

Autodidacta

Número 10, verano 2004



Contenidos:

Librepensadores	2
Artículos:	
• Reverencia por la vida.....	3
• Entrevista a David Gribble: “Desarrollando una Red Internacional de Educación Democrática”.....	7
• La creatividad y lo que la bloquea.....	16
• Diálogo sobre el método.....	20
¿Quién es quién?	23

Correo electrónico: ojodeagua@telefonica.net

Página web: www.ojodeagua.es

Librepensadores

En este número de Autodidacta:

La educación democrática supone que las personas son más importantes que las instituciones.

David Gribble

No creo posible una educación democrática mientras la escolarización sea obligatoria.

David Gribble

La creatividad es una necesidad primaria del ser humano.

David Bohm

Cuando se pone impedimentos a la creatividad, lo que resulta no es simplemente ausencia de creatividad, sino una presencia activa de destructividad.

David Bohm

La ciencia es nuestra religión. Lo que sucede en su interior es la Buena Nueva. Lo que sucede a extramuros de ella son necesidades paganas.

Paul K. Feyerabend

Reverencia por la vida

Javier Herrero

La inmensa mayoría de las personas que se acercan con curiosidad o interés para conocer nuestro ambiente siempre vienen con muchas preguntas e inquietudes. Una que no falta nunca es la pregunta sobre si tenemos un horario, un programa de actividades: un currículum. La respuesta es sistemáticamente la misma: que no disponemos de un currículo predeterminado, sino que se va construyendo a partir de dos raíces: las necesidades que expresan los niños y las propuestas que los adultos vamos realizando. Así que todos los cursos nos vemos obligados a planear un cuadro en el que figuran unas cuantas actividades o talleres concretos a horas determinadas.

A pesar de todo ello, siempre me queda la sensación de que el aprendizaje, el desarrollo de nuestros hijos se nos escapa por las rendijas de las ventanas, por los quicios de las puertas, que vuela empujado por el aire. Y que, en definitiva, lo más importante que aprendemos juntos no siempre sucede en actividades predeterminadas a horas concretas. Más bien al contrario. Prueba de ello ha sido un ¿tema?, un ¿taller?- que ha ido surgiendo espontáneamente a medida que la vida nos ponía delante las oportunidades para desarrollarlo. Para explicar este "taller", esta "actividad" se me hace necesario comenzar por explicar la importancia de que los niños pasen todos los días de su "vida escolar" en contacto directo con la naturaleza -percibiendo sus ciclos, sus transformaciones, su derroche, el bienestar de vivir sobre la tierra- la importancia de que los niños, decía, pasen toda su infancia inmersos en un entorno natural les sumerge, les pone en contacto con la vida. Sin duda.

Pero estar en contacto con la vida significa también e indefectiblemente estar en contacto con la muerte.

La primera vez que recuerdo en este curso la aparición de la muerte fue cuando alguien encontró un ratoncillo muerto (luego nos enteramos que había muerto envenenado por los biocidas –esto es, "asesinos de vida", en traducción literal- con los que cultivan los naranjos que nos rodean). Siempre que aparece un animal muerto la noticia se corre como la pólvora, un gran grupo se arremolina en torno al cadáver, surgen comentarios sobre la especie a la que pertenece, se indaga sobre si es cachorro o adulto, su sexo y multitud de otros detalles. Los niños deciden enterrar al ratoncillo junto a las vides que cuida Paco, nuestro vecino. Allí cavan un agujero en la dura tierra seca con una azada que les dobla en tamaño a algunos, echan dentro el cuerpo del animal y tapan el agujero. Por la tarde, cuando me acerco por allí dando un paseo, descubro que alguien o "alguienes" han colocado un puñado de flores en el enterramiento. Al día siguiente, las cuatro flores se habían convertido en un túmulo de unos 60 o 70 cm. de altura construido a base flores secas que el vecino había cortado y desechado y que –me daba la impresión- hacía las veces de mausoleo.

Durante un tiempo, allí se acercaban los niños hablando en voz muy bajita. Eso debió ocurrir por noviembre, quizá. Lo que sí recuerdo con precisión fue que durante la fiesta de despedida del año antes justo del inicio de las "vacaciones de navidad", tras una jornada largamente festiva, los niños justo en el momento de las despedidas conscientes, ¿quizá?, del momento de la separación- comenzaron a pasarse la voz unos a otros antes de irse y se organizaron para visitar juntos el mausoleo. En un momento dado fui capaz de escuchar cómo una niña le instaba a otra. "Venga, vamos a despedirnos del ratón antes de irnos." "Vamos a rezarle", decía otro. Un papá y una mamá observaban la escena y sorprendidos por lo que estaban viendo, dijo ella: "¡A ver si ahora resulta que se van a hacer religiosos!" A lo que el papá respondió: "Igual es que no dejaron de serlo nunca." Escuchar estos comentarios me puso alerta sobre el valor de nuestro ambiente educativo como ámbito de confluencia de distintas percepciones, de diferentes visiones de la vida: aquí conviven vegetarianos y omnívoros; ateos, agnósticos y diversas clases de creyentes. Pero todos somos capaces de convivir en un entorno en el que las diversas percepciones, las variadas visiones de la vida, son posibles siempre que respeten el derecho de los otros o sus ideas a existir en identidad de condiciones a las que ellos propugnan para sí mismos. Esta función del ambiente como nodo de conexión entre las diversas visiones de la vida que se cultivan en cada casa, en cada familia, me resulta cada vez más relevante. Los tiempos que corren requieren de diversidad biológica, pero también ideológica; asociación de cultivos y no pensamiento único ni monocultivo ideológico. Estar en el nodo, estar en el punto de conexión, ser testigo -como afortunadamente tengo el placer de serlo- de la confluencia y el encuentro de distintas visiones que los niños traen al ambiente como resultado de sus vivencias familiares es fuente de aprendizaje. Así, podría contaros cómo en un viaje en coche devolviendo - tras de una larga y agotadora jornada de juego- a sus respectivos hogares un par de niñas de unos cinco años mantenían una conversación sobre sus respectivas visiones sobre origen de la vida. Una lo explicaba desde una visión mítica; la otra, desde un cierto racionalismo científico. Ambas habían explorado este "peliagudo" asunto en sus respectivas familias y cada una había cosechado distintas visiones que, finalmente, se encontraban allí, en el reducido espacio del habitáculo del coche que nos transportaba. Allí, el evolucionismo se estaba encontrando con lo legendario; el conocimiento con la intuición y el mito con la ciencia. Y una exponía los hitos de la evolución de la vida a través de la evolución de las especies; mientras la otra exponía el misterio de la vida a través de una visión mítica espiritual. Lo que sucedía en esa discusión era una yuxtaposición de visiones, esto es, la presentación de una y a continuación la presentación de la otra. Uno de los aspectos que más me sorprendía era cómo ambas eran capaces de exponer sus argumentos con solvencia y coherencia. Digo que lo que se daba era una yuxtaposición porque las visiones parecían no contaminarse entre sí, sino que aparentemente permanecían idénticas a sí mismas. Vamos, que no llegaron a un acuerdo intermedio, ni una visión fue capaz de "vencer" a la otra, ni hubo una solución ni un final feliz en el que "todos ganan" para dicha general. No. En un momento determinado, una de las dos se dirigió a mí -el adulto que las acompañaba y les conducía a reunirse con sus respectivas

familias- para recaudar mi opinión. Mi respuesta fue que en realidad nadie sabía muy bien con certeza sobre ese asunto, que unas personas lo veían de una forma y otras de otra. "Ya, pero tú que piensas", me preguntaron al unísono. "Pues yo –les contesté- tengo muy serias dudas al respecto. No niego a Dios, pero no lo comprendo." Cada una llegó a su casa. Y a cada uno de nosotros nos acompañaban la propia visión y las de los otros. No hubo conclusiones, simplemente una interesantísima conversación (al menos para mí) que me alumbró en la sorprendente madurez de estas dos pequeñas criaturas.

