

Autodidacta

Número 17, primavera 2006



Contenidos:

Librepensadores..... 2

Artículos:

- Cómo entendemos el aprendizaje..... 3
- Un panorama de la educación democrática en España.. 5
- La competencia en la educación..... 8
- Límites en una cultura de respeto..... 12

Correo electrónico: ojodeagua@telefonica.net

Página web: www.ojodeagua.es

Librepensadores

En este número de Autodidacta:

La libertad supone responsabilidad. Por eso, la mayor parte de los hombres la temen tanto.

George Bernard Shaw

No se nos otorgará la libertad externa más que en la medida exacta en que hayamos sabido, en un momento determinado, desarrollar nuestra libertad interna.

Mahatma Gandhi

Un hombre libre es aquel que, teniendo fuerza y talento para hacer una cosa, no encuentra trabas a su voluntad.

Thomas Hobbes

El derecho es el conjunto de condiciones que permiten a la libertad de cada uno acomodarse a la libertad de todos.

Inmanuel Kant

Cómo entendemos el aprendizaje

Por Javier Herrero (publicado originalmente en Diàlegs des de Acuario, boletín nº 9, otoño 2000, p. 2)

En *ojo de agua* entendemos el aprendizaje en un sentido amplio. No nos referimos sólo a la simple y mera adquisición de conocimientos, sino que entendemos que el proceso de aprendizaje se inicia con el nacimiento de la vida y es inherente a ésta. El hecho de aprender es indisoluble del hecho de vivir. El proceso de aprendizaje es un proceso vital. Aprender, pensar, usar de forma activa la mente es la esencia del ser humano. No es posible no aprender. Todos aprendemos todo el día. Todos los días.

Profundizando en esta visión nos damos cuenta de que el aprendizaje es un proceso que sólo uno mismo puede desarrollar. Nadie puede aprender por cuenta de otro porque aprender supone la transformación, el crecimiento, el desarrollo interno de uno mismo a través de la interacción con el medio exterior. Observando a nuestros hijos -y gracias a las personas que nos han acercado a la metodología de respeto al movimiento espontáneo del Instituto Loczy de Budapest - hemos comprobado cómo una actitud respetuosa con la iniciativa espontánea de los niños les proporciona múltiples oportunidades de experiencia, de aprendizaje y de equilibrio físico y emocional. Pero éste es un complejo terreno en el que vamos haciendo valiosos descubrimientos, fruto de una actitud de apertura a experimentar nuevas formas de relación con los niños. Y es que creemos que no hay un único camino válido, sino que somos partidarios de explorar todas las posibilidades que somos capaces de encontrar para ir aprendiendo por el camino, como hacen los niños, como hemos hecho los humanos desde tiempo inmemorial.

Una consecuencia de esta nueva visión de las relaciones basada en la confianza, en la capacidad de cada niño y en el respeto a su autonomía e iniciativa tiene mucho que ver con los ritmos porque el proceso de aprendizaje tiene un ritmo propio y único para cada individuo y es mucho más lento de lo que imaginamos. Parecen correr tiempos en los que aprender significa aprender antes; sin embargo, no se aprende mejor porque se aprenda antes. El aprendizaje no es una carrera. No tiene final. Nunca se termina de aprender. Permitir que cada niño aprenda, crezca y se desarrolle a su propio, único e intransferible ritmo personal no es sencillo cuando se va más allá de una simple declaración de intenciones. Y es que los ritmos de los niños chocan frecuentemente con nuestros propios ritmos personales. ¡Cuántos conflictos, tensiones, malestar se puede evitar tomando en consideración al niño, su necesidad, su ritmo! Aceptar la lentitud de los procesos de aprendizaje, de crecimiento y maduración nos permite también darnos el tiempo de observar a nuestros hijos, aprender de ellos y descubrir de nuevo el mundo desde los ojos de nuestros hijos.

En *ojo de agua* entendemos que el aprendizaje más profundo, más significativo y más duradero es el aprendizaje por descubrimiento. El que

nace de una iniciativa propia y una motivación interna. El que es llevado a cabo por el propio individuo. Hoy se habla mucho de motivar a los niños. En **ojo de agua** creemos que las personas son curiosas por naturaleza y que mientras exista una motivación interna, no es necesario motivar desde fuera a los niños. Lo que ocurre es que con frecuencia, las interferencias, las planificaciones rígidas, la falta de escucha a los propios niños marchitan su curiosidad natural e innata. Y entonces tenemos que aplicar "técnicas de condicionamiento externo": premios, puntos, programas, técnicas, terapias, elogios, promesas, chantajes...

