

# Autodidacta

Número 9, primavera 2004



## Contenidos:

<b>Librepensadores</b> .....	2
<b>Artículos:</b>	
• En las comidas.....	3
• La teoría de Santiago de la cognición.....	5
• Valores intangibles.....	7
• Leer y confiar.....	10
• Treinta horas.....	12
• Otra visión de la educación.....	11
• Autodidacta: educación para el respeto.....	20
<b>Autodidactas</b> .....	27
<b>Revista de prensa</b> .....	29

---

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

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

## Librepensadores

En este número de Autodidacta:

*Las escuelas aprendieron hace ya mucho tiempo que la manera de impedir a los niños pensar es mantenerles ocupados.*

Everett Reimer

*Quien sabe cómo aprender, ya sabe suficiente.*

Henry Adams

*La educación es lo que queda cuando hemos olvidado todo lo que nos enseñaron.*

George Halifax

*... con la muerte de la curiosidad, podemos reconocer que la inteligencia activa también ha muerto.*

Bertrand Russell

### En las comidas

**Leo Kanner, *Psiquiatría infantil, Siglo Veinte, Buenos Aires, 4º ed., 1982, pp. 479-481***

La nutrición de los niños fue, con fundamento, uno de los grandes problemas de la pediatría. El crecimiento, la salud y el desarrollo general tienen una relación estrecha con la correcta digestión de los alimentos (...) La atención estaba tan completamente concentrada en la cuestión de dar de comer a los infantes, que a la de tomar la comida por parte de los infantes se le dejaron muy pocas oportunidades de ser considerada. Las negativas y los remilgos que no se podían atribuir directamente a una enfermedad física se calificaban de anorexia nerviosa, la cual, a su vez, se trataba generalmente con mucha dedicación que debía darse al niño y poca o ninguna consideración por el niño que debía ser alimentado. (...) Dice Brenneman: "La anorexia no es un hecho ocasional, un fenómeno aislado de la niñez; es una norma de esa capa de la sociedad en las que las madres se pasan las noches sin dormir proyectando una dieta segura y la forma más efectiva de administrarla. [...] Se dice que ese mal sólo existe entre la gente adinerada; que la falta de apetito es rara entre los pobres. Este fenómeno realmente asombroso, el que la mayoría de las crías de un animal cualquiera se niegue a comer alimentos que no sólo son científicamente inmejorables, sino que tienen además el máximo sabor que puede darles en ingenio culinario, únicamente puede explicarlo la psicología<sup>1</sup>. Según Brenneman la explicación psicológica se compone de dos elementos relacionados entre sí, uno de los cuales debe buscarse en el medio y el otro en el mismo niño. El temor obsesivo a los peligros de la sobrealimentación y la desnutrición y al descuido de las rígidas reglas sobre la cantidad, el porcentaje, las calorías, los intervalos y las heces, y el designio de vigilar el peso y las medidas para alcanzar los niveles estrictamente señalados por la "perfección", se empeñaron en hacer del niño una especie de máquina que debe ser lubricada únicamente con determinadas clases de aceite, a ciertas horas, de cierta manera, con una cantidad precisa y siguiendo las instrucciones suministradas para todas las máquinas por igual, sin parar mientes en la construcción y funcionamiento particular de cada una. Los infantes, que no son máquinas, se rebelan contra esa "autoridad extraña impuesta" escrupulosamente y seguidas al pie de la letra por las madres ansiosas.

¿Hasta qué punto son necesarios, o indispensables, esas exigentes indicaciones dietéticas? Davis sometió a tres infantes en condiciones de ser destetados a una dieta de alimentos elegidos por ellos mismos: a dos de ellos durante seis meses, y al tercero durante un periodo de un año. A las tres criaturas, que no habían conocido más que la leche materna, se les permitió elegir sin restricciones lo que quisieran comer de una abundante variedad de alimentos comunes. Supieron elegir desde el primer momento una serie de comidas en cantidad suficiente para mantenerlos, a juzgar por

---

<sup>1</sup> Brenneman, J. *Psychologie Aspects of Nutrition in Childhood*, J. Pediat., 1932, 1 145-171

las consecuencias inmediatas, con resultados digestivos aparentemente óptimos y buenos efectos nutritivos. Eran omnívoro y no se guiaban para comer sólo por sus necesidades de calorías, sino que revelaban preferencias categóricas que cambiaban de tanto en tanto de manera imprevista. Estos estudios realizados en el Children's Memorial Hospital (hospital de niños) de Chicago se extendieron a quince niños. Les ofrecían comidas cocinadas y crudas, sin combinaciones, sin sazonar y sin adornos, con un horario invariable de tres comidas por día; no les daban de comer entre una y otra comida. Cada niño tenía su mesita; le ponían la comida delante en una bandeja. Los niños comían con cuchara o con los dedos según la habilidad o la preferencia de cada cual; cuando vaciaban un plato se lo volvían llenar inmediatamente, para que comiera todo lo que quisiera de cada cosa. Los sirvientes no discutían nunca sobre la comida o la manera de comer delante de los niños. En este ambiente, "la anorexia, fuera de una pasajera falta de apetito causada por una infección parental aguda, no se conocía; todos comían diariamente con buena voluntad y excelente apetito. No era cosa rara que comieran tres o cuatro bananas en una comida o seis o siete de platos de papas o de carne. Un niño de un año solía beber un cuarto de litro de leche en la comida del mediodía, aparte de otros alimentos que tomaba. Ninguno de ellos era gordo; todos robustos, macizos, sanos y vigorosos, sin problemas de conducta. Hubo algunos casos de vómitos y diarreas, con infección parental aguda, pero fuera de eso no se produjo nunca ningún trastorno digestivo no se presentaron casos de estreñimiento; no fue necesario administrar ninguna clase de laxantes. El estudio demostró que en las condiciones del experimento y con esos alimentos naturales los niños pueden seleccionar ellos mismos sus comidas y progresar sin la dirección dietética de los adultos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Davis, C. M. Self-Selection of Diet by Newly Weaned Infants, *Am. J. Dis. Child.*, 1938, 36, 651-679

## La Teoría de Santiago de la cognición

***Fritjof Capra, La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos, Anagrama, Barcelona, 4ª ed., 2002, pp. 276-277; 187-189***

La teoría de Santiago de la cognición tuvo su origen en el estudio de redes neuronales y desde su mismo principio ha estado vinculada al concepto de autopoiesis de Maturana. La cognición, según Maturana, es la actividad involucrada en la autogeneración y autopropagación de redes autopoiesicas. En otras palabras, la cognición es el propio proceso de la vida. "Los sistemas vivos son sistemas cognitivos", escribe Maturana, "y la vida como proceso es un proceso de cognición." (...)

Puesto que la cognición se define tradicionalmente como el proceso del conocimiento, debemos ser capaces de describirla en términos de interacciones de un organismo con su entorno. Esto es efectivamente lo que hace la teoría de Santiago. El fenómeno específico que subyace en el proceso de cognición, es el acoplamiento estructural. Como hemos visto, un sistema autopoiesico sufre cambios estructurales continuos, conservando al mismo tiempo su patrón de organización en red. En otras palabras, se acopla a su entorno estructuralmente mediante interacciones recurrentes, cada una de las cuales desencadena cambios estructurales en el sistema. No obstante, el sistema permanece autónomo; el medio sólo desencadena cambios estructurales, no los especifica ni dirige.

Ahora bien, el sistema vivo no sólo especifica estos cambios estructurales, sino que especifica también qué perturbaciones del medio los desencadenarán. Esta es la clave de la teoría de Santiago de la cognición. Los cambios estructurales del sistema constituyen actos de cognición. Al especificar que perturbaciones del medio desencadenan sus cambios, el sistema "da a luz un mundo", como dicen Maturana y Varela. La cognición no es, pues, la representación de un mundo con existencia independiente, sino más bien un constante alumbramiento de un mundo a través del proceso de vida. Las interacciones del sistema con su entorno son interacciones cognitivas y el proceso de vida mismo es un proceso de cognición. En palabras de Maturana y Varela; "Vivir es conocer." (...)

Por coincidencia –o quizás intuición- Maturana se debatía simultáneamente con dos cuestiones que parecían conducirle en direcciones opuestas: ¿cuál es la naturaleza de la vida?, y ¿qué es la cognición? Eventualmente descubrió que la respuesta a la primera –autopoiesis- le proporcionaba el marco teórico para responder a la segunda. El resultado es una teoría sistémica de cognición desarrollada por Maturana y Varela, llamada en ocasiones la teoría de Santiago.

El tema central de la teoría de Santiago es el mismo que el de Bateson: la identificación de la cognición –el proceso de conocer-, con el proceso de vivir. Esto representa una radical expansión del concepto de la mente. Según la teoría de Santiago, el cerebro no es necesario para que la mente exista. Una bacteria o una planta no tienen cerebro, pero tienen mente. Los organismos más simples son capaces de percepción y, por tanto, de cognición. No ven, pero aún así, perciben los cambios en su entorno:

diferencias entre luz y oscuridad, frío y calor, concentraciones más altas o más bajas de compuestos químicos, etc.

El nuevo concepto de cognición es mucho más amplio que el de pensamiento. Incluye percepción, emoción y acción: todo el proceso vital. En el reino humano, la cognición incluye también lenguaje, pensamiento conceptual y todos los demás atributos de la consciencia humana. El concepto general, no obstante, es mucho más amplio, y no incluye necesariamente al pensamiento.