Otro momento en el que se hizo patente la reverencia que los niños sienten hacia la vida sucedió mientras se realizaban algunas manualidades. En un momento dado, uno de los tres o cuatro niños que están alrededor de la mesa menciona a Verónica (una mamá que colaboró formando parte del equipo –precisamente con actividades manuales- y que murió durante el año pasado). Y alguien dice: "Pues Verónica sí que lo hacía bien." Y otro contesta: "Sí, era la que más me gustaba porque era la que mejor hacía las cometas." Y otra, después: "A mí me dio mucha pena cuando se murió." "Y a mí", exclama otra. "Ya no podrá ayudarnos a hacer marionetas." "Nico (el hijo de Verónica) sí que tuvo que llorar cuando se murió Verónica." "Seguro que lloró tanto que se inundó su casa." Y aquí, como por ensalmo, la conversación pasa del llanto a la risa y alguien perfila aún más esa idea que conjuga el inmenso dolor por la pérdida de la madre con la imagen de tantas lágrimas que acaban por inundar una casa. Y comienza un juego. Y de la misma forma que se ponen de moda las sirenas, se pone de moda jugar "a niños huérfanos" o ¡no!, ¡no!, mejor... "a niños perdidos"!!"

En otra ocasión, una gata parió durante la noche en la casa y abortó tres fetos, uno más grande y dos más chicos. María, una amiga nuestra, lo limpió todo y lavó a los tres fetitos porque creyó interesante que lo vieran los niños. Quizá podría ser un buen material para el laboratorio de ciencias. Mientras iban llegando los niños los dos botes de cristal con sus tres cadáveres fueron pasando de mano en mano. Y se le veían con claridad, aunque diminutas, sus pequeñas y frágiles uñas. Y un adulto sacó de la biblioteca un libro en alemán con preciosas ilustraciones de embriones humanos a todo color unas y en blanco y negro otras. Y fueron vistas con deleite y curiosidad general. Cuando a alguien se le ocurrió sugerir que "podríamos guardarlos en una solución de formol" comenzaron los llantos que en algunos casos llegaban a convertirse en verdaderos plañidos. Una encuesta realizada al 100% de la población arrojó unos resultados del 100% a favor de que se inhumara al animalito, resolución que se cumplió con puntualidad.

La última vez que asistí a un entierro estaba con mi amiga Olvido y me hablaba de sus percepciones de la naturaleza ritual de los niños justo porque encontramos nuevamente un ratoncillo muerto (esta vez, ahogado). Lo sacamos del agua y enseguida se organiza el entierro. Una se pide transportarlo. Otra se encarga de la azada. Os aseguro que es impresionante ser testigo de cómo una niña de tres años arrastra una azada tamaño adulto- durante unos ¿cincuenta metros? y llegada al punto elegido, otra recoge el testigo y comienza a cavar con gran energía hasta que cede el

turno a la siguiente. Una vez hecho un agujero suficiente, la encargada de volcarlo cumple su cometido y finalmente todas participan del pisado general de la tumba. Alguien, al final, le pone flores.

Desde mi punto de vista, tener que descifrar si en estos ratitos que os he descrito "estamos trabajando" biología, educación física, inteligencia emocional, bioética o lo que sea; desde mi punto de vista, tener que decir esto es casi un sacrilegio porque lo cierto -¿será cierto?- es que lo que estamos "trabajando-nos" es la vida, nuestra querida vida.

Entrevista a David Gribble

Desarrollando una Red Internacional de Educación Democrática.

Javier Herrero

Esta entrevista será publicada en un número monográfico de la revista "Cuadernos de Pedagogía" el próximo mes de diciembre.

P. David, has estado involucrado en la educación democrática desde 1959 cuando comenzaste a enseñar en Dartington Hall School y, más tarde, en Sands School; tus hijos acudieron a escuelas democráticas y participaste en la fundación de una escuela democrática. Recientemente, has realizado una investigación sobre educación democrática en el ámbito mundial. ¿Cuál crees que es el papel de la educación democrática en un contexto global?

R. La educación democrática supone que las personas son más importantes que las instituciones. Los políticos y empresarios se comportan como si creyeran que las instituciones son más importantes que las personas. Esta inhumana visión se inculca a través de la educación convencional. Si todas las escuelas funcionaran democráticamente (en el particular sentido en el que uso la palabra), el mundo pronto sería un lugar más sensato y pacífico.

P. Trabajaste en Dartington Hall School durante casi treinta años. ¿Qué fue lo más relevante de esa experiencia?

R. La manera más sencilla de explicarlo es la que utilizan muchas personas que entran en un entorno educativo democrático por primera vez: sentí que llegaba a casa. Antes de Dartington sentía que actuaba como una pieza o, mejor aún, intentaba actuar como un engranaje. No encajaba con facilidad con el entorno. Entonces, cuando me encontré con Dartington, me encontré con un mundo donde era aceptado por mí mismo.

Eso es lo que uno espera que sientan los alumnos nuevos. Por alguna razón es sorprendente cuando son los profesores nuevos los que experimentan una sensación de escape de la opresiva necesidad de adaptarse a estándares que no les son propios. Y no es sólo que Dartington me permitiera ser yo mismo, también me ayudó a encontrar nuevas formas de pensar que se ajustaban mejor que las teorías con las que fui educado. Era un mundo donde las personas importaban más que las instituciones; donde la obediencia no era una virtud; donde los valores importaban más que las apariencias; donde el afecto era más importante que la autoridad; donde cualquier respeto más allá del que todos nos debemos mutuamente debe ganarse, no es una consecuencia automática del status.

P. En algún lugar escribiste que cuando Dartington cerró, un grupo de padres, profesores y niños fundaron "un experimento más radical" llamado Sands School en el que participaste. ¿Cómo definirías la filosofía educativa de Sands School?

R. La filosofía educativa de Sands reside en la sabiduría compartida de los actuales alumnos y profesores y cambia cada año. Comenzamos con sólo dos reglas y el principio de que el sentido común debe ocupar el lugar de las reglas, pero en la actualidad las reglas ocupan más de dos o tres páginas. De vez en cuando la asamblea escolar coquetea con la idea de imponer

penalizaciones, pero, generalmente, el castigo suele evitarse. Normalmente, los profesores llevan sus clases de acuerdo a su propio criterio. Comenzamos con un currículo completo y obligatorio que fue demandado por la asamblea escolar en contra del consejo de la mayoría de los profesores. Sólo hace algunos años el programa comenzó a ser voluntario. Sin embargo, ha habido algunos elementos constantes. Uno ha sido la predisposición para el cambio; otro, la creencia de que los profesores deben enseñar y, por supuesto, ayudar a los alumnos a preparar los exámenes nacionales; un tercero, ha sido la autoridad de la asamblea escolar donde, si una decisión se adopta por votación, todos los presentes, cualquiera que sea su edad, tienen un voto y nadie tiene derecho de veto; el cuarto es el principio de que absolutamente todos los aspectos de la escuela están bajo la autoridad de la asamblea escolar, aunque un buen número de asuntos son delegados, pero cualquier decisión delegada puede ser cuestionada o, incluso, revertida, por la asamblea escolar.