Creemos que sólo la experiencia produce aprendizaje. De acuerdo con las investigaciones de Jean Piaget, hasta los 6-8 años las estructuras de la inteligencia sólo se pueden desarrollar a través de la actividad concreta en la que estén implicados todos los sentidos y realizada con el mayor respeto posible a su iniciativa.

Entendemos el aprendizaje (y la vida) como un proceso incesante de toma de decisiones. Asumiendo, eso sí, sus consecuencias. El error no es un hecho negativo que debe ser evitado, sino una nueva oportunidad para aprender. Equivocarse forma parte del proceso de aprender por uno mismo.

Creemos que es imposible educar a las personas para que puedan pensar éticamente si, en su aprendizaje intelectual, no se les permite que descubran por sí mismos las verdades. Que a un individuo le resultará imposible ser éticamente independiente si su ética consiste en subordinarse a la autoridad del adulto. Que uno sólo puede aprender a respetar cuando se ha sentido respetado.

Tenemos la convicción de que para que se produzca el proceso de aprendizaje es requisito necesario asegurar un ambiente relajado. Libre de peligros activos, de tensiones y expectativas adultas.

En definitiva, en **ojo de agua** creemos que la fuerza más potente para el aprendizaje, para el desarrollo, para el crecimiento está dentro de cada uno de nosotros. No está fuera. Lamentablemente, esta fuerza de desarrollo humano está siendo derrochada en nuestra sociedad y representa un potencial humano imprescindible para afrontar los desafíos del futuro que vamos a dejar a nuestros hijos.

Un panorama de la educación democrática en España.

Por Javier Herrero (Este artículo se publicará el próximo mes de mayo en la Revista Integral.)

El movimiento de la educación democrática que aquí se dibuja es un movimiento que está conformando una nueva definición de lo que entendemos por educación con base en los nuevos descubrimientos de la biología, la ecología, la economía y las ciencias sociales; descubrimientos encaminados a la consecución de culturas humana y ecológicamente sostenibles. Sin embargo, este movimiento no es estrictamente nuevo, sino que proviene ya de una tradición de la que formaron parte Leon Tolstoi, John Dewey y otros...

Los proyectos educativos que aquí se mencionan comparten la idea de crear entornos para niños/as y jóvenes en los que los estudiantes disfrutan de una capacidad de toma de decisiones propia mucho más amplia que lo que la corriente principal de nuestra cultura ha convenido hasta este momento. Son entornos en los que los estudiantes deciden en qué actividades ocuparse, qué iniciativas desarrollar y, necesariamente conectado con ello, también aprenden a asumir las consecuencias y la responsabilidad que sus iniciativas y sus actividades tienen sobre sí y su entorno social y natural.

Comparten el principio de que para aprender sobre el mundo, es necesario primero conocerse a sí mismo y sentirse bien con uno mismo, pues lo emocional y lo cognitivo son aspectos indivisibles del ser humano que se condicionan mutuamente. Son lugares en los que los estudiantes tienen a su disposición los recursos necesarios y suficientes para aprender el conjunto de conocimientos o bits de información que la cultura en la que vivimos inmersos requiere. Son lugares en los que el corazón es tan importantes como la razón.

Son iniciativas en las que los estudiantes de distintas edades conviven juntos sin estar segregados por motivo de su edad; y esa convivencia es una fuente inestimable e inagotable de aprendizaje al propiciar la multiplicación de las interacciones, de las relaciones y de las fuentes de las que aprender. Así, estos entornos se asimilan aún más a los espacios sociales y profesionales reales en los que personas de toda edad conviven y trabajan juntas.