La teoría de Santiago ofrece, desde mi punto de vista, el primer marco conceptual científico coherente que verdaderamente supera la división cartesiana. Materia y mente ya no aparecen como pertenecientes a dos categorías separadas, sino que son vistas como representantes de dos aspectos meramente diferentes –o dimensiones- del mismo fenómeno de la vida.

Para ilustrar el progreso conceptual que significa esta visión unificada de mente, materia y vida, volvamos a una cuestión que ha confundido a científicos y filósofos durante más de cien años: ¿cuál es la relación entre mente y cerebro? Los neurocientíficos sabían desde el siglo XIX que las estructuras cerebrales y las funciones mentales están íntimamente vinculadas, pero la naturaleza exacta de esta relación constituía un misterio. Tan recientemente como en 1994, los editores de una antología titulada *Consciencia en filosofía y neurociencia cognitiva* declaraban abiertamente en su introducción: “Si bien todo el mundo está de acuerdo en que la mente tiene algo que ver con el cerebro, no existe aún acuerdo general sobre la naturaleza exacta de esta relación.”

En la teoría de Santiago, la relación entre mente y cerebro es simple y clara. La caracterización de la mente hecha por Descartes como “la cosa que piensa” (*res cogitans*) es por fin abandonada. La mente ya no es una cosa, sino un proceso: el proceso de cognición, que se identifica con el proceso de la vida. El cerebro es una estructura específica a través de la cual opera este proceso. La relación entre mente y cerebro es pues una relación entre proceso y estructura.

El cerebro no es, por supuesto, la única estructura a través de la cual opera el proceso de cognición. La entera estructura disipativa del organismo participa en dicho proceso, con independencia de que el organismo tenga o no un cerebro y un sistema nervioso superior. Más aún, investigaciones recientes indican firmemente que en el organismo humano, el sistema nervioso, el sistema inmunológico y el sistema endocrino –que tradicionalmente eran vistos como sistemas separados- forman en realidad una única red cognitiva.

## Valores intangibles

**Hanna Greenberg, en Sadofsky, M. y Greenberg, D. (ed.), *Reflexions on the Sudbury School Concept, SVSP, 1999, pp.45-49***

Es extraño, aunque cierto que las cosas que más valoramos en nuestras vidas son las que resultan difíciles de medir, pero son sencillas de sentir.

Todos queremos que nuestros epitafios digan que fuimos buena gente decente y no que fuimos ricos y delgados y siempre sacábamos sobresalientes en la escuela.

¿De modo que por qué nuestra cultura expone a nuestros hijos a años y años de medición de su crecimiento y su aprendizaje a través del análisis matemático? ¿Por qué se gradúa a nuestros hijos con escalas y curvas, evaluados de acuerdo a medias estadísticas y comparados con otros de su mismo curso con precisión pseudocientífica?

¿Cómo esperamos que nuestros hijos aprendan que lo que realmente nos importa no puede medirse con facilidad, cuando lo que aprenden en las escuelas es a ser evaluados siempre numéricamente? ¡Cómo aborrecemos al niño que se jacta de sus notas o al que siempre alardea de lo listo que es! Aunque sólo están reflejando lo que les enseñamos en las escuelas. Me siento profundamente incómoda cuando me encuentro con estudiantes universitarios y les pregunto por su experiencia y me responden que están en la lista del catedrático o cuál es su nota media. Esto refleja claramente lo que estos jóvenes piensan que los adultos quieren escuchar. Me avergüenza verlos tan transparentemente deseosos de agradar. También es muy aburrido. ¿Dónde está la emoción de aprender cosas nuevas, conocer gente interesante, ensanchar horizontes? ¿No es sobre esto sobre lo que versa la universidad?

En Sudbury Valley School no tenemos cursos ni medimos nada. Simplemente dejamos que los niños crezcan y aprendan y maduren de las maneras que ellos mismos decidan. Es tan simple y claro, pero aún así tan difícil. A menudo se siente como si no ocurriera ningún crecimiento, ningún aprendizaje o -si acaso- ninguno que importe o se perciba. Cuando toda la sociedad en la que vivimos cree que es necesario que los niños y los padres sean constante y precisa medidos los progresos de los niños, es inquietante ser diferente. La confianza de un niño puede ser sacudida cuando se encuentra con el vecino que en matemáticas está al nivel del sexto curso con diez años o lee al nivel del noveno curso con doce. Y comienzan a preguntarse a sí mismos: ¿estamos aprendiendo suficiente? ¿estaremos a la par de nuestros amigos de otras escuelas? Forma parte de nuestro trabajo como padres y profesores asegurarles de que están mejor sin una constante evaluación exterior, a menudo devastadoramente negativa y siempre en conflicto con su natural desarrollo. Tenemos que recordarles que confiamos en sus instintos y en su buen juicio y que creemos que serán capaces de adquirir las destrezas que necesiten cuando surjan las necesidades. También tenemos que aceptar que ser libres tiene su precio, la soledad de escoger tu propio camino más que unirse a la multitud y disfrutar de la comodidad y la tranquilidad de formar parte de la mayoría.

Por ejemplo, no hay ninguna duda sobre ello: dejar que tu hijo pequeño decida cuándo aprender a leer y escribir es una prueba de la fe de los padres en los instintos de supervivencia del niño y su habilidad para comprender lo que requiere nuestra sociedad. Cuando el niño demora el aprender a leer hasta los ocho o nueve años o, incluso once, entonces sí que es una prueba. Pero en Sudbury Valley School hemos visto un buen número de ellos y todos han aprendido a leer. Muchos se convirtieron en ávidos lectores y les encantaba husmear en los libros, con frecuencia más que sus amigos que aprendieron a leer mucho antes.

Cuando personalmente me siento aplastada por este sentimiento de soledad necesito pensar que Sudbury Valley School es una escuela (...) donde la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad son valoradas por encima de todo. Pienso en nuestros graduados que funcionan excelentemente en nuestra sociedad, en sus trabajos y sus familias. Entonces me doy cuenta de qué adecuada es la educación en Sudbury Valley School a la vida y me siento menos rara en nuestra tentativa.

Esto me lleva al lugar que quería. Son las cosas intangibles que suceden todos los días en Sudbury Valley School las que son tan importantes para que el desarrollo sano de los niños les convierta en adultos fuertes y confiados. Incluso el equipo, en escasas ocasiones tiene la oportunidad de vislumbrar lo que hace que nuestros chicos sean especiales. Me gustaría contarlo a través de dos incidentes. No porque sean extraordinarios, sino porque pude presenciarlos.

Estaba esquiando en Wachusett Mountain con cinco chicos entre siete y nueve años, dos niñas y tres niños. Me llevaron a un camino con un precioso refugio de granito enclavado a unos cuatrocientos o quinientos metros de altura camino arriba. Se quitaron los esquís y comenzaron a trepar hacia el refugio, algo nada fácil dado que la senda estaba escarpada y helada. Llevaban botas de esquí que son rígidas y voluminosas y poco adecuadas para caminar, excuso decir para trepar una helada colina escarpada. Sabía que no podría siquiera intentar trepar, de modo que me quedé observándolos. Se resbalaban, se deslizaban y se caían, una y otra vez. Lo intentaban de una manera y se caían hasta el principio y entonces lo intentaban por otro lado. Por fin, todos llegaron, sus rostros brillaban de placer y triunfo. Pero mientras les observaba me había sentido sentí presa del miedo pensando en un accidente. La helada loma era rocosa y estaba plagada de árboles de modo que si uno de ellos perdía el control podía herirse. Algunos casi se hirieron y lo más fácil hubiera sido actuar como un adulto y prohibir su ascensión. Quise hacerlo, pero no pude. Sentí que sería un sacrilegio para su espíritu. Asumí un riesgo que creí adecuado asumir.

La belleza de la escena no puede ser explicada con palabras adecuadamente. La ambición de llegar, la ternura con la que se ayudaban unos a otros, el sentimiento de lograrlo en ningún caso teñido por la competición y sobre todo la prudencia y la inteligencia que desplegaron mientras subían me ayudaron a decidirme a confiar en ellos y dejarles continuar esa peligrosa actividad. Charlaban y jugaban allá arriba y yo estaba todo el rato preocupada por cómo bajarían de allí sin hacerse daño. Inesperadamente, R. me dijo que su hermano pequeña vendría a esquiar



con nosotros. (Un buen momento para decírmelo, cuando precisamente estaba cuestionándome lo adecuado de estar allí con ellos, puesto que él mismo ¡sólo tiene siete años!) Le dije que su hermano quizá era demasiado pequeño y R. me contestó: "Yo cuidaré de él y le consolaré cuando tenga dificultades." Estaba claro para mí que R. era profundamente consciente de su proceso de crecimiento y madurez. No era casualidad que, habiendo alcanzado el refugio, R. se sintiera tan fuerte y confiado que pensara que podía asumir la responsabilidad de su hermano pequeño. Al acabar el primer día de esquí, el mismo R. tuvo dificultades al bajar de la furgoneta para ir al alojamiento con todo su equipo pero, ahora, dos meses más tarde, está preparado y listo para enseñárselo todo a su pequeño hermano.

Me estaba quedando helada, de modo que le pedí que bajara. L., de ocho años, me dijo que podía dejarles solos. Le contesté que me preocupaban los peligros y ella me aseguró que todos se ayudarían y cuidarían unos de otros. Le dije que lo sabía, pero que prefería permanecer cerca hasta verlos a todos abajo y a salvo. Ella bajó la primera y permaneció conmigo observando bajar a los demás. Cuando todos hubieron bajado, se dirigió a mí y me dijo: "Ahora entiendo que quisieras quedarte. ¡Da miedo y es peligroso!"