P. En tu último libro, "Educación Auténtica. Variedades de libertad" describes 18 experiencias educativas que has visitado a lo largo de todo el mundo. ¿Qué tienen en común?

R. El punto común más importante entre los lugares que he visitado es que en todos ellos hay un respeto mutuo genuino entre adultos y niños: trabajan juntos como iguales.

P. ¿Qué significa "educación auténtica" para tí?

R. Describo la "educación auténtica" en el último capítulo de mi libro. Es la educación que ayuda a los niños a "saber leer y calcular, por supuesto, pero también a ser felices, considerados, honestos, entusiastas, tolerantes, con confianza en sí mismos, bien informados, sabiendo expresarse, prácticos, cooperativos, flexibles, creativos, con personalidad, personas determinadas que conocen sus talentos e intereses y que han disfrutado desarrollándolos e intentan hacer buen uso de ellos. Deben ser personas que se preocupan por los otros porque han sido queridos por ellos mismos." Es mi creencia que las escuelas convencionales fracasan en la consecución de estas metas con la mayoría de sus alumnos. Este libro es un informe sobre diversos enfoques con los que parece más probable alcanzarlas.

P. ¿Qué te empujó a escribir este libro?

R. Hace veinte años, pensaba que las únicas escuelas democráticas del mundo eran Summerhill y Dartington Hall. Cuando Dartington Hall School cerró, fundamos Sands School y Park School. Después, encontré a Lotte Kreissler, que estaba trabajando en la Freie Gesamtschule en Austria; ella me habló del Pesta en Ecuador y a través de otra fuente oí hablar de Sudbury Valley en los E.E.U.U. y de la Escuela Democrática de Hadera en Israel. Comencé a encontrar más y más escuelas y otras organizaciones que sostenían enfoques similares. Percibí la profunda impresión de que la mayor parte de las personas que trabajaban allí se veían a sí mismos como innovadores aislados, luchando solos contra el enorme mundo de la educación estatal. Me pareció importante demostrar que no era así y que todos formaban parte de un movimiento mundial.

P. ¿Cuál es el “particular sentido” en el que utiliza la palabra “democrático”?

R. No en su sentido habitual. Yakov Hetch dijo una vez que las personas convencionales encontrarían fácil rechazar la libertad en las escuelas, pero no sería tan fácil rechazar la democracia, y esa me parece una buena razón para utilizar ese término. En mi léxico particular la expresión “educación democrática” significa una educación en la que los aprendices y los maestros gozan de idénticos derechos. Esto puede conducir hacia un sistema complejo con comités elegibles y un poderoso parlamento escolar o, preferiblemente en mi opinión, puede conducir hacia una comunidad anarquista, pacífica, donde hay orden sin poder.

P. Cuando se usan palabras como respeto y confianza todo el mundo se siente de acuerdo con ellas. ¿Puedes explicar más concretamente tu punto de vista sobre esos dos conceptos en el contexto de las relaciones adulto-niño?

R. Tienes razón. No son palabras muy útiles porque diferentes personas las interpretan de manera diferente. Puede ser útil describir respeto como cortesía; los adultos deben ser tan corteses con los niños como esperan que éstos lo sean con ellos. Sin embargo, el respeto va más allá; esa cortesía debe provenir del corazón, es de escasa utilidad si sólo es una rutina. Y este tipo de cortesía no conlleva llamar a las personas “señor” ni ponerse de pie cuando entra; significa más bien tratar a las personas de forma amistosa, comprensiva e informal de modo que se sientan a gusto. Si me encuentro con un adulto que sabe mucho menos que yo sobre algo –digamos, una lengua extranjera- no presupongo por eso que ya goce de un mayor estatus; hago un esfuerzo para evitar humillar a la otra persona. Debemos actuar de la misma manera con los niños.

La confianza, tal como yo utilizo el término, significa estar seguro de que las otras personas hacen lo mejor que pueden para conducir sus vidas y que cuando fracasan es porque no han entendido algo, no por malicia o crueldad. Los niños en sus vidas necesitan creer esto respecto de los adultos tanto como los adultos necesitan creerlo respecto de los niños.

P. Entonces, desde el punto de vista de la educación democrática, esto es lo que puede llamarse “la enseñanza básica”, quiero decir, lo esencial para los futuros ciudadanos de una sociedad democrática?

R. Puedes decirlo así, pero yo preferiría definirlo como ayudar a los niños a desarrollar sus propias potencialidades, sus actitudes hacia la vida, sus propias metas. El hecho de que permitir que los niños se desarrollen de manera natural implique su evolución como adultos socialmente responsables es sólo una afortunada coincidencia, pero no es el motivo básico por el que debemos tratarlos de manera sensata. Debemos tratar a los niños de manera razonable porque son seres humanos como nosotros y tratarlos de otra manera es un abuso.

P. ¿Lo que quieres decir es que la meta principal de una educación democrática no es formar futuros ciudadanos responsables, sino aprender a tratarnos de manera mutuamente respetuosa con independencia de la edad?

¿Significa esto que la escuela debe ser un lugar en el que todos –mayores y menores- deben tener oportunidades de aprender de los demás?

R. Sí, exactamente eso es lo que pienso. Pero no sólo deben tener esas oportunidades, sino que deben utilizarlas con entusiasmo.

P.¿Esto significa que en una educación democrática los adultos deben escuchar lo que los niños quieren que sea su propia educación, que los niños deben tener una voz decisiva en la construcción de su propia educación?

R. Sí, pero esta idea no supone los resultados que los adultos cínicos esperan. Ya te dije que cuando Sands comenzó, los niños insistieron en disponer de un horario completo y obligatorio. Los niños que llegan a los educadores de calle de Butterflies en Delhi tienen que renunciar a su tiempo remunerado para aprender y pueden ser golpeados por negarse a hacer su trabajo, pero aún así acuden para aprender a leer y escribir y comprender los números. Muchos de ellos incluso toman parte en obras de teatro, realizan investigaciones sobre la vida en las calles y organizan marchas de protesta y demostraciones en apoyo de sus derechos. El deseo de aprender es natural; al intentar forzar a los niños a aprender cosas que no les interesan corremos el riesgo de matar ese deseo.

P.¿Es una asamblea escolar -en la que mayores y menores tienen igual voz- un instrumento adecuado para democratizar las escuelas?

R. No todo el mundo estaría de acuerdo. Hay personas que insisten en que no debe alcanzarse ninguna decisión sin un acuerdo universal y que votar significa desautorizar a la minoría. Personalmente creo que votar es preferible a un debate interminable, una opinión reforzada por una asamblea de adultos en un congreso en Summerhill: durante cerca de una hora fracasaron en su intento de acordar un regla sobre la hora en la que todo el mundo debe guardar silencio por la noche por respeto a los querían dormir.

