Bases científicas para una nueva educación

Javier Herrero

Primera edición: agosto de 2010

Editado por:

ojo de agua – ambiente educativo

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

☏ 965.583.213 – 649.901.562

www.ojodeagua.es - info@ojodeagua.es

El texto está disponible bajo la Licencia Creative Commons (Reconocimiento - No comercial - Compartir igual) 3.0; por la cual:

Usted es libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra
- hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento**: Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial**: No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Compartir bajo la misma licencia**: Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.

Introducción

Después de más de diez años de vivencia involucrados en el desarrollo de una visión de la educación que esté en profunda conexión con la vida, nos planteamos realizar una descripción relativamente profunda de este trabajo y, al mismo tiempo, conectarlo con aspectos del funcionamiento de la vida que vienen a apoyar las prácticas de relación educativa que estamos formulando en nuestro trabajo.

Muy al principio, como padres, guiados por el sentido de la responsabilidad que sentimos al conocer que una nueva vida llegaba para quedarse entre nosotros, nos propusimos escuchar y satisfacer las necesidades de ese pequeño ser absolutamente dependiente de nuestras decisiones. Ser padres nos colocó en una tesitura tal que decidimos volcar toda nuestra energía en aprender cómo hacerlo lo mejor de que éramos capaces. Así, fuimos encontrando informaciones y personas que nos abrían nuevas puertas de conocimiento y experiencia. Y probábamos aquello que resonaba con nuestra intuición, y descartábamos aquello que —una vez probado— no funcionaba. Y acertábamos. Y errábamos. Y continuábamos infatigables explorando nuevos senderos por los que aprender a relacionarnos desde el respeto y la confianza. Y aún continuamos en ese proceso de mejora.

El fruto de toda esa vivencia personal es el trabajo que estamos desarrollando en ***Ojo de agua***, un ambiente educativo en el que exploramos nuevos estilos de relación humana entre adultos y niños, aunque no sólo, pues ese estilo de relación se amplía inevitablemente también hacia las relaciones entre los adultos. ***Ojo de agua*** es, pues, un campo experimental. A veces esta palabra "experimental" asusta un poco. Como si fuera necesario estar en posesión de la verdad o de la opción correcta para poder acertar como padre o madre. Pero la vida, por definición, es incertidumbre y, por tanto, las certezas a priori no nos conectan con la vida. Siempre se dice que los hijos no llegan al mundo con el manual de instrucciones debajo del brazo. Por eso, es inevitable experimentar, pues sólo desde la experiencia se puede aprender la relación.

Ojo de agua, pues, no es una escuela ni un colegio. Es un lugar pensado de manera que los niños y jóvenes entre 3 y 18 años puedan desarrollar sus verdaderos intereses. Es un ambiente relajado y sin presiones, cuya misión consiste en apoyar la curiosidad y el interés de los niños que participan en el ambiente. En la medida de que somos capaces, junto con las familias, de apoyar el desarrollo de los intereses de los niños, estamos cumpliendo con nuestra misión. Quizá algo parecido al concepto que estamos desarrollando sea lo que en la cultura anglosajona se denomina "learning center", esto es, un "lugar de aprendizaje" (entendiendo el aprendizaje en un sentido amplio y no en una mera memorización y repetición de piezas de información). En este sentido, posiblemente nuestra experiencia sea una absoluta novedad, puesto que estamos contribuyendo a la exploración de las nuevas estructuras convivenciales, dado que las antiguas estructuras, diseñadas para dar respuesta a las necesidades de la "era industrial" ya no satisfacen, en nuestra

perspectiva, las necesidades que la humanidad necesita en esta “era ecológica” en la que ya estamos inmersos.

En el presente ensayo se pretenden mostrar algunos aspectos del funcionamiento de la naturaleza en general —y de la naturaleza humana, en particular— como base sobre la que sustentar nuestro trabajo. La conciencia de la ingente tarea que supone la comprensión de la naturaleza humana en su totalidad, nos permite ser conscientes asimismo de las limitaciones de este trabajo. En este sentido, nunca lo damos por terminado, sino más bien en permanente estado de construcción. Por otra parte, la referencia de base científica es básicamente biológica y neurológica. El motivo es que el conocimiento “sobre la vida” es el que nos está abriendo las puertas a la comprensión de una educación “para la vida”. Cuando hablamos de aprendizaje en un sentido amplio a lo que nos queremos referir es al aprendizaje como hecho biológico. Sólo considerando el aprendizaje como un hecho biológico podemos acercarnos al desarrollo de una perspectiva de la educación (o de las relaciones humanas) verdaderamente conectada con la vida. Por otro lado, el conocimiento del cerebro, el subsistema cuyas capacidades nos caracterizan como específicamente humanos, nos brindará las oportunidades para descubrir una educación auténticamente humanizada.

I. La ciencia

El propósito de este capítulo es, en primer lugar, proporcionar algunas informaciones relacionadas con los supuestos fundamentales sobre los que la cultura en la que vivimos se ha basado para desarrollar la predominante visión educativa, que se presenta como única posible y verdadera.

En segundo lugar, presentar algunos datos históricos y científicos que ponen de manifiesto la complejidad de la materia que tratamos, la humildad con la que hemos de afrontar esta tarea y que, al mismo tiempo, relativizan las prácticas educativas predominantes en nuestro entorno, abriendo el campo para el desarrollo de nuevas prácticas educativas acordes a diferentes maneras de entender el mundo, la vida, la humanidad, así como redefiniendo las metas de la educación de los seres humanos. Finalmente, relacionar de manera concreta estas informaciones "científicas" con nuestra experiencia diaria con los niños tanto en nuestro ambiente educativo como en nuestras vidas familiares. Para terminar proporcionando algunos datos sobre esta conexión profunda entre la práctica educativa y la vivencia de una vida significativa.

1. Formamos parte de la vida

La primera realidad con la que nos encontramos es que nuestros hijos y nosotros mismos somos seres vivos. Ésa es una condición esencial e idéntica para todos. Todos somos seres vivos. Y no podemos obviar esa realidad. Esto, que aparentemente es una obviedad, no lo resulta tanto si nos atrevemos a vislumbrar algunas corrientes de pensamiento en el campo de la psicología, biología, economía, sociología...

En realidad, la corriente principal del pensamiento actual de nuestra cultura sustenta una visión mecánica del mundo, una visión mecánica de la vida, de los seres vivos, de la mente, de la Tierra, de los niños. Es una visión que ha alcanzado gran relevancia en nuestra cultura y se ha extendido prácticamente todos los ámbitos del conocimiento humano.

Esta manera de ver y entender el mundo está basada en la visión del universo que desarrollaron los grandes humanistas del siglo XVII: Galileo, Newton, Descartes, Copérnico..., llegando a definir el universo como un mecanismo de relojería.[1] Este nuevo enfoque en la manera de entender el mundo despertó tanta confianza que Sir Francis Bacon proclamó: "El descubrimiento de todas las causas será trabajo de unos pocos años".[2] Sin

[1] Para una revisión del modelo mecanicista-reduccionista véase: Capra, Fritjof (2000) La trama de la vida, Anagrama, Barcelona, pp. 37-44; Sheldrake, Ruphert (1994) El renacimiento de la naturaleza, Paidós Contextos, Barcelona, pp. 47-72 y Sheldrake, Ruphert (1995) A new science of life. The hipothesis of morphic resonance, Park Street Press, pp. 35-43, Dossey, Larry, (1986) Tiempo, espacio y medicina, Ed. Kairós, Barcelona.

[2] Butterfield, Sir H. (1924), The origins of modern science. London, p. 104, citado en Koestler, Arthur, (1978) Janus: a summing up, Random House, New York, p. 279

duda, lo que se ha dado en conocer como La Revolución Científica fue un paso de gigante en la aventura humana de la ciencia.

Sin embargo, a finales del siglo XVII, a los ojos de la ciencia, la naturaleza se convirtió simplemente en materia inanimada en movimiento.[3] Mediante la revolución mecanicista "el antiguo modelo griego de cosmos viviente fue reemplazado por la idea del universo como máquina... todo operaba de un modo mecánico... [Descartes] aplicó este nuevo modo de pensar a todo, incluso a las plantas, los animales y el hombre".[4] El sueño visionario de Descartes es aún ahora el horizonte de los actuales biólogos mecanicistas y, como veremos más adelante, este modelo, ha penetrado profundamente en nuestra cultura, no sólo en el ámbito de las denominadas ciencias "duras" (física, química...) sino también y muy especialmente en las disciplinas sociales, las cuales —para ganar respetabilidad— se atribuyen el apelativo de "ciencias sociales", entre las que se encuentra las así denominadas "ciencias de la educación".[5]

Esta tendencia ha sido definida por el biólogo Ruphert Sheldrake como un desapego científico respecto de la naturaleza que "influye de forma general en la sociedad moderna y ha profundizado las divisiones entre el hombre y la naturaleza, la mente y el cuerpo, la cabeza y el corazón, la objetividad y la subjetividad, la calidad y la cantidad".[6]

La penetración de esta visión reduccionista del mundo y, por tanto, de la vida, hacia todas las ramas de la actividad científica humana alcanzó a la propia concepción del ser humano como bien ilustran la ilustración del ginecólogo alemán Fritz Khan, titulada "El hombre como palacio industrial" (figura 1).

---

[3] Sheldrake (1994), p. 56

[4] Sheldrake (1994), p. 61

[5] Un buen ejemplo de la aplicación de este dogma reduccionista a las denominadas "ciencias de la educación" es el peso que se atribuye a la denominada "pedagogía experimental", la más extensa materia que han de estudiar los pedagogos en formación y que consiste, fundamentalmente, no como uno podría imaginar en el contacto con personas humanas: con niños, con profesores, etc. sino en técnicas de análisis estadístico, desprovistas de cualquier rasgo de humanidad; acumulación y análisis de datos; pura abstracción sin rostro. A esto dedican muchos pedagogos, la mayor parte de sus horas de estudio y formación.

[6] Sheldrake, (1994) p. 68

Fig. 1 - El hombre como palacio industrial

En el ámbito educativo, que es donde nos centraremos, el dogma reduccionista y mecanicista está plenamente integrado en nuestras mentes. No somos capaces de ver más allá de él y a él como padres confiamos todas nuestras esperanzas de una educación valiosa para nuestros hijos. La aplicación de este dogma "científico" al mundo de la educación se ha concretado en varios aspectos.

Por una parte, la "ascensión" de la tarea educativa a la categoría de ciencia ha venido de la mano de las "técnicas experimentales de modificación de conducta" desarrolladas por el conductismo. Esta corriente psicológica nace justo después de la Primera Guerra Mundial fundada por John Broadus Watson, quien proclamó el horizonte conductista:

> *"Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger —médico, abogado, artista, hombre de negocios e incluso mendigo o ladrón—, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de su antepasados".*[7]

[7] http://es.wikipedia.org/wiki/John_Broadus_Watson

Esta meta se pretende lograr a través de las denominadas "técnicas de modificación de conducta", esto es, del condicionamiento del comportamiento (y por "comportamiento", se quiere decir, respuestas externas observables y medibles), en un enfoque que reduce la complejidad humana —en particular— y de la vida —en general— a un simple esquema de estímulo y respuesta (E-R), obviando los procesos internos que se dan en todo organismo humano, que para esta visión mecanicista no tienen existencia, considerándolos meras entelequias.[8] Este planteamiento ya caducó al inicio del siglo XXI; sin embargo, la esencia de esta visión mecanicista aún late en lo más profundo de nuestros entornos educativos. ¿No es acaso una perfecta encarnación de la educación-máquina inserta en la cosmovisión del mundo-máquina el hecho, por ejemplo, de establecer valoraciones porcentuales en las calificaciones escolares: 40% para contenidos; 30% para actitud; 30% para procedimientos[9]? ¿Tiene algún sentido la cuantificación, no ya del conocimiento, sino incluso de las propias relaciones humanas?

Pero volviendo a la encarnación del dogma mecanicista presente en nuestra realidad educativa actual, un segundo aspecto a tener en cuenta es la "industrialización" de la educación. Tal como afirma Everett Reimer, "toda la teoría de la escolarización se basa en el supuesto de que al aplicar los métodos de la producción al aprendizaje lo que se obtiene es aprendizaje".[10] El paralelismo entre la institución escolar y la fábrica como símbolo de la era industrial que se inicia a durante los siglos XVIII y XIX es sorprendente.

El modelo de "organización científica del trabajo" fue desarrollado por Frederick W. Taylor en su obra "Principles of scientific management", conocido posteriormente como "taylorismo" y está basado en la aplicación de métodos científicos mecanicistas a la relación entre el trabajador y las técnicas de producción para lograr la máxima eficiencia en el proceso de producción y, todo ello, mediante la división sistemática de las tareas, la organización racional del trabajo en sus secuencias y procesos, el cronometraje de las operaciones..., a lo que hay que añadir un sistema de motivación mediante el pago de primas por rendimiento. Incluso se realizaron estudios con el propósito de eliminar por completo los movimientos innecesarios y establecer mediante cronómetros el tiempo necesario para realizar cada tarea. El gran beneficio del taylorismo fue una drástica reducción de los costes de producción. El gran coste: la deshumanización del trabajo, tan gráficamente y satíricamente expuesta en la obra maestra de Charles Chaplin, "Tiempos modernos".

---

[8] Para una exposición detallada del mecanicismo conductista, véase Koestler, Arthur, The ghost in the machine, (1967) McMillan, New York, pp. 5-67

[9] Comunicación personal de una profesora de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

[10] Reimer, Everett (1986), La escuela ha muerto, Labor, Barcelona, p. 68 detallada del mecanicismo conductista, véase Koestler, Arthur, The ghost in the machine, (1967) McMillan, New York, pp. 5-67

En la escuela industrial:

- suena la misma sirena que en la fábrica (quizá ahora sustituida por música clásica);
- se han limitado al máximo los movimientos inútiles en aras de la productividad: largas horas pasan sentados los niños todos los días de su vida escolar;
- se han dividido las tareas (en este caso, la materia prima es el conocimiento) en sus más pequeñas porciones con la esperanza de que así resulten más digeribles en pequeñas dosis;
- se segrega a los aprendices, igual que a los obreros, y se les especializa en las tareas que se les asignan;
- se prima la productividad; en este caso, la repetición de unidades de información...

El paralelismo "industrialismo" / "mecanicismo" es evidente en la institución educativa. Analizamos el proceso-productivo/conducta separando una tarea/conducta observable y medible en sus más pequeñas partes (para después llevar a cabo un proceso de modificación de cada las pequeñas tareas/conductas que la componen). Paralelamente, desmenuzamos el cuerpo de conocimientos en materias aisladas que los "expertos" educativos han decidido que son los necesarios —supuestamente para tener éxito en la vida o, quizá, para sobrevivir— y los desmenuzamos en pequeñas unidades "didácticas" para de esta manera suministrarlos y embocarlos a los aprendices en horarios milimétricamente regulados, según las necesidades, no de los clientes, los receptores y beneficiarios de la tarea educativa, sino de todos o algunos de los demás grupos involucrados en el proceso (burócratas, administradores, madres, padres, personal...) También en la escuela industrial se han suprimido todos los movimientos innecesarios para la producción. Este modelo causa tensión, angustia, miedo y depresión en muchos de sus participantes en vez de aprendizaje, desarrollo, vida o felicidad.[11]

Por otro lado, la visión del mundo-máquina se ha introducido también en el mundo de las neurociencias a través de la metáfora del cerebro como dispositivo de procesamiento de información, el cual se basa en reglas secuenciales aplicadas paso a paso, una tras otra (un modelo lineal y coherente con el mecanicismo preponderante). El modelo educativo

[11] Es más que obvio el imparable crecimiento de las disfunciones, enfermedades y somatizaciones de todo tipo en niños en edad escolar. Pensemos en las depresiones infantiles, dislexias, disgrafías, hiperactividad,... En el ámbito médico hay un tipo de enfermedades denominadas "iatrogénicas" (iatro- significa médico; -génico, origen, esto es, generadas por el propio sistema médico). Desde esta perspectiva una gran parte de estos "trastornos de aprendizaje" son enfermedades desarrolladas a raíz de la interacción con el propio sistema educativo. Para una análisis detallado en el caso de la hiperactividad véase Schrag, Peter y Divoky, Diane, (1975) The mith of the hyperactive child and other means of child control, Pantheon Books, Nueva York.

generalizado en nuestra cultura está basado en esta metáfora mecanicista del cerebro como un ordenador, procesador de información.[12]

El enorme interés y la gran curiosidad de madres y padres inquietos por —y ocupados en— la educación de sus hijos; de madres y padres que asumen plena y conscientemente la responsabilidad que significa traer a los hijos al mundo, criarlos saludablemente y, también —naturalmente, como un paso más—, ofrecerles las mejores opciones para su desarrollo físico, emocional, intelectual y social es el caldo de cultivo que favorece el desarrollo de un proyecto educativo como el que presentamos en este documento. Para desarrollarlo, tomamos como base investigaciones que nos ofrecen una perspectiva de la vida, de su evolución, de los seres humanos y de su desarrollo a través de muy diversos campos de conocimiento como la biología, la física, la química, la ecología, la neurología, la psicología, la pedagogía, la antropología, la epistemología... y en las que apoyamos propuestas educativas fundamentadas en el respeto a las necesidades de maduración de los seres humanos, más que en el condicionamiento externo de los mismos.

2. Autoorganización

Este modelo mecanicista que, no obstante, ha proporcionado grandes logros al desarrollo de la humanidad, se muestra insuficiente hoy día. Vamos a enumerar en este capítulo una serie de hechos científicos que corroboran la complejidad de la naturaleza de la vida en general y de la naturaleza humana y que aplicados posteriormente al ámbito educativo, reclaman una nueva manera de enfocar los espacios, los tiempos y las relaciones con los niños, elementos que permanecen invariables en las estructuras del sistema educativo.

El primer hecho tiene que ver con esta concepción del ser vivo (y, por tanto, del ser humano) como máquina. Fue el biólogo Ludwig von Bertalanffy, creador de la denominada Teoría General de Sistemas, quien advirtió que las leyes de la termodinámica clásica no podían aplicarse a los seres vivos, dado que la segunda ley de la termodinámica aplicada a los sistemas físicos cerrados (motores, máquinas) predice una tendencia desde el orden al desorden. Para medir esta tendencia hacia el desorden, la física acuñó el término “entropía”. Así, el mundo-máquina compuesto por sistemas cerrados, estaría abocado al agotamiento. Sin embargo, los biólogos evolucionistas observaban que el mundo-viviente evolucionaba del desorden al orden, de menores a mayores cotas de complejidad. Como es obvio, la vida ha evolucionado hacia cotas de complejidad creciente

Fue esta paradoja la que llevó a von Bertalanffy a afirmar que los organismo vivos son sistemas abiertos y no cerrados y que, por tanto, requerían de un

[12] Para una descripción detallada de las deficiencias de la comprensión del cerebro como modelo de procesamiento de información, véase, Roszak, Theodore (2005) El culto a la información. Un tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar, Gedisa Barcelona, pp.121-141

nuevo lenguaje que describiera los procesos que en ellos tienen lugar (así, para describir estos fenómenos se habla de matemáticas de la complejidad, de ecuaciones no-lineales...).[13] Los sistemas abiertos, a diferencia de los sistemas cerrados, se encuentran lejos del equilibrio y, a pesar de ello, se mantienen estables, en lo que se ha dado en denominar equilibrio inestable. Von Bertalanffy identificó las características del estado estable con las del proceso metabólico, lo que le llevó postular la autorregulación como una de las propiedades claves de los sistemas abiertos. Tres décadas después, el premio Nobel de Química Ilya Prigogine acuñó el término "estructura disipativa" para describir los sistemas abiertos. Un ejemplo sencillo de un sistema estable alejado del equilibrio es el remolino (figura 2) que se forma en un desagüe: es estable porque mientras se mantenga el flujo de agua, su forma y su estructura permanecen; pero, al mismo tiempo, ¡está cambiando continuamente!