El segundo incidente sucedió en la escuela. Un grupo de adolescentes estaban sentados en el salón cuando un visitante se les acercó. Uno por uno se fueron alejando hasta dejar a una chica sola con el visitante, quien no quería ser grosera y dejarle solo. Los otros se dieron cuenta de que la chica estaba soportándolo sola y volvieron a unirse a ella. Se sintieron culpables al escabullirse mientras ella estaba siendo costés con la visita. Esta es una pequeña escena que muestra mucho sobre la sensibilidad de los chicos y su compromiso con los demás y con la escuela. Niños como estos crecen para ser buenas esposas, buenos padres, buenos compañeros de trabajo, buenos jefes.

Estas son las cosas sobre en las que se centran los estudiantes en Sudbury Valley School. El equipo apenas tiene oportunidades de presenciarlo cuando sucede. Cuando la tenemos, comprendemos nuestra escuela mucho mejor.

## Leer y confiar

***John Holt, Learning all the time, Perseus, E.U.A., 1989, pp. 3-4***

Una vez visité a una familia a cuya hija más joven, entonces tenía cinco años, no había visto en varios años. Después de escudriñarme durante un rato en la distancia y decidir que le parecía bien, se hizo mi amiga y pronto me preguntó si “le ayudaría a su lectura”. Sin saber muy bien lo que quería decir, le dije que sí. Trajo su libro Hop on Pop del Dr. Seuss’s, me llevó a un sofá y, cuando estaba sentado, se me subió encima, se acurrucó junto a mí y comenzó lentamente a leer en voz alta. Parecía que lo primero que tenía que hacer, antes de que el trabajo comenzara, era tomar un cálido contacto físico conmigo.

En *Las vidas de los niños*, en el que describe su trabajo con José, un joven de más de veinte años, un chico callejero, George Dennison apunta en la misma dirección. Sólo pudo trabajar con José cuando ambos estuvieron solos en una habitación cerrada. De estos encuentros Dennison escribe:

Y sobre nuestra base de operaciones estaba nuestra propia relación; y puesto que José pronto comenzó a confiar en mí, fui capaz de hacer algo que, por simple que pueda parecer, era de capital importancia: hice que la base real y profunda de nuestra relación una cuestión de contacto físico. Podía poner mi brazo sobre sus hombros o sujetar su brazo o sentarme tan cerca de él que nuestros cuerpos se entraran en contacto... La importancia de este contacto para un niño que esté experimentando problemas con la lectura difícilmente puede sobreestimarse.

Tengo que añadir aquí que la confianza tiene que venir antes que el contacto físico. Tocar o sujetar a un niño que aún no haya decidido confiar en ti sólo le pondrá más nervioso.

En todo caso, tanto si eres un “dotado” niño de cinco años como si eres un aterrorizado analfabeto de veinte, intentar leer algo nuevo es una peligrosa aventura. Puede cometer errores o fracasar y, por tanto, sentirte decepcionado o avergonzado o angustiado o disgustado. Para poder comenzar esta aventura, la mayor parte de las personas necesita tanta comodidad, tranquilidad y seguridad como les sea posible. La clase típica, con los otros compañeros dispuesto a apuntar corregir o incluso reírse ante cualquier error y con el profesor con demasiada frecuencia ayudándoles y urgiéndoles a ello, es el peor lugar posible para que un chico se inicie en la lectura.

En la Ny Lille Skole (Pequeña Nueva Escuela), cerca de Copenhague, que describí en *Instead of education*, no hay un programa formal para aprender –no hay clases, no hay grupos de lectura, no hay enseñanza, ni evaluaciones, nada. Los niños (como los adultos) leen si, y cuando, y lo que, y con quien, y tanto como desean. Pero todos los niños saben –no está anunciado, simplemente es una de esas cosas que te encuentras cuando estás en la escuela- que en cualquier momento puedes acudir a Ramus Hansen, un profesor alto, de voz profunda y hablar pausado (durante muchos años fue el director de la escuela) y decirle: “¿Leerías conmigo?” y

el contestará: "Sí." Los niños cogen algo para leer, se van con Rasmus a un pequeño escondrijo, no a una habitación cerrada sino a un cómodo y apartado lugar, se sientan junto a él y comienzan a leer en alto. Rasmus no hace casi nada. De vez en cuando dice suavemente: "Ajá, ajá," queriendo decir "Está bien, sigue adelante." A menos que sospeche que el niño se atemorizará casi nunca apunta o corrige un error. Si le preguntan por una palabra, simplemente dice lo que significa. Después de un rato, normalmente veinte minutos o así, el niño para, cierra el libro, se levanta y se va a hacer otra cosa.

Difícilmente podríamos llamar a esto enseñar. Aunque, como suele suceder, Rasmus fue entrenado como profesor de lectura. Me dijo que le había costado muchos años dejar de hacer –una tras otra- todas las cosas para las que había sido entrenado y finalmente aprendió que esta pequeña cantidad de apoyo moral y ayuda era todo lo que los niños necesitaban de él y que todo lo demás no resultaba de ayuda.

## Treinta horas

***John Holt, Learning all the time, Perseus, E.U.A., 1989, pp. 4-6***

Le pregunté a Rasmus cuánta ayuda de este tipo parecían necesitar los niños antes de sentirse preparados para explorar la lectura por sí mismos. Me contestó que en sus notas sobre estas sesiones de lectura encontró que la mayor cantidad de tiempo que cualquiera de los chicos utilizó leyendo con él fue de treinta horas, normalmente en sesiones de veinte a treinta minutos, a lo largo de unos pocos meses. Pero, añadió, muchos niños necesitan mucho menos tiempo para aprender a leer con él y otros nunca leyeron con él. Debo decir que casi todos los niños que provenían de Ny Lille Skole acudieron posteriormente al "gymnasium", un escuela de secundaria mucho más compleja y exigente que cualquiera en los Estados Unidos, a excepción de algunas pocas. Independientemente de cómo y dónde aprendieron, fueron buenos lectores.

Treinta horas, ya me había encontrado ese patrón anteriormente. Hace algunos años, trabajé como consultor para un programa de lectura dirigido a adultos analfabetos en Cleveland, Ohio. La mayoría de los estudiantes tenían entre treinta y cincuenta años; la mayoría, pobres; mitad negros, mitad blancos; la mayoría se habían mudado a Cleveland desde los Apalaches o desde el sur profundo. Hubo tres sesiones, de tres semanas de duración cada una. En cada sesión, los estudiantes acudieron a clases durante dos horas cada noche, cinco noches a la semana: esto es, treinta horas (...)

Algunos años después, oí hablar de Paulo Freire, un educador reformista brasileño que, hasta que el ejército lo obligó a abandonar el país, había estado enseñando a leer y escribir a campesinos adultos analfabetos en las aldeas más pobres. Uno diría que su método era políticamente radical, una versión más desarrollada del método de Sylvia Ashton-Warner descrito en su libro, *Spinster and Teachers*. Así, comenzó hablando con estos campesinos de las condiciones y problemas de sus vidas (precisamente lo que el ejército no deseaba) y les mostró cómo leer y escribir las palabras que salían en la mayoría de sus conversaciones. También se encontró con que treinta horas era suficiente antes de que esos campesinos miserablemente pobres y anteriormente desmoralizados fueran capaces de explorar la lectura por sí mismos.

Treinta horas. Una semana escolar. Esa es la verdadera magnitud de la tarea.

## Otra visión de la educación

**Javier Herrero**

“La educación es la capacidad para percibir la conexión oculta entre los fenómenos.”

Vaclav Havel<sup>3</sup>

Hay muchas formas de entender la educación. También la cultura en que vivimos ha entendido a su forma particular la idea de la educación. Y en la base de esa particular forma de entender la educación de nuestra cultura se puede encontrar una profunda identificación entre el concepto de educación y la idea de enseñar. Esto significa que en la cultura en que vivimos educar es, prácticamente, sinónimo de enseñar. Para cualquiera que se sumerja en el sistema educativo es obvia esta identificación en todos los niveles. Esta identificación es tan profunda que cada vez a más personas les parece imposible que alguien pueda aprender algo por sí mismo. En la base de esta visión convencional de la educación identificada con la enseñanza, subyace la idea no explícita de la incapacidad de los niños para aprender si no son enseñados por alguien. Sin embargo, el aprendizaje es algo que sucede todos los días. Y a todas horas. Desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, desde que nacemos hasta que morimos, todos estamos aprendiendo: todo el día, todos los días.<sup>4</sup>

Aprender es, por tanto, un concepto clave en la educación porque hace referencia a la propia persona que aprende, sin la cual no habría ni educación ni aprendizaje, ni crecimiento, ni desarrollo, ¡ni posibilidad de enseñanza alguna! Aprender es una acción que parte de la propia persona interesada.