Son proyectos en los que la curiosidad innata de los seres humanos por aprender y dominar el mundo alrededor es preservada, pues entienden que las personas aprenden mejor aquello en lo que tienen un interés genuino, hacen mejor las cosas que aprenden mejor y, al final, la sociedad se beneficia más del trabajo de las personas que mejor pueden desempeñarlo. Esta visión del aprendizaje a partir de la curiosidad innata propia de todos los seres humanos supone una concepción no-lineal del aprendizaje y del crecimiento, lo que, en palabras de José Contreras, profesor Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona "pone en crisis la propia idea que tenemos asimilada del currículum como plan secuenciado y homogeneizado de aprendizaje". Esta visión del aprendizaje como una función orgánica tiene como corolario que cada persona ha de seguir su

propia trayectoria de aprendizaje, su propio camino intelectual, emocional, vital.

Otro aspecto común a esta visión es que toda esta capacidad de expresión y desarrollo de la propia personalidad está arropada por un entorno humano que posibilita la convivencia mediante reglas funcionales y límites claros y firmes. Personas que desconocen el funcionamiento real de estas experiencias pueden sorprenderse de cuántos límites y reglas existen en estos entornos libres, si así alguien los prefiere definir, para lograr convivir respetando las necesidades de cada persona individual y las necesidades de los demás. En palabras de un estudiante de 12 años que acude a una de estas iniciativas y con una larga experiencia en la educación convencional: "las obligaciones en escuelas como éstas cambian". No se trata, por tanto, de que no hay obligaciones, sino que hay otras. Para ello, estos proyectos desarrollan sistemas de convivencia y relación en la que sus estudiantes disfrutan de la oportunidad de participar en igualdad de condiciones con los adultos en la definición de la convivencia cotidiana de los entornos educativos en los que participan.

Proyectos concretos

Al contemplar el paisaje de esta visión de la educación democrática lo primero que resalta es la diversidad. El ejemplo más patente es la variedad de denominaciones que utilizan para definirse, tales como espacio para crecer para definir el proyecto de Alavida (2001) que está profundamente conectado con las experiencias descritas por Rebeca Wild en sus libros *Educación para ser* y *Calidad de vida*, en su trabajo en la Fundación Educativa Pestalozzi (1977). Por su parte, *Els Donyets* (Los duendes) (1993) se definen como *escola lliure* y su tradición entronca con el *Summerhill* (1924) de A.S. Neill y la investigación psicocorporal de Wilhem Reich. *Ambient educatiu*, dicen en *ojo de agua* (1999), una iniciativa que también indaga en la concepción de la autonomía del ser humano como organismo vivo para conectarla con el necesario ejercicio de ponernos de acuerdo para convivir y que ha recibido, influencias tanto del trabajo de los Wild como de Sudbury Valley School (1968), experiencia que se describe en el libro *Por fin, libres*.

Estos tres proyectos comparten también ubicaciones en entornos naturales y una de las consecuencias de sus planteamientos es que los estudiantes pueden elegir en igualdad de condiciones entre el contacto con la cultura y el contacto con la natura. Pero esto no quiere decir que en entornos urbanos no puedan reverdecer iniciativas semejantes.

Este movimiento tan diverso ha generado la puesta en funcionamiento por la profesora Teresa García de la Universidad de Almería del Centro de Documentación de las Alternativas Pedagógicas; también redes como la *Xarxa d' Educació Lliure* (Xell) -en un nivel más local- o *Amapola* -más regional-, redes que conectan redes más globales.

Al preguntar sobre qué ha sido de las vidas de estudiantes que han pasado toda o parte de su "vida escolar" en este tipo de ambientes, es posible responder que ya hay publicados estudios longitudinales, tales como *Legacy of Trust* o *The Pursuit of Happiness*; éste último muestra, por

ejemplo, que el 82% de los alumnos han continuado estudios formales después de su experiencia.

Este movimiento tiene conexiones parciales con asociaciones de familias que educan en casa (Ale) o redes que practican la educación sin escuela (Crecer Sin Escuela).

Por otro lado, estas iniciativas no cuentan con financiación estatal. Los movimientos en esta dirección que se dan desde el sistema educativo estatal están limitados por su sometimiento a un currículum fijo y predeterminado y a la consecución de objetivos externos impuestos y valorados desde el exterior de la persona individual. Sin embargo, en el ámbito estatal también es necesario el nacimiento de nuevas iniciativas, una evolución es el modelo de las comunidades de aprendizaje, una de cuyas referencias es Ramón Flecha.