Fig. 2 - Torbellino

De la misma forma, los seres vivos permanecemos estables (conservamos nuestra forma y nuestras funciones vitales) a pesar de estar cambiando continuamente (las células de nuestro páncreas se renuevan casi en su totalidad cada veinticuatro horas; las células que recubren nuestro estómago, cada tres días; las células blancas de nuestra sangre, cada diez días; el 98% de las proteínas de nuestro cerebro, en menos de un mes).[14] A través de

[13] Para una descripción detallada de este nuevo lenguaje matemático de la complejidad, véase Stewart, Ian, (2007) ¿Juega Dios a los dados?, Drakontos Bolsillo, Ed. Crítica, Barcelona.

[14] Capra (2000) p. 230

modernas técnicas radioisotópicas que permiten rastrear las sustancias que entran y salen de nuestro cuerpo, se concluye que el 98% de los ¡diez mil cuatrillones! (10^{28}) átomos que componen nuestros cuerpos se renuevan cada año.[15] Así que estamos traspasados por un continuo flujo de materia y energía de la misma manera que el torbellino del desagüe.

Profundamente interesado por el fenómeno de la vida, por la sorprendente capacidad de los organismos vivos por mantener sus procesos vitales en condiciones de no-equilibrio, Prigogine investigó el fenómeno conocido como "inestabilidad de Bénard"[16] (figura 3), considerado actualmente como un caso clásico de autoorganización. El físico francés de principios de siglo, Henri Bénard, físico francés de principios de siglo, descubrió que el calentamiento de una fina capa de líquido puede originar estructuras extrañamente ordenadas. Cuando el líquido se calienta de manera uniforme desde abajo, se establece un flujo constante de calor, que se mueve desde el fondo hacia la parte superior. El líquido en sí mismo permanece en reposo y el calor se transmite únicamente por conducción. No obstante, si la diferencia de temperatura entre la parte superior y el fondo alcanza un determinado valor crítico, el flujo de calor es reemplazado por una convección térmica, en el que el calor es transmitido por el movimiento coherente de grandes cantidades de moléculas. En este punto, aparece un muy sorprendente patrón de células hexagonales ("colmena") en el que el líquido caliente asciende por el centro de las células, mientras que el líquido más frío desciende por las paredes de las mismas.

Fig. 3 - Inestabilidad de Bénard

Prigogine demostró que a medida que el sistema se aleja del equilibrio (de un estado de temperatura uniforme a través de todo el líquido), alcanza un punto crítico de inestabilidad, en el que aparece el patrón hexagonal

[15] Murchie, G. (1978), The seven misteries of life, Houghton-Mifflin, Boston, p. 321, citado en Dossey, Larry, (1986) Tiempo, espacio y medicina, Ed. Kairós, Barcelona, p. 123.

[16] Este fenómeno puede ser experimentado en el Museo de la Ciencia de Alcobendas (Madrid)

ordenado.[17] Las células de Bénard, además, no sólo se producen en experimentos de laboratorio, sino que se dan en la naturaleza en una gran variedad de circunstancias; por ejemplo, el flujo de aire caliente desde la superficie de la tierra hacia el espacio exterior puede generar vórtices hexagonales de circulación que dejan sus correspondientes huellas en las dunas del desierto y en los campos de nieve árticos.[18]

Paralelamente a los descubrimientos de Prigogine, Herman Haken llegaba a conclusiones parecidas en el estudio de los láseres. El láser es un haz de luz ordenada, coherente, esto es, formada por una única, continua y monocromática serie de ondas. La alta coherencia del láser se debe a la coordinación de las emisiones de los átomos individuales que forman el láser. El hallazgo de Haken consiste en que esta emisión ordenada, que origina la aparición espontánea de coherencia y orden, es un proceso de autoorganización y es necesaria una teoría no-lineal para explicarlo.

En el campo de la bioquímica también se han hallado sistemas complejos que atraviesan puntos de inestabilidad y generan nuevas formas de orden. Manfred Eigen, premio Nobel de Química, propuso a finales de los años setenta que el origen de la vida podría deberse a un proceso de organización progresiva de sistemas químicos alejados del equilibrio, involucrando "hiperciclos" de bucles de retroalimentación[19] múltiples. Según Eigen, en los procesos de evolución existió una fase prebiótica en la que los procesos de selección ocurrirían en el ámbito molecular y acuñaba el término "autoorganización molecular".[20] Los sistemas de reacciones estudiados por Eigen se conocen como "ciclos catalíticos" y son procesos cruciales en la química de la vida. Los catalizadores son sustancias cuya presencia incrementa el nivel de una reacción química, sin cambiarse en sí mismo durante el proceso. Los catalizadores más comunes y eficientes son los enzimas, componentes esenciales para el desarrollo de procesos metabólicos en los seres vivos. Los hiperciclos no sólo son estables, sino que son capaces de autorreproducirse exactamente y de corregir errores de reproducción. Los hiperciclos son capaces de evolucionar pasando por inestabilidades y creando sucesivos niveles más elevados de organización de creciente diversidad y gran riqueza de componentes y estructuras. Una conclusión que se deduce de la teoría de Eigen es que las raíces profundas de la vida estarían ¡en la materia inanimada!

---

[17] Prigogine, Ilya y Stenger, Isabelle, (1984) Order out of Chaos, Bantam, Nueva York, p. 142, citado en Capra (2000), p.104

[18] Laszlo, Ervin, Evolution, Shambala, Boston, 1987, p. 29, citado en Capra (2000), p. 104

[19] Aunque en este documento no entraremos en ello, el concepto de retroalimentación es clave para los investigadores de la inteligencia. La cibernética, disciplina fundada en los años cuarenta con la intención de reproducir la inteligencia artificialmente -y que resultó ser la base de los actuales ordenadores- postula como uno de los elementos para la reproducción de la inteligencia la existencia de bucles de retroalimentación positiva.

[20] Eigen, Manfred, (1971) "Molecular self-organization at the early stage of evolution", Quaterly Reviews of biophysics, 4, 2&3, 149, citado en Capra (2000), p. 110

Tal como afirma Fritjof Capra, “esta emergencia espontánea de orden en puntos críticos de inestabilidad es uno de los conceptos más importantes para la nueva comprensión de la vida. Esta autoorganización también se conoce como emergencia (o propiedad emergente) ha sido reconocida como el origen dinámico del desarrollo, del aprendizaje y de la evolución. En otras palabras, la creatividad —la capacidad para generar nuevas formas— constituye una propiedad clave de todo sistema vivo”.[21] Para decirlo una vez más, la autoorganización es ¡¡la raíz del aprendizaje!!

La formación de la membrana es un elemento esencial para la evolución de formación de los más simples organismos vivos: las células. Es un estado de transición del paso de lo no vivo a lo vivo. Según las investigaciones de Harold Morowitz, la química de tales cruciales procesos se basa en el sencillo principio de la polaridad del agua y muestran cómo ciertas moléculas denominadas lipídicas, de estructura alargada y con un extremo hidrófilo (atrae el agua) y otro hidrófobo (repele el agua) forman espontáneamente diversas estructuras, una de ellas consistente en una doble capa molecular que es precisamente la estructura básica de la membrana.[22]

A raíz de las investigaciones de Eigen, parecería que se difuminan los límites entre lo vivo y lo no-vivo. ¿Qué diferencia lo vivo de lo no-vivo? La búsqueda de respuesta a esta pregunta fue uno de los *leitmotiv* de la investigación del neurobiólogo chileno Humberto Maturana. Sus descubrimientos sobre la biología del conocer le llevaron, entre otras, a la siguiente conclusión: el proceso de conocer es idéntico al proceso de vivir.

Según esta noción, el proceso de cognición implica el proceso vital completo: percepción, emoción y comportamiento. Esta idea de cognición está íntimamente ligada al concepto de “autopoiesis”, un nuevo término que acuñaron Maturana y su discípulo Francisco Varela, para describir el patrón de organización de lo vivo. “Auto” significa “sí mismo” y “pioieis” es una palabra griega familiarmente relacionada con el término “poesía” y que significa “creación”. Autopoiesis es, pues, “crearse a sí mismo”, pues la organización común a todos los seres vivos es una red de procesos de producción, en los que la función de cada componente de la red es participar en la producción o transformación de otros componentes.[23] Una característica importante de los sistemas vivos es que esta red autopoiésica también define la creación de un perímetro que limita las operaciones de esta red y define al sistema como una

[21] Capra, Fritjof, (2002) Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo, Anagrama, Barcelona, p. 37

[22] Morowitz, Harold (1992), Beginnings of Cellular Life, Yale University, citado en Capra (2002), pp. 47-50

[23] Este concepto de bucle cerrado que produce organización y desarrollo a sí mismo —y, finalmente, conciencia— es el campo de investigación en el que se ha especializado Douglas R. Hofstatder y que ha divulgado a través de sus obras Godel, Escher, Bach. Un Grácil y Extraño Bucle (1989) y Yo soy un extraño bucle (2008), ambos editados por Tusquets, Barcelona, Metatemas.

unidad (ya sea la pared celular, ya nuestra propia piel, ya la atmósfera del planeta).

La característica definitoria de todo sistema autopoiésico consiste en que experimenta cambios estructurales continuos al tiempo que mantiene su patrón de organización (lo que es otra manera de definir un sistema abierto). Los componentes de la red se producen y transforman unos a otros continuamente de dos formas distintas: mediante la autorrenovación (todo organismo se renueva a sí mismo y, al mismo tiempo, mantiene su identidad global) y mediante cambios estructurales a través de acciones repetitivas (el sistema nervioso de un organismo cambia su conectividad con cada percepción sensorial). Un sistema estructuralmente acoplado es un sistema que aprende. Así pues, la cognición no es la representación de un mundo con existencia independiente, sino más bien el "alumbramiento" continuo de un mundo mediante el proceso de vivir.

En palabras de Maturana y Varela, "vivir es conocer".[24] Esta visión del conocer como "un alumbramiento del mundo" es coherente con la definición que propone Arthur Koestler del aprender como "desarrollar un modelo propio del mundo". Desde la biología, pues, se ha puesto de manifiesto que el proceso básico por el que cualquier ser vivo puede sobrevivir es a través de un proceso de toma de decisiones que involucra muy especialmente a su membrana semipermeable y que la capacita para distinguir entre las sustancias exteriores, valorar su adecuación o no a su medio interno y, finalmente, decidir qué sustancias permite que atraviesen su membrana semipermeable y cuáles no. Este proceso (distinguir, valorar, decidir) es universal para todos los seres vivos, desde una bacteria hasta el más complejo de los seres vivos, sea éste cual sea. La investigación biológica en el emergente campo de la epigenética[25] conduce a la conclusión de que "la membrana celular es el verdadero cerebro de la funciones celulares".[26]

Hemos mostrado tanta evidencia científica sobre el funcionamiento de la célula debido a que como seres humanos estamos formados por ellas. De hecho, no somos sino una "comunidad cooperativa de unos cincuenta billones de ciudadanos celulares".[27] Si las células funcionan así, nosotros como conjunto de células no debemos funcionar bajo principios muy diferentes. Esta afirmación también está refrendada por las investigaciones del matemático francés Benôit Mandelbrot sobre las formas de la naturaleza y la geometría de los fenómenos naturales (la geometría de una costa o de una nube, por ejemplo).

Fue Mandelbrot quien inventó el término geometría fractal, "una geometría para hablar de las nubes" con el propósito de describir el complejo mundo que

---

[24] Maturana, H. y Varela, F. (1990), El árbol del conocimiento, Debate, Madrid, 1990, p. 116

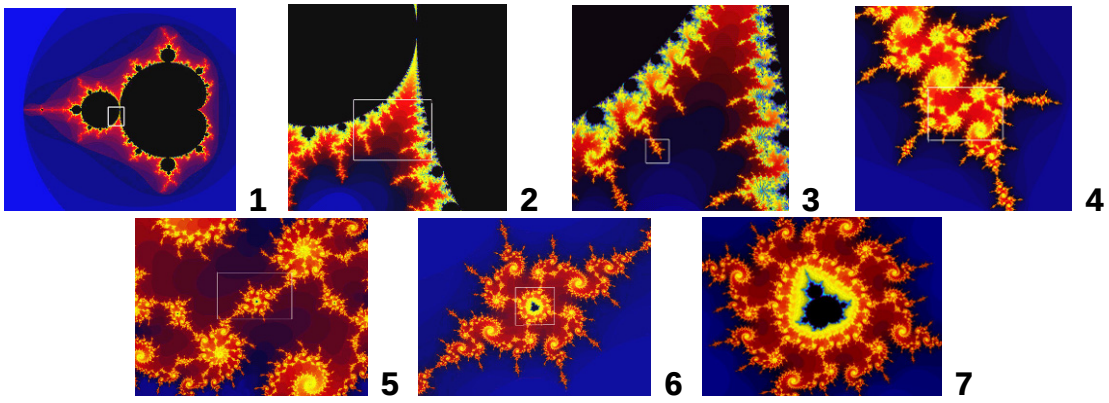
[25] La epigenética es el estudio de los mecanismos moleculares mediante los cuales el entorno controla la actividad génica.

[26] Lipton, Bruce H. (2007) La biología de la creencia, ed. Palmyra, Madrid, p. 37

[27] Lipton (2007), p. 33

nos rodea.[28] Entre las propiedades más destacadas de los fractales está la "autosemejanza", esto es, que sus patrones específicos se encuentran repetidamente en escalas sucesivamente descendientes, de modo que sus partes, en cualquier escala son semejantes al conjunto global en su forma. Por ejemplo, una penca cortada de coliflor parece en sí misma una coliflor entera y una parte más pequeña de esta penca, también se parece a la coliflor entera: la forma del todo es semejante a sí misma a todos los niveles de escala.

A continuación puede verse un ejemplo de esta autosemejanza en la conocida como serie de Mandelbrot. De cada imagen se ha ampliado una parte que se muestra en la siguiente imagen:



Tras seis ampliaciones, volvemos a obtener de nuevo en el centro de la séptima imagen la forma que inicia la serie y que es conocida como "hombre-manzana".

Como se ve, el concepto del ser humano-máquina (al igual que el concepto del mundo-máquina) es superado por una visión mucho más amplia y compleja, una visión que conecta al ser humano con su entorno natural y vital, una concepción que entiende que el desarrollo es un proceso autorreferencial en profunda coordinación con su entorno inmediato.

3. La neurona hedonista

Para hablar de educación resulta imprescindible introducir las neurociencias, ya que "hay leyes biológicas cerebrales y neuronales que hay que investigar, conocer, respetar y utilizar, sin que podamos cambiarlas porque dependen de leyes naturales que rigen todo el universo".[29]

Por ese motivo vamos a introducir en esta sección algunos descubrimientos de las neurociencias que investigan el cerebro humano y que aportan datos interesantes para nuestro cometido educativo. Por un lado, las investigaciones en desarrollo cerebral desarrolladas por Yakovlev han puesto de manifiesto que

[28] Capra (2000), p. 154

[29] Rodríguez Delgado, José Manuel (2001) La mente del niño. Cómo se forma y cómo hay que educarla, Aguilar, Madrid, p. 71

el proceso de mielinización es un índice confiable de maduración cerebral.[30] La grasa blanquecina que recubre los nervios se denomina mielina y el proceso por el que los nervios se recubren de esta funda se denomina mielinización. La velocidad a la que los nervios pueden conducir los impulsos eléctricos depende de esta funda de mielina. Los nervios mielinizados conducen más rápido la información que los no mielinizados. De este hecho, podemos deducir el principio general de respetar el ritmo de maduración de cada individuo, pues al adelantarnos a su desarrollo (con estimulaciones tempranas, por ejemplo, o la ejecución de tareas para las que aún no ha logrado maduración suficiente) estamos pidiendo al organismo lo que aún no está preparado para lograr y, en consecuencia, estamos produciendo interferencias en el desarrollo que causarán "bloqueos y contracturas en su desarrollo".

También mencionar las investigaciones del neurólogo alemán Hans Helmut Kornhuber[31] sobre tiempos de respuesta en la ejecución de movimiento. Sus investigaciones describen las diferencias entre los procesos neurológicos que existen entre las acciones espontáneas y las inducidas desde fuera. De sus investigaciones puede deducirse que "al no respetar la intencionalidad del organismo que sigue las leyes del desarrollo, interferimos en los mecanismos de interacción como respuesta a los estímulos del medio ambiente, que es el mecanismo por excelencia de desarrollo intelectual del ser humano. Como consecuencia, se atrofia la intencionalidad. Luego, tratamos de reemplazar esta falta de intencionalidad con estímulos que únicamente confirman y agravan la falta de intencionalidad".[32] Los descubrimientos de Kornhuber sobre los procesos neurológicos en los movimientos voluntarios e inducidos son, en palabras de neurocientífico Richard M. Restak[33] de igual trascendencia para la psicología que la Teoría de la Relatividad de Einstein para la física.

De otra parte, las investigaciones de A. Harry Klopf,[34] investigador de la inteligencia artificial en los laboratorios aeronáuticos Wright de la Fuerza Aérea Estadounidense, muestran que las células nerviosas, las neuronas de nuestra corteza cerebral, no son simples y neutrales emisores de información (impulsos eléctricos); sino que funcionan en base a la satisfacción de sus propias necesidades: la de-polarización bioeléctrica les produce placer y les induce a facilitar la comunicación interneuronal, mientras que la hiperpolarización bioeléctrica les produce dolor y les inhibe para este tipo de respuestas. Si tal como se postula, la inteligencia está basada en la

---

[30] Janov, Arthur y Holden, Michael (1975) The primal man. The new consciousness, Thomas Y. Crowell, Nueva York, p. 114

[31] Kornhuber, Hans Helmut, (1983), "Mechanism of Voluntary Movement", en Prinz, W. y Sanders A. F. (eds.), Cognition and Motor Processes, Berlín, Heidelberg, Nueva York, Springer.

[32] Wild, Mauricio (1990) Una nueva visión educativa: aspectos conceptuales, Fundación Educativa Pestalozzi, Quito, Ecuador, p. 9

[33] Restak, Richard, (1980) The brain: the last frontier, Warner Books, Nueva York, p. 244, citado en Wild, Mauricio, (1990)

[34] Klopf, A. Harry, The hedonistic neuron: a theory of memory, learning and intelligence, Taylor and Francis Group.

comunicación interneuronal deberemos propiciar experiencias en las que las células neuronales que no inhiban esa intercomunicación neuronal.[35]

Desde otro foco de investigación, Candance Pert, colaboradora de Solomon H. Snyder (premio Lasker, 1978, considerado la antesala del premio Nobel) ha investigado la función de ciertas moléculas denominadas péptidos en la comunicación entre los sistemas neurológico, endocrino e inmunológico. Esto significa que estos tres sistemas están interconectados y, por tanto, no son sistemas independientes del cuerpo-máquina, sino partes de un sistema abierto en el que todo está relacionado con todo.

A resultas de sus investigaciones, la doctora Pert ha llegado a afirmar: "No soy ya capaz de establecer una clara distinción entre el cerebro y el resto del cuerpo". Nuevas disciplinas como la psico-neuro-inmunología estudian las complejas y profundas interacciones desconocidas hasta ahora entre estos diferentes subsistemas componentes del sistema humano. Sin embargo, parece que estas macromoléculas se encargan de distribuir señales con información interconectando así el sistema neurológico (responsable de las señales procedentes del exterior) con el sistema inmunológico (responsable de la creación de estrategias de regulación interna ante agentes exteriores) y ambos con el sistema endocrino (responsable de la comunicación intercelular que, a través de sus agentes hormonales, regula las funciones metabólicas que —a su vez— regulan nuestro estado corporal de salud y/o enfermedad).