Aprender es algo para lo que los seres humanos estamos biológicamente preparados. No en vano, gracias a que tenemos esa fantástica capacidad para aprender hemos logrado como especie llegar a donde hoy nos encontramos (sin que ello quiera decir que como especie hayamos alcanzado ningún cenit, sino más bien al contrario, más altas metas, más grandes desafíos, tenemos por delante y, en consecuencia, más capacidad para aprender aún necesitamos). Aprender es una actividad esencial para el desarrollo de la supervivencia y, como bien sabemos, toda forma de vida posee esa tendencia hacia la supervivencia. Aprender, por tanto, es una actividad constante y sin fin. Sin esa habilidad para aprender ninguna persona podría beneficiarse de su entorno, ni comprenderlo. Gracias a esa capacidad innata para aprender es posible que cada persona pueda desarrollar su propia visión del mundo, su propio y exclusivo modelo de la realidad, un modelo de la realidad único y exclusivo, propio de cada persona. Esa capacidad, ese deseo insaciable de comprender el mundo es manifiesto en el comportamiento de los bebés que despiertan al mundo y

<sup>3</sup> Capra, Fritjof, *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*, Anagrama, Barcelona, cita de apertura.

<sup>4</sup> Greenberg, Daniel, “On learning, teaching, and being a teacher”, *Sudbury Valley School Newsletter*, vol. 21, nº 3, enero 1992, pp. 3-6.

que cuando apenas cuentan con las destrezas motrices suficientes para comenzar a explorar el entorno alrededor se convierten en insaciables e inagotables exploradores del universo por voluntad propia, sin necesidad de que nadie les enseñe nada, simplemente respondiendo a ese impulso vital de supervivencia que es la curiosidad innata de los seres humanos.<sup>5</sup> La potencia de este impulso innato de aprender es tan potente que -en ocasiones- puede llegar a sobrepasar a instintos vitales también para la supervivencia, como el hambre o el sueño.<sup>6</sup>

La línea de pensamiento educativo que presentamos considera el aprendizaje (entendido en su sentido más amplio, en su sentido biológico) el centro de la educación.

Si el ser humano tiene tal capacidad para aprender, ¿cómo es posible, entonces, que oigamos hablar constantemente de “motivar a los niños a aprender”? Tal como hemos reflejado más arriba esta línea de pensamiento de aprendizaje autónomo, entiende el aprendizaje como una función esencial para la supervivencia y concede a la persona, a cada persona, por el mero hecho de serlo (de ser personas, esto es, de ser un organismo vivo) y con independencia de su edad, la capacidad y la confianza de que es capaz de aprender porque está dotada biológicamente por la naturaleza para ello. Por su parte, cuando la cultura predominante expresa en el ámbito de la educación, su necesidad de “motivar” o “estimular” la capacidad para aprender de las niñas, en realidad, está queriendo comunicar su necesidad de motivar o estimular a los niños -esto es, la siguiente generación- para que aprendan un cierto conjunto de conocimientos que la propia cultura entiende necesarios para su propia supervivencia (la supervivencia de la cultura se entiende, no la de los niños). Y para que la siguiente generación aprenda las destrezas necesarias para la supervivencia de la cultura, ésta no tiene otra forma de lograrlo que forzándolos a aprender lo que la cultura, a través de las personas a quienes delega el poder, considera el conjunto de conocimientos obligatorio para todos sus miembros. Entre ellos está, por ejemplo, el cálculo de raíces cuadradas. Es así como se ha llegado a la paradójica situación que se describe a continuación<sup>7</sup>

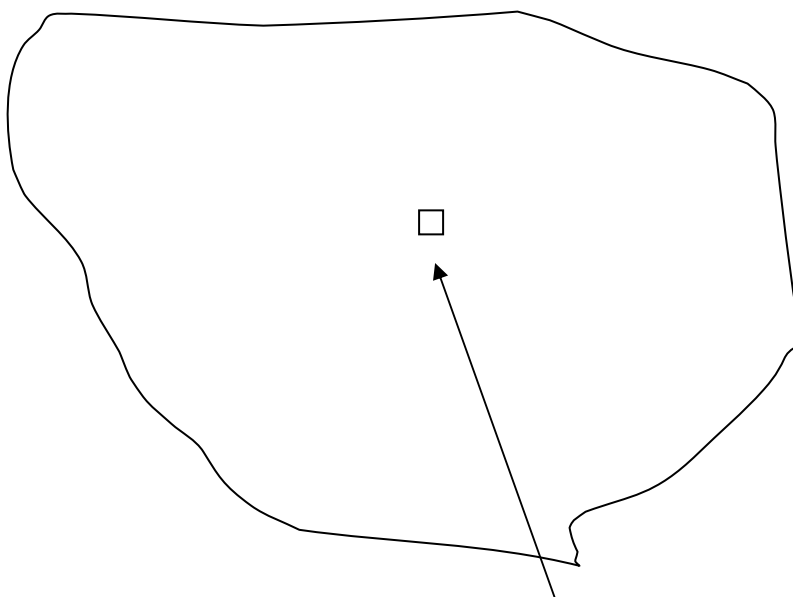
---

<sup>5</sup> Holt, John, *What do I do Monday*, Innovators in Education Series, Boynton Cook Publishers, Portsmouth, 1995 (publicado originalmente en 1970).

<sup>6</sup> Koestler, Arthur, *En busca de lo absoluto, Kairós*, 1982, 2º ed., nov. 1998, p. 58. (Título original, *Ladrillos para Babel II*)

<sup>7</sup> Hetch, Yakov, “Pluralistic Learning. The core of democratic education.”

1. Supongamos que esta irregular y amplia figura representa el ámbito total del conocimiento que conocemos y que fuera de ella se encuentra el resto del conocimiento, el que no conocemos.



2. Supongamos, a continuación, que el pequeño cuadrado que hay dentro de esta amplia figura es el conjunto del conocimiento obligatorio que se aprende en las escuelas. Es obvio para cualquier observador que una amplísima parte del conocimiento que conocemos queda fuera de este pequeño cuadrado. Y, sin embargo, quienes han creado el cuadrado creen que éste es el punto de partida para cualquier cosa en la vida. Pero lo que es más sorprendente es el hecho de que también definen este pequeño cuadrado como el único espacio en el que un niño o una joven puede utilizar adecuadamente su tiempo. Cuando un niño o un joven se ocupa en actividades contenidas en ese pequeño cuadrado, decimos que está "aprovechando el tiempo". Cuando, por el contrario, una chica está ocupada en actividades contenidas fuera de este pequeño cuadrado, entonces decimos que "está perdiendo el tiempo".

La visión cultural predominante considera que debe haber un conjunto mínimo de conocimientos predeterminados que garanticen la supervivencia: el currículum<sup>8</sup>. Pero la caducidad del conocimiento -que crece exponencialmente- se acorta geométricamente debido al hecho de que los cambios culturales, tecnológicos, sociales se producen cada vez con mayor aceleración (no velocidad, sino aceleración). Por otro lado, está la idea de que para afrontar los singulares desafíos de un futuro tan inmediato que ya es presente va a ser necesario desarrollar una afinadísima capacidad para generar nuevas conexiones, nuevas soluciones entre aspectos de la realidad no conectados anteriormente; esto es, creatividad.<sup>9</sup> Algo que desconozco

<sup>8</sup> Quizá no esté de más recordar que la etimología latina de currículum es: carrera, lucha .

<sup>9</sup> Tengo que expresar mi agradecimiento a Mauricio y Rebeca Wild por haberme facilitado la pista para descubrir la idea de la evolución creativa de la vida sobre la tierra expuesta por Hoimar von Dithfurth, en *The origins of life. Evolution as Creation*, Harper and Row, E.U.A.,

cómo se enseña y que me parece una buena cosa como destreza o habilidad o aptitud en el desarrollo de las próximas generaciones. Una creatividad que significa originalidad; diversidad de visiones; valores compartidos; y los no compartidos, respetados.<sup>10</sup> Como ya todo el mundo sabe una de las premisas para desarrollar la creatividad es la libre exploración, algo que la visión predominante de la cultura erradica de los espacios educativos imponiendo un rígido marco de conocimientos en el que toda la información está preseleccionada, seriada, dosificada, separada en compartimentos estancos, regulada hasta en sus más mínimos detalles... La exploración del mundo que proponemos desde esta visión del aprendizaje autónomo es una exploración personal del mundo para lograr una visión particular del mismo que enriquezca con su exponencial diversidad el marco cultural de forma que nos permita la supervivencia. Nuevamente, un concepto proveniente de las ciencias de la vida, biodiversidad, nos permite aprender de la naturaleza y de su más que exitosa experiencia de supervivencia, la evolución de la vida sobre el planeta. Una aventura (ésta de la evolución) de la de la que formamos parte y de la que debemos aprender ahora más que nunca, debido a que en nuestras manos se encuentra en alguna medida nuestro propio futuro. Esta visión del aprendizaje autónomo también se apoya en la visión del conocimiento no ya como un edificio que se va construyendo a partir de ciertos ladrillos o elementos básicos, sino que entiende el conocimiento como una red de interconexiones en el que ningún aspecto es más importante que otro, una red en la que puedes penetrar desde cualquier punto, una red a la que puedes llegar al mismo sitio a través de múltiples itinerarios; una construcción del conocimiento en la que lo importante no es el conocimiento en sí mismo, sino el proceso mismo de conocer, de aprender a aprender.<sup>11</sup>

¿Significa todo lo anterior que esta visión del aprendizaje desdeña la enseñanza? En absoluto. Pero no es menos cierto que el aprendizaje no es algo que sólo puede darse en una situación en la que alguien que sabe (normalmente un adulto y mejor si está certificado para ello) enseña a otro

---

1982 y desarrollada, desde otra perspectiva, por Arthur Koestler, en *The Act of Creation*, Penguin, 1989 (publicado originalmente en 1964).