Este movimiento educativo está redefiniendo las metas de la educación en este momento histórico de profunda crisis ecológica y de convivencia a escala planetaria; por eso es necesario que más personas y más grupos se involucren en el desarrollo de nuevas y variadas iniciativas que otorguen más responsabilidad, más autonomía y más confianza a la siguiente generación. Nunca más cierto que ahora ese proverbio africano: "Para educar a un niño hace falta una tribu entera."

La competencia en la educación.

Por Bertrand Russell, (1932) *La educación y el orden social*

De los ideales dominantes en el siglo XIX, algunos han sobrevivido hasta nuestros días y otros no. Los que han sobrevivido tienen por lo general un campo de aplicación más restringido que hace cien años. Buen ejemplo de ello es el ideal de la competencia. Me parece un error creer que la fe en la competencia se debe al darwinismo; es más bien al revés: el darwinismo se debe a la fe en la competencia. Los biólogos modernos, aunque siguen creyendo en la evolución, no dan a la competencia la importancia que le atribuía Darwin (...)

El ideal de la competencia tiene dos efectos negativos sobre la educación. Por una parte, fomenta la rivalidad y no la cooperación, sobre todo en las cuestiones internacionales; y, por otra, hace que surja la competitividad en las aulas, en la consecución de las becas y, posteriormente en la búsqueda de empleo (...)

Una de los peores efectos de la fe en la competencia, dentro del campo de la educación, es que ha fomentado la sobreeducación, especialmente entre los mejores alumnos. Actualmente, todos los países de Europa Occidental presentan una peligrosa tendencia a exigir a los jóvenes más de lo que su imaginación, su intelecto e incluso su salud física pueden soportar. Desgraciadamente, suelen ser los jóvenes más inteligentes los que más sufren los efectos de esta tendencia: las mejores mentes y las mejores inteligencias son inmoladas en el altar del dios de la competencia. Para una persona que, como yo, ha conocido a algunos de las mejores mentes de toda una generación, resulta desgarrador ver el daño que se causa a la juventud sobrecargando su capacidad intelectual. (...)

Lo primero que parece proponerse el educador convencional es aniquilar la imaginación de sus alumnos. La imaginación no reconoce leyes, es indisciplinada, individual y no es correcta ni incorrecta: por estos motivos se convierte en un inconveniente para el profesor, especialmente cuando la competencia exige que se establezca un riguroso orden de méritos (...)

Para concretar un poco más, consideremos los dibujos y pinturas de los niños. Entre los cinco y los ocho años, la mayoría de los niños demuestran una gran imaginación pictórica si se les estimula y se les deja libertad. Algunos, aunque sólo una pequeña minoría, son capaces de conservar la ganas de pintar después de adquirir la capacidad de autocrítica. Pero si se les ha enseñado a copiar cuidadosamente con vistas a conseguir una fiel interpretación, se vuelven más técnicos que artistas, y sus pinturas dejan de revelar imaginación. Para evitar esto no se les debe enseñar a dibujar correctamente, excepto cuando ellos mismos así lo pidan, y no se les debe hacer pensar que la corrección es el mayor mérito (...)

Lo mismo, pero a una edad superior, puede aplicarse a la enseñanza de la literatura. Los profesores tienden a enseñar demasiadas cosas y a establecer estúpidas reglas de estilo, como que ninguna frase puede comenzar por "y" o "pero". Naturalmente, las reglas gramaticales deben ser respetadas. Pero incluso la gramática es más elástica de lo que la mayoría de los maestros suponen. Si un niño escribe: "Y maldito sea el que primero grite basta,

suficiente", se le reprendería, no sólo por maldecir, sino también por mala gramática. En la literatura, como en la pintura es más importante el arte que la corrección. La enseñanza de la literatura debería limitarse a la lectura; una lectura más intensiva que extensiva. Es bueno aprender cosas de memoria si nos producen un placer espontáneo, pero es completamente inútil, desde el punto de vista de la educación literaria, leer algo, por muy clásico que sea, cuya lectura no produzca deleite al lector. Los libros leídos con avidez y que llegamos a conocer íntimamente modelan nuestra dicción y nuestro estilo, mientras que la literatura que se lee fría y superficialmente sólo sirve para fomentar la conversación pseudointelectual. Naturalmente, los alumnos deben aprender a escribir, pero no se debe criticar lo que escriban ni se les debe decir cómo podrían haberlo escrito mejor en opinión del profesor. En lo que se refiere a la redacción, el maestro no debe ejercer ninguna influencia (...)