Esta compleja interconexión y el amplio alcance de estos neuropéptidos viene a significar que "todas las percepciones sensoriales, todos los pensamientos y de hecho todas las funciones corporales están teñidas por las emociones, puesto que en todas ellas intervienen los péptidos".[36] Las palabras de la doctora Pert son suficientemente gráficas: "Los glóbulos blancos son partes del cerebro que flotan en el cuerpo".[37] Estás palabras evidencian la relación entre el que hemos definido como órgano central de las funciones cognitivas (el cerebro) y el sistema responsable de nuestra adecuación interna al entorno exterior (sistema inmunológico).

En una línea de trabajo similar en cuanto a la interrelación cognitivo-emocional, la investigación del neurocientífico Antonio Damasio, premio Príncipe de Asturias 2005 de Investigación Científica y Técnica, ha puesto de manifiesto que los procesos racionales, cognitivos, no se dan al margen de los procesos emocionales; que el proceso racional de toma de decisiones es un proceso que está profundamente interconectado con los procesos emocionales; que las emociones que invaden nuestro cuerpo no son sino la respuesta a una cartografía química de nuestro estado corporal. De modo que donde uno está, ahí también está su sentimiento. De aquí podemos deducir, por tanto, que sólo

[35] Wild, Mauricio, (1990) pp. 10-11

[36] Capra, Fritjof (2002) p. 294

[37] Pert, Candance, (1989) Presentación en Elmwood Symposium, "Healing Ourselves and Our Society, Boston, 9 de diciembre de 1989 (sin publicar), citado en Capra (2000) p. 294

desde el bienestar emocional es posible desarrollar plenamente nuestras funciones cognitivas y lograr mayores cotas de salud mental y física.

Fueron las investigaciones desarrolladas a lo largo de más de 30 años por parte de John y Beatrice Lacey[38] las que han trazado las conexiones neurológicas entre el cerebro y el corazón, que vienen a ser una especie de diálogo constante entre mente y corazón, abriendo una nueva disciplina denominada neurocardiología. De estas investigaciones se deriva que "el corazón ciertamente tiene una inteligencia, aunque esto requiera de una nueva definición de la palabra para diferenciarla del intelecto cerebral. La inteligencia del corazón no es verbal, ni lineal, ni digital como la inteligencia en nuestra cabeza, sino más bien una capacidad holística que responde al interés del bienestar y de la continuidad, enviando al sistema emocional del cerebro un aviso intuitivo para el comportamiento adecuado".[39] De modo que esta inteligencia cardiaca se comunica con el cerebro y envía señales a la conciencia sobre nuestro estado corporal con el propósito de servir a nuestro bienestar y supervivencia.

4. Y todo esto, ¿qué tiene que ver con la educación de mi hijo?

¿Qué tienen que ver todos estos hechos científicos con la tarea cotidiana de criar y/o educar a nuestros hijos? Como se afirmaba más arriba, no se pueden abolir las leyes de la naturaleza. Más bien, debemos profundizar en su conocimiento para desarrollar relaciones que respeten estas leyes naturales.

De un lado, tenemos las claras limitaciones de un modelo de entender el universo como máquina. Parece claro que nos encontramos en un periodo de transición, impulsado entre otros factores por la presión de la crisis ambiental, hacia un cambio en el modelo de explicación del mundo basado en las ciencias de la vida y —muy principalmente— en el desarrollo de nuestra capacidad de integrarnos y ser parte del ecosistema, en contraste con la visión mecanicista que aspira más bien a dominarlo o conquistarlo.

Para desarrollar esa *ecosistemática* humana necesitamos conocer las leyes que impulsan la vida y respetarlas para evitar el aniquilamiento de la misma y a nosotros y a nuestros hijos con ella.

Las investigaciones detalladas por los proceso de autoorganización en los diferentes niveles físico, químicos y prebiológicos (torbellino, inestabilidad de Bènard, membranas de células lipídicas, láser, hiperciclos) nos muestran una sorprendente capacidad de la naturaleza para producir espontáneamente

[38] Lacey, John y Lacey, Beatrice, (1978) "Two-Way Communication between the Heart and the Brain: significance of time within the cardiac cicle", American Psychologist (February, 1978): 99-113

[39] Pearce, Joseph Chilton, (2004) The biology of transcendence. A blueprint of human spirit, Park Street Press, Vermont, p. 66-7

estructuras complejas, para producir “orden a partir del caos”, parafraseando el título de la obra de Prigogine.

Si tenemos en cuenta la naturaleza fractal de la realidad en la que podemos encontrar estructuras isomórficas (con la misma forma) a diferentes niveles, podemos deducir que en esos mismos principios de autoorganización que vemos en los niveles moleculares pueden darse también en estructuras más complejas. El mayor caso de autoorganización sobre el planeta, desde este punto de vista, estaría representado por la hipótesis Gaia desarrollada por James Lovelock. A mitad de camino entre el universo microscópico y el universo macroscópico se encuentra el ser humano que no debiera ser de naturaleza diferente y, por tanto, debería estar sujeto también a esas mismas pautas de autoorganización.

Una característica muy destacable de los sistemas complejos alejados del equilibrio (entre los que nos encontramos los seres humanos) es la emergencia de nuevas propiedades y nuevas estructuras de orden en puntos de inestabilidad. Esta característica es parte de la dinámica del aprendizaje, como afirma Fritjof Capra. Estas propiedades emergentes o estructuras de mayor complejidad se producen a consecuencia de procesos de retroalimentación, procesos en forma de bucle que se retroalimentan a sí mismos hasta llegar a un punto tal que se produce esa emergencia de una nueva propiedad, de la misma manera que a través, por ejemplo, de múltiples experiencias de sumar reiteradamente acaba uno abriéndose a la comprensión de la funcionalidad, significado y utilidad de la multiplicación.

Por otro lado, las consecuencias de la teoría de Santiago de la cognición, desarrolladas por Maturana y Varela, sintetizada en su radical afirmación “conocer es vivir” nos ponen también en la pista de nuevos caminos que explorar sobre lo que significa el conocer. Esta identificación del vivir con el conocer tiene coherencia con esa idea desarrollada por John Holt[40] en su obra “¿Cómo aprenden los niños?” al afirmar que, como consecuencia del impulso exploratorio innato de los seres humanos, “una cosa te lleva a la otra” y, por lo tanto, el aprender —el conocer— se asemeja más a una malla de red[41] en la que llegado a un nodo de la misma puedes realizar nuevas conexiones que te proporcionan nuevos nodos de conexión y así sucesivamente.

Por otra parte, el descubrimiento del proceso de mielinización de las células neuronales ha sido decisivo para entender neurológicamente que no debemos adelantarnos a la capacidad que muestra el organismo para evolucionar. En palabras del neurólogo español José María Rodríguez Delgado: “Existe una relación directa entre la evolución estructural del cerebro y el desarrollo de sus

[40] John Holt: profesor norteamericano desencantado del sistema educativo que se ocupó de contribuir a fundar y expandir una visión educativa denominada “Growing without schooling” o “crecer sin escuela”. En sus libros, describe con una deliciosa sencillez y naturalidad, procesos de aprendizaje a consecuencia de la maduración del niño y no del condicionamiento escolar. La obra mencionada es How children learn, Penguin, Londres, 1983

[41] Esta metáfora del conocimiento como red está desarrollada en Herrero, Javier (2004), “Otra visión de la educación”, Autodidacta, 2, 9: 14-21

capacidades funcionales, por lo que es un error tratar de forzar el aprendizaje cuando todavía no se han estructurado las zonas neuronales adecuadas".[42] Este proceso de mielinización se desarrolla en una secuencia cefalo-caudal (esto es, de la cabeza hacia la cola); es por eso que el bebé recién nacido aún no puede sujetar su cabecita. Sólo después podrá movilizar los brazos, primero casualmente y, después de muchas experiencias, coordinar sus movimientos para finalmente lograr asir un objeto exterior a su propio cuerpo. Y sólo después, a medida que el proceso de mielinización avanza por el tubo neural, será capaz de sentarse, reptar, gatear y finalmente alcanzar la posición bípeda que nos caracteriza como seres humanos. Este proceso es activado por el propio desarrollo.

A este particular (el respeto al ritmo madurativo particular de cada individuo) son de especial trascendencia las investigaciones de la pediatra Emmi Pikler y sus colaboradores en el Instituto Loczy de Budapest.[43] Es cierto que podemos —y, de hecho, lo hacemos con frecuencia— sentar a un bebé antes de que esté preparado para ello;[44] o ponerle de pie sujetándole de sus bracitos con nuestras manos para que alcance la posición bípeda antes de que su sistema nervioso haya madurado suficientemente para sostenerle en dicha posición. Pero con ello no estamos "adelantando" el desarrollo de nuestro bebé, sino produciendo posiciones y respuestas corporales inadecuadas para el organismo que trastocan el desarrollo posterior ¿Qué nos indica que un bebé está preparado para alcanzar una determinada etapa de desarrollo motriz? La respuesta es sorprendentemente sencilla: el propio bebé, quien agente de su propio instinto exploratorio, apura todas sus posibilidades motrices en cuanto se siente preparado para ello. Las consecuencias de las interferencias en el desarrollo motriz no se vislumbran a corto plazo, pero al igual que la intencionalidad se acaba atrofiando por imposición de conductas inducidas y sólo en el largo plazo se pueden alcanzar a percibir los resultados, igualmente en el desarrollo motriz, sólo después de muchos años, podemos alcanzar a percibir que nos falta el equilibrio o que desgastamos más el zapato derecho que el izquierdo. Análogamente, en el ámbito del aprender, lo que sucede si forzamos los procesos puede resultar en rechazo a comprender operaciones matemáticas sencillas o a rechazar todo asomo de información con materias clasificadas como escolares.

Si a todo ello añadimos que las últimas investigaciones sobre el desarrollo del cerebro nos indican que hasta aproximadamente los veintiún años[45] no se ha desarrollado en todo su potencial integrador, quizá podamos darnos cuenta de que la tendencia cultural marcada por la civilización actual de aceleración "ad infinitum" resulta contraproducente e insana (la crisis ecológica es buena prueba de ello).

---

[42] Rodríguez Delgado, J. M. (2001), p. 45

[43] Pikler, Emmi (2000) Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global, Narcea, Barcelona.

[44] Hablamos de niños sin lesiones neurológicas orgánicas.

[45] Pearce, Joseph Chilton, (2004), pp. 45-54

De hecho, el ámbito educativo no es diferente del neurológico (todo está conectado con todo). Las investigaciones del psicólogo David Elkind, autor del libro "El niño apresurado: creciendo demasiado rápido y demasiado pronto" apuntan a un incremento del stress en los niños y alerta de las consecuencias de forzar el desarrollo y el aprendizaje, ya que "el niño apresurado hace inventario en la adolescencia y se pregunta: ¿qué estoy haciendo? ¿por qué lo estoy haciendo? Si la respuesta es que es por los padres y no por sí mismo, el joven puede rebelarse de diversas maneras huyendo, drogándose, fracasando en la escuela, rehusando trabajar. En todo caso, los jóvenes están aportando la evidencia de que crecer demasiado rápido para satisfacer las necesidades egóticas de los padres sin tener en cuenta las propias necesidades, no es aceptable".[46] Ésta es la misma visión expresada por Carl Honoré, el autor del "Elogio de la lentitud", obra de referencia para el emergente "movimiento slow" y que tras la gran acogida de sus propuestas con la creación de la red de "ciudades lentas", se ha centrado en exponer los beneficios de esta lentitud también para los hijos, dado el fracaso del actual modelo infantil.[47]

Investigaciones recientes revelan que el ritmo personal, es decir, el ritmo de cada individuo y la velocidad para la realización de la mayoría de las actividades de la conducta están determinadas genéticamente:[48] un argumento más para permitir el desenvolvimiento de las destrezas y el aprendizaje al propio ritmo personal, al margen de las presiones que nos impone una cultura hiperacelerada. Mantener la calma y la paciencia necesarias para entender y comprender que los procesos de desarrollo necesitan su tiempo no es sencillo para los padres que se deciden a confiar en sus hijos, al vivir rodeados de constantes mensajes de apresuramiento por parte de la cultura circundante. Fruto de la necesidad de que todo ocurra "cuanto antes", parece que como padres a veces deseáramos que el florecimiento de nuestros hijos se asemejara más a una película de alta velocidad que en treinta segundos nos muestra el florecimiento de una rosa, que a la lenta, pausada e imperceptible evolución del capullo auténtico de una rosa auténtica que necesita muchísimo más tiempo que treinta segundos para desplegar todo su vigoroso, bello y auténtico esplendor. Las recientes investigaciones del neurobiólogo Jeansok Kim, de la Universidad de Washington, confirman que el estrés puede dañar procesos cognitivos como la memoria y el aprendizaje.[49]

Ya hemos apuntado anteriormente la atrofia de la intencionalidad cuando se somete a seres humanos a comportamientos inducidos, que se derivaba de las investigaciones de Kornhuber. De ahí la importancia de propiciar entornos para niños en los que el despliegue de la iniciativa sea el oxígeno que se respira,

---

[46] Elkind, David (1988) The hurried child: growing too fast too soon, Perseus Books, Reading, Massachusetts, p. 180-181

[47] Honoré, Carl, "Papá, dame un respiro", El País Semanal, nº 1672, 12/10/08, pp. 70-78

[48] Rodríguez Delgado, J. M. (2001) p. 82

[49] Kim, Jeansok and Diamond D. M. (2002) The stressed hippocampus, synaptic plasticity and lost memories. Nature Reviews Neuroscience 3: 453-462.

entornos en los que a cada momento puedo distinguir, valorar y elegir lo más conveniente para mi ser completo (percepción, emoción, cognición) teniendo en cuenta que este proceso de distinguir, valorar y elegir es el proceso básico de toma de decisiones de lo vivo.

La célula más simple a través ese invento genial de la naturaleza que es su membrana semipermeable puede desarrollar el primer y más básico principio de la inteligencia vital: "puede distinguir" las energías del mundo, "puede valorar" lo que corresponde a su estructura interna y "puede elegir" los elementos que sirven para su supervivencia y desarrollo.

El principio del desarrollo es sumamente riguroso: escoger sólo el "mínimo necesario" para no poner en peligro su delicado equilibrio interno. Este desarrollo es penosamente lento para nuestra capacidad de imaginación, pero ha sido capaz de producir un complejísimo entramado vital que incluye nuestras refinadas estructuras psíquicas autoconscientes entendidas no como la cima de la evolución, sino más bien como un hito más en el desarrollo de la vida.[50]

No es casual, entonces, que propugnemos una educación centrada en los intereses de los niños, pues tal como afirma el profesor Rodríguez Delgado "el interés de un alumno no es casualidad... sino que puede tener fundamentos estructurales en el cerebro".[51]

[50] Wild, Rebeca, (1990), De la célula a la conciencia de la vida, Boletines de la Fundación Educativa Pestalozzi, 3, 6

[51] Rodríguez Delgado, J .M. (2001) p. 105

II. LA EDUCACIÓN

Una vez mostradas estas informaciones científicas y algunas de sus implicaciones para lo que denominamos comúnmente como educación, pasamos a la exposición de las bases de nuestra propuesta educativa.

1. Toma de conciencia

La visión de la educación que deseamos para nuestros hijos está basada en el amor y el respeto, la libertad y los límites, parafraseando el título de una de las obras de Rebeca Wild. Desde nuestra perspectiva, animamos a todas las madres y padres de familia a asumir sus responsabilidades como tales hasta sus últimas consecuencias. Con ello decimos: somos conscientes del crítico papel que jugamos como padres en el desarrollo de nuestros hijos y queremos jugar ese papel con plena conciencia. Por eso, de la misma manera que la responsabilidad de traer al mundo a un hijo es de la madre y del padre; de la misma manera que su responsabilidad es alimentarlo, cuidar su salud y protegerlo; de la misma manera —también— consideramos nuestra responsabilidad educarlos (la comunidad profesional educativa pide a gritos continuamente la implicación de las familias en la educación de los hijos). Y queremos ejercer esa responsabilidad de manera consciente.

Somos conscientes de que la escolarización no es sino una vía de educación entre muchas. La educación es un fenómeno mucho más amplio que la mera escolarización. Pero la escolarización no es la única vía para el desarrollo de la educación, ni necesariamente la mejor. Para apoyar esta afirmación tomaré de nuevo las palabras del prestigioso neurólogo español, el Dr. José Manuel Rodríguez Delgado:

> *"la educación básica de la personalidad y del sistema referencial se realiza en el hogar, donde hay que enseñar los principios éticos y morales necesarios para la convivencia social (...) Según la teoría de John Holt, autor del libro Enséñate a ti mismo y fundador del movimiento homeschooling, es decir, enseñar en el hogar, los niños son aprendices natos y los exámenes, las notas, la escuela y los profesores inhiben esa capacidad natural.*
>
> *No enviar a un niño a la escuela es un delito, castigado por la ley, pero el 1993 hubo una batalla legal en Norteamérica ganada por los que defienden la tesis de no aceptar el rigor académico y suponen que los niños aprenden mejor en su propia casa, siguiendo su propio ritmo, sin competitividad, leyendo, explorando a su alrededor, jugando, usando el ordenador, sin memorizar cosas inútiles, sin deberes y siguiendo las enseñanzas de sus padres.*
>
> *Recientemente la Universidad norteamericana de Harvard ha decidido que puede aceptar a esos niños desescolarizados, después de pasar una prueba (...) las estadísticas indican que los niños desescolarizados están por encima de la media en las pruebas de*

acceso a la universidad. Es posible que la educación en el hogar sea más abierta, menos rígida y con mayores posibilidades de aprendizaje, aunque suponga una carga en tiempo y responsabilidad para los padres. La "objeción escolar" es algo parecido a la "objeción al servicio militar", que antes no se concebía y ahora es aceptable".[52]

Con esto no queremos decir que todas familias deban optar por esta vía educativa para con sus hijos. Posiblemente, desarrollar otro monocultivo educativo de niños "desescolarizados" no sería una óptima solución. La vida está fundada en una ingente biodiversidad que no significa otra cosa que miríadas de experimentos que la evolución pone en marcha y cuyo conjunto global contribuye al sostenimiento de la propia vida sobre el planeta. En consecuencia, si seguimos las leyes de la vida —y no tenemos más remedio que seguirlas en la medida en que deseemos legar un planeta que posibilite la vida a las siguientes generaciones—, si seguimos las leyes de la vida, decimos, estamos forzados a experimentar, a innovar y a desarrollar nuevas maneras de educar, de crecer y de vivir. Es por eso que la ley humana debe no sólo tolerar, sino permitir e, incluso alentar, innovaciones experimentales en todos los campos de la actividad humana; también en la educación, siempre que no se produzcan daños terceros.

Esta opción de la educación autónoma sí representa una opción para un creciente número de familias cuya convicción moral e intelectual es que la corriente educativa principal no responde a las necesidades auténticas de sus hijos. Y, en consecuencia, dado su compromiso con la responsabilidad consciente de ejercer la maternidad y la paternidad a fondo, deciden asumir por sí mismos la educación de sus hijos, amparándose en el derecho a elegir la educación que entienden que satisface mejor las necesidades de sus hijos, al amparo del artículo 27.3 de la Constitución Española, que garantiza el derecho que asiste a los padres "para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" en aras del objetivo último de la educación (artículo 27.2) "el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

Si bien es cierto que también el artículo 27.4 afirma que "la enseñanza básica es obligatoria", no es menos cierto que esa obligatoriedad de la enseñanza sobre la que está basada toda la estructura educativa no está en consonancia con las leyes de la vida que nos dicen que es función inherente al ser vivo la función del aprender, que aprender y vivir son la misma cosa, que sólo en un clima emocional acogedor y relajado es posible aprender al máximo de nuestro potencial. Por otra parte, ¿puede desarrollarse "plenamente" la personalidad en un contexto obligatorio? ¿Cómo puede ser "libre" la enseñanza (art. 27.1) y al mismo tiempo "obligatoria" (art. 27.4)? ¿La enseñanza obligatoria garantiza el aprendizaje? ¿Es lo mismo enseñanza que aprendizaje? ¿Es posible el aprendizaje sin enseñanza obligatoria? ¿Puede garantizar la

[52] Rodríguez Delgado, J. M. (2001), p. 136-137

enseñanza obligatoria el pleno desarrollo de la personalidad? ¿Hay otros factores más relevantes que la propia enseñanza obligatoria que contribuyen más decisivamente al pleno desarrollo de la personalidad?