<sup>10</sup> En este punto me han resultado especialmente relevantes las aportaciones del físico David Bohm en su colección de ensayos *Sobre el diálogo*, Kairós, Barcelona, Barcelona, 1996 sobre las implicaciones para la humanidad de sus descubrimientos sobre el comportamiento de las partículas subatómicas como onda o como partícula dependiendo del observador. Este dato de la subjetividad de la percepción también está presente en la obra del biólogo chileno Humberto Maturana que, junto a Francisco Varela, es el creador de la Teoría de la Cognición de Santiago sintetizada en la expresión "todo lo que se ve, lo ve un observador." Ello también tiene conexiones con la visión del aprendizaje como exploración personal del universo que ha desarrollado John Holt, uno de los pioneros del movimiento de desescolarización estadounidense iniciado a primeros de los setenta y denominado "homeschooling." y también con las conclusiones de Werner Heisenberg, quien formuló el principio de indeterminación que lleva su nombre y que viene a afirmar que: "Lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de observación.", citado por Fritjof Capra en *La trama de la vida*, Anagrama, Barcelona, 2002, 4ª ed., p. 60

<sup>11</sup> Debo la introducción al concepto de redes como elemento determinante de lo vivo a la enciclopédica descripción del enfoque ecológico en las más diversas ramas del conocimiento realizada por Fritjof Capra en sus ensayos *La trama de la vida* y *Las conexiones ocultas* ambos editados en Anagrama, Barcelona, respectivamente, en 1998 y en 2002 (4ª ed.)



(normalmente, un niño que de quien se supone que “está para ser enseñado”). Es más, me atrevería a afirmar que todos tenemos la experiencia de que el aprendizaje también nos ocurre a solas; sin que ello sea óbice para que en otras ocasiones tengamos la oportunidad de aprender de otros (que están dispuestos a compartir lo que saben y quienes no necesariamente tienen por qué ser adultos). O podemos aprender con otros (todos juntos, al mismo tiempo). Y también debemos contar cuando a los adultos también se nos ofrecen oportunidades para aprender nuevas cosas en ese estar junto con los niños, acompañándoles en su descubrimiento del universo, participando juntos en un proceso común. Lo importante desde esta perspectiva es que el aprendizaje sea un aprendizaje deseado y no impuesto. Y cuando se da esa condición básica, cuando se desea fervientemente, cuando se está deseando de verdad; entonces, se aprende. Y no nos olvidemos cuando aprendemos porque lo necesitamos. Ni cuando en ese proceso que es el aprender cometemos errores (fuente inacabable de aprendizaje). Entonces, es cuando se aprende de verdad, profundamente, de forma duradera: en la memoria a largo plazo, dirían estos; con el corazón, dirían aquellos; en el saber hacer, en el relacionarse, en el aprender a aprender. Esta visión del aprendizaje autónomo supone que para que se produzca el aprendizaje es condición necesaria que haya voluntad de aprender. Y si hay voluntad, si hay deseo, si hay interés, se va a dar el aprendizaje sin necesidad de complejos métodos de enseñanza, ni novedosas técnicas de motivación ni atractivas, avanzadas y divertidas técnicas que, en realidad lo que permiten es desarrollar la agenda oculta, el currículum oculto,<sup>12</sup> la enseñanza que desean imponer, “por su propio bien”, quienes creen saber lo que es mejor para los demás.

La objeción en este punto es que los niños no aprenderán si no se les enseña. Pero la realidad es que los niños aprenden mucho y rápido. Y, sobre todo, saben pedir lo que necesitan y cuando lo necesitan. A cualquier persona que se entretenga en observar la actividad espontánea de los niños verá que no cesan de explorar el mundo alrededor: observan y preguntan; tocan, prueban, escuchan, reflexionan, sienten y vuelven a preguntar; se ocupan intensamente en actividades que les mantienen intensamente concentrados, continúan curioseando, investigan, analizan, prueban y vuelven a preguntar...<sup>13</sup> Es parte de la naturaleza de los seres humanos este deseo de conocer, de aprender; nuestra función primordial como adultos es preservar ese gusto por aprender, permitir que se produzca y responder eficientemente a la curiosidad, a las necesidades, al interés que los niños nos manifiestan; ser nosotros mismos y compartir nuestra vida con ellos (lo que incluye también compartir nuestros conocimientos). En realidad, todo es más sencillo de lo que parece cuando hay un interés real por aprender. Y este interés real por aprender se da cuando los niños están en situaciones reales. Cuando tienen necesidad de resolver una situación, cuando tienen que afrontar un conflicto real, cuando tienen que buscar una solución, cuando se encuentran ante algún problema que les ocupa o les preocupa,

---

<sup>12</sup> Toffler, Alvin, *El shock del futuro*, Plaza y Janés, Barcelona, 1992

<sup>13</sup> Norberg, Bippa, “Crecer sin escuela”, *Crecer sin Escuela*, Boletín nº 14, enero 2004, p. 4-9

entonces los niños aprenden a solucionar problemas en el mundo real y no en el cuaderno de ejercicios.

Por otra parte, está muy arraigada la idea de que las niñas sólo eligen lo fácil. Pero cuando somos capaces de observar con ojos atentos las actividades espontáneas de los niños, vemos que es más bien al contrario<sup>14</sup>, que son capaces de pasarse horas y horas investigando y probando, que intentan siempre lo que aún no son capaces de hacer, que siempre intentan ir un poco más allá. Los niños siempre están buscando nuevos retos y constantemente se están desafiando a sí mismos. Cuando dominan algo, o bien buscan un nuevo límite de destreza, habilidad o conocimiento, o bien se buscan un nuevo campo de exploración intelectual, motriz, social, emocional o del tipo que sea. Es tan sencillo como estar vivo y vivir una vida real.

Aún estamos viviendo los últimos coletazos de la era industrial, que se inicia en el siglo XIX y coincide con el nacimiento del modelo educativo predominante, que no es sino una derivación de la teoría de la producción industrial taylorista (recuérdese la sátira de Chaplin, *Tiempos Modernos*): campos de conocimiento estancos, seriación del conocimiento y de la información, segregación por edad para lograr mayor productividad educativa, descripción precisa de tiempos y métodos... Pero la industrialización ya no es el motor de nuestra civilización, lo que ahora necesitamos es un modelo educativo que responda a los retos de la sociedad postindustrial, que dé oportunidades a la solución de los desafíos ecológicos, con la formación de redes de conocimiento y relaciones descentralizadas, que aporte biodiversidad también al pensamiento y al conocimiento, ¿pues no es la biodiversidad una de las creaciones evolutivas que más peso han tenido en el desarrollo de la vida sobre el planeta? Pues eso proponemos; que cada cual pueda elegir su propio camino vital con el apoyo incondicional de los adultos de su alrededor, con la confianza de que quienes hacen lo que les gusta lo harán bien precisamente porque les gusta; con la convicción de que quienes hacen bien su trabajo benefician a la sociedad y ésta los reconoce y apoya; con la certeza de que no hay camino sin esfuerzo, pero que cuando la pasión te motiva lo sigues intentando, como el bebé que se levanta una y otra vez del suelo al que ha caído hasta que finalmente, a pesar de los riesgos, de los errores, de las caídas, es capaz de erguirse nuevamente otra vez y lograr finalmente caminar en equilibrio sobre sus dos piernas.

Desde esta perspectiva de la autonomía en el aprendizaje y en la vida, no hay lugar sino para la autoevaluación, pues quién mejor que tú mismo para valorar hasta qué punto alcanzaste las metas que te propusiste, quién dispone de mejor información que tú misma, quién mejor que tú mismo afrontar los fracasos y redirigir tus propios pasos contando con padres, amigos, adultos... para consultarles cuando te sientes perdido, para pedirles consejo cuando estás desorientado, para finalmente meditar y tomar nuevamente decisiones en lo que a tu propia vida se refiere. Hay que aclarar -para que no quede duda- que en un proceso de este tipo hay lugar para los errores y que éstos no son considerados como algo malo o a evitar, sino que

---

<sup>14</sup> Greenberg, Hanna, What do students choose?, en *The Sudbury Valley School Experience*, SVSP, 1992, 3ª ed. pp. 38-40

son una fuente inagotable de sabiduría, de conocimiento, de aprendizaje, de maduración. Imprescindibles para acertar. Aprender de nuestros propio errores es lo mejor que nos puede pasar. Como en la vida misma.

## Autodidacta: una educación para el respeto

**Javier Herrero** (publicado originalmente en la revista *El Nudo de La Red*).

Poner fecha de inicio a este sueño que estamos haciendo realidad día a día no es sencillo. Probablemente porque fue naciendo poco a poco a lo largo de una serie de circunstancias, casualidades, coincidencias... Quizá lo más aproximado sea decir que este proyecto es fruto de la experiencia familiar, de la experiencia de la maternidad, de la paternidad, de la responsabilidad, de la conciencia, de los sueños agazapados durante años... Durante el año 1997 nació nuestra primera hija y Marién –mi compañera- buscaba un lugar donde no le separasen del bebé. Buscando, buscando, encontramos la maternidad Acuario, un lugar en el que sentimos un gran respeto por las decisiones de la mujer y las necesidades del bebé durante el embarazo, el parto y el postparto más inmediato. Un sábado por la tarde acudimos allí a una reunión de preparación al parto y –al salir- ya sabíamos dónde nacería nuestra hija. Durante el embarazo, el parto y un año después nos reunimos con la partera ecuatoriana con la que nos encontramos aquel primer día. De ella -y de Acuario- recibimos un ingente caudal de información sobre la salud de nuestra pequeña, así como de su desarrollo y necesidades.