Los lectores recordarán quizás el caso del perro de Pavlov, que aprendió a distinguir las elipses de los círculos. Pero al ir Pavlov haciendo las elipses cada vez más circulares, llegó un momento cuando la razón entre el eje mayor y el menor era de $9/8$ en el que la capacidad del perro de discriminar falló; tras lo cual olvidó todo lo que había aprendido anteriormente sobre círculos y elipses. Algo parecido ocurre a muchos niños y niñas en la escuela. Si son obligados a resolver problemas que están más allá de su capacidad, se apodera de ellos una especie de terror irracional, no sólo en cuanto al problemas en concreto, sino también en todo ese campo intelectual. A muchas personas se les dan mal las matemáticas durante toda su vida porque empezaron a estudiarlas demasiado pronto (...) La aritmética y las matemáticas suelen enseñarse a una edad demasiado temprana, con el resultado de que muchos alumnos adquieren la estupidez artificial del estudiante canino de Pavlov (...)

La fatiga perjudica la salud del intelecto y es, por tanto, algo muy grave. Menos desastroso, aunque también muy perjudicial, es el decaimiento del interés por las cosas intelectuales a consecuencia del hecho de que la mayoría de lo que se enseña es (o al menos parece ser) completamente inútil. Imaginemos un clase normal de cien niños: me atrevería a asegurar que noventa de ellos aprenden sólo por miedo al castigo, nueve por un deseo de sobresalir entre los demás, y uno por deseo de aprender. Este lamentable estado de cosas no es inevitable. Mediante horarios más cortos, clases voluntarias y una buena enseñanza, es posible hacer que un setenta por ciento de los alumnos aprendan por placer. Si llegamos a conseguirlo habremos logrado que los alumnos presten atención voluntariamente y sin tensiones, con lo que disminuirá la fatiga y mejorará notablemente su memoria. De este modo la adquisición de conocimiento se convierte en una actividad placentera, y es muy probable que el estudiante desee continuar aprendiendo una vez terminada su educación formal. Puede observarse que se aprende más en lecciones voluntarias de corta duración que en largas y aburridas clases obligatorias. Pero el profesor debe adaptar su enseñanzas a lo que los alumnos consideren que vale la pena aprender, sin intentar embaucarles con la pretensión de que las antiguallas que se les obliga a aprender tienen algún valor oculto y misterioso.

Otro defecto intelectual de la enseñanza (...) es que fomenta la docilidad y la creencia de que se conocen las respuestas correctas a cuestiones que, en realidad, son legítimos temas de debate (...) Los profesores deberían fomentar la discusión inteligente entre los alumnos, e incluso animarles a leer libros que defiendan opiniones distintas a las del instructor. Pero esto rara vez ocurre, con el resultado de que gran parte de la educación consiste en inculcar una serie de dogmas infundados, en lugar de despertar el espíritu inquisitivo. Sin embargo, la culpa no es necesariamente de los profesores, sino de un programa de estudios que exige demasiados conocimientos superficiales, con la consiguiente necesidad de impartirlos deprisa y sin la debida precisión.

(...) la aritmética está sobrevalorada; en las escuelas elementales inglesas se le dedica más tiempo del que debería. El hombre medio debe ser capaz de hacer cuentas; pero, aparte de eso, rara vez tendrá oportunidad de aplicar las matemáticas. Las matemáticas que haya aprendido no tendrán más utilidad que todo el latín que haya podido aprender en todo ese tiempo (...)

El problema de la sobreeducación es tan importante como difícil de resolver. Es importante porque una persona que ha sido sobrecargada pierde espontaneidad y confianza en sí misma, con lo que resulta menos útil a la sociedad.

Por ello son necesarias tres cosas. La primera y más importante, que la adquisición de conocimientos produzca el mínimo grado de tensión emocional posible (...) La segunda condición necesaria es eliminar las enseñanzas que carecen de utilidad. La tercera condición es que toda la educación superior se imparta con vistas a fomentar un espíritu inquisitivo y a enseñar técnicas de investigación, no con el propósito de que el alumno aprenda de memoria las respuestas correctas.