Lo que importa es que todo el mundo debe sentirse capaz de expresar su opinión y saber que será escuchado con el debido respeto, aunque pueda no ser aceptado por la asamblea. Los adultos se inclinan a pensar que tienen derecho a expresar sus opiniones y tienen necesidad de que otros las acepten; los niños son –por lo general- más razonables.

P. “Ayudar a los niños a desarrollar su propias metas.” ¿Significa esto que nosotros –adultos- debemos confiar en que los niños busquen lo que quieren aprender en vez de imponérselo? ¿Qué nosotros, adultos, no debemos imponerles nuestra agenda?

R. Sí. Pero diferentes escuelas interpretan esto de manera diferente. En el Pesta insisten en que los adultos no deben enseñar, explicar, guiar, motivar, persuadir, anticipar o apuntar; todo lo que deben hacer es proporcionar un ambiente apropiado. En la Escuela Democrática de Hadera, los profesores proporcionan un rico programa de lecciones y actividades a partir de las cuales los niños construyen su propio currículo. En Summerhill y Sands casi todos los niños quieren prepararse para los exámenes nacionales de modo que puedan continuar después en otros niveles educativos y por eso eligen acudir a clases de materias escolares. Los educadores de la calle de Butterflies en Delhi enseñan lectura, escritura y aritmética a niños desesperados por aprender. En ninguno de estos lugares los profesores

fuerzan a los niños a estudiar nada, los niños toman sus propias y sensatas decisiones.

P. Lo que entiendo es que los niños, en contextos tan diferentes, se desarrollan a sí mismos, toman su propias decisiones, aprenden de ellas y disfrutan viviendo sus propias vidas.

R. Si, eso es. Y cuando los niños viven así son capaces de expresar su preocupación natural por el bienestar de los otros.

P. Has definido a los niños como "seres humanos". De qué manera crees que la educación convencional se relaciona con los derechos humanos o con los derechos de los niños?

R. No me gusta mucho la forma en que Naciones Unidas separa los derechos de los niños de los derechos humanos. Al hacerlo así parecen sugerir que los niños no son humanos. La mayoría de los derechos de la Convención de los Derechos de los Niños son derechos humanos básicos.

La educación convencional me parece una violación del derecho básico a la libertad. ¿Podemos los adultos considerar un "derecho" el ser forzado a pasar diez años o más callado todo el día en un edificio donde se obliga a escuchar interminablemente algo que a uno no le interesa, a ejecutar destrezas que no tienen sentido, someterse a una frecuente valoración de habilidades que no se desean adquirir y a ser interrumpidos repetidamente en las actividades con las que verdaderamente se disfruta? Tal como el grupo alemán de derechos de los niños Krätza dice, la educación libre debe ser un derecho y no una obligación. Hoy día es al contrario.

P. Hablas de considerar a los niños como iguales. ¿Qué quiere decir con "iguales"?

R. Por supuesto que es cierto que los niños son menos fuertes físicamente que los adultos y que disponen de menos conocimiento en la mayoría de las áreas y que, por tanto, están limitados en el trabajo intelectual que pueden desarrollar. Sin embargo, cuando se les concede libertad son, por lo general, más empáticos que los adultos, más imaginativos, más entusiastas, menos dependientes de la opinión exterior, más rápidos aprendiendo, con mayor disposición a cambiar su punto de vista, más abiertos y amistosos. Qué características son más relevantes depende de la edad. Cuando digo que los adultos y los niños deben trabajar juntos como iguales no quiero decir que son lo mismo; lo que quiero decir es que deben escucharse mutuamente con el debido respeto y confianza. La mayoría de los niños saben hacer esto, pero los adultos lo encuentran difícil.

P. ¿Cuál es su experiencia como profesor en una atmósfera de igualdad entre adultos y niños?

R. Si los niños vienen a mí porque quieren aprender lo que soy capaz de enseñar, no hay necesidad de gastar tiempo y energía tratando de ejercer la autoridad sobre ellos. En los tres o cuatro años que trabajé en escuelas convencionales encontré difícil enseñar, precisamente porque los niños que me enviaban no habían elegido venir y, por tanto, tendían a rebelarse. Yo no estaba dotado para relacionarme con la rebelión. En Dartington Hall School

y, más tarde, en Sands School pude enseñar a mis alumnos sin tener que intentar dominarlos.

P. ¿Crees que el hecho de tener que ejercer la autoridad sobre los niños en las escuelas convencionales tiene algo que ver con el hecho de que el "síndrome de estar quemado" sea una enfermedad profesional que afecta al colectivo de los profesores?

R. Sólo para algunos profesores. Hay personas que pueden utilizar un sistema de autoridad con facilidad y eficacia. Parece que pueden arreglarse sin crueldad ni agresividad. Estas personas con frecuencia tienen éxito en circunstancias en las que yo no podría hacer nada. Les admiro por ello. Creo que muchos profesores, sin embargo, sufren pesadillas recurrentes relacionadas con la pérdida de control de sus clases y sufren un estrés agudo como consecuencia de ello. Incluso en escuelas democráticas los adultos están bajo una gran presión porque los niños a su alrededor probablemente demandarán su atención durante cada minuto del día. Enseñar no es como un trabajo de oficina, donde puedes desconectar de vez en cuando; tu tiempo no es tuyo.

P. Dices que los niños que pueden elegir qué y cuándo aprender, lo hacen más rápido. Cuando la gente piensa en las escuelas piensa casi exclusivamente en términos académicos. ¿Qué has aprendido sobre lo académico en tu larga trayectoria profesional en una atmósfera en la que los estudiantes pueden elegir qué y cuándo aprender algo? ¿Qué has aprendido en tu investigación sobre escuelas que practicaban una educación respetuosa en tan diversos entornos culturales?

R. En Gran Bretaña hay dos exámenes principales, GSCE que se hace a los dieciséis años y el nivel-A, que se hace a los dieciocho. En las escuelas convencionales se espera que los niños se examinen del GSCE en diez o doce materias, muchas de las cuales no les serán de ninguna utilidad en el futuro. En Sands, pocos alumnos se examinan de más de siete u ocho materias y eligen las que más les interesan. Esto no les limita para acceder a centros de educación superior.

Sands sólo admite niños hasta los de dieciséis años; en Dartington Hall School había estudiantes hasta los dieciocho. Generalizando mucho, diría que los resultados de los exámenes a los dieciséis eran peores de lo que uno podría esperar a partir de su habilidad general; los resultados a los dieciocho, mejores. Me gusta pensar que esto se debía a que a los dieciocho estaban mejor preparados para apreciar las materias que estaban estudiando y veían con más claridad las ventajas que les reportaría el éxito académico. Si iban ir a la universidad después de abandonar la escuela casi siempre se sentían decepcionados por la inmadurez y falta de motivación de sus compañeros.

En India he oído de estudiantes procedentes de familias analfabetas que han ido a la universidad después de experimentar sólo una educación respetuosa; en Tokio Shure ha habido un éxito similar con estudiantes que habían tenido tan malas experiencias en escuelas convencionales que se habían negado a acudir a cualquier escuela. En los EE.UU., donde el sistema de exámenes es mucho menos importante que en Gran Bretaña y puedes

acceder a la universidad tan sólo con el resultado de una entrevista y una prueba de aptitud académica, estudiantes de Sudbury Valley que nunca en su vida se han sometido a exámenes se adaptaron al mundo académico sin dificultad.