Recientemente, un relevante político "retirado" (lo que es lo mismo que decir "liberado" de ataduras), hablando sobre educación, reflexionaba sobre el hecho de que los niños que ingresan al sistema educativo con tres años acabarán su vida escolar obligatoria quince años más tarde. ¿Cómo será nuestro mundo entonces? ¿Podemos imaginarlo? Tengamos en cuenta que la aceleración (aceleración, no velocidad) del cambio social y cultural es una función exponencial,[53] que lo único que permanece es el propio cambio. En este contexto, ¿quién y cómo puede atreverse a definir qué es lo que los niños de hoy han de saber para afrontar su supervivencia en ese contexto social, económico y cultural absolutamente desconocido hoy día? ¿Qué garantías pueden ofrecen los expertos y las autoridades de que esa enseñanza obligatoria garantizará "el pleno desarrollo de la personalidad de nuestros hijos en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"?

Por otra parte, hay que decir que medios de comunicación escritos tan reputados internacionalmente como Financial Times, informan positivamente de la opción que supone asumir la responsabilidad —que como padres contraemos al traer a nuestros hijos al mundo— de hacernos cargo plenamente de su formación integral como personas, incluyendo no sólo la salud física, sino también su desarrollo emocional, social y cognitivo. En el Reino Unido, por ejemplo, el incremento de la población desescolarizada asciende a un 17%; en los Estados Unidos más de 1,1 millones de niños están desescolarizados, 17 presidentes de los estados unidos fueron educados fuera de la escuela y algunos relevantes personajes que no pasaron por la escuela son los filósofos Aristóteles (384 a.c.-322 a.c.) y Epicuro (341 a.c.-240 a.c.), el matemático Blaise Pascal (1623-1662), el poeta William Blake (1757-1827), la escritora Jane Austen (1775-1817), el filósofo John Stuart Mill (1806-1873), el inventor Thomas Alva Edison (1847-1931), el inventor Nikola Tesla (1856-1943), el químico Pierre Curie (1859-1906), el filósofo Bertrand Russell (1872-1970), la antropóloga Margaret Mead (1901-1978), la escritora Merçe Rodoreda (1908-1983)... el músico Yehudi Menuhin (1916-1999) o las ajedrecistas hermanas Polgar (1976-...)[54] La lista, como se ve, es significativa; pero además, conviene precisar que "la mayoría de los padres que favorecen este tipo de enseñanza son de clase media, educados, gozan de estabilidad matrimonial (...) y prestan dedicación a sus hijos".[55]

En nuestra perspectiva, el momento histórico que vivimos sumergidos en una crisis ecológica de proporciones globales, en medio de un acceso masivo a los medios de comunicación y a todo tipo de información, inmersos en una

[53] Tal como afirma Toffler, A., El shock del futuro, Palaza y Janés, Barcelona, 1992

[54] Blackhurst, Rob, (2008) A class apart, Financial Times, Arts & Weekend Magazine (edición digital) 01/07/2008; www.ale.org

[55] Rodríguez Delgado, J .M. (2001) p. 147

crisis de relaciones humanas que hace que se publiquen más estudios sobre la búsqueda de la felicidad que nunca; este momento histórico del que la crisis económica es sólo uno de sus aspectos, este momento histórico es propicio para intentar abrir nuevos caminos. Es inherente al ser humano su insaciable necesidad de explorar, de crear, de inventar, de innovar. Ese es nuestro propósito en el campo de la educación, en particular, y de las relaciones humanas, en general: crear nuevas soluciones a los problemas que hay planteados. De otra parte, entendemos que en un marco de creciente demanda de una educación que satisfaga de manera auténtica las necesidades de los niños, este proyecto educativo experimental puede arrojar luz sobre los misteriosos procesos por los que se produce el aprendizaje.

La base de partida de nuestro proyecto es una intensa vinculación de la madre y el padre con su responsabilidad como tales. Ya desde la biología epigenética se está apuntando directamente al crítico papel de los padres en el desarrollo del potencial genético de los hijos,[56] ya que a través de todas y cada una de sus decisiones están ofreciendo un entorno adecuado o no a la activación de su potencial desarrollo (físico, intelectual, emocional, social...) Ahora que ya sabemos que lo emocional no está separado de lo cognitivo, sino más bien al contrario —lo emocional es parte de lo cognitivo y viceversa— es condición necesaria para un desarrollo en plenitud el hecho de que los padres asuman y tomen conciencia de ese crítico papel que el biólogo Bruce H. Lipton define como: paternidad responsable, los padres como ingenieros genéticos. Consideramos, pues, vital la implicación a fondo de los padres y madres en los proceso vitales de sus hijos, sin que ello quiera decir necesariamente que les sobreproteja o se limiten sus experiencias. De hecho, la psicóloga evolutiva Paula Rothermel afirma que “después de tener en cuenta todos los demás factores, es la dedicación de los padres el factor más importante en los logros académicos de los hijos”.[57]

Por otra parte, cuando este proyecto define las metas de la educación lo hace en consonancia con las metas propuestas por el estado: desarrollo integral, desarrollo cognitivo, madurez emocional, responsabilidad social... Si bien, al ir un paso más allá, a la hora de definir las tácticas con las que lograr la consecución de esas metas que reconocemos como comunes, nos damos cuenta de que las definiciones varían. En primer lugar, porque la definición de aprendizaje que desarrollamos —en consonancia con la biología del conocimiento de Maturana— es una definición que equipara aprender con vivir. Podríamos formularlo tal como lo hace Daniel Greenberg: “desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, desde que nacemos hasta que morimos, estamos aprendiendo”. Por tanto, el concepto de aprendizaje que manejamos es de largo alcance, no se limita a la mera memorización de una cierta cantidad de piezas de información, sino al desarrollo actitudes y destrezas. Y no tanto de “saber” cómo de “saber hacer”.

---

[56] Lipton, B. H., (2007) pp. 211-248

[57] Rothermel, Paula, (2009) “Aprender de los educadores en casa”, en ALE, Educar en casa día a día, Ob Stare, Tenerife, p. 159

Profundizando en esta visión biológica nos damos cuenta de que aprender es una función inherente al ser vivo y, en consecuencia, no es posible forzar el aprendizaje. El espejismo es que llegamos a creernos que porque obliguemos a los niños a acudir a las escuelas obligatorias, a sentarse en las clases, a dosificarles el conocimiento —sin el que supuestamente no podrán tener "éxito" en la vida (independientemente de lo que esto quiera decir)— y a responder en un examen la mitad o más de las preguntas que alguien formuló; creemos que porque hagamos todo esto, los niños ya están aprendiendo.

Sin embargo, desde esta perspectiva toda esta obligatoriedad está "cercenando" el placer que estamos programados a aprender. Para asegurarse la supervivencia de la especie, la naturaleza dota a la función sexual de contenido placentero; no es diferente con la comida, ni con el aprendizaje. Si ahora nos imaginamos qué relación tendríamos con el sexo o la comida si fuéramos forzados diariamente a practicar ambas actividades al margen de nuestra necesidad auténtica, podemos hacernos una idea de las consecuencias de pretender forzar el aprendizaje. "La educación del futuro ha de intentar una orientación que sea más biológica, menos materialista y menos consumista que la actual (...) Puede decirse que la curiosidad es el hambre del aprendizaje y que la enseñanza oficial puede provocar una "anorexia cognitiva" que inhibe el apetito de conocer. El riesgo mayor es la despersonalización de la educación: no hay que perder el contacto personal entre padres e hijos".[58]

2. Misión

De todo ello, concluimos que la misión de la educación ha de ser coherente con las leyes de la vida. A la vista de sus resultados, la cultura en que aún vivimos tiene mucho que aprender sobre la vida, sobre su funcionamiento y su verdadera naturaleza. En ese camino a recorrer juntos, la aparición de innovadoras y diferentes fórmulas de entender la educación es de vital importancia. Ahora que ya todos sabemos que la generación de una ingente biodiversidad es una de las estrategias evolutivas de supervivencia de la vida sobre el planeta, parece razonable abonar esa misma biodiversidad intelectual e ideológica en el campo educativo.

La trama de la vida no tiene centro, ni verdad absoluta ninguna; la ciencia no es dogma, sino cuestionamiento continuo de hipótesis; la verdad no es inmóvil, sino que fluye con la vida.

Desde esta perspectiva, parece razonable apoyar nuevas iniciativas educativas que nacen desde la coherencia entre el pensar y el sentir, desde ese corazón que es el primer órgano en aparecer en el embrión en gestación, desde ese corazón que contiene conexiones neuronales con el cerebro y, en consecuencia, desde ese mismo corazón que razona.

Para preservar la vida, necesitamos despertar nuestro corazón. A la madre "se le despierta" el instinto maternal con su recién nacido. La madre naturaleza

[58] Rodríguez Delgado, J. M. (2001), p. 139

ha programado a las mujeres para sentirlo y asegurar así la supervivencia de la especie. Ahora necesitamos despertar nuestro corazón como especie y así contribuir activamente a la supervivencia de la vida sobre el planeta. Ése, y no otro, es el reto al que nos enfrentamos en la tarea educativa. En palabras de Sir Richard Livingstone, "la tarea más importante de la educación es acercar al estudiante el mayor de todos los problemas, el problema de la vida".[59] Hoy, casi 70 años después, esa declaración de intenciones está más vigente que nunca.

Pero desentrañar los misterios de la vida supone alcanzar la certeza de una cierta espiritualidad, dado que nunca podremos llegar a comprender totalmente aquello de lo que formamos parte: la vida. Precisamente por formar parte de ella, no disponemos de perspectiva suficiente.

A no ser que iniciemos el camino de la conciencia, el camino de mirar hacia dentro, el de conocerse a uno mismo. Saber quién es uno y su lugar en la vida parece una meta educativa valiosa: "un aprendizaje que no es solamente técnico sino que se apoya en experiencias personales relevantes —comenzando por la comprensión de sí mismo—, es el fundamento para comprender a los demás y también una de las bases para desarrollar un interés benévolo hacia los demás".[60]

Una educación que contribuya a la expansión de la conciencia es una educación que contribuirá al cambio de cultura necesario para la supervivencia, un cambio cultural que es urgente.

Los procesos vitales son complejos. No son reducibles a objetivos generales y específicos. La naturaleza humana no es reducible a la simple adición de sus partes integrantes. Por otra parte, la vida ¿tiene propósito?, ¿responde a un objetivo declarado?, ¿es simple evolución? ¿hay intención previa en el desarrollo de la vida sobre el planeta? Los estudiosos de la evolución de la vida sobre el planeta a veces definen el proceso evolutivo como una constante "chapuza" en la que se agregan nuevas estructuras sobre las antiguas como resultado de un proceso de aprendizaje por ensayo y error. Ese es el caso de nuestro cerebro trino, tal como descubrió a mediados del siglo pasado Paul McLean.[61] Por otra parte, ¿cuáles son los objetivos generales o específicos de una madre o de un padre cuando decide traer una nueva vida al mundo? ¿Los tienen? ¿Deberían tenerlos? Todo esto nos sirve para no marcarnos expectativas predefinidas en relación a los hijos. Sin que eso quiera decir que debemos adoptar una actitud de despreocupación. Más bien al contrario, la actitud que solicitamos de las madres y padres de familia que se acercan para establecer una colaboración en el apoyo a los proceso de desarrollo de los hijos

[59] Livingstone, R. W. (1941) The future of education, Cambridge, p. 23 citado en Lawrence, E., (1970) The origins and growth of modern education, Penguin, p. 362

[60] Naranjo, Claudio. (2004) Cambiar la educación para cambiar el mundo, La llave, Vitoria, p. 144

[61] Paul McLean ha sido jefe del Departamento de Evolución Cerebral y del Comportamiento del Instituto Nacional de Salud de los Estados Unidos de Norteamérica y lleva medio siglo aportando su investigación al desarrollo evolutivo del cerebro.

no es una actitud de despreocupación (no ocuparse), tampoco de preocupación (ocuparse con antelación), sino más bien de ocupación (ocuparse aquí y ahora). Así que con lo que contamos es con madres y padres que se ocupan aquí y ahora de satisfacer las necesidades auténticas de desarrollo de sus hijos.

Estas necesidades autenticas de desarrollo son, básicamente, en una primera etapa: sensoriales, motrices y afectivas (desde el inicio de la vida hasta los 6-7 años). Lo que puede traducirse como descubrir la calidad del mundo alrededor. A partir de esa edad y hasta los 12-13 años definimos las necesidades auténticas de desarrollo como básicamente operativas, de acción, de hacer y explorar y de relación social. Lo que puede traducirse por descubrir cómo funciona el mundo alrededor o cuáles son las regularidades de funcionamiento del mundo alrededor. A partir de los 12-13 años, con el advenimiento de la juventud, los chicos y chicas nos muestran que su necesidad básica de desarrollo se orienta a descubrir quién soy y cuál es mi papel en el mundo. A lo largo de toda la vida estamos continuamente desarrollando todas estas necesidades. Es sólo que algunas de ellas son más características que otras en ciertas etapas de desarrollo. Nuestra misión es, pues, preparar un entorno adecuado a estas necesidades auténticas de desarrollo con el que niños y jóvenes puedan interactuar por iniciativa propia.

3. Vivir es conocer

Konrad Lorenz lo dijo de otra manera: “la misma vida es un proceso de adquisición de conocimiento”.[62] La identificación entre vivir y conocer es quizá una de las más grandes revoluciones que se hayan podido producir. Significa un cambio de enfoque total, algo parecido a lo que la teoría heliocéntrica de Copérnico supuso para la astronomía en su momento.

La pregunta ya no es cómo preparar entornos en los que enseñar; la pregunta ya ni siquiera es cómo preparar entornos en los que aprender, sino cómo preparar entornos en los que vivir. Aprendimos junto a Maturana y su investigación de la biología del conocer que los seres vivos en general —y, por tanto, los seres humanos, lo que incluye también a los niños— estamos diseñados por la evolución para aprender. Aprender, conocer, es inherente a nuestra condición (siempre que se den condiciones humanas y materiales mínimas que permitan el desarrollo y no sólo la mera supervivencia). Nuestro papel de padres conscientes nos obliga a cultivar esas condiciones previas, nuestro papel de padres nos obliga a satisfacer las genuinas necesidades de desarrollo de nuestros hijos, unas necesidades que cada vez son más reconocidas en la cultura en que vivimos.[63]

---

[62] Riedl, R. (1983) Biología del conocimiento. Las raíces filogenéticas de la razón, Labor, Barcelona.

[63] Al respecto de la satisfacción de las necesidades auténticas en la primera infancia, la bibliografía es muy extensa. Sólo mencionar aquí la obra de la etnopediatra Meredith F. Small, (1999) Nuestros hijos y nosotros, Ediciones B, Buenos Aires o la de Daniel Greenberg,

Nuestra experiencia es que, satisfechas esas necesidades genuinas, los niños nos muestran capacidades insólitas. Es cierto que en su proceso de desarrollo individual, único e irrepetible no van a satisfacer las expectativas de un rígido currículum académico estandarizado. Sería ingenuo pensarlo. De hecho, la acumulación de datos e información ya no es una prioridad. Las capacidades que nos muestran los niños y jóvenes que comparten este ambiente educativo son capacidades subyacentes: inteligencia social, iniciativa, pensamiento interconectado, capacidad de ejecución de proyectos, empatía, persistencia, inteligencia emocional... Capacidades todas ellas muy positivamente valoradas por la sociedad en la que vivimos tanto en el ámbito de desarrollo emocional, de relación social o en el meramente laboral.

En un tiempo en el que todas las respuestas están al alcance de un "toque de ratón", lo que importa no es saber las respuestas, sino hacerse las preguntas adecuadas. Las respuestas están en internet; las preguntas, no. No puedo formularme preguntas cortando y pegando en la Wikipedia. Mis preguntas sólo me pertenecen a mí. Sólo puedo formular mis propias preguntas pensando por mí mismo. Formular mis propias preguntas me invita a buscar las respuestas. Buscando respuestas a mis propias preguntas es cómo desarrollo mi propio y personal camino cognitivo, social y emocional. Viviendo.

4. Libertad, límites y responsabilidad.[64]

Como madres y padres tomar la decisión de probar y explorar senderos de relación con nuestros hijos sobre la base del respeto no es sencillo. Salirnos del carril marcado por la corriente cultural predominante y aventurarnos por las veredas poco transitadas de lo que algunos llaman "educación libre" sin duda nos trae confusiones, dudas y conflictos, pues nosotros mismos —madres y padres adultos— no hemos tenido la oportunidad de vivir conforme a esa libertad que nos permite ser nosotros mismos.

De hecho, año tras año, los adultos solemos sentir la necesidad de volver a conversar sobre este asunto: ¿qué significan los límites?, ¿son realmente necesarios?, ¿por qué debemos poner límites a nuestros hijos?, ¿cuáles son adecuados?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo nos sentimos cuando ponemos límites a nuestros hijos?

Por otro lado, al hablar de "educación libre" casi siempre nos olvidamos de mencionar la otra cara de la moneda: la responsabilidad. En una persona equilibrada estos dos aspectos son partes inseparables. Es cierto que "no puede haber libertad si no hay responsabilidad": éste sería el caso de lo que

---

(1987) Child rearing, The SVS Press, así como toda la obra de Joseph Chilton Pearce. El crecimiento exponencial de la información y servicios relacionados con el parto y crianza naturales es buena prueba de ello.

[64] Este epígrafe, junto al epígrafe cinco del siguiente capítulo, fue publicado con este título en el boletín "Autodidacta", en noviembre de 2007

solemos llamar libertinaje. Pero no es menos cierto que “no puede haber responsabilidad sin libertad”: éste sería el caso de la sumisión.

En ***Ojo de agua*** proponemos que el desarrollo del verdadero potencial humano sólo puede darse desde el desarrollo de la propia interacción con el entorno exterior por voluntad propia. El ejemplo más sencillo que podemos encontrar es el de una célula —el ser vivo más simple conocido. Esta célula tiene identidad y, en consecuencia, podemos reconocerla como tal porque está limitada por una membrana que la define y, por eso, la distingue del entorno exterior, otorgándole esa identidad. Esa membrana celular es una pared semipermeable, esto significa que permite el tránsito de sustancias del exterior al interior y al revés. Qué sustancias pueden introducirse en el interior de ese sencillo ser vivo y cuáles no es una decisión que está guiada por el programa genético que tal célula incorpora en su estructura interna. Quizá seamos capaces de imaginar la «sopa primordial» en la que los paleobiólogos explican cómo se forjó la primera célula viva sobre la Tierra. Esta primera célula limitada y definida por ese fantástico invento evolutivo que es esta membrana semipermeable se encuentra en un entorno que le resulta caótico y, sin embargo, tiene la imperiosa necesidad de interaccionar con ese entorno caótico para sobrevivir. La prueba evidente del éxito de esa estrategia vital de supervivencia es la explosión de millones de formas vivas que han prosperado adaptándose en tan diversas y extrañas formas. Baste mencionar como ejemplo de esa diversidad de adaptaciones vivas que existen seres vivos, que se alimentan de sustancias tales como ácido sulfúrico. Lo que para uno es alimento para otro es tóxico veneno.