Un día, María, la partera, se nos acercó y nos propuso la idea de hacer una escuela, pues ella tenía entonces en España un hijo de tres años. Aceptamos y nos pusimos a trabajar. María volvió al Ecuador al poco tiempo y nosotros nos quedamos entusiasmados por ofrecer a nuestra entonces única hija un lugar que tuviera el respeto en el corazón. La semilla ya estaba plantada. Después de más de un año de contactar con una gran cantidad de familias, unos amigos y compañeros de nuestro propio grupo de preparación al parto se unieron a nosotros y juntas, las dos familias, alquilamos una casita de campo para experimentar con nuestras hijas. Desde el comienzo del embarazo, nuestra curiosidad nos llevaba a devorar cuanta información nos caía en las manos sobre educación y comenzamos a visitar lugares en distintas partes del mundo que contaban ya, al menos, con dos décadas de experiencia y, por tanto, podían ofrecernos la visión de lo que ocurre cuando los niños se hacen mayores, viven la adolescencia, alcanzan la edad madura y se integran en la sociedad después de haber pasado toda su “vida escolar” en lugares en los que pueden probar a tomar su propias decisiones. Así fue como viajamos a Ecuador y conocimos la Fundación Educativa Pestalozzi, a cuyos fundadores hemos invitado a venir a España año tras año desde entonces en el marco de sus giras por la europa de habla alemana; visitamos Paideia, “la escuela de la anarquía”, radicada en Mérida; The Sudbury Valley School, una escuela de orientación democrática, de quien hemos traducido y editado un libro<sup>15</sup>; y finalmente Summerhill School, “la democracia infantil más antigua del mundo”, fundada por A. S. Neill a principios del siglo pasado y dirigida en la actualidad por su hija, Zoe.

---

<sup>15</sup> Greenberg, D., *Por fin, libres. Educación Democrática en Sudbury Valley School*, Alicante, 2003. Edición a cargo de Marién Fuentes y Javier Herrero.

Todas estas experiencias nos han ido nutriendo, ayudándonos a desarrollar nuestro propio proyecto educativo. Un proyecto que se basa en tres ideas centrales unidas entre sí por un mismo concepto: el respeto.

### Autopoiesis

El respeto por la madre naturaleza es la primera de estas tres ideas. Las ciencias de la vida -la biología, especialmente- han sido para nosotros fuente de inspiración. Investigando en el pensamiento del biólogo chileno Maturana, quien ha cooperado decisivamente a desarrollar la biología del conocimiento, aprendimos que los seres vivos se caracterizan por producirse continuamente a sí mismos, esto es su organización es autopoietica.<sup>16</sup> Esta visión de lo vivo hunde sus raíces en el análisis de la evolución de la vida sobre el planeta. La formación y desarrollo de la membrana celular, límite definidor del organismo vivo, se realiza de forma sorprendentemente simple y espontánea.<sup>17</sup> El organismo vivo, así limitado y definido, diferenciado del entorno exterior, debe tomar decisiones sobre cómo relacionarse con ese ambiente exterior, qué sustancias permite que se introduzcan a través de esa membrana semipermeable y cuáles no, que expulsa de sí y qué resulta valioso para continuar con ese proceso constante de autogeneración. La matriz de esta idea radica en cómo la espontaneidad, la intuición, el autoconocimiento permiten un desarrollo sano y equilibrado.<sup>18</sup> Esta idea del respeto a la madre naturaleza no consiste en ofrecer más horas lectivas de asignaturas como "conocimiento del medio" o "ciencias naturales", no se trata de adoctrinar a los niños y jóvenes en el ideario ecologista. Nuestra solución pasa por ofrecer un entorno natural, rodearlos de naturaleza de modo que pasen sus primeros años de desarrollo en el contacto más directo posible con la naturaleza, en contacto con la tierra, con los árboles... Enraizar. Ésta parece una función importante de la educación en los tiempos que corren. Es por eso que nuestro proyecto educativo se desarrolla en un espacio natural de 2,6 ha. de terreno a 1 km. por una pista de tierra del casco urbano del pueblo más próximo. Allí, estamos diseñando un asentamiento que tienda a la sostenibilidad: construcciones alzadas con materiales respetuosos para la salud y el medio ambiente, eficientes en su consumo energético, con un aprovechamiento máximo de las aguas (recurso tan estratégico para la vida y, sin embargo, a estas alturas crecientemente escaso en la cuenca mediterránea, un ambiente que integre la agricultura respetuosa y la presencia de animales... En todo caso, de lo que se trata no

---

<sup>16</sup> Maturana, H. y Varela, F., *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, p. 25

<sup>17</sup> Véase Capra, F., *La conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*, Anagrama, Barcelona, 2003, pp. 44-50

<sup>18</sup> Un buen ejemplo de esto es el famoso estudio de Davis en el que ofreciendo a tres niños comida variada y saludable de forma regular y sin emitir juicios sobre lo que cada uno comía o cómo lo hacía "todos comían diariamente con buena voluntad y excelente apetito (...) Ninguno de ellos era gordo: todos robustos, macizos, sanos, vigorosos, sin problemas de conducta. El estudio demostró que en las condiciones del experimento y con esos alimentos naturales los niños pueden seleccionar ellos mismos sus comidas y progresar sin la dirección dietética de los adultos." Davis, C. M., *Self-Selection of Diet by Newly Weaned Infants*. *Am J. Dis. Child.*, 1938, 36, 651-679, citado en Kanner, L., *Psiquiatría infantil*, Siglo Veinte, Buenos Aires, 1982, pp. 480-481

es tanto de imponer nuestros valores, como de exponer a los niños y jóvenes a los valores que nos nutren a nosotros mismos. No se trata tanto de adoctrinar en la verdad como de ofrecer nuestra verdad, la que vamos construyendo día a día. El entorno es, por tanto, un elemento esencial de este proyecto educativo.

## Autodidacta

Una segunda idea central a este proyecto es el respeto por el derecho a aprender lo que uno desea aprender. En el mundo en el que vivimos aprender significa ser enseñado. Sin embargo, aprender –desde nuestro punto de vista- es un proceso que sólo puedes desarrollar tú mismo. Aprender es una de las cosas nadie puede hacer por ti. Así de simple. La gente aprende porque es curiosa. Aprender, pensar, utilizar de forma activa la mente es la esencia del ser humano. Aprender resulta ser un impulso natural tan potente o más que el hambre, la sed o el sexo<sup>19</sup> y a nadie se le ocurre forzar a otros a realizar lo que resulta más natural en ellos, ¿por qué entonces forzar a los niños a aprender? Lo único que se necesita para aprender es tiempo y el apoyo necesario cuando se solicita. Está claro que cuando una persona está decidida a aprender, vencerá cualquier obstáculo. De hecho, vencer obstáculos es una actividad esencial en el aprendizaje. La cuestión, quizá, debe ser entonces definir que es aprender. Desde nuestra perspectiva aprender es una función cosustancial al ser humano. Desde que nos levantamos hasta que nos acostamos -desde que nacemos hasta que morimos- estamos aprendiendo. Constantemente. Otra cuestión es qué es lo que aprendemos. Y probablemente no aprendamos lo que otros quieren que aprendamos. Tal como afirma Yakov Hetch, fundador de la escuela democrática de Hadera, la cultura en la que vivimos inmersos nos empuja a pensar que sólo aprovechamos adecuadamente el tiempo escolar si lo invertimos en la pequeñísima parcela del conocimiento que es el currículum nacional y si lo invertimos en el amplísimo área de conocimiento exterior a este currículum entonces “los expertos” nos dicen que estamos perdiendo el tiempo.<sup>20</sup> Pero en la era de la información, en la sociedad del conocimiento, en la era interconectada de la red, en los tiempos de vertiginoso y crecientemente acelerado cambio que vivimos, ¿quién se atreve a afirmar cuál será el conjunto de conocimientos mínimos necesarios para sobrevivir dentro de dos décadas? Estamos convencidos de que la función de acumulación de conocimiento es una función que ya está delegada en las máquinas y que el progreso, el avance, el desarrollo consiste en la conexión de aspectos de la realidad que no están previamente conectados. Esto es el acto creativo; y coincidimos con Koestler, con Greenberg, con Holt<sup>21</sup> y con tantos otros que afirman que cada ser humano, cada uno de nosotros, cada uno de nuestros hijos, es un genio creativo si se le concede el tiempo y la confianza necesarias para desarrollar sus propios y exclusivos talentos, a partir de los cuales desarrollar las destrezas y habilidades que le permitan

<sup>19</sup> Koestler, A., *En busca de lo absoluto*, Ed. Kairós, Barcelona, 2ª ed., 1998, pp.58-59

<sup>20</sup> Hetch, Y., *Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education*, Conferencia Inaugural del Congreso Internacional de Educación Democrática en 2002

<sup>21</sup> John Holt, antiguo maestro, fue uno de los pioneros del movimiento de desescolarización en los E.U.A., el denominado “homeschooling”, que ya alcanza a más de dos millones de niños en E.U.A. y cientos en España.

sobrevivir en la sociedad adulta. Tomando las palabras de Daniel Greenberg: "Las personas aprenden mejor aquello en lo que tienen más curiosidad; hacen mejor aquellas tareas que han aprendido mejor y a la sociedad le aprovechan más las personas que hacen aquello que mejor son capaces de hacer."<sup>22</sup> Es por eso que desde nuestra perspectiva autodidacta procuramos respetar los ritmos individuales; es por eso que a veces proponemos un lugar en el que los niños y los jóvenes pueden probar a tomar sus propias decisiones. Allí deciden en todo momento cuándo estar dentro, cuándo estar fuera, cuándo trepar, cuándo estar solo, qué interés desarrollar, a qué actividad dedicarse... De modo que los niños y jóvenes sean dueños de su propia agenda vital. Si uno es dueño de su tiempo, es dueño de su vida.