Mediante la utilización de estos métodos es posible lograr un nivel de educación elevado sin poner en peligro la salud ni la espontaneidad. Pero esto no será posible mientras persista la tiranía de los exámenes y la competencia. La competencia no sólo resulta nociva en las cuestiones educativas, sino también cuando es presentada a la juventud como un ideal. Lo que el mundo necesita ahora no es competencia, sino organización y cooperación. (...) Concebir la sociedad como un conjunto orgánico es muy difícil para las personas que tienen la mente impregnada de ideas competitivas. Así pues, tanto desde el punto de vista ético como desde el económico, es indeseable enseñar a los jóvenes a ser competitivos.

Nuestro mundo está lleno de graves males que sólo encontrarán remedio si los hombres desean remediarlos. Quienes son conscientes de tales males y luchan contra ellos probablemente disfrutarán menos de una felicidad cotidiana que quienes están conformes con el statu quo. Pero en lugar de esa felicidad cotidiana tendrán algo que yo, por mi parte, valoro mucho más, tanto para mí como para mis hijos. Tendrán la sensación de estar haciendo todo lo que pueden para que el mundo sea menos desdichado. Tendrán una escala de valores mucho más justa de la que tiene el conformista. Serán conscientes de encontrarse entre los que tratan de impedir que la raza humana caiga en el estancamiento y la desesperación. Esto siempre es

mejor que un conformismo apático, y si una educación libre fomenta esta actitud, los padres no deben acobardarse ante los sufrimientos que puedan implicar para sus hijos. (p. 126)

La cultura es algo que puede adquirirse leyendo libros o mediante conversaciones. Todo lo que requiera algo más que eso no es cultura en el sentido griego de la palabra. (p. 194)

Límites en una cultura de respeto.

Javier Herrero

Fruto de nuestras últimas conversaciones surge la necesidad de definir nuestra visión sobre el papel de los límites en una cultura de respeto y cómo este asunto de los límites está conectado con aspectos emocionales.

Todo ello porque parece que el proceso de desarrollar relaciones de respeto con nuestros hijos, buscando el ideal de respetarlos, nos perdemos en el bosque y acabamos por no discriminar el respeto por nosotros mismos. Cuando los papás declaran que "no pueden con sus hijos", podemos atisbar el deterioro de las relaciones. Pero son precisamente las relaciones lo que más hay que cuidar porque son un factor necesario, aunque no suficiente, para alcanzar algún tipo de felicidad.

Como no podía ser de otra forma, armonizar las relaciones ya sea en casa o en el ambiente o donde se quiera, requiere dedicación. "Dedicación" en la frase anterior significa "tiempo": despegarte de la pantalla del ordenador y acudir al lugar del conflicto para mantener la integridad física de las personas y las cosas en vez de pegar un par de gritos mientras continuas corrigiendo pruebas. Por eso, no es de extrañar que los adultos del ambiente dediquemos a estos asuntos una buena parte de nuestro tiempo y nuestros pensamientos, ya sea cuando estamos presentes en el ambiente, cuando nos reunimos formalmente o cuando, simplemente, charlamos. Eso significa al mismo tiempo que estamos en constante búsqueda, entre otras razones, porque siempre están surgiendo nuevas e inesperadas situaciones a las que tenemos que encontrar nuevas e inesperadas soluciones.

Lo que es un hecho es que la existencia de límites en la vida parece obvia: "Si intento traspasar la pared, me golpeó." "Mi corazón dejará de latir." "No puedo volar." En nuestra convivencia, por tanto, también ha de haber límites. Los límites (las reglas) son el resultado de procesos de vivencia, convivencia, definición y decisión de las personas que comparten el ambiente, quienes se ponen de acuerdo sobre que límites hay que definir para que la convivencia sea confortable. Desde otra perspectiva, podríamos decir que el asunto de los límites es, en el ambiente, una cuestión de sentido común y, por eso, la asamblea posee la capacidad para decidir -de forma común- qué actividades es necesario limitar y cómo.