P. La voz principal de tu libro es la voz de los niños. ¿Cuáles son las impresiones más relevantes que te comunicaron los niños que han vivido en estas escuelas basadas en el respeto y la confianza?

R. Me hablaron seriamente sobre sus propias experiencias educativas y aunque valoran el consejo de los adultos de su alrededor, no lo aceptan automáticamente. Están preocupados por el bienestar de aquellos que les rodean. Por lo general, son felices y tienen iniciativa. Son amistosos y ayudan a los visitantes que se les acercan. Se expresan con precisión y están interesados en debatir. Y cuando digo "ellos" quiero decir la gran mayoría de ellos; hay muy pocos que no encajan en esta descripción, aunque una parte importante de su carácter pueda diferir en otras facetas.

P. En las escuelas convencionales los niños tienen que aprender lo que otras personas dicen que es importante para ellos y los profesores tienen que enseñar lo que otras personas dicen que deben enseñar. Este enfoque está tan enraizado en el mundo educativo que podría ser difícil para los profesores, padres y expertos en educación ver cómo es posible aprender en una atmósfera educativa mutuamente respetuosa. ¿Podrías ayudarnos a vislumbrar qué debe cambiar en la educación convencional para que se genere un sistema educativo más "auténtico"?

R. Has mencionado una dificultad principal. La mayoría de la gente no cree que esta clase de educación sea posible, pero yo he visto que es posible incluso en las más adversas circunstancias. Hay, por ejemplo, una *junior school* llamada Higfield en Plymouth, un gran puerto naval, que tenía hace pocos años grandes problemas de comportamiento, niveles de lectura y escritura y relaciones con los padres. (Una *junior school* es para niños entre 8 y 11 años). Se nombró a una nueva directora, llamada Lorna Farrington que durante su primera semana fue víctima de sendos ataques físicos por parte de dos padres diferentes. A consecuencia de que la situación era tan difícil se le permitió realizar todos los cambios que considerara oportuno. Cuando visité la escuela, dos años después, había padres ayudando en la biblioteca y el entorno de la escuela y la atmósfera resultaba inusualmente amistosa y resuelta. Lorna Farrington se había dado cuenta de que los problemas preocupaban tanto a los niños como a los adultos; de modo que una de sus primeras acciones fue consultar a los niños sobre cómo reconducir la situación. Los niños decidieron, entre otras cosas, que en cada clase ellos pondrían sus propias reglas. Cuando había problemas que requerían conversar con los padres, eran los niños quienes los convocaban, no los profesores. Se consultó a los niños sobre la contratación de nuevos profesores. Dentro de sus clases tenían el "momento del círculo", una versión particular de la idea de asamblea escolar.

A causa de que la escuela había tenido tan graves problemas anteriormente, se permitió que Lorna Farrington ignorara los requisitos del gobierno central. Ahora que la escuela funciona tranquilamente, el mundo oficial probablemente requerirá una vuelta a los métodos convencionales y al

currículo nacional. Tal y como tú dices, las personas encuentran difícil creer que la libertad y el respeto pueden combinarse con un aprendizaje efectivo. Les resulta difícil creerlo incluso cuando ven que sucede.

P. ¿Cómo es posible una educación democrática si la escolarización es obligatoria?

R. No creo que sea posible, lo que sí parece posible es hacer la vida escuela tan resuelta (y para la mayor parte tan agradable) que los niños deseen estar allí. Es un hecho que a muchos niños les gusta ir a la escuela incluso cuando éstas están lejos de ser democráticas. Debería ser posible que la escuela fuera voluntaria y así tener mejores índices de asistencia escolar que los que tenemos en este momento, en el que un considerable número de niños hacen novillos. Una de las maneras de hacer esto sería consultar a los niños sobre los cambios que les gustaría y que pronto conducirían hacia una mutua confianza entre los profesores y los alumnos.

P. Estas coordinando la página web <http://www.idenetwork.org>. ¿Qué es? ¿Para qué sirve?

R. En el IDEC (Congreso Internacional de Educación Democrática en sus siglas en inglés) de Tokio en 2000, se nos pidió a mi mujer Lynette y a mí que organizáramos una base de datos de personas y organizaciones que compartieran nuestros ideales. Esta base de datos es el corazón de la red. Todo lo que hacemos es enviar nuestro boletín ocasionalmente, principalmente sobre futuros IDECS, y algunas veces invitamos a otras organizaciones o escuelas para que me envíen la información que necesito incluir en la base de datos. El sitio web es gestionado desde Tailandia por Pibop Udomittipong. (Algunas de las escuelas descritas en esta revista son desconocidas para mí y si sintieran que es apropiado unirse a la red estaría encantado de recibir sus noticias).

P. ¿Cuáles son los ideales que los miembros de IDENET comparten?

R. Los ideales enumerados en la página web son: respeto por y confianza en los niños; identidad de status entre niños y adultos; responsabilidad compartida; libertad de elección de actividad y gobierno democrático por parte de los niños y profesores juntos, sin referencia a cualquier sistema o guía supuestamente superior. No todas las escuelas de la base de datos sostienen todos estos ideales ni todos los interpretan de la misma manera, pero la lista muestra la orientación general que todos estamos liderando.

P. ¿Qué es IDEC? ¿Cuándo comenzó?

R. Los Congresos Internacionales de Educación Democrática (IDEC) se han organizado anualmente desde 1993 cuando un pequeño grupo se reunió en la Escuela Democrática de Hadera en Israel y sintieron que el encuentro resultó tan estimulante que acordaron reunirse anualmente. Ha habido IDECS en Israel, Inglaterra, Austria, Ucrania, Japón, Nueva Zelanda y los E.E.U.U.; el IDEC en 2004 se realizará en India. Su duración ha oscilado entre dos y diez días y suelen acudir tanto niños como adultos. La estructura del congreso se decide por los anfitriones, quienes suelen ser representantes de una escuela. Algunas veces hay conferencias y talleres pre-organizados en torno a una idea fundamental; en otras, todo el programa se decide por los propios participantes después de su llegada y en ocasiones hay una

mezcla de ambos. Siempre hay muchas oportunidades para el intercambio social. El IDEC más concurrido con diferencia se celebró en Japón en el año 2000: acudieron más de mil personas.

P. ¿Cuál es la situación legal de estas escuelas democráticas en el mundo?

R. En la mayoría de los países las escuelas democráticas tienen que funcionar sin apoyo gubernamental y, por tanto, son financiadas tanto por los padres o, en algunos casos -como Butterflies en Delhi o Moo Ban Dek en Tailandia- que acogen niños huérfanos, víctimas de abusos o abandonados, la financiación proviene de la caridad.

La hostilidad gubernamental no sólo se reduce a la mera falta de apoyo financiero. En Inglaterra, los inspectores escolares hicieron un gran esfuerzo para cerrar Summerhill hace pocos años y la escuela sólo pudo salvarse mediante una costosa apelación a un tribunal especial. Booroobin, en Australia, está bajo amenaza en este mismo momento; Aventurijn, en Holanda, sobrevivió el año pasado por poco; Windsor House, en Canadá, está esperando una decisión oficial; las autoridades están cerrando gradualmente la Escuela Autónoma de Taipei en Taiwán impidiéndoles reclutar nuevos estudiantes.