Creemos que dentro de cada ser humano hay una fuerza interior, una fuerza biológica, que nos empuja al desarrollo, producirse a sí mismo es el proceso de vida, un proceso cuyo patrón de organización es la red autoorganizada. Esta confianza es central al proyecto y nos ayuda a acompañar a los niños con la seguridad de que sobreviviremos encontrando nuestro propio camino, no el que otros crean adecuado para ellos. Pretendemos hacer realidad la individualización de la enseñanza porque no disponemos de un currículum predeterminado, sino que cada uno ha de construirse su propio currículum. En una ocasión, Clara, una de las niñas que nos acompañan en este viaje, realizó una certera y precisa definición de lo que es este proyecto, hablando con una niña que acudía a una escuela convencional y que le preguntaba si ella ya asistía a "cursos". Clara le contestó: "Donde yo voy no hay cursos, nos pasamos el día jugando y cuando queremos aprender algo, lo preguntamos." Y es que una de las funciones de los adultos que participan en este proyecto educativo es la de ayudar a estructurar los medios necesarios para desarrollar los intereses, los deseos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí no damos nada por supuesto. Lo que es importante para uno puede no serlo para otro, lo intelectual no es más importante que lo manual o lo artístico. No hay actividades obligadas, aunque si acuerdas con otros una actividad, una clase, un taller, debes cumplir con ese compromiso. No hay libertad sin responsabilidad y viceversa. De esta visión del aprendizaje o del desarrollo -si se quiere utilizar un término más amplio, y quizá más apropiado-; de esta visión, se deriva que no tiene sentido la evaluación, ni los juicios de valor. La educación, tal como se concibe en esta cultura occidental, está basada en la idea de que es posible conocer lo que el otro sabe y en la idea de juzgar si el otro está ajustándose al modelo predeterminado, al estándar de conocimiento. En este último aspecto, promovemos la biodiversidad de intereses y modelos de persona; no juzgamos que esta actividad sea mejor que aquella ni que un interés sea más adecuado que otro. En este ambiente educativo -como resultará obvio- no tiene sentido evaluación de ningún tipo. ¿Quién a va evaluar a quién si todos, mayores y menores, estamos en proceso de aprender? ¿Quién va a juzgar a quién si es uno mismo quién se decide sus propias metas, su propio camino?

---

<sup>22</sup> Greenberg, D., *Announcing a new school. A personal account of the beginnings of The Sudbury Valley School*, SVSP, E.U.A., 1973, p. 166

Una derivación de todo esto y que puede ayudar a hacerse una idea de cómo es y cómo funciona nuestro ambiente educativo es que procuramos que el entorno sea lo más doméstico posible. Objetamos la arquitectura institucionalizada; así, no hay espacios para edades diferentes sino que hay libre acceso a todos los espacios en todo momento, aunque cuando se organizan clases o talleres se reservan espacios y tiempos privados para que el grupo de personas que desean desarrollar ese interés puedan hacerlo sin interrupciones ni molestias o de establecen reglas de uso de espacios y materiales. Este estar todos juntos sin segregaciones por motivos de edad hace que el ambiente se parezca más a un entorno social cualquiera que a una escuela; esta mezcla de edades es parte insustituible de la atmósfera que caracteriza nuestro ambiente educativo. La impresión que se produce es la de un permanente recreo. Tan es así, que con frecuencia, al finalizar la jornada, los niños quieren quedarse más tiempo y muchos logran acuerdos con los padres de otros compañeros y continúan juntos yéndose a dormir a casa de los amigos. Allí, el aprendizaje, el desarrollo, el juego, la conversación, las interacciones con otras redes de relaciones continúan sin cesar.

### **Autogobierno**

La tercera idea central al proyecto es el respeto a los demás. Toda esta libertad no es ilimitada, no es infinita. Los límites están en la convivencia, en el grupo social, en la seguridad de todos. En definitiva, en el concepto/corazón de este organismo vivo que es el grupo social. Este concepto/corazón que es el respeto (mutuo). En otras ocasiones definimos nuestro ambiente como un lugar en el que una de las tareas más decisiva y ardua es la definición cotidiana de lo que significa el respeto. Este proyecto educativo está sustentado por la Asociación de Familias para el Desarrollo del Autodidactismo, de la que forman parte todas las madres, padres, hijas, hijos, trabajadores. La Asamblea General de esta Asociación aprueba anualmente un presupuesto de ingresos y gastos que gestiona cotidianamente otro órgano de decisión, la Asamblea Escolar, formada por los niños y jóvenes y los adultos que convivimos con ellos cotidianamente. Este foro se reúne semanalmente y gestiona el día a día del ambiente: las reglas y límites (que no son pocos); gestiona actividades, aprueba gastos, peticiones de material, es el órgano último de mediación en los conflictos. Un dato relevante es que todos los miembros de la Asamblea Escolar tienen voz y voto –todos, Independientemente de la edad-; aquí es donde todos juntos buscamos soluciones a nuestros problemas, donde decidimos en qué invertir nuestra austera economía, a qué actividades dedicar éste o aquel espacio; aquí aprendemos a convivir, a vivir con otros de otro sexo, de otras edades, de otras culturas, desde el más absoluto respeto a los derechos de los demás, incluidos los de los adultos (conviene no olvidarlo) puesto que el respeto o es respeto mutuo o no es respeto.

### **La cruda realidad**

Lograr mantener vivo este sueño cada día no es, como se podrá comprender, sencillo. En realidad significa un grado de compromiso personal y familiar muy alto por parte de las personas que nos hemos implicado en ello. En realidad, no es nuestro trabajo, sino que es algo que forma parte de



nuestras vidas. Para nosotros no hay diferencia entre vida personal y trabajo. Todo es vida. Todo es uno. Todo está interconectado (y esta idea es aplicable también a nuestra visión del pensamiento, del conocimiento, del aprendizaje, ¡de la vida!)

Los obstáculos no son pocos. El marco legislativo español es sumamente restrictivo y nuestro proyecto, al igual que otros, tal como está definido, no puede llamarse legalmente escuela o colegio, con las dificultades de comunicación y, por tanto, de crecimiento, que eso conlleva en nuestro entorno más inmediato. Por otra parte, todo el proyecto de desarrollo del espacio en el terreno es sumamente lento y burocrático, pero nuestra determinación y nuestra propia capacidad para aprender de los propios errores nos permiten avanzar día a día. A este proyecto arquitectónico que pretende ser respetuoso con el entorno se le exigen todos los avales y permisos habidos y por haber, mientras que el negocio especulativo de la construcción turística indiscriminada tiene todas las bendiciones y facilidades de los poderes públicos. En otro frente, hay una escasa conciencia de personas que pongan en cuestión el modelo de escuela convencional; la izquierda, que podría pensarse que es un entorno afín a este proyecto de educación liberadora, se instala en el debate público/privado y se olvida de la propia función y definición de la escuela en sí, un lugar en el que desde que uno entra por la mañana hasta que sale por la tarde, desde que ingresa a los tres años hasta que se gradúa los dieciocho, se le está diciendo casi constantemente qué tiene que hacer, qué es lo importante, qué lo accesorio, qué aprender, cuándo, cómo y en qué orden aprenderlo; un lugar en el que uno está sometido de forma perenne al juicio de los técnicos y expertos que saben lo que a uno le conviene.

Buscando un ideal en el que encontrar una forma de relación con los hijos más respetuosa de la que nosotros mismos tuvimos, se nos acercan familias que demuestran la confusión en que se hallan sumidas. Y como consecuencia de su confusión –y quizá también de no encontrarse a sí mismos- confunden respeto con sometimiento y se encuentran -sin saberlo ellos mismos- en el otro extremo del proceso pendular, consintiendo hasta lo indecible y sometiéndose a los pequeños tiranos que están criando.

Este es un proyecto que nace desde una raíz familiar, muy apegado a la vida, asumiendo nuestra responsabilidad familiar como padres en la educación de los hijos, de la misma manera que asumimos en su momento nuestra responsabilidad en el nacimiento de los mismos, asumiendo toda la responsabilidad educativa que el marco legal nos permite como padres (la Constitución Española y la Declaración Universal de los Derechos del Niño dejan bien claro su alcance) y delegando esta responsabilidad en ellos mismos. En el proceso de definición del proyecto hemos sufrido crisis, alguna muy profunda, por divergencias en la visión educativa, divergencias que han concluido en abandonos del proyecto por parte de familias que en su inmensa mayoría “sabían lo que no querían, pero no sabían lo que querían” y que, encontrándose con algo diferente de la educación convencional, pues a ese carro se apuntaron para darse cuenta -al poco de iniciar el viaje- de que tomaron un tren que se dirigía a un destino diferente del que imaginaron. Así que, finalmente, se decidió unánimemente que el

proyecto educativo –que supone que los padres deleguen en sus propios hijos una parte muy importante del poder que la legalidad les concede- sólo podrá ser modificado por unanimidad de todos los miembros de la Asociación.