Esta visión del desarrollo evolutivo de la vida sobre el planeta nos da una pista para crear para nuestros hijos la oportunidad de interaccionar con un entorno a voluntad propia, de modo que puedan obtener significado —orden— del caos que es el entorno exterior. Ese significado, ese orden que cada uno extrae del entorno exterior es lo denominamos “ser uno mismo” y tiene una decisiva influencia en la conformación emocional y social de cada uno. Esta vivencia de “ser uno mismo” es lo que otorga un verdadero sentido a la propia vida. Al vivir plenamente una vida “con sentido”, una vida “con significado” no hay lugar para el vacío existencial, esa plaga que azota nuestra alienada civilización. Esa vivencia de “ser uno mismo” es coherente con la vida.

Es por eso que definimos nuestro ambiente como un entorno en el que todas las actividades son voluntarias. Es por eso que entendemos que un auténtico aprendizaje sólo puede darse en un entorno relajado en el que sin presiones ni condicionamientos exteriores cada cual pueda probar a tomar sus propias decisiones. Es por eso que un ambiente en el que la iniciativa de la interacción proviene de la estructura interior de cada uno es definido por algunos como «educación en libertad».

No obstante, esa libertad de decisión y de acción no es infinita, no es ilimitada, pues si así fuera sería enferma e insana. Creo que todos podemos identificar casos de niños que carecen de límites y cuya amplitud de expresión

lo invade todo creando malestar y tensión a su alrededor. Son casos de niños sin límites que a gritos piden límites.

Desde nuestro punto de vista los límites son una parte inherente de la vida. En el nivel fisiológico, la propia vida se da dentro de límites: la más simple célula, como ya hemos visto, o un bebé humano, es un ser limitado por su propia membrana. Sin esta limitación, no existe identidad. En el nivel de la acción, también está claro que nuestra capacidad está limitada: no podemos atravesar paredes sin golpearnos. La propia percepción está limitada: nuestra vista está restringida a ciertas longitudes de onda y nuestro oído acotado a ciertos umbrales de decibelios. Tan imbricados están estos dos conceptos: vida y límite, que podemos darnos cuenta de que sobrepasar ciertos límites pone en peligro la propia existencia de la vida. Finalmente, comienza a ser aceptado que un crecimiento ilimitado de la actividad humana es contrario al desarrollo de la propia vida sobre el planeta. Los límites, por tanto, son coherentes con la vida. La falta de los mismos destruye la vida a su alrededor.

Sin embargo, con frecuencia nos sucede que nos sentimos mal al tener que confrontarnos con la ardua, difícil, dura tarea de poner límites. En algunos casos quizá no queremos aparecer como “los malos” creyendo que al “decir no” a nuestros hijos estamos haciéndoles daño cuando es más bien al contrario: niños sin límites son niños dañados, niños que dañan. En otras ocasiones, quizá poner límite nos requiere un esfuerzo que no estamos dispuestos a realizar.

En nuestra experiencia, poner límites es un duro trabajo. Es frecuente ver adultos que pretenden limitar la actividad de sus hijos sentados cómodamente mientras intentan a través del creciente volumen de su voz, a distancia, impedir que sus pequeños trepen aquella verja o no lancen una piedra (con los jóvenes de más edad, los límites requieren, sin embargo, de mucha más conversación). A veces nos sucede que, atareados como estamos, demoramos prestar atención a una situación que requiere de nuestra presencia y acabamos sobrepasados y enfadándonos, cuando no pegando un par de azotes a nuestros propios hijos. En otras ocasiones, quizá, esperamos que el corazón y el amor podrán hacer nuestro trabajo de decir “no” a nuestros hijos. Pero lo cierto es que ese trabajo, como muchos otros en esta vida, nadie lo va a hacer por nosotros. A lo mejor tanto conflicto para poner límites a nuestros hijos tenga que ver con nuestras propias vivencias en las que los límites eran un instrumento utilizado por los adultos “para que aprendan” o para castigar el mal comportamiento.

“Ser uno mismo” requiere la oportunidad de ejercitar la decisión propia de interacción con el entorno. Pero también requiere de límites, pues en el entorno alrededor también hay otros. Otros que igualmente necesitan “ser ellos mismos” y desarrollarse a sí mismos conforme a su particular forma de entender el orden de la vida, de su vida. Así pues, no establecemos límites para castigar, ni para escarmentar, ni “para que aprendas”. En absoluto. Establecemos límites por meros motivos funcionales. Establecemos límites para que todos los que “con-vivimos”, podamos tener la oportunidad de estar

relajados y, así, poder interactuar con el entorno en coherencia con nuestra estructura interna. En un entorno que no resulta seguro sólo se puede adoptar una estrategia defensiva, lo que no permite una plena interacción con el ambiente. Esto significa que no todas las actividades pueden realizarse en todos los sitios. Quizá, dentro de la casa no se puede correr, pero sí fuera de la casa; quizá no se puede jugar juego brusco en el área tranquila, pero sí en el área de actividad corporal. También significa, que puede haber actividades o acciones, que no pueden realizarse como pegar, insultar, chantajear, maltratar, excluir, estropear el material, malgastarlo...

Este proceso de establecer los límites es un proceso que está en permanente definición. A lo largo de nuestra experiencia, hemos aprendido que los límites también están en relación al contexto, al entorno. Obviamente, podemos permitir mucha más posibilidades de interacción con su entorno a un niño que recién comienza a caminar en el salón de la casa que en el bulevar de una avenida; por tanto, su actividad estará sujeta a diferentes límites. A lo largo de los años, también hemos vivido situaciones en las que nuestro ambiente cambiaba de ubicación y al llegar a un nuevo contexto era necesario redefinir los límites.

Por otra parte, en nuestra definición del ambiente, es responsabilidad de todos aquellos que lo deseen colaborar en la asamblea para, entre otras cosas, definir los límites en el ambiente. En la práctica esto significa que dotamos a nuestros hijos de herramientas para decidir y definir el entorno en el que desean *con-vivir*. Es por eso que algunos etiquetan nuestra propuesta como "educación democrática". No obstante, no todos pueden decidirlo todo. También la asamblea está limitada. No se puede decidir irse a jugar a la finca del vecino o sobre aspectos de la infraestructura que afectan a sus propietarios, como por ejemplo, hacer una reforma. Al final, como se ve, siempre topamos con límites.

Pero los límites no sólo tienen que ver con respetar los procesos de los demás. También tienen una influencia en el propio desarrollo personal. Cuando nos encontramos con niños que han crecido o están creciendo con un déficit de límites, solemos encontrar un elevada incapacidad para ponerse en el lugar del otro (algo natural por otra parte en las primeras etapas del desarrollo evolutivo —egocentrismo—, pero no tanto en otras posteriores), un deseo de realizar su propia voluntad al margen de las consecuencia que eso suponga a los demás, puesto que han dispuesto de pocas oportunidades de toparse con otras voluntades que les indican que su expresión es invasora, molesta o manipuladora.

Por el contrario, niños que crecen o han crecido con límites funcionales y sin juicios —en un entorno que, al mismo tiempo ofrece una gran capacidad de expresión y acción personal con las que satisfacer sus auténticas necesidades de interacción con el entorno— son niños que no sólo aceptan límites con normalidad, sino que demuestran un gran capacidad para encontrar soluciones ecuánimes y creativas a los conflictos; son niños con conciencia de que los límites les atañen, que tienen que ver con ellos y que no son "cosa de los

adultos". La vivencia de límites tiene efectos en la maduración del carácter y la personalidad.

El tercer vértice del triángulo, junto con la libertad y los límites, es la responsabilidad. Ya se mencionó la íntima imbricación entre libertad y responsabilidad y cómo la una sin la otra se desequilibran en el libertinaje o la sumisión. En lo que hace a la responsabilidad, y como con todos los procesos de maduración, es necesaria la vivencia de muchas experiencias para llegar a la comprensión de su verdadero significado para uno mismo y para los demás. En algunos casos, puede que incluso ese proceso de comprensión de lo que significa la propia responsabilidad no se alcance ni aún en la edad adulta. Nosotros, por nuestra parte, al desarrollar un ambiente como el que estamos definiendo creemos estar propiciando vivencias que facilitan el desarrollo del sentido de la responsabilidad, sin que ello signifique que no sea éste un proceso arduo y, en ocasiones, doloroso.

III. OJO DE AGUA

En este capítulo se ofrecen de manera detallada las características concretas de la propuesta educativa que estamos desarrollando: ***Ojo de agua - ambiente educativo***.

1. Un entorno para el desarrollo humano

Una vez definida la meta educativa, iniciamos la descripción del ambiente en el que contribuir, junto a los padres, a la evolución de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes entre los tres y los dieciocho años.

Nos rodea naturaleza

El lugar elegido es un terreno de unos 27.000 m^2 rodeado de montañas y situado a 1 km. del casco urbano de la localidad de Orba, corazón central de la comarca de La Marina Alta, en la provincia de Alicante. Los motivos para la elección de este emplazamiento son la posibilidad que ofrece a los niños y sus familias que viven en el pueblo para desplazarse en bicicleta como medio de transporte más ecológico, así como la diversidad vegetal y el no estar contaminado al no haber estado en producción agrícola desde hacía décadas.

La finca se ha distribuido en tres áreas según las actividades. Una primera, a la entrada, que denominamos, área de actividad humana que es donde se desarrollan todas las actividades públicas; una un poco más alejada, cuyo uso es fundamentalmente agrícola (huerta, animales de granja, bosque comestible) y una tercera, reservada para la vida silvestre, en la que no hay actividad humana alguna más allá de la tala de árboles caídos. La fauna que transita por la finca es variada (conejo, faisán, jabalí, lechuza, águilas...)

Dentro de la zona de actividad humana está el edificio y los jardines a su alrededor. En el exterior, contamos con un arenero de 3,5 m x 3,5 m, mesa de agua y diversos materiales para utilizar con arena, barro y agua, así como herramientas adecuadas (rastrillo, pala, azada...); una torre para trepar; mesa de picnic, bancos para sentarse al aire libre, ciertas estructuras de madera orientadas al desarrollo de la motricidad gruesa basadas en el trabajo de

Elfriede Hengstenberg;[65] un taller donde encontrar herramientas de jardinería, carpintería, pintura, electricidad, agricultura... o una pequeña y artesana cancha de fútbol y una piscina natural rellenada con agua de lluvia y que se depura a través de dos biofiltros en los que podemos encontrar diversas plantas acuáticas enraizadas bajo grava que rodean el vaso de baño. Las gravas, las raíces de las plantas y los microorganismos asociados a ellas, junto con el movimiento constante del agua en cuatro flujos diferentes y un pequeño arroyuelo, que proporciona la oxigenación necesaria, permiten que ese agua sea un agua limpia y, lo que es más importante, viva. Los zapateros, las libélulas, las ranas, los pájaros y otros muchos animales han acudido al estanque confirmando que esta lámina de agua de 140 m^2 es una fuente de vida y biodiversidad. Además, proporciona la impresión de inmersión en el ecosistema porque al bañarte estás compartiendo conscientemente esa agua con plantas y animales.

Un hogar consciente.

La casa principal está diseñada bajo los principios de la bioclimática con el objeto de incrementar los ahorros energéticos. El suministro de energía procede exclusivamente de la producción fotovoltaica instalada en la casa (aunque contamos con baterías y un grupo electrógeno para emergencias). Orientada al sur, con grandes ventanales en la fachada sur que producen el efecto invernadero, un alero que permite la entrada del sol en el invierno, pero no en el verano y un buen aislamiento con planchas de corcho negro natural, la casa es muy eficiente energéticamente (prácticamente no requiere de iluminación eléctrica o calefacción); el sistema de ventilación con pequeños pero altos ventanales al norte, permite crear corrientes de aire que aligeran los calurosos veranos. La calefacción es a través de una caldera de pellets (madera reciclada).

Reverencia por el agua

Mención aparte requiere el sistema de gestión del agua; de hecho, tanto el nombre de esta iniciativa educativa —***Ojo de agua***— como el del proyecto global —***Urobia***— hacen referencia al agua (ur-obia es el toponímico de la villa de Orba en tiempos de los iberos y significa “agua que sale de la montaña”). Un dato interesante es que sólo años después de haber bautizado al proyecto educativo como ***Ojo de agua*** (que es una expresión corriente en el español latinoamericano para denominar a un manantial) topamos con el pueblo de Orba donde adquirimos los terrenos y sólo meses después de la compra, nos llegó la información de que “ojo de agua” y “orba” o “urobia” (orba, en ibero) significan lo mismo. Consideramos este hecho como un caso claro de sincronicidad.[66]

---

[65] Hengstenberg, E. (1994) Desplegándose. La independencia del niño en quietud y en movimiento, La Liebre de los Libros de Marzo, Barcelona.

[66] Peat, F. D. (1987) Sincronicidad. Puente entre mente y materia, Kairós, Barcelona.

Volviendo a la gestión del agua, las casas tienen tejados planos para recoger el agua de lluvia que almacenamos en aljibes subterráneos hasta en 160.000 litros. Si tenemos necesidad, podemos utilizar esa agua dentro de la casa donde en cada punto de salida hay sencillas tecnologías de ahorro de agua: aireadores en los grifos, dobles pulsadores en las cisternas de los inodoros, monomandos de doble recorrido, así como carteles recordatorios de ahorro de agua. Tras utilizar el agua (y ensuciarla con jabones, heces, orinas, grasas...) la llevamos a una fosa que cuenta con una bomba trituradora de sólidos que impulsa el agua a una planta de regeneración. Esta planta regenerativa consiste en un pasillo de 40 m. de largo por 6 m. de ancho (está dimensionada para el consumo de 20 personas pernoctando en el albergue con el que contamos), impermeabilizada con una lona derivada del caucho, rellena con gravas y en el que hemos plantado 1.200 ejemplares de “phragmites australis”, una caña autóctona común en los humedales mediterráneos y, especialmente, en el Parque Natural de la Marjal de Pego-Oliva. El agua y los restos sólidos triturados discurren bajo las gravas por filtración y, por tanto, no producen malos olores. Las raíces de las plantas y los microorganismos asociados a ellas regeneran el agua, de tal manera que al final de ese recorrido, podemos almacenar el agua sobrante y reutilizarla para riego agrícola. De este modo, somos capaces de utilizar, al menos en dos ocasiones el agua de lluvia, antes de devolverla a la tierra limpia por medios totalmente biomiméticos.

Los ambientes preparados

Para describir los ambientes de la casa principal, comenzaremos por el extremo del ala oeste en la planta superior en el que encontramos el jardín infantil, un espacio de forma semicircular con salida independiente al exterior. Allí podemos encontrar, casilleros para los objetos personales, un paragüero, y un zapatero (en la casa hay la regla de utilizar calzado distinto del utilizado en el exterior). Un área de material estructurado con juegos de ensartar, de equilibrio manual, puzzles diversos, juegos de secuenciación, juegos de

números, juegos de letras, juegos de mesa, memoriones, lotos, materiales montessori, diversos materiales de motricidad fina, una pequeña biblioteca... Tras éste, encontramos el área del juego simbólico: con disfraces, pelucas, joyas, zapatos, sombreros, maquillajes; tienda con balanza y máquina registradora con dinero y envases para vender, una cocina con vajilla completa, juegos de sartenes y cacerolas, cubertería, verduras y hortalizas de madera, juegos de cortar con cuchillos de madera, mesa de comedor, cuna, bebés, biberones, chupetes, carrito de bebé, maletas, animales domésticos y salvajes, granja, casita de muñecas... Un área de expresión artística con pinceles, témperas, piedras para pintar, abalorios, costura, plantillas de letras, números y animales, plasteina, papel y lápices de colores, libros de colorear... El área del aseo personal y limpieza con dos lavabos, un urinario, dos inodoros, la escoba y el recogedor, el cubo y la fregona, bayetas, estropajos, jabón, pila y grifo, cubos de basura selectiva (gallinas, papel e inorgánico); un rincón de agua con jarra, vasos, cucharas, cuchillos... El área de construcción con juegos con un tren de madera, juegos de construcción con encajes, lego duplo, lego normal, construcción con tornillos...

Todo esto es más bien habitual, la diferencia más notable en este ambiente son las relaciones humanas. Aquí, los adultos no dirigen ni programan la actividad de los niños, se agachan para hablar con ellos, les hablan bajito, les apoyan en sus necesidades, no intervienen en los conflictos más que para evitar agresiones físicas o de otro tipo. La presencia de los adultos, sin embargo, es necesaria: velan por el cumplimiento de las reglas de la casa y ofrecen apoyo y seguridad afectiva cuando se requiere. Su trabajo de observación de la actividad espontánea de los niños durante cinco horas al día les coloca en una posición privilegiada para alcanzar a comprender los procesos emocionales y evolutivos de los niños, información muy relevante en las conversaciones periódicas con los padres, como se verá más adelante. Por otra parte, aquí los niños encuentran un entorno apropiado para probar a tomar decisiones, encontrar actividades que conecten con sus necesidades y

explorar el amplio y complejo ambiente alrededor en el que se encuentran con los mayores. Igualmente, mayores y pequeños comparten el piso inferior de la casa en el que se encuentra el distribuidor, aseos, salón de asambleas, comedor y “los colchones”.

El jardín infantil es un espacio adecuado para niños y niñas desde 3 hasta 6-7 años... La experiencia nos ha indicado que los más pequeños requieren de un espacio propio adecuado a sus necesidades específicas que les aporte seguridad. Eso no significa que los más mayores no puedan acceder a él. De hecho, algunos lo visitan con frecuencia; pero conscientes de que están “de visita” en la casa de los pequeños y es necesario atenerse en los movimientos, las actividades y las actitudes como harían al visitar la casa de una familia amiga. La franja de edad en la que un niño y niña se muda a la casa de los mayores no está prefijada de antemano. La transición, como todo proceso natural, suele ser lenta y consta de un largo periodo de pequeñas visitas a la casa grande. Cada uno encuentra su momento de seguridad y madurez y cuanta con el apoyo de los distintos grupos integrantes para llevar a delante ese paso.

El entorno diseñado para los más mayores consta de una amplia biblioteca de planta pentagonal y un gran lucernario en el centro que aporta una preciosa y saludable luz natural. La biblioteca cuenta con secciones de narrativa, teatro, poesía, ciencia, infantil, juvenil, tebeos, cuentos, revistas variadas (ciencia, parapsicología, ecología, jardinería, historia, deporte, generales...), un puesto informático, un sofá, pizarra, mesas y sillas de diferentes tamaños... A su lado se encuentra la sala de trabajo corporal, una estancia diáfana de unos 55 m^2 con suelo de madera en la que se pueden realizar actividades físicas. Algunas de las actividades que se han desarrollado en este espacio son: yoga, tai-chi, estiramientos, danza oriental, ensayos de baile y canto, grupos de crianza... En el ala este contamos tres habitaciones gemelas; una habitación de juegos en la que podemos encontrar variados juegos de mesa clásicos, juegos de estrategia, juegos de deducción, juegos de vocabulario, juegos de construcción más complejos. La habitación siguiente combina su uso como sala de talleres de letras con un uso como oficina. En ellas podemos encontrar mapas, una biblioteca especializada, una amplia colección de revistas; entre los talleres que se realizan o han realizado en esta habitación están: ortografía, caligrafía, historia, inglés, francés, geografía... En la tercera de estas habitaciones gemelas, la habitación de ciencia, encontramos una biblioteca especializada, una pequeña colección de insectos, microscopio, diversos materiales de experimentación científica, experimentos accesibles para niños y jóvenes, huesos de animales encontrados en los alrededores, juegos de preguntas científicas, materiales concretos para la práctica del cálculo (banco, ábacos de diversos tipos, *taptanas*, tablas perforadas), juegos matemáticos.... Finalmente, podemos encontrar en el extremo del ala oeste la habitación de artes y manualidades con cantidad de materiales, la mayoría de ellos procedentes del reciclaje y en la que se puede dibujar con diversas técnicas, modelar, coser a mano y a máquina, planchar, construir maquetas, realizar collages, etc.