Por otra parte, el gobierno israelí bajo el mandato de Rabin estableció en Centro para la Educación Democrática, dirigido por Yakov Hetch, el anterior director de la Escuela Democrática de Hadera, para supervisar la democratización de todas las escuelas en Israel. Y en Dinamarca el gobierno subvenciona cualquier escuela independiente adecuadamente establecida de la misma manera que financia las escuelas públicas.

A medida aumente el número de escuelas basadas en el respeto y la confianza y el éxito de estas escuelas se demuestre, sólo será razonable que los gobiernos nacionales las apoyen; desafortunadamente, los gobiernos nacionales raras veces se comportan razonablemente. Sólo podemos tener esperanza.

La creatividad y lo que la bloquea.

David Bohm y F. D. Peat, *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*, 3ª ed., Ed. Kairós, pp. 254-260

En la introducción pedíamos una nueva oleada creativa para la ciencia. Pero ahora parece claro que esta oleada ha de extenderse a todas las áreas de la creatividad humana, si es que queremos hacer frente a ese reto más profundo, que finalmente se nos ha revelado. ¿Significa esto que ha de borrarse la creatividad de un organismo que no tiene en sí mismo un potencial creativo natural? Nosotros afirmamos que los seres humanos sí tienen ese potencial. Sin embargo, a medida que el niño crece, su creatividad parece bloqueada.

Puede penetrarse en la naturaleza de ese bloqueo con la ayuda del trabajo de Desmond Morris, *La biología del arte*. En un experimento se proporcionaba a unos chimpancés telas y pinceles, y en seguida se pusieron a realizar equilibradas figuras de color, que recordaban de alguna manera a algunas formas del arte moderno, como el expresionismo abstracto. El punto más significativo de este experimento es que los animales se interesaron tanto por la pintura y les absorbió hasta tal punto que no mostraron resultados semejantes para otros primates. Cuando se les da pinturas a niños muy pequeños, su comportamiento es muy parecido a los chimpancés.

Esto parece indicar que la creatividad es un potencial natural. Pero de alguna manera ocurre que, en la mayoría de los casos, el ansia de crear se va diluyendo a medida que el ser humano crece. O, en el mejor de los casos, continúa sólo en ciertas áreas limitadas, como la ciencia, la música o la pintura. ¿Por qué ocurre esto?

Un paso más en el experimento de Morris fue recompensar a los chimpancés por hacer sus pinturas. Muy pronto su trabajo empezó a degenerar, hasta que llegaron a realizar justo el mínimo que satisfaría al experimentador. Puede verse un comportamiento similar en los niños, cuando toman "conciencia" del tipo de dibujo que ellos creen que se "espera" que hagan.. Reciben indicios de esto por esas recompensas sutiles e implícitas, como la alabanza o la aprobación, y también por la necesidad de confirmar lo que están haciendo otros niños a su alrededor. Parece por tanto que la creatividad es incompatible con los premios y los castigos, tanto internos como externos. La razón es evidente. Hacer algo para ser recompensado significa que todo el orden de la actividad, y la energía que necesita, están determinados por exigencias arbitrarias, ajenas a la actividad creativa misma. Esta actividad se hace entonces mecánica o repetitiva, o busca cambios mecánicos para su provecho. El estado de apasionamiento y tensión vibrante que acompaña a la actividad creativa muere. Todo el asunto se hace aburrido y sin interés, de modo que falta el tipo de energía que se necesita para la percepción y la acción creativas. Finalmente resulta que la actividad no se mantiene si no es mediante recompensas, o castigos, cada vez mayores.

El establecimiento de metas y esquemas de comportamiento, que se imponen de manera mecánica o externa, y sin comprensión alguna, produce una estructura de conocimiento rígida que bloquea el juego libre del

pensamiento y el movimiento libre de la conciencia, que son necesarios para que actúe la creatividad. Sin embargo, esto no significa que las reglas y órdenes externas sean incompatibles con ellas, o que una persona auténticamente tenga que vivir de manera arbitraria. Escribir un soneto o una fuga, realizar un cuadro abstracto o descubrir nuevos teoremas matemáticos exige que la creatividad opere en un contexto artístico concreto o de una forma matemática determinada. Por ejemplo, la actividad creativa de Cézanne se encaminó hacia el descubrimiento de nuevas formas y nuevos órdenes de composición, dentro del contexto de una forma de libertad concreta, la que había sido previamente establecida por los impresionistas. Algunas de las mejores composiciones de Bach están realizadas dentro de los límites del contrapunto estricto. Vivir de manera creativa requiere una percepción extremadamente sensible de los órdenes y estructuras de relación de los individuos, la sociedad y la naturaleza. En estos casos podría surgir la creatividad. Sólo cuando la creatividad se somete a objetivos externos, relacionados con la búsqueda de recompensas, comienza a marchitarse y degenera toda su actividad.

Cuando se pone este tipo de impedimentos a la creatividad, lo que resulta no es simplemente ausencia de creatividad, sino una presencia activa de destructividad, como se sugería en el capítulo 5. En el caso del experimento de la pintura, esto adquiere la forma de una actitud falsa. Tanto el chimpancé como el niño se hallan ocupados en una actividad que ya no tiene significado en sí misma, sino sólo para lograr un estado de conocimiento agradable y satisfactorio, consiguiendo un premio o evitando un castigo. Esto introduce algo esencialmente falso en el orden generativo mismo del conocimiento mismo. Por ejemplo, el continuar por ese camino llevaría a que el niño buscara agradables palabras de elogio procedentes de otros, incluso si no son ciertos, y le empujaría también a ponerse de acuerdo con otros para intercambiar halagos que satisfacerían a todos. Esto podría hacerse a costa de un autoengaño que, a la larga, podría resultar peligroso.

Aún resulta más perjudicial para el niño el hecho de que este comportamiento puede dar lugar a varios tipos de violencia. Porque la creatividad es una necesidad primaria del ser humano, y su negación produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento. El paso siguiente es una frustración intensa, que lleva a la búsqueda de una "salida" excitante, en la que muchas veces va incluido cierto grado de fuerza destructiva. Este tipo de frustración es una de las causas más importantes de la violencia. Sin embargo, lo más destructivo de este tipo de violencia es que poco a poco se van apagando los sentidos, el intelecto y las emociones del niño, y éste pierde la capacidad de conciencia, la atención y el pensamiento. La energía destructiva que ha surgido en la mente se ha vuelto contra todo el potencial creativo mismo.

En la educación se hace un amplio uso de recompensas y castigos como factores clave de motivación, ya sea explícitamente, o bien en formas más sutiles. Por ejemplo, toda la teoría de la modificación del comportamiento y del refuerzo positivo, que predomina sobre todo en la educación norteamericana, sostiene que las recompensas son esenciales para un aprendizaje efectivo. Sólo esto es una tremenda barrera para la creatividad.

Además, tradicionalmente la educación ha valorado siempre el conocimiento fijo y la técnica. De esta manera concede una importancia extremada a la autoridad, como determinante del orden generativo mismo de la psique. Lo que esto implica no es sólo la autoridad del profesor como fuente de conocimiento que no ha de ser nunca cuestionada, sino también la autoridad del conocimiento mismo como fuente de verdad de la que nunca debería dudarse. Esto trae consigo la pérdida de la confianza en uno mismo, el bloqueo de libre movimiento y la correspondiente disipación de la energía del fondo del orden generativo del conocimiento. Más tarde, esto puede degenerar en un miedo a considerar cuestiones fundamentales, dejando a los expertos y los "genios" cualquier dificultad o problema básico que pudiera surgir.