En realidad éste es un viaje en el que no podemos acarrear certezas. Somos muy humildes a este respecto. Sabemos muy poco. Pero aprendemos todos los días. Escuchamos a los niños. Los vemos crecer, madurar, florecer. Sentimos su seguridad, su aplomo, su desarrollo, su integridad emocional, su sensibilidad, su capacidad para sobreponerse a las dificultades, su flexibilidad y capacidad de adaptación... La convivencia con ese paisaje, con ese paisanaje, nos insufla nuevas energías y nos permite sentirnos aún vivos. Tal como afirmó Tolstoi (quién también fundó una escuela bastante atípica): “El único objeto real de la educación es dejar a un hombre en situación de formularse preguntas constantemente”.<sup>23</sup> Pues en eso estamos.

---

<sup>23</sup> Citado en Meighan, R. (comp.), *The Freethinkers' Guide to the Educational Universe. A Selection of Quotations on Education*, Educational Heretics Press, Nottingham, 1994, p. 32

## Autodidactas

### ***Gades zarpa rumbo a La Habana***

Ayer, a las tres de la tarde, el Luar 040 zarpó del puerto de Altea rumbo a La Habana. Al timón del velero de 16,85 metros de eslora y 29 toneladas de peso, modelo Paoa 54, iba "el capitán Chinche", mucho más conocido como Antonio Gades, que espera llegar a su destino, vía Canarias, dentro de 30 días, si alcanza los ocho nudos previstos.

Enfermo de cáncer de estómago, colon e hígado, Gades ha sobrevivido ya a cinco operaciones y quería cumplir una vez más el sueño de cruzar el Atlántico. "Ya lo hice en 1992, como homenaje a Colón, pero quería volver", dice. "Cuando estuve a punto de palmar, hice recuento de mi vida y pensé que mi única tristeza si cascaba sería no navegar más. Ahora que los médicos me han dado la condicional hasta enero, aquí estamos"

Con el coreógrafo y bailarín (Elda, 1936) viajan un médico cubano, Julio, y dos marineros alicantinos, Manolo y Coque. "Además del Quijote y las Obras completas de Lorca, que siempre van conmigo", explica Gades. "Mis otros dos sueños son coreografiar El Quijote y montar un baile titulado La importancia de llamarse Federico, que intentaría viajar a las fuentes de inspiración de la poesía de Lorca. Pero si llego a tiempo, bien, y si no, alegría".

Lleno de vitalidad y humor, Gades ultimaba el viernes en el Club Marítimo de Altea los preparativos para la travesía. Ante una cerveza, negaba que haya que ser "especialmente valiente o sietemachos" para vivir esta aventura: "Navegar es lo que más me gusta del mundo. Aprendí sólo hace 35 años. Con Pepa [Flores] viví aquí cuatro años y sólo salíamos al mar. Mucha gente cree que soy de tierra, pero no. El baile es una gilipollez al lado de esto. La primera vez que vi el mar, en Valencia, hice como Alfonsina Storny: me tiré sin saber si mojaba".

Sin patrocinios ("donde no hay publicidad resplandece la verdad") y con el lema "Todo está bajo control, nada funciona", Gades sube al barco que compró hace un año en Eslovenia ("me lo traje con la herida todavía abierta, me la curaba yo mismo"), coge el timón y empieza a dar órdenes a la exigua tripulación. Manolo lleva seis años con él, y dice: "Sí, manda mucho, pero lo tiene claro, todo va bien". Y Julio, el médico, añade: "¿El patrón? Lleno de fuerza, aguantará el viaje mejor que yo". Asombra la feroz energía de este hombre que, a pesar de estar tocado por la bicha, todavía recuerda al Gades de hierro que dirigía y bailaba obras tan duras y complicadas como Bodas de sangre o Fuenteovejuna. Todo está en la cabeza: "Pensar en la muerte no me va a quitar la vida. Ya que no me pidieron permiso para nacer, por lo menos que me lo pidan para morir".

El nombre del barco, Luar 040, es un homenaje de Gades a dos amigos: "Bastantes disgustos te dan las mujeres como para ponerles el nombre de la barca donde navegas. Luar es por Raúl, y 040, por otro compadre al que llamamos cero a la izquierda pero vale más que 40 de derechas".

El destino del viaje, La Habana, tampoco es casual. Gades sigue siendo comunista irreductible: "Es un honor decir que me han echado de todas partes en las que estuve. Pero de Cuba no me apeo. En política prefiero ser coherente que chaquetero. Todo lo que dicen de Cuba es una infamia".

**MIGUEL MORA** - *Madrid - El País* 10/11/2003

***Educación en libertad, libertad de educar***

Víctor Pérez-Díaz concluye la trilogía sobre el sistema educativo español con un análisis de la situación de la educación no universitaria

El sistema educativo español "es íntimamente incoherente. No puede educar para la libertad lo que limita sustancialmente la libertad de acción y lo que no aplica el principio de libertad a su propio *modus operandi*". Ésta es una de las principales conclusiones a las que llega el sociólogo Víctor Pérez-Díaz tras hacer un repaso sobre la situación de la educación en España -los debates suscitados, los cambios legislativos acontecidos y la visión de los agentes implicados- desde el siglo XIX a la actualidad en La educación general en España, un libro editado por la Fundación Santillana.

Con este volumen, Pérez-Díaz concluye la trilogía La educación en España, realizada junto con el también sociólogo Juan Carlos Rodríguez, en la que han realizado un diagnóstico de la educación general, profesional y superior.

El modo de coordinación y gobierno del sistema educativo español "limita gravemente los márgenes de libertad de todos sus agentes: alumnos, padres, profesores y centros educativos", argumentan los autores, y concluyen que para que el sistema educativo sea coherente con sus propias premisas "tiene que abandonar el terreno de consenso actual de un sistema estatista, relativamente rígido, y moverse en la dirección de un sistema de coordinación liberal, espontaneísta de la educación".

Las consecuencias de ese cambio serían, según Pérez-Díaz, el aumento de la movilidad y la diversidad de la oferta educativa, lo que "presumiblemente traería consigo mejores resultados académicos, pues incentivaría en todos los actores conductas educativas más exigentes".

Los autores consideran que, aunque el consenso al que se inclina actualmente la comunidad educativa puede ser "razonable" porque permite un clima de convivencia, competencia y continuidad en los planes educativos, también puede ser "inquietante porque consagra la primacía de los insiders [los funcionarios, profesores y directores de centros que quieren mantener su *status quo*] del sistema sobre los outsiders [los externos al mundo educativo]".

El cambio que proponen las conclusiones de este estudio se iniciará, según los autores, "desde abajo": "De la iniciativa de quienes son capaces de disentir del consenso imperante, definir un proyecto educativo y arriesgarse a realizarlo, con la colaboración de quienes consiguen convencer. Y luego, tener la paciencia y cultivar el huerto".

Sobre el papel de los políticos para hacer esto posible, los autores afirman que "lo que tienen que hacer los poderes públicos es, al menos, flexibilizar (o dejar que se vaya flexibilizando a resultas de múltiples ajustes) cada vez más el marco institucional de la enseñanza, de modo que tales iniciativas no sean ahogadas bajo el peso de las regulaciones, las barreras de entrada, el clima de conformismo dominante y el ruido de las querellas educativas habituales".

Los autores también animan a promover que los estudiantes -que en la actualidad reciben educación de muchas instancias, aparte de la escuela- no sean sujetos pasivos, ya que "en buena medida son responsables de sus actos", "la escuela acabará siendo lo que los propios alumnos hagan de ella" y "la acción pedagógica no es la mera imposición de un poder cultural sobre unos sujetos impotentes".

Para llegar a estas premisas, el texto hace un recorrido por los debates suscitados en los últimos años sobre la educación, la tradición educativa española, el modo de impartir la enseñanza, el papel que juegan profesores, alumnos y familia y los resultados educativos.

Respecto a los resultados de la enseñanza, Pérez-Díaz reconoce el "esfuerzo cuantitativo considerable realizado en los últimos 20 o 30 años", pero califica sus efectos cualitativos de "dudosos". Según los autores, "los tests de conocimientos dan unos resultados en general mediocres". Su diagnóstico es de "medianía de los resultados del sistema educativo a corto plazo". Y relacionan esta situación con "la escasa frecuencia con la que existen proyectos educativos y curriculares asumidos con intensidad por los centros mismos".

También refleja un panorama pesimista en relación con el hábito a la lectura de "la población española educada de una manera relativamente parecida en los últimos 30 o 40 años" y con una cultura adolescente acostumbrada a la "gratificación instantánea". Pérez-Díaz considera además los resultados sociales (como la reducción de las desigualdades sociales) "discutibles".

Respecto a las reformas legales realizadas en los últimos años, el texto afirma que por debajo de ellas hay "una tendencia general a la reducción de los contenidos educativos y a una transformación gradual de los métodos". Y concluye que, en definitiva, la aplicación de los cambios en la forma de impartir la enseñanza "ha dependido de los que ocurría en el momento de la verdad, es decir, en el encuentro de profesores y alumnos en las aulas".

**S. P. DE P.** - *Madrid - El País* 17/11/2003

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

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

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

Suscripción mínima: 30 €/anuales

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

Nombre:

\_\_\_\_\_

Apellidos:

\_\_\_\_\_

Dirección postal:

\_\_\_\_\_

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

Teléfono: \_\_\_\_\_

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

Podéis realizar ingreso en la cuenta de Bankinter número:

**0128-0634-36-01000014832**

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

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

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

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