Los espacios de la cocina, el comedor y el salón también se utilizan para actividades organizadas cuando esto es necesario. Por ejemplo, en el salón se llevan a cabo talleres de piano o teatro que requieren de cierta privacidad; la cocina está disponible cuando alguien desea cocinar su almuerzo o se organiza un taller de cocina; el comedor sirvió durante años como tienda de venta de verduras ecológicas; en otras ocasiones sirve para realizar experimentos sencillos de “química en la cocina”.

Todos los espacios y materiales están al alcance de sus usuarios. Esto significa que los niños y jóvenes pueden moverse libremente por la casa y el exterior y hacer uso de los materiales a voluntad. Nuestro propósito es favorecer las condiciones en las que los niños puedan encontrar su “actividad propia”. Si bien, muchos de estos espacios están gestionados y regulados por grupos de responsables. Estos grupos de responsables suelen estar formados por adultos y jóvenes que se postulan voluntariamente para ello. En estos momentos hay grupos de responsables en la biblioteca, lo que incluye la gestión de la misma y los préstamos; en artes y manualidades, en donde se consideran dos categorías: usuario responsable (la persona que hace un uso responsable del material y el espacio) y responsable general (la persona que, además, de hacer un uso responsable, también contribuye a la regulación del uso de los materiales y a gestionar los mismos; además, hay grupos responsables en ciencia, en la sala de juegos y en el taller. Esta faceta de las responsabilidades puede ayudarnos a ver que en este ambiente no se trata de que “los niños están libres y pueden hacer lo que de les de la gana”; más bien la contrario, la percepción es la de que este es un ambiente con muchas reglas y que el grado de libertad que puedes ejercer en este ambiente es directamente proporcional al grado de responsabilidad que muestras al conjunto de grupo social. Los chicos y chicas son conscientes de la dificultad añadida que supone “ir a un taller que he elegido voluntariamente, cuando el resto de los amigos se quedan jugando en el exterior”.

Motivación: como en la vida misma

Un entorno como éste, rico en materiales estructurados y no estructurados, rico en convivencia social, no tanto por la cantidad de relaciones sociales que se puedan establecer como por ser un ambiente seguro y relajado en el que uno puede "ser sí mismo", este rico ambiente es la condición mínima necesaria para que afloren procesos de desarrollo humano. En realidad, este ambiente pretende recrear las condiciones en las que florece la vida. Una célula no necesita motivación para sobrevivir; tampoco un elefante. Nada en la vida necesita de una motivación para aprender; tampoco el "homo sapiens sapiens". En palabras de Manfred Spitzer, profesor de psiquiatría de la Universidad de Ulm, "nuestro cerebro se ha optimizado para aprender. Así que (...) no hay nada que sepa hacer mejor y con más satisfacción (...) el porcentaje de personas capaces de aprender por sí mismas es del 100 por cien. Lo queramos o no, siempre estamos aprendiendo"[67] Aquellas personas cuya perspectiva está enfocada en el modelo convencional o industrial, lo que incluye una visión industrial o lineal del mundo —en lugar de una visión sistémica e integradora— siempre dudan de un enfoque que no motiva, no premia, no seduce, no manipula las agendas de los niños y jóvenes hacia unos objetivos y actividades predefinidos. El dogma central de esta perspectiva viene a ser que "para que los niños tengan intereses, hay que motivarlos". Nuestra experiencia nos descubre que los niños y los jóvenes tienen intereses y los desarrollan sin necesidad de motivación externa porque todo ser vivo y, por ello, todo ser humano, tiene dentro de sí la capacidad para aprender, desarrollarse y vivir. Nuevamente, tomaré prestadas las palabras del profesor Spitzer "los hombres están motivados por naturaleza, no pueden comportarse de otra manera, ya que disponen de un sistema muy eficaz incorporado en el cerebro. Si no existiera, no hubiésemos sobrevivido como especie. Este sistema está siempre en acción, no es posible desconectarlo, a no ser que vayamos a dormir"[68] De aquí se deduce que si la sociedad en su conjunto —y el sistema convencional de educación en particular— está detectando falta de motivación e interés en los niños y jóvenes, eso significa que algunas de nuestras prácticas culturales, sociales o educativas aceptadas están fracasando y debemos redefinirlas.

Nuestras experiencias, nuestras vivencias, en el desarrollo de relaciones autónomas e iniciadas por uno mismo en un entorno preparado, seguro y relajado nos indican que la motivación es un flujo continuo. De hecho, a veces definimos nuestra misión como "preservar la curiosidad innata de los niños y jóvenes". Algo tan sencillo y, al mismo tiempo, tan complejo.

La vida diaria

En la vida diaria en este ambiente educativo que llamamos ***Ojo de agua*** no hay una estructura predefinida. Definir esa estructura es la dura tarea a la que

---

[67] Spitzer, Manfred, Aprendizaje. Neurociencia y escuela de la vida, Omega, Barcelona, 2002, pp. 14 y 19

[68] Spitzer, op. cit, p. 192

se enfrentan los chicos y chicas que deciden por sí mismos con el apoyo de sus familias aventurarse a “aprender viviendo”. El ambiente está disponible desde las nueve de la mañana y, poco a poco, todos los participantes van llegando. No hay una hora estricta para llegar. Es importante comenzar el día relajados, escuchando al cuerpo, su ritmo. Ello ayuda sobremanera a rebajar las tensiones cotidianas y focalizar las energías en lo que verdaderamente nos interesa. Unos llegan caminando; otros, en bici; otros, comparten coche. Las puertas siempre permanecen abiertas; de modo que nadie nunca se queda fuera. Ahora bien, si tienes algún compromiso social (un taller, una excursión, una reunión... no es excusable que se llegue tarde por respeto a los demás. A principio no hay ninguna actividad programada. Éstas van surgiendo a partir de los intereses de los participantes y, poco a poco, se va armando un calendario de actividades. El método es muy sencillo. Alguien tiene interés en hacer algo, lo escribe en un papel y lo cuelga del tablón de anuncios. Otros, lo leen y se apuntan. Cuando el grupo ya está formado (normalmente pasados unos días), entonces se ponen de acuerdo sobre cómo organizar la actividad. Si se requiere del acompañamiento de un adulto, éste se coordina con los interesados y acuerdan las condiciones en las que desarrollarla (tiempo, duración, frecuencia, contenidos, cómo desarrollarlo...) Y después, se hace.

Como a continuación se van a describir ciertas actividades programadas, podría caerse en el error de considerar que estas actividades (de las que queda constancia escrita) son el grueso de la actividad en ***Ojo de agua***; sin embargo, hay un volumen de actividades mucho mayor de la que no queda constancia escrita y que tienen indudable valor. Es importante no olvidar esto.

Para dar una idea aproximada de la actividad en ***Ojo de agua***, vamos a relacionar algunas de las actividades organizadas desarrolladas a lo largo de una temporada. Alguna han sido propuestas por los participantes; otras, por los adultos. Éstas última irán marcadas con la letra a entre paréntesis (a) para indicar que fueron propuestas por los adultos... En la relación de actividades se cuentan: experimentos, photoshop, pasta de sal, fiesta de halloween, ajedrez, exposición “Els humans: Els primers pobladors (a), primer concurso de cortometrajes y vídeos (a), excursión para ir a ver a los caballos, programación, excursión a Oceanográfico, excursión al Bioparc, tai-chi, piano, trenzado de palmito (a), gimnasia, cambio climático (a), rituales de los indios lakotas (a), inglés, quedarse a dormir en ***Ojo de agua***, fútbol, francés, excursión a Londres, patinaje, realización de vídeo (a), plantación y cuidado de maíz azul (a), construcción de prototipos con ruedas (a), “Tras las huellas de jabalí”, historia, cheese nam chapatis (comida típica hindú), cocina, juegos, deportes, teatro, búsqueda de fósiles y organización de una exposición, acampada en la playa, capoeira...

A largo del día cada persona tiene ciertos compromisos. Su responsabilidad es cumplir con ellos. Algunos chicos comentan lo difícil que les resulta dejar de jugar al fútbol para ir al taller de inglés. Pero ellos mismos lo han elegido. De modo que lo hacen. por duro que resulte. Su vida resulta en una serie de vivencias de responsabilidad.

Aunque más adelante, entraremos a fondo en la faceta de la responsabilidad, quisiera poner un ejemplo de cómo la vivencia en ***Ojo de agua*** es una vivencia de responsabilidad y, al mismo tiempo, mostrar una actividad que nunca se cuelga en el tablón de anuncios y, por tanto, nunca sería relacionada como una actividad educativa. La historia comienza porque a pesar de que la finca en la que está asentado ***Ojo de agua*** tiene 27.000 m^2, los chicos siempre quieren salir fuera de los límites. Hay una pequeña ladera justo enfrente de edificio principal cubierta de pinar mediterráneo y allí les gusta construir sus refugios, almorzar entre los árboles con los amigos más íntimos, etc. Al principio, no entendíamos por qué si había tanto espacio disponible, tenían la necesidad de salir fuera, pero un día un grupo llevó a la asamblea el asunto y comenzó un debate que se ha ido refinando a lo largo de decenas de asambleas hasta llegar a la solución vigente actualmente (lo que no quiere decir que sea definitiva). La asamblea acordó que los participantes mayores de 6 años podían salir fuera de los límites de ***Ojo de agua*** en las siguientes condiciones:

- deben ir tres personas juntas (si uno de los tres sufre un accidente, un segundo puede quedarse acompañándolo y un tercero puede regresar a buscar ayuda;
- no se deben separar a lo largo de toda la excursión;
- al menos, uno de los tres debe saber leer la hora y llevar reloj;
- están obligados a comunicar su salida a un adulto del equipo;
- la hora límite para regresar es de 10 minutos antes de la hora de recoger;
- quienes salgan no deben desatender los compromisos que han adquirido en talleres o reuniones;
- no está permitido alcanzar la carretera;

Los miembros del equipo de adultos tienen derecho de veto sobre este particular puesto que, en última instancia, la responsabilidad en caso de incidencias es suya y exigen disponer de plena confianza en que las personas que salen cumplirán con su responsabilidad (esta prerrogativa sólo se ha ejercitado en una ocasión).

La última vez que recuerdo que alguien salió estaba asomado a la ventana y vi cómo tres amigos entre 8 y 10 años cargando sus mochilas a la espalda se encaminaban hacia la verja de entrada, la abrían, la volvían a cerrar y comenzaban a internarse en la ladera hasta que los perdí de vista. Con esta perspectiva, no puede dejar de sentir la importancia de este pequeño acto de responsabilidad. Ellos están allá, solos, no hay un adulto cerca que los vigile o fiscalice. Están asumiendo toda esa responsabilidad por ellos mismos. Los adultos no los hemos alentado; sólo hemos colaborado en el proceso de definición de cómo hacer realidad ese deseo para satisfacer las necesidades de todas las partes (también, las de los adultos). Con el peso de esa responsabilidad elegida y el almuerzo en la mochila, cada vez que desean salir de ***Ojo de agua*** están viviendo otra experiencia más de responsabilidad. No cabe duda, la repetición sistemática de experiencias como éstas tiene, a mi juicio, un indudable valor pedagógico. Aprender a vivir con responsabilidad es

un objetivo irrenunciable. En ***Ojo de agua***, sin duda alguna, contribuimos a ello.

2. Relaciones humanas que nos hacen crecer

Ofrecer un entorno humano adecuado no es menos importante que ofrecer un entorno material adecuado. Para nosotros, esto significa dotar al ambiente con adultos capaces de relacionarse con niños y jóvenes desde el respeto a sus auténticas necesidades, pero con la mirada puesta en el respeto mutuo; adultos que permiten a los niños ser sí mismos; adultos que no juzgan, que no seducen ni utilizan la necesidad de afecto de los niños para lograr la consecución de su propia agenda; adultos que apoyan los procesos emocionales de los niños y jóvenes desde el respeto mutuo.

También significa un entorno de relaciones en el que vivir junto a otros —esto es, convivir— sintiéndose respetado y respetando a los otros. Éste es el propósito de este ambiente para niños. Las relaciones humanas son la prioridad en ***Ojo de agua***. Este es un lugar pensado para que cada persona pueda ser ella misma, un lugar en el que haya oportunidades para encontrar coherencia entre el sentir y el hacer. En la medida en que vivimos en conexión con lo que sentimos tenemos más posibilidades de encontrar "el sentido" de la vida. Cuantas más vivencias que despierten el sentimiento de "mi vida tiene sentido" —o, lo que es lo mismo, "mi vida tiene significado"— menos conflictividad emocional y más opciones para transformarse en un adulto que sabe lo que quiere, que demuestra iniciativa y que da lo mejor de sí mismo en aquello que se involucra.

Para que cualquiera pueda ser uno mismo, primero debe sentirse suficientemente seguro. Esto implica que el entorno debe estar libre de agresiones físicas, psíquicas y verbales, lo que es una de las más grandes responsabilidades de los miembros del equipo de adultos que acompañan a los niños y jóvenes. Al igual que el bebé cuyo impulso exploratorio comienza a desarrollarse cuando alcanza el nivel madurativo adecuado y se siente con seguridad suficiente para alejarse por voluntad propia del refugio seguro que representa la mamá; igualmente los niños necesitan sentirse seguros para poder desplegar todo su potencial de actividad. Según las vivencias que cada niño trae consigo, unos se sienten seguros antes; otros, después... Éste es un proceso personal, que acompañamos desde el respeto, no forzando a los niños a relacionarse con materiales o con personas si no es su deseo, en la confianza de que una atmósfera segura y libre de presiones externas, así como límites claros y firmes, finalmente posibilitarán la apertura.

El amplio margen de acción que el ambiente, material y humano, proporciona a los niños y jóvenes invita a buscar la "actividad propia". En nuestra perspectiva, este concepto de "actividad propia" es vital. Todo en el ambiente está enfocado a lograr que cada participante logre encontrar su "actividad propia", la que corresponde con sus auténticas necesidades. En la medida en que esta actividad propia florece, la conflictividad en las relaciones disminuye. No todos tienen la misma facilidad para encontrar dentro de sí esta

actividad propia. En especial, niños y jóvenes que han tenido vivencias de manipulación por parte de adultos o de entornos muy estructurados en los que no hay lugar para la actividad propia, suelen pasar por periodos de incomodidad, conflictividad, dependencia, aburrimiento, confusión... Aún no tienen la práctica para encontrar aquello que verdaderamente desean hacer.

Quienes han gozado de vivencias respetuosas con sus necesidades genuinas, han sido escuchados y respetados en su ritmo personal de maduración, gozan de la seguridad afectiva que padres conscientes pueden proporcionar; éstos, muestran apertura, creatividad, curiosidad, seguridad emocional... Tienen práctica en la percepción del entorno, en la diferenciación de los estímulos y en la decisión en coherencia con su propia estructura interna.

Este entorno humano, si desea mantener una vocación de coherencia con la vida, no puede crecer ilimitadamente. La pretensión es la de ofrecer una educación de escala humana y deriva de la "creencia de que una escala pequeña ayuda a crear relaciones interpersonales que capacitan a niños y jóvenes que confiar en si mismos y cuentan con iniciativa, capaces de cuidar de sí mismos y de los demás, así como del medio ambiente". [69] Se trata de "educar como si la gente importara", una versión educativa del lema E. F. Schumacher en su obra *Lo pequeño es hermoso* proponiendo "una economía como si las personas importaran". En la práctica esto significa bajas ratios de niños por adulto acompañante y un grupo total no muy numeroso. Si bien estos aspectos aún están por desarrollarse, dado que en la actualidad el grupo total está en torno a unos veinte niños y jóvenes y la proporción de adultos por niño es de siete, lo que permite unas relaciones humanas de alta calidad.

En este entorno humano, los niños y jóvenes están acompañados por algunos adultos; lo que denominamos el "equipo de adultos". La misión de los adultos ha de ser coherente con la misión del proyecto. En la perspectiva de la educación convencional, la misión de los adultos es lograr que los niños aprendan ciertos contenidos y se aplican a ello enseñando. En la perspectiva de una educación autónoma, la misión de los adultos consiste en preparar el ambiente con el objetivo de que incorpore todo aquello que pueda satisfacer las necesidades de desarrollo auténticas de niños y jóvenes, lo que incluye velar para que el ambiente se mantenga relajado y libre de presiones y juicios. Igualmente, es su responsabilidad colaborar con las familias en proporcionar los medios para el desarrollo de los intereses que los niños y jóvenes manifiestan. El desarrollo de esta responsabilidad supone para estos adultos un trabajo de desarrollo y conciencia personal, de escucha y atención para percibir los estados emocionales de los niños, valorar las situaciones e intervenir cuando proceda. También es misión de los adultos acompañantes estar en comunicación fluida con las madres y padres, ya que a través de esta comunicación es posible profundizar en las peculiaridades de cada proceso de desarrollo infantil y/o familiar. Entendemos que el proceso de formación de estos adultos es un proceso de autoformación, que la investigación y la

[69] Carnie, Fiona, Alternatives approaches to education. A guide for parents and teachers, Routledge Falmer, Londres, 2003, p. 17

aplicación de la misma al desarrollo de su papel en este ambiente es parte consustancial a su responsabilidad. Nadie te dice qué tienes que leer o dónde buscar; uno mismo, por propia responsabilidad, ha de encontrar su propio camino en esta novedosa tarea de acompañar sin dirigir, sin juzgar, respetando los procesos personales y manteniendo el ambiente relajado.

3. La convivencia.

El desarrollo de la individualidad también tiene sus límites. La convivencia es uno de ellos. Nuestro propósito en ***Ojo de agua*** es proporcionar un ambiente relajado como base previa necesaria para posibilitar el desarrollo de las potencialidades internas de cada uno en interacción con el entorno material y humano. Cuando los niños son más pequeños y su desarrollo emocional, lingüístico y social no está aún muy desarrollado somos los miembros del equipo de adultos que acompañamos a los niños quienes decidimos cómo y de qué manera limitar las expresiones emocionales que dañan a otros, las actividades que crean peligro o que quiebran el ambiente relajado. Esta misión de los adultos no es sencilla de aprender cuando la meta es respetar el desarrollo individual de cada niño, respetar su ritmo, su proceso, sus decisiones. Pero hay un lugar en el que es posible poner límites y respetar el desarrollo propio al mismo tiempo. Recorrer como adultos el camino que nos lleva hasta ese lugar es imprescindible para aprender que el respeto sólo lo es si es mutuo. Cuando los niños crecen y su madurez les permite el diálogo, entonces poco a poco van llegando a la asamblea.

La asamblea es una reunión normalmente semanal en la que se tratan aspectos funcionales de la convivencia en ***Ojo de agua***: qué uso dar a una habitación concreta, cómo financiar un proyecto, cómo resolver un conflicto, asumir responsabilidades, crear compromisos, etc. Son miembros de pleno derecho de la asamblea todos los menores de edad participantes y los miembros del equipo de adultos que les acompañan. Pero no es obligatoria la asistencia a la asamblea. Sólo si la propia asamblea te requiere estás obligado a asistir.