Se necesita, desde luego, cierta autoridad para mantener el orden en clase. Y el estudiante tiene que darse cuenta de que, en ciertas áreas, el profesor tiene un conocimiento mayor que el suyo, que puede ser comunicado. Pero lo importante es la actitud global frente a este conocimiento. ¿Parece imponerse de manera arbitraria y mecánica en el orden generativo de la mente, o permite ser discutido y cuestionado, con una visión que haga posible el entendimiento? Pueden surgir preguntas similares en relación a la conformidad con las normas arbitrarias, que no proceden sólo del profesor, sino más bien de los que observan y de toda la sociedad.

Si dejamos el ámbito de la escuela nos encontramos con que la sociedad opera exactamente de la misma manera, ya que está basada en un trabajo rutinario que viene motivado por distintos temores, presiones arbitrarias y esperanza de recompensas. Además la sociedad suele considerar esto como algo necesario y valioso, mientras que a la creatividad se la tiene como algo irrelevante en la mayoría de los casos, excepto en las ciencias y las artes, en donde se la premia. De hecho, no ha existido nunca una sociedad compleja que haya conseguido organizarse sin utilizar todo este sistema de premios y castigos para inducir la cooperación. El sentimiento generalizado es que, si la sociedad intentara pasarse sin ellos, fuera en la familia, la clase, en el trabajo o en contextos todavía más amplios, correría el riesgo de terminar en la desorganización y el caos más totales. A pesar de todo, la creatividad es una necesidad primordial del ser humano, y su bloqueo puede significar una amenaza de destrucción irreversible para la civilización.

Así pues, la humanidad se enfrenta a un reto de urgencia de una magnitud sin paralelo. Más concretamente lo que sucede es que la rigidez en el orden generativo, a la que contribuye el control mediante premios y castigos, impide el juego libre del pensamiento y el movimiento libre de la conciencia y la atención. Esto conduce a un juego sucio, que en última instancia causa una destrucción que lo inunda todo y bloquea al mismo tiempo la creatividad natural de los seres humanos.

Responder de manera adecuada a este reto exige el tipo de creatividad de toda la sociedad que está implícito en esa oleada de creativa en todas las áreas de la vida que nosotros pedimos. De aquí se deriva que habrían de cambiar las distintas formas de rigidez discutidas ya aquí, pero este tipo de cambio no podría quedar restringido simplemente a un simple relámpago de

penetración global. Hay que mantener la creatividad. Por ejemplo, en el capítulo 4 mostrábamos cómo el artista tiene que trabajar constantemente a partir de la fuente creativa en el orden generativo. Un artista no tiene una visión creativa y la aplica entonces de manera mecánica en un proceso secuencial mediante reglas, técnicas y fórmulas sino que más bien éstas surgen de la visión creativa mantenida de manera también creativa.

El tomarse muy en serio esta necesidad de mantener la creatividad es extremadamente relevante si se quiere producir un cambio creativo en la cultura y la sociedad. Sin embargo, lo que sucede en la mayoría de los casos es que los nuevos descubrimientos creativos siempre van seguidos por un intento de reducirlos a algo que pueda ser aplicado de manera mecánica. Una aplicación mecánica puede ser necesaria en determinados contextos, pero los alicios básicos de cada individuo han de tener un origen creativo, que está más allá de cualquier orden e sucesión mecánico, explicado o secuencial.

Pueden señalarse áreas concretas donde un cambio creativo resultaría enormemente beneficioso para la sociedad y el individuo. Por ejemplo, mediante una acción común enormemente creativa, la educación dejaría de depender de los premios y los castigos, no importa lo sutiles que puedan ser. Dejaría de darse un valor excesivo a la autoridad arbitraria, el conocimiento fijo, las técnicas y la conformidad. De vez en cuando se hace algún trabajo parcial en este sentido. Por ejemplo, esfuerzos encaminados a presentar al niño gran cantidad de material rico en significaciones, para despertar su interés sin tener que ofrecerle premios para que aprenda. Ha habido gente trabajando también en este campo que ha hecho hincapié en el juego libre como una manera de fomentar la creatividad. Otros se han centrado en las relaciones, intentando evitar la autoridad y la conformidad. Si se continuara el desarrollo de estas aproximaciones al tema, los niños aprenderían sin necesidad de verse estimulados por una recompensa.

Se presentan, sin embargo, dificultades profundas, que no permiten que estos enfoques funcionen a largo plazo. El problema no procede sólo del campo de la educación, sino que en último término surge de la infraestructura tácita de todo el conocimiento humano. Está fuertemente condicionado, por ejemplo, por la tradición generalizada que da por sentado que tanto las recompensas como los castigos son necesarios. Estudiantes y profesores se ven atrapados precisamente en formas más sutiles de la engañosa estructura que están intentando evitar. A la larga, esto puede resultar tan destructivo como el esquema original para evitar el cual se había preparado todo el experimento educativo.

Parece que han de cambiar de hecho los condicionantes de todas las partes: la sociedad, la familia, el individuo. Así, resulta claro que no hay un único punto fijo en el que hayan de combatirse los problemas, sino que tanto el sistema educativo como la sociedad y el individuo están íntimamente implicados. Pero en último término, donde hemos de dirigirnos es al orden global del conocimiento.

Diálogo sobre el método

Paul K. Feyerabend, *Diálogo sobre el método*, 2ª ed., Ed. Cátedra.

- B. (...) El hecho de que haya personas de dieciocho o más años que, cuando se encuentran en un apuro, se preguntan qué hacer, esperan que algún profesor les dé la respuesta y se quedan desconcertados cuando se les dice : ¿por qué no lo descubriste vosotros mismos?, demuestra hasta qué punto nuestro sistema educativo convierte a las personas en borregos y a los intelectuales, profesores, o quienes tú quieras, en perros pastores.
- A. Pero un día los borregos crecerán...
- B. ...y se convertirán en perros pastores que le ladrarán a cualquiera que no acepte la fe que han recibido cuando todavía eran borregos -¿y a eso le llamas tú educación?
- A. ¿De qué otro modo se puede aprender?
- B. Informándose.
- A. Pero alguien tendrá que enseñar...
- B. Sin reducir a los alumnos a ser reproducciones de carne y hueso de las manías del profesor.
- A. Pero hay óptimos profesores que son tolerantes , que no imponen sus ideas, que son modestos...
- B. Los modestos son los peores.
- A. Bien, si ni siquiera te agradan los profesores modestos, ¿qué demonios quieres?
- B. ¿Sabes que hubo un tiempo en que se pensaba que se debían meter las ideas a la fuerza en la cabeza de la gente?
- A. Sí, lo he leído , pero ha llovido mucho desde entonces.
- B. Ahora disponemos de métodos diferentes.
- A. Tratamos de despertar el interés de los estudiantes, de adaptar los métodos de enseñanza a su nivel de desarrollo, a sus inclinaciones...
- B. ... y esos profesores modernos serán, naturalmente, muy modestos.
- A. Lo son, de hecho –críticos y modestos.
- B. ¿Y qué enseñan esos modestos profesores?
- A. En fin, física, biología y otras materias.
- B. ¿Y por lo que respecta a la medicina?
- A. Pues anatomía, fisiología...
- B. ...y acupuntura también?
- A. Por supuesto que no.
- B. ¿Astrología, tal vez?
- A. Estamos hablando de ciencia.
- B. De manera que tus simpáticos y modestos profesores no hacen más que liar a los estudiantes con mayor eficacia que yo. Pero los contenidos siguen siendo los mismos y se los ve con la misma parcialidad. Esto no sólo es aplicable a la enseñanza de la ciencia, sino a cualquier cosa que se enseñe...