Para su funcionamiento, la asamblea requiere de una persona cuya responsabilidad es convocarla y gestionar los puntos a tratar, así como de otra que tome nota de los acuerdos y los registre en un acta que posteriormente se publica para conocimiento de todos. En este momento la asamblea está coordinada por una persona de 10 años y ejercen la función de la secretaría rotativamente todos los miembros de la asamblea. Una de las funciones de la persona que coordina la asamblea es la de colgar en el tablón de anuncios el papel en el que los participantes que tengan necesidad podrán escribir los puntos que desean tratar. Asimismo, es responsabilidad del coordinador avisar a todas las personas del ambiente cuando comienza la asamblea. Durante la asamblea hay ciertas limitaciones en las actividades, ya que es posible que ésta requiera a personas que no están presentes y si, por ejemplo, estuvieran bañándose en el estanque, no resultaría muy funcional. Tampoco hay actividades organizadas durante la asamblea. Acudir a la asamblea significa

respetar el turno de palabra y realizar un gran ejercicio de escucha. La toma de decisiones es por mayoría; si bien, siempre que alguien desee modificar una regla o un acuerdo puede volver a plantearlo en una asamblea posterior. En esta asamblea no se delega el voto, tiene voto quien asiste. A continuación, transcribimos un relato personal de cómo se vive esta experiencia de convivencia.[70]

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. Estas asambleas tienen un valor humano incalculable.

En estas 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 estas asambleas, he visto niñas/os de cuatro años pedir que se cambien reglas de funcionamiento de servicios como el de la biblioteca. En estas 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 estas asambleas, he visto niños/as asumir públicamente las responsabilidades que derivaban de sus peticiones (¡y luego cumplirlas!) En estas 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 que ése es un aprendizaje mas que importante para poder participar plenamente del 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. Y un idéntico respeto se exige en esas asambleas para los derechos de los que no son "yo", para los derechos comunes, los del grupo.

[70] Herrero, J., "Asambleas", Autodidacta, nº 13 primavera 2005, pp. 22-24

Por otro lado, he de decir que comparto plenamente la afirmación que escuché de labios de Zoe Readhead, actual directora de Summerhill 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 prácticamente 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 democráticos", sino que estamos ejercitando los valores democráticos, estamos viviendo los valores democráticos. 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 tus propias responsabilidades, aprender a definir junto con los otros dónde colocar los límites. Y esto último es lo que sucede en nuestras asambleas.

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, búsqueda de acuerdo, solución. Nos quedamos mejor después de decir lo que pensamos o sentimos. Pareciera que después de expresarlo, se diluye o 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 niños y jóvenbes— 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 las 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.

4. La familia.

En nuestra perspectiva, la responsabilidad de la educación de los hijos corresponde a los padres, responsables últimos de la llegada a este mundo de esa vida. Sin duda esa responsabilidad, al ser compartida con el entorno social, se enriquece sobremanera. Cuando madres y padres de familia se interesan por nuestro trabajo, les explicamos que nuestra oferta consiste en "co-laborar", esto es "trabajar junto con" ellos en el apoyo a los procesos de desarrollo de sus hijos para acompañarles en el cumplimiento de las responsabilidades que han contraído con sus hijos.

Esto significa que los padres de familia que participan en ***Ojo de agua*** no están delegando esa responsabilidad en el "ambiente educativo" que ofrecemos a sus hijos, sino que sigue siendo fundamentalmente suya. Esto hace que algunos padres se sientan inquietos al participar en este proyecto educativo, pero entendemos que esta inquietud es sana. Cuando ya gozamos de suficientes seguridades, respecto a los hijos, o a cualquier otro asunto vital, ya no tenemos necesidad de buscar, tenemos la solución y nos confiamos a ella. Ya sabemos la solución y no tenemos necesidad de preguntarnos nada más. Así comienzan a marchitarse las relaciones humanas. Los padres que toman la decisión de que su familia participe en este proyecto educativo son conscientes de su responsabilidad y participan de la percepción de que sus hijos e hijas están aprendiendo constantemente. Durante el tiempo en que sus hijos acuden al ambiente y se relacionan con otros niños y jóvenes están aprendiendo. Durante el resto del día, también. Nadie cree aquí que ***Ojo de agua*** es "el lugar" en el que se aprende, sino "un lugar" más en el que es posible aprender.

La clave, en todo caso, está en la calidad de las relaciones familiares. Para ello, en ***Ojo de agua*** dedicamos tanto tiempo a conversar con las madres y padres de familia como a acompañar a los niños en sus procesos de desarrollo. Planificamos reuniones grupales regularmente. En estas reuniones solemos proponer algún tema que preparamos los miembros del equipo de adultos, así como atendemos también a los temas y asuntos sobre los que las madres y padres necesitan conversar.

Por otro lado, también concertamos entrevistas con las familias a solas, tanto a petición de la propia familia como a petición de alguno de los adultos acompañantes. En estas conversaciones se tratan aspectos más particulares sobre los procesos de desarrollo de los hijos y de la familia en su conjunto, compartimos información sobre los acontecimientos que suceden en el ambiente, sobre los rasgos de carácter de cada niño, sus patrones de relación; también de las situaciones que acontecen en el entorno familiar, de los conflictos familiares, de lo que significa concretamente atender adecuadamente a los hijos, de cuáles son las necesidades auténticas de los hijos, de qué limites poner a nuestros hijos, de cómo poner límites sin sentirnos mal... Todo

ello, en un clima relajado, casi como de charla en el salón de casa, en una atmósfera libre de juicios, pues todos somos humanos, todos tenemos nuestras propias limitaciones y no somos quién para juzgar las limitaciones de los demás. Temas que recurrentemente tratamos son: límites, qué es el desarrollo humano, cómo aprenden los niños, cómo relacionarnos con los hijos de manera mutuamente respetuosa, cómo aprender a distinguir las necesidades auténticas de nuestros hijos de sustitutos, libertad y responsabilidad...

Para que las madres y padres se familiaricen con el ambiente, les pedimos que lo visiten y pasen la mañana observando. Con frecuencia, después de esas observaciones madres y padres desean conversar con los adultos acompañantes o, incluso, sus impresiones son motivo de conversación en las reuniones grupales con el resto de familias. Esto permite que los padres puedan hacerse una idea lo más aproximada posible de cómo es la atmósfera de ese ambiente educativo que hemos preparado para sus hijos y el tipo de vivencias que sus hijos están recolectando cotidianamente.

Un aspecto también a destacar es el de la participación de las madres y padres. En ocasiones, los adultos acompañantes no disponemos de la destreza o el conocimiento para dar respuesta a alguno de los intereses mostrados por los niños y jóvenes, entonces siempre recurrimos en primera instancia a las madres y padres. No siempre son madres o padres quienes nos apoyan en la tarea de dar respuesta adecuada a los intereses de los niños, así contamos con una creciente red de apoyos que a través de los propios padres y conocidos pueden apoyarnos en talleres y actividades organizadas. Finalmente, los padres también pueden participar apoyando al proyecto desde sus propias habilidades y destrezas.

Para dar una impresión de cómo es este aspecto de ***Ojo de agua***, podemos decir que en este momento hay padres, madres o adultos que —no siendo miembros del equipo de acompañantes— están colaborando con el ambiente en actividades tales como transporte, programación, teatro, jardinería, limpieza, trenzado de palmito, photoshop, tai-chi, guitarra, piano, carpintería, cuidado de huerta y animales, construcción de márgenes de piedra...

Además de todo ello, las familias que participan en ***Ojo de agua*** también se vinculan entre sí, pues comparten ciertos valores comunes. Esas relaciones van desde aspectos tan cotidianos y funcionales como coordinar el transporte para reducir costes económicos y de tiempo, pasando por intercambiar productos y servicios hasta desarrollar proyectos comunes. La impresión general es que la cercanía y el apoyo de otras familias que comparten visiones similares respecto a las relaciones con los niños es importante para la vida de las familias, pues pueden encontrar entornos respetuosos para sus hijos más allá de la propia vivienda familiar y del ambiente educativo.

Esta faceta de la interconexión natural de las familias más allá del propio espacio y tiempo de ***Ojo de agua*** es, a nuestra manera de ver, decisiva en la conformación de una red de relaciones sociales cada vez más amplia con una percepción de profunda reverencia por la vida. Pero este profundo respeto por

la vida alrededor no es posible sin haber vivido el respeto en carne propia. Para respetar es necesario, aunque no suficiente, haber sido respetado. Con todo ello tenemos la impresión de que nuestro trabajo consiste en "proporcionar bienestar". Sólo desde el bienestar es posible abrirse a la vida para ofrecer, asimismo, bienestar. Nos gusta pensar que con nuestro trabajo estamos contribuyendo a ello.

5. Iniciativa individual: crisol de libertad, límites y responsabilidad

En ***Ojo de agua*** hay un grandísimo margen para el desarrollo de la iniciativa individual de cada persona; de hecho, una de las frases que con más frecuencia se escuchan es "tengo una idea" o "qué buena idea he/has tenido", expresiones simples que parecen no decir nada y que, sin embargo, al observador atento, le ofrecen pistas para atisbar los ocultos procesos internos de maduración y desarrollo emocional, cognitivo y social que se van desenvolviendo en nuestros hijos. Como se ha explicado este amplio margen de actividad está limitado por motivos funcionales de convivencia. En este contexto el proceso de responsabilidad se culmina cuando la persona asume los límites y logra controlar por sí mismo sus propios impulsos, sus propios deseos. Y en esta última frase las palabras importantes son "por sí mismo", esto es, sin necesidad de una autoridad externa. Este es un proceso complejo que requiere de grandes dosis de paciencia y oportunidades. Pero también requiere de la necesidad de vivir las consecuencias de los propios actos para experimentar las "lecciones de la vida". Al intentar pasar a la habitación contigua a través de la pared, es seguro que experimentaremos la consecuencia de nuestra decisión en forma de "chichón". De la misma manera, en el ambiente los propios actos tienen también sus consecuencias. Si manchas un espacio, tendrás que limpiarlo; si utilizas un material, tendrás que guardarlo; si haces mal uso de un instrumento, no podrás utilizarlo; si molestas a otros, verás limitada tus posibilidades de actividad o expresión personal.... Algunos podrían estar tentados de ver en el "chichón" un castigo; para nosotros no son sino las consecuencias lógicas de actividades que no cooperan al armónico desenvolvimiento de las libres iniciativas del amplio grupo de personas que con-vivimos en el ambiente.

Hay algunas características importantes en estas consecuencias: tienen directa relación con la acción perturbadora o la regla infringida. Precisamente por eso es una consecuencia, esto es, "lo que viene a continuación y tiene íntima relación con lo sucedido". Una segunda característica importante es que en el proceso de analizar sucedidos, conflictos y demás nunca hay juicios de valor. No juzgamos a las personas. Esto hace que consigamos deslindar las acciones de una persona de la persona en sí. De modo que nadie queda marcado o etiquetado como que "es" (con toda la carga de inmutabilidad que posee dicho verbo). Más bien describimos las acciones que interfieren en el tono tranquilo de las relaciones y explicamos los motivos por los que molestan o causan un perjuicio a otros.

Otro aspecto más es que estas consecuencias se analizan y debaten en la asamblea con la participación de todos aquellos que desean participar; de este modo, podemos apelar a un cierto "sentido común" y ayudar a crear entonces una lógica compartida entre todos. Y esto no quiere decir que nosotros como adultos no tengamos una influencia de peso. Por supuesto, dado que nosotros mismos somos quienes hemos creado este ambiente, nuestras opiniones de adultos responsables son expresadas con claridad y escuchadas. Pero no es menos cierto que escuchamos atentamente las opiniones de todos aquellos que desean colaborar a forjar un ambiente relajado en el que todos podamos con-vivir a gusto (como condición necesaria para poder buscar la actividad propia que satisfaga mis auténticas necesidades).

Hasta ahora hemos hablado de un tipo de responsabilidad sobre los propios actos, ya sea en relación a los demás, ya sea en relación a materiales: es la "responsabilidad como usuario" de los mismos: utilizar las herramientas con seguridad, dejar el espacio utilizado como lo encontraste, manejar el material de manera que no se estropee... Pero un tipo de responsabilidad diferente es que podríamos llamar "responsabilidad de servicio", que consiste en asumir el cargo de un área o de un espacio o de una actividad, de modo que las quienes asumen esta "responsabilidad" tienen como tareas definir cómo ha de utilizarse ese espacio por los usuarios, que disponga de los medios adecuados a su función, de desempeñar los trabajos necesarios para prestar el servicio, uso o función a quienes lo utilicen. Por ejemplo, las personas responsables del taller son responsables de que los usuarios a quienes han prestado azadas o palas para trabajar en el arenero las devuelvan después al taller; las personas responsables de la biblioteca tiene la responsabilidad de gestionar los préstamos de libros, las altas y bajas de usuarios o la reclamación de los libros pendientes de devolución fuera de plazo. Este tipo de responsabilidad es voluntaria y sólo quien desea probar o se siente preparado para desempeñarla puede solicitarlo, bien a la asamblea si el grupo aún no está constituido, bien a los propios miembros del grupo si, por el contrario, éste ya está constituido.

Finalmente, hay otro tipo de responsabilidad más general que impregna todo el ambiente porque el ambiente "consiste en eso", precisamente. Estamos hablando de la responsabilidad de asumir el propio proceso de aprendizaje: qué necesito aprender, cómo aprenderlo, con quién, dónde, cuándo... Según hemos comprobado, esta responsabilidad se proyecta de manera muy diferente para las personas para las que es algo natural, desde siempre, tomar este tipo de decisiones que para las personas que han estado durante años sometidas a un condicionamiento exterior que ha reducido a la mínima expresión la propia capacidad para aprender por uno mismo o para definir las propias metas. En estas últimas percibimos que aprender las materias del plan de estudios oficial es una meta en sí misma y no un mero instrumento para lograr tus propios fines vitales; percibimos que declaran que quieren aprender algo pero no saber por qué; percibimos en ocasiones que se sienten naufragadas en este tipo de actividades formales sin la dirección constante y permanente de un adulto; percibimos que declaran aprender y al mismo tiempo, en conversaciones informales, detestan lo que pretenden aprender.

Nuestra percepción de las personas que no han estado sometidas a este tipo de condicionamiento es que no distinguen entre materias académicas o no. Simplemente desarrollan actividades ya sea jugar a piratas o conversar con los amigos con idéntico entusiasmo e interés que hacer sumas, practicar caligrafía o aprender historia o geometría. Estas personas no identifican lo académico con aburrido y tedioso, practican con tesón cuando desean aprenderlo independientemente de la presencia o no de un adulto, incluso más allá del tiempo estipulado de práctica. No identifican las materias académicas como algo a lo que dedicarse sólo en el ambiente o con deberes, sino que ellos mismos se plantean los trabajos y practican, independientemente de encontrarse en casa o en el ambiente, por la mañana o por la tarde.

El desarrollo de ambientes físicos y relacionales que den prioridad a la libertad y a un pleno desarrollo del potencial humano, que contengan esa libertad mediante límites funcionales, que no valoren ni juzguen a las personas (unos límites de sentido común) y que, además, promuevan el sentido de la responsabilidad propia y hacia los demás es una tarea que nos compete a todos. Por eso proponemos un “acuerdo de co-laboración” (esto es, de trabajar juntos) con los padres de familia. Sin olvidar que estos procesos de desarrollo humano son, como por otra parte lo son todos los procesos naturales, sumamente lentos y requieren de multitud de vivencias para ser incorporados a la propia estructura interna en un proceso en el que la comunicación y el apoyo mutuo es de vital importancia.

Quizá la chispa de la vida consista en hacer aquello que a uno le nace, aquello que le surge de dentro, que le llena, que le satisface, aquello con lo que sueña. Hacer realidad los propios sueños es crear tu propia vida, A veces tengo la sensación de que al proporcionar un ambiente en el que nuestras hijas e hijos puedan probar a descubrir y desarrollar sus intereses es una invitación a que puedan atreverse a soñar su propia vida, a crearla desde sí mismos, siendo ellos mismos. No me cabe la menor duda de que poder realizar tus propios sueños es una experiencia vital, gozosa. En el fondo de mí mismo siento que ése es uno de los motivos fundamentales por los que a la inmensa mayoría de los niños y jóvenes les agrada tanto nuestro ambiente que, incluso cuando están enfermos, son capaces de superar las objeciones parentales y no perderse otro día de jugosa, gozosa vida.

Con frecuencia, nuestros sueños reflejan nuestros deseos más profundos y los valores más arraigados en nuestros corazones. En todo ello, el entorno afectivo más cercano, la familia, es pieza clave. No puede haber desarrollo armónico sin seguridad emocional, afectiva, sin la seguridad básica del amor de los padres (y amor aquí quiere decir muchas cosas, atención auténtica, presencia física y mental, atención completa o, también, confianza, o la seguridad de que podrán encontrar su propio camino, que sus decisiones, por arduas que éstas sean, les proporcionarán sabiduría; amor en este contexto también significa cercanía, disponibilidad para cuando nos necesitan y, al mismo tiempo, el respeto de dejarles el espacio para que tomen sus propias decisiones, sin permitirnos que nuestras angustias, miedos o temores invadan

su terreno y sus decisiones se conviertan no tanto en sus propias decisiones como en decisiones para satisfacer lo que papá o mamá esperan de mí).

Prestarnos atención a nosotros mismos para descubrir como desarrollamos el amor hacia nuestros hijos, aunque no sólo hacia ellos, es —desde mi punto de vista— una parte muy importante de nuestro proceso personal como progenitores. Nuestra experiencia ya nos dice que, en la medida en que las madres y los padres comenzamos ese camino personal de autoexploración y autoconocimiento a través de los senderos que nos abren las relaciones con nuestros hijos, en la medida en que nos iniciamos en ese camino, en esa misma medida florecen, maduran —conscientes— nuestros hijos. En la medida en que eludimos nuestro desafío personal y eludimos el proceso al que nos lleva, en esa misma medida se desequilibra el desarrollo de nuestros hijos. Aquí no basta con saberse la teoría, es necesario encarnarla en nuestras palabras, en nuestros actos, en nuestros gestos, en nuestra conciencia. Todo ello venía a cuento de que no es posible el desarrollo sin la seguridad del amor incondicional de los padres.

Hacer realidad los propios sueños tiene que ver con escuchar a tu propio corazón, a lo más íntimo de tí mismo. Y con frecuencia nuestros deseos más auténticos conllevan arduos desafíos, difíciles decisiones, superar graves crisis, sumirse en la desesperación, aprender a perseverar, buscar nuevas soluciones (“soy como el río, cuando encuentro a la roca, la rodeo”), quizá confrontarse con el abismo.... Cuando hablo de materializar tus propios sueños no estoy hablando de imaginarlos, ni de explicarlos, ni de escribirlos; estoy hablando de materializarlos, de hacerlos realidad, de conjugar la materia de que están hechos los sueños (el corazón) con la materia con que están hecha la realidad (la razón). El hecho de que al intentar forjar nuestros sueños, hayamos de pasar por penalidades, crisis y dificultades, se compensa —sobremanera, a juzgar por mi propia experiencia— por la satisfacción, por el gozo íntimo, auténtico y verdadero de vivir una vida coherente en el sentir, en el pensar y en el hacer.

Últimamente, no oigo más que hablar de que la educación ha de desarrollar, entre otras virtudes, la capacidad para resistir los embates de la vida y continuar adelante, lo que en una versión clásica de las virtudes podríamos llamar elasticidad, resistencia, capacidad de recuperación o para adaptarse, flexibilidad, y que ahora, en una versión anglófona y moderna, llaman “resiliencia” (pésima y apresurada traducción del vocablo inglés “resilience”). En definitiva, no se quiere decir cosa distinta que disponer de la capacidad para encajar dificultades y sobreponerse a ellas. Pues bien, tengo para mí, que quienes logran desarrollar más profundamente esa coherencia intrínseca entre el sentir, el hacer y el pensar disponen de un caudal proporcional de adaptación a las circunstancias cambiantes del entorno que les toque vivir y que en ningún caso ahora, nosotros, podemos predecir.

A veces, quizá, podemos pensar que para que nuestros hijos logren cierto grado de felicidad, hemos de concederles todos sus deseos. En muchos casos, puede ser para equilibrar ciertos sentimientos de culpa; en otros, para

conquistar su voluntad a través de llenarlos de objetos y experiencias de consumo; objetos y experiencias de consumo que nunca logran satisfacer plenamente, pues una vez alcanzadas pierden todo su valor pues no son sino sustitutos de las verdaderas necesidades afectivas de las personas cuya ausencia no sólo no logran compensar —sino que impulsan— un bucle que se autoalimenta al requerir de nuevos objetos y experiencias de consumo que tras ser nuevamente alcanzadas pueden aparentar —pero no aplacar— la insatisfacción emocional básica. En este sentido, convendría diferenciar entre deseos y necesidades. Como padres, es nuestra obligación satisfacer las necesidades de nuestros hijos, sin que ello quiera decir que tenemos que concederles todos sus deseos. La satisfacción de las necesidades básicas de nuestros hijos, tales como alimento, cobijo, vestimenta adecuada, seguridad física y emocional, la satisfacción de estas necesidades básicas está intrínsecamente relacionadas con el desarrollo de sentimientos de felicidad. La satisfacción de los deseos, en escasa medida contribuyen al desarrollo de este tipo de sentimientos. Ello tampoco quiere decir que debamos negarnos a satisfacer todas las demandas que no se correspondan con necesidades básicas de supervivencia; sólo se trata de apuntar que comprando sus voluntades no vamos a lograr unas relaciones familiares más profundas y humanas, que decir “no” también tiene valor, que decir “no” o “no te compro”, no es sinónimo de decir “no te quiero”, aunque no resulte fácil decir “no” a las demandas de nuestros hijos y ver cómo algunos —que ya han aprendido a sustituir sus carencias afectivas con golosinas o cachivaches de puro consumo— sufren al sentir que oír “no” les conecta con el malestar vinculado a sus vivencias emocionales. No obstante, y sin que sea paradójico, entiendo que esta actitud de aprender a decir “no” compatible con ser generosos con nuestros hijos y no caer en una rampante tacañería. Definir criterios coherentes con nuestro sentir y compartirlos con nuestros más allegados, nos ayudará también a crecer y madurar en el proceso de desarrollar relaciones de amor con respeto con nuestros hijos.

En otros casos, quizá, lo que puede pesar sobre nuestros hijos son nuestras propias expectativas. Para los niños, lo más importante es lograr el amor de sus padres. Ésa es la prioridad número uno durante su infancia. Nada hay tan importante para ellos. En la medida que nuestros hijos perciben nuestras expectativas —muchas veces explícitas y conscientes; otras muchas ocultas, inconscientes—, asocian nuestros deseos con la consecución de amor. De ahí lo importante —desde la perspectiva que estamos desarrollando— de no colocar expectativas sobre su desarrollo, pues en caso contrario, su desarrollo deja de ser suyo propio, auténtico para trasformarse en un desarrollo condicionado por la necesidad de consecución de amor. Dicho de otro modo, nuestro amor ha de ser incondicional, independientemente de las decisiones vitales que adopten los hijos. Sólo así, desde la aceptación total del otro tal y como es, se posibilita un desarrollo pleno de esa coherencia interna que antes se mencionaba. ¡Cuántas veces vemos a niños que están fuera de sí, en el sentido de que no están consigo mismos, sino que están con tanta frecuencia pendientes de lo que otros hacen o, por el contrario, siempre pendientes de mostrar a otros lo que ellos hacen y, en consecuencia, no desarrollándose por y para sí mismos,

sino ya sometidos al condicionamiento de la aprobación exterior! ¡Cuántas veces sentimos que niños solicitan actividades que no responden verdaderamente a sus intereses!, sino que ya han aprendido los mecanismos por los que calmar la angustia y el temor de sus familiares llenando su tiempo de actividades "provechosas" que les provocan un aburrimiento proporcional al tamaño de sus bostezos, evidente indicador de una clarísima ausencia de interés propio.

Volviendo al tema que nos ocupa (que es el atreverse a soñar, que no a dormir), quizá sería conveniente recordar que el corazón es nuestro primer cerebro, pues aquél aparece antes en el desarrollo embriológico. Desde esta perspectiva nuestra invitación de crear un ambiente en los que niños y jóvenes se atrevan a soñar y desarrollar sus propios sueños, se atrevan a crear sus propias vidas, a vivirlas con intensidad y pasión, es una invitación a vivir más plenamente, más cerca de la felicidad (si bien la felicidad nunca podrá llegar a ser plena en la medida que los otros no tengan opciones de alcanzarla).

Todo esto lo sé por experiencia, pues mi propio sueño, un sueño compartido muy íntimamente con las personas más próximas y muchas otras en el entorno más cercano y no tanto, continúa poco a poco materializándose, hoy un poco más cerca que ayer de ser una realidad más tangible si cabe. Un sueño, que dura ya muchos años, que nos está conduciendo por un sendero de sabiduría y humildad, mostrándonos nuestras limitaciones y descubriéndonos nuestro potencial creador. Un sueño que, a veces, se convertía en pesadilla, pero que gracias a la autenticidad del mismo y su coherencia con nuestras vidas nos está permitiendo salvar obstáculos que, ingenuamente, creíamos insalvables. En todo ello, la vida nos está poniendo al alcance de la mano muchos regalos, muchas personas, muchos corazones que nos han y nos están ofreciendo su amor y su apoyo.

IV. LA VIDA

Al final todo esto no tiene otra finalidad sino encontrar nuestro lugar en la vida y vivir ésta con la mayor plenitud de que seamos capaces. Así pues, vamos a desentrañar a continuación algunas experiencias sobre cómo resultan las vidas de quienes han experimentado una educación para la vida, cuál es el alcance global de este enfoque educativo en la actualidad y cómo este enfoque educativo puede contribuir a dotar a las personas de la posibilidad de vivir una vida significativa.

1. Y después ¿qué?

¿Qué ocurre cuando niños o jóvenes que han disfrutado en su infancia en un ambiente así? ¿No están viviendo en una burbuja, aislados del mundo? ¿Cómo se integran después en el mundo real?

Estas son preguntas que con frecuencia nos formulan las personas que nos visitan ya sea para investigar si éste es un buen lugar para que sus hijos crezcan, ya sea por interés profesional. Es significativo que una creciente cantidad de maestras y profesoras, conocedoras en profundidad de la realidad educativa, cuando se plantean qué hacer con sus hijos o hijas cuando van creciendo, nos pidan una entrevista o visitar el ambiente. Algunas, posiblemente las más conectadas con el parto natural, las más familiarizadas con la lactancia prolongada a demanda o las practicantes del colecho, entienden que una "educación" coherente para sus hijos es posible en un ambiente como el que ofrecemos.

No obstante, muchas de las personas que nos visitan, se preguntan y nos preguntan por "el después". Les parece fantástico que los niños o, incluso, sus hijos, tengan la oportunidad de disfrutar de su infancia en un ambiente de amor y respeto. Pero cuando sean mayores, se preguntan, ¿qué será de ellos? ¿cómo se integrarán en una sociedad que vive en un clima social tan diferente del que aquí se respira?

Nosotros también nos hicimos esa pregunta al inicio de nuestro camino y empujados por una gran nuestra curiosidad que, con nuestro primer bebé en brazos ya era auténtica necesidad, nos pusimos a investigar y visitar lugares que compartieran características similares a lo que ya veníamos barruntando.

Y lo que encontramos nos sorprendió por su dimensión. Encontramos una red mundial de proyectos educativos en los cinco continentes que compartían valores similares a los nuestros. Esta red IDEN[71], Red Internacional de Educación Democrática en sus siglas en inglés, está formada por más de 200 proyectos en más 30 países de los cinco continentes en los que participan más de 40.000 niños y jóvenes en el mundo. Los valores que comparten las iniciativas que participan en IDEN son:

[71] www.idenetwork.org

- Respeto por y confianza en los niños.
- Igualdad de status entre niños y adultos.
- Responsabilidad compartida.
- Libertad para elegir actividad.
- Gobierno democrático y conjunto entre niños y personal, sin necesidad de ayuda de un sistema supuestamente superior.

Cuando conocimos que tantas personas en el mundo —de culturas tan distintas en países como Lesotho en África o en lugares tan remotos como Australia o tan exóticos como en Tailandia o tan significativos como Palestina e Israel, cuando vimos que compartían estos valores, unos valores que nosotros también compartíamos, nos dimos cuenta de que esta percepción de la realidad podía ser muy diferente de la percepción mayoritaria en nuestra cultura, pero —al mismo tiempo— debía tener algo de universal, algo de verdadera para ser una visión compartida por personas tan distintas en culturas tan diferentes. Esa es la impresión que causa el relato del viaje alrededor del mundo que realizó David Gribble visitando lugares como Dartington School y Sands School en el Reino Unido en los que trabajó a lo largo de su vida y que reflejó en su libro *Educación auténtica*.[72]

Seguimos investigando y sin proponérnoslo, en un proceso espontáneo en el que una cosa nos llevaba a la otra, fuimos dando con experiencias que no sólo estaban vigentes, sino que acumulaban décadas de vida. Estas experiencias no sólo existían, también habían perdurado en el tiempo. Fuimos al Ecuador, a la provincia del Pichincha, en Tumbaco conocimos de primera mano las propuestas educativas de Rebeca y Mauricio Wild en El Pesta; después, les invitamos a compartir sus experiencias con nosotros en España, cosa que hicieron durante los últimos diez años, al final de los cuales incluso recibieron un premio a la innovación educativa de manos de las autoridades catalanas. Pero lo significativo es que allí tuvimos la oportunidad de convivir con familias que tenían hijos mayores, adolescentes, y pudimos conversar con ellos. Y nos sentimos asombrados por su madurez, por la calidad de su conversación, por su manera de relacionarse con los adultos, por la claridad de su criterio. Pero conocimos más lugares y también vivimos el ambiente que se respiraba en Sudbury Valley School, en Framingham, Massachussets. En una de nuestras visitas pudimos conocer a personas que habían pasado toda su infancia en un lugar en el que no había clases, ni cursos, ni exámenes, ni notas. Funcionaban perfectamente en el "mundo normal". Incluso algunos ya tenían hijos y fundaron lugares como los que ellos vivieron para que sus hijos también los disfrutaran. De estas experiencia, y de otras, hay bibliografía publicada.[73]

---

[72] Gribble, David (1998), Real education: varieties on freedom, Libertarian education, Bristol, Reino Unido.

[73] Como, por ejemplo, el relato que ofrece Wild, Rebeca (2009) La vida en una escuela no directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos, Herder, Barcelona. También los estudios longitudinales de Greenberg, Daniel y Sadofsky, Mimsy, en Legacy of trust. Life after Sudbury Valley School (1992) y The pursuit of happiness. The lives of Sudbury Valley Alumni

En realidad, los niños y jóvenes que acuden a ***Ojo de agua*** no viven en una burbuja. Más bien al contrario, el mundo allí es muy parecido al mundo real. Tienes un margen de libertad de acción directamente relacionado con tu capacidad para responsabilizarte de tus acciones, tienes tus propios compromisos asumidos voluntariamente y has de cumplirlos. Nadie te dice lo que tienes que hacer, pero todo el mundo espera que hagas lo que tienes que hacer; nadie te dice cómo tienes que tratar a los demás, pero todo el mundo espera que trates a los demás con respeto. Siempre que las relaciones familiares hayan resultado un buen soporte de amor y respeto, ofreciendo seguridad y, al tiempo, autonomía, vemos que cuando se relacionan en otros contextos sociales muestran una acentuada inteligencia social con capacidad para resolver conflictos y buscar acuerdos, persiguen sus deseos con confianza y persistencia, buscan soluciones a los obstáculos y dificultades...

Algunos de los niños y jóvenes que pasan por ***Ojo de agua*** deciden en algún momento integrarse en el sistema escolar convencional. Algunos (la mayoría de los cuales abandonó ese mismo sistema temporalmente) buscan títulos académicos; otros, sienten que ya les llegó el momento y se sienten preparados para integrarse en el sistema educativo convencional; posiblemente, otros que mantienen intereses que no están vinculados al mundo académico desarrollarán su vocación con independencia del mundo académico. Lo verdaderamente importante para nosotros es ofrecer la oportunidad para que cada cual encuentre "sentido" a su vida. Esta idea de facilitar las condiciones para vivir una vida "con sentido" la detallamos a continuación.

2. Una vida con sentido

Las enfermedades mentales ya ocupan la cuarta posición entre las causas de enfermedad; especialmente, la depresión. Las autoridades sanitarias españolas prevén que en 2020 ya alcancen el segundo lugar.[74] Los trastorno afectivos son los causantes de estas disfunciones mentales. La afectividad se germina y cultiva, en primera instancia, en el medio familiar y, sólo después, en el medio social. La familia y los entornos de socialización en la infancia resultan decisivos en la conformación del carácter y la personalidad y, por tanto, de la salud mental de nuestros hijos.

Conscientes de todo ello, nuestro entorno pretende proporcionar oportunidades para que los niños y jóvenes encuentren sentido a sus vidas. La objeción más común entre los clientes y usuarios del sistema educativo (esto es, los niños y jóvenes) es: "¿por qué tengo que estudiar esto que no me interesa nada?" La corriente predominante en el campo educativo plantea la situación de la siguiente manera: "es necesario que aprendas esto que ahora

(2005), ambos editados en The Sudbury Valley School Press, Framingham, Massachussets, E.U.A.

[74] Rovira, Alex (2009) La buena crisis. La revolución de la conciencia, Aguilar, Madrid, p. 18

no te interesa nada porque en el futuro, cuando seas mayor, te resultará muy útil". El planteamiento es, en breve: hipoteca tu presente en aras de un futuro desconocido. O lo que es lo mismo: no escuches lo que sientes ahora, abandona tus deseos presentes y dedica tus energías a lo que nosotros sabemos que te será muy útil mañana.

En nuestra perspectiva este planteamiento contribuye a la cronificación del malestar en la infancia y, por tanto, en los adultos del futuro. El futuro, ahora más que nunca, es una incógnita absoluta. Los cambios se suceden con aceleración exponencial como ya previno hace décadas Alvin Toffler. Esto significa que no tenemos ni la más remota idea de cómo será la sociedad dentro de quince o veinte años, que es el tiempo que se supone que debe permanecer un niño dentro del sistema educativo. De hecho, hay quienes ya nos advierten de que el colapso de la forma de vida predominante en nuestra civilización e, incluso, la supervivencia de la propia especie humana está en riesgo en un plazo no superior a diez años.[75]

Si ahora continuamos con la estrategia "más de lo mismo", afirma Ervin Laszlo, nos dirigiremos exactamente hacia el lugar hacia el que vamos. Sin embargo, no todo está perdido. Hay esperanza. Pero es necesario un cambio. Y ese cambio debe producirse ahora. En su opinión, no es en la tecnología donde debemos depositar nuestras mayores esperanzas de salvación. La manera en que nos relacionamos entre nosotros, con la naturaleza y con el cosmos es la herramienta más poderosa con que contamos cada uno de nosotros para producir un macrocambio social que logre eludir la potente inercia que nos arrastra y producir así un nuevo salto evolutivo en el desarrollo.

A nuestra supina ignorancia sobre cómo será el futuro en el que vivirán nuestros hijos, debemos añadir el hecho de que las personas se sienten bien cuando se dedican a lo que les gusta hacer. Esta alineación entre el sentir y el hacer es la conjunción que le permite a uno sentirse bien consigo mismo y con el mundo (reiteramos una vez más, como ya hemos explicado anteriormente, que esto no significa que uno pueda hacer lo que le da la gana sin tener en cuenta a los demás). Si las personas se sienten bien porque se dedican a lo que les gusta, sin duda harán bien su trabajo e irradiarán el bienestar que les invade en su entorno.

Ésa es una de las metas que nos proponemos en ***Ojo de agua - ambiente educativo***. Proporcionar el entorno y las condiciones para que cada persona encuentre aquella/s actividad/es que le satisface/n profundamente. En ***Ojo de agua***, la perspectiva es más bien: tómate tu tiempo, sé tú mismo, toma

[75] Ervin Laszlo es un científico nominado en dos ocasiones al premio Nobel. Laszlo es fundador y director del Grupo de Investigación sobre la Evolución General y es consejero del Director General de la UNESCO. En su obra El cambio cuántico (2009), Kairós, Barcelona, detalla el punto crucial en el que nos encontramos como civilización y que en evolución de sistemas complejos se denomina "punto de bifurcación". La característica principal de ese momento es que el sistema en crisis puede continuar degradándose y colapsar o bien el propio sistema puede tomar un rumbo inesperado y evolucionar a un nuevo estado de desarrollo, un salto cuántico.

iniciativas a tu propio ritmo, sin presiones, sin estrés, encuentra aquello que amas, lo que te apasiona, y dedícate a ello. Nosotros, los adultos, los padres y nuestro entorno social estamos a tu lado para apoyarte en el desarrollo de tus auténticos intereses.

En nuestra perspectiva, cuando las personas se dedican a esas actividades, sean éstas las que sean —mecánica del automóvil, diseño industrial o cría de caballos— actividades en las que su "sentir" está en coherencia con su "hacer" y su "pensar", es entonces cuando las personas pueden llegar a percibir "el sentido de sus vidas".

Una vida "con sentido", no es una vida "consentida", sino una vida "significativa", es una oportunidad de gozar de la misma. Ello no quiere decir que no haya crisis, baches, adversidades y demás. Pero cuando la vida tiene sentido, las crisis, las malas rachas, los obstáculos se afrontan con una actitud diferente. Sin embargo, una vida "sin sentido" nos conduce —nos está conduciendo— a la enfermedad mental, a la depresión generalizada. A veces, cuando nos vemos obligados de definir nuestro trabajo en términos empresarial de producto, decimos que en ***Ojo de agua*** "producimos bienestar". A alguien podría parecerle, entonces, que "vendemos humo". Y no está errado, pues el bienestar no podemos medirlo, ni contarlo. Lo que sí podemos es apreciarlo, percibirlo.

El bienestar de ahora es la salud de mañana. El bienestar al que nos referimos no es el bienestar material, sino el bienestar emocional. Este bienestar emocional es la base segura desde la que desarrollar el bienestar cognitivo y el bienestar social. Si hipotecamos el bienestar emocional de nuestros hijos ahora estamos hipotecando su salud futura, limitando su potencial de desarrollo intelectual y reduciendo el potencial de multiplicación del bienestar en el entorno alrededor.

Encontrar sentido a lo que haces otorga sentido a tu vida. Encontramos sentido en lo que hacemos cuando hacemos lo que verdaderamente amamos. El amor es, al cabo, el anclaje que da sentido a nuestras vidas.

No sabemos con qué circunstancias vitales tendrán que encontrarse nuestros hijos en el futuro que les toque vivir. Lo que sí sabemos es que es posible que tendrán más oportunidades de afrontar esas circunstancias y salir al paso de las mismas en la medida en que dispongan de recursos personales suficientes.

Víctor Frankl, el psiquiatra creador de la logoterapia y superviviente de un campo de concentración,[76] les preguntaba a sus pacientes, muchos de ellos francamente desesperados, que habían acudido a su consulta para recibir apoyo psicológico: ¿y usted por qué no se suicida? La pregunta pretendía descubrir cuáles eran los anclajes de estas personas a la vida. Frankl sabía que sólo a partir de esos anclajes sus pacientes podrían superar sus conflictos y

[76] La obra autobiográfica de Frankl, *El hombre en busca de sentido*, escrita tras la liberación del campo de concentración en el que estuvo recluido es un relato conmovedor absolutamente recomendable para aprender cómo podemos disponer los recursos personales para sobrevivir en las más adversas condiciones.

malestares. Todos estos motivos tienen como base el amor. Amamos a alguien o algo y eso nos ancla a la vida: los hijos, la pareja, un amigo, ver atardecer... El amor da sentido a nuestras vidas. Nuestro propósito es proporcionar a los niños y jóvenes oportunidades para que esos anclajes emerjan, se fortalezcan y permitan amar la vida, disfrutarla, crecer con ella, incluso ante la adversidad.