(...)

B. Sin embargo, vuestra intención –y me refiero a ti y a tus amigos intelectuales– es desarrollar teorías, sistemas éticos, filosofías humanitarias o cualquier otra cosa que tengáis guardada en el cajón e imponerlo a los demás ataviado con la máscara de la “educación”. Lo que yo quiero es que la gente encuentre por sí misma su camino, me limito a quitar los obstáculos que los intelectuales han diseminado por el mismo. Tú, sin embargo, deseas modificar el comportamiento de los demás en cuanto no coincide con tus prejuicios...

A. ¿Puedes decirme algo sobre el tipo de instrucción al que te refieres? ¿Cuáles son los mecanismos de protección que utilizarías?

B. Estos mecanismos variarían según el nivel de conocimiento alcanzado por el individuo. A los niños pequeños se les empezaría contando cuentos: narraciones de carácter mítico, religioso y científico sobre los orígenes del mundo y su estructura.

(...)

B. He aprendido mucho en estos últimos meses. Ya saber que he sospechado que la ciencia es un mito más, que no tiene ventajas intrínsecas, que tiene, eso sí, aspectos positivos, pero que presenta también bastantes inconvenientes, lo mismo que las ideologías alternativas tienen sus pros y contras. Los éxitos de la ciencia, que nadie pretende negar, nos parecen impresionantes sólo porque se nos ha condicionado para que los consideremos importantes, porque nunca se los ha comparado con los éxitos obtenidos gracias a otros puntos de vista y porque los grandes fracasos de la ciencia rara vez llegan a oídos del gran público –incluidos los científicos que trabajan en campos diferentes de aquel en que se ha producido el fracaso– si no es de forma gravemente distorsionada.

A. ¡Espera un momento! No he venido a discutir, sino a hacerte un visita, pero no me dejas otra elección. Acumulas afirmación tras afirmación, igual que en tus libros, pero me gustaría también oír alguna de tus *motivaciones*. Dices, por ejemplo, que las conquistas de la ciencia nos parecen impresionantes sólo porque se nos ha condicionado para considerarlas así y para burlarnos de los resultados obtenidos en campos extracientíficos.

B. Eso es justo lo que pienso. La ciencia es nuestra religión. Lo que sucede en su interior es la Buena Nueva. Lo que sucede a extramuros de ella son necesidades paganas. No obstante, una vez dicho esto, debo excusarme con los teólogos por la comparación, porque, mientras que ellos han realizado cuidadosos estudios sobre todo tipo de herejías y creencias paganas, los científicos poseen sólo una noción un tanto vaga de las disciplinas que ridiculizan. La condena de la astrología por ciento ochenta y seis científicos –una verdadera encíclica científica– es un ejemplo de ello. Por compleja que sea la crítica, se limita siempre a la afirmación de que unja opinión o un argumento no son correctos porque no son científicos, igual que las teologías antiguas más simplistas se limitaban a afirmar que una religión no era buena porque no era cristiana y no era la religión de la Santa Iglesia Romana.

(...)

B. La ciencia no es la única vía para adquirir conocimientos, que hay alternativas y que las alternativas pueden tener éxito allí donde la ciencia ha fallado. (...) la ciencia no tiene la exclusiva del conocimiento. La ciencia no es más que un "depósito" de conocimientos, lo mismo se puede decir de los mitos, fábulas, tragedias, relatos épicos y otras muchas creaciones de las tradiciones no científicas.

¿Quién es quién?

Gribble, David. Nacido en 1932, David Gribble se educó en Eton y Cambridge. Después de tres años como profesor en una escuela británica altamente convencional, Gribble se desencantó y optó por Dartington Hall School, la escuela progresista más famosa después de Summerhill. Como miembro de la Banda de Jazz en Dartington tocaba el piano y aprendió tocar el bajo y el saxo tenor. Enseñó francés al grupo de edad entre 5 y 10 años y más tarde asumió la responsabilidad de Tutor del grupo de 10 años. Ha sido productor, letrista y compositor de musicales de larga duración para la escuela. Los crucigramas son su pasatiempo y sus creaciones a veces son aceptadas en el diario *The Times*. Su primera mujer –una antigua alumna de Dartington Hall School- murió cuando tenía tan sólo 24 años. Tuvieron tres hijos. Después de casó con Lynette, una profesora de la escuela con la que tuvo su cuarto hijo. Los cuatro se educaron en Dartington. En 1987, la escuela cerró y David Gribble participó en el grupo de 3 adultos y 14 niños que inmediatamente fundaron Sands School para continuar la misma línea educativa. Sands todavía funciona y ahora tiene unos 70 alumnos, pero David Gribble se jubiló de la enseñanza en 1992, cuando cumplió 60 años. Desde entonces ha estado viajando por el mundo y escribiendo libros. Ha participado en los Congresos Internacionales de Educación Democrática sus inicios (Israel, 1993). Desde que se retiró ha sido invitado a ofrecer conferencias en distintos países. Ha publicado artículos en diferentes periódicos y revistas especializadas. Su última contribución es un capítulo sobre Francisco Ferrer para un libro sobre el anarquismo hoy que será publicado en breve por la Editorial de la Universidad de Manchester.

Bohm, David. Físico teórico, nacido en los Estados Unidos de Norteamérica, colaborador de Einstein y Oppenheimer, investigador titular de la Universidad de Bristol y residente en el Birbeck College de la Universidad de Londres. Miembro ponente en el Congreso de Místicos y Científicos de 1983. Entre sus libros están *Quantum Theory, Causalidad y azar en la física moderna, The Special Theory of Relativity, La totalidad y el orden implicado; Unfolding meaning, Sobre el diálogo, Sobre la creatividad, Los límites del pensamiento, Ciencia, orden y creatividad* (junto a F. D. Peat)

Paul K. Feyerabend. Profesor de filosofía. Autor de provocadores ensayos como *Tratado contra el método, Adiós a la razón, Diálogo sobre el método, La ciencia en una sociedad libre, La autoridad de la ciencia, Ciencia como arte*. Mantuvo contactos con Ludwig Wittgenstein también con Bertholt Brecht. Propone no desechar ninguna visión y que estén presentes en las escuelas tanto la visión científica del origen de la vida como la visión de cualquiera de las visiones de las distintas mitologías o las visiones artísticas. Opina que la objetividad sólo puede ser plural. Su visión de la percepción conecta autores como el propio Bohm, Maturana, Holt o Greenberg.

Para apoyar el modelo de educación autodirigida...

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

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

Suscripción mínima: 30 €/anuales

Suscripción voluntaria (especificar cuantía): _____ €/anuales

Nombre:

Apellidos:

Dirección postal:

C. P. _____ Población: _____

Teléfono: _____

Correo-e: _____

Podéis realizar ingreso en la cuenta de Bankinter número:

0128-0634-36-01000014832

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

ojo de agua - ambiente educativo

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

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