Un aspecto interesante a destacar es que los límites que regulan el ambiente son límites funcionales, son limitaciones para facilitar la convivencia, para preservar una cultura de respeto (en realidad, para seguir construyéndola). Para poder estar relajados, hemos acordado límites "de cajón", de puro obvios: no pegar, no insultar, no dañar los materiales, no correr ni gritar dentro de la casa... Todos ellos aprobados por la asamblea. Hasta ahí, todo va bien. La cuestión espinosa surge cuando hay que dar el siguiente paso, que es: llevarlo a la práctica. Esto significa que en el ambiente existan esos límites.

En este punto me parece interesante mencionar que en una inmensa mayoría estamos condicionados por una vivencia de límites derivada del autoritarismo que vivimos cuando niños y asociamos límites con injusticia, arbitrariedad y, más importante, con nuestro propio dolor. Y es que el

asunto de los límites tiene que ver con dolores internos, dolores emocionales grabados en nuestras células como resultado de vivencias que no han respetado las necesidades del bebé o del niño. Con frecuencia, nuestra propia vivencia de límites nos produce temor al creer, por ejemplo, que cuando un niño llora porque no puede hacer todo lo que quiere, puede que dar traumatizado emocionalmente. Tenemos que aceptar el hecho de que hay reglas que no nos gustan, pero con las que tienes que convivir. Desde nuestra perspectiva, en un ambiente respetuoso en el que los niños pueden satisfacer una infinidad de sus necesidades de actividad y desarrollo, la vivencia de límites no sólo no es traumática, sino que es sana. "No entiendo cómo lo podéis hacer aquí", declaraba una mamá al comentar su desesperación porque su hijo de cuatro años lo deja siempre todo esparcido por el suelo después de cualquier actividad en la casa. Para nosotros siempre estuvo claro, devolver los materiales al lugar donde se pueden volver a encontrar era una necesidad primaria para que el ambiente "funcionase"; por ello, dedicamos el tiempo necesario a recordar la regla de que al acabar de usar un material hay que guardarlo en el sitio. Con el tiempo y mucha paciencia, la inmensa mayoría de los niños acaban por incorporar la regla. Así es con todas las reglas. Muchas de ellas, pulidas y refinadas en más de una conversación. Quizá sería una buena oportunidad de charlas sobre cómo manejanos con los límites en la vida cotidiana de nuestras familias.

Por otro lado, cuando alguien encuentra que una regla no es adecuada, siempre tiene la opción de proponer cambiarla. Hasta ahora nunca nadie ha propuesto cambiar reglas del tipo: no pegar, no molestar, no insultar. Otras, en cambio, el número de días de préstamos de los libros de la biblioteca, por ejemplo, pueden sufrir un largo proceso de refinamiento atendiendo a la funcionalidad y a las necesidades de los interesados.

Desde otro ángulo, afrontar este tipo de situaciones requiere de adultos en un proceso de toma de conciencia de sí mismos. Tal como le explicaba a una madre, un criterio para saber cuándo limitar con tranquilidad a su hijo era si sentía que su volcán interior comenzaba a encenderse. Para entonces, ya comienza a ser tarde; pero no importa, porque en ese momento uno puede mirarse a sí mismo y sentirse. Y esa atención, esa toma de conciencia, prestada a sí mismo, al estado del propio cuerpo: la tensión muscular, el ritmo cardíaco, el calor en las mejillas, todo ese conjunto de calidades físicas, bioquímicas, que conforma la emoción; esa atención a nuestro propio estado corporal entra a formar parte de nuestra conciencia y pudiera ayudar a encarar la situación con calma o, quizá, a que nos resulte más sencillo de distinguir e identificar un patrón corporal y, por eso, emocional, similar en una ocasión posterior. Pero de nada sirve en este asunto mirar en pozo ajeno, pues cada uno tenemos el nuestro propio. Con más que mucha frecuencia es necesario recurrir a la firmeza en el asunto de los límites, sin que ello tenga que significar recurrir a la violencia. La pared no se va a apartar para dejarte pasar por un sitio distinto de la puerta. Con la calma que a cada uno le proporcione haberse mirado a sí mismo, podremos afirmar el límite con la terca e insoslayable firmeza de la pared, si es necesario: "Ahora ya no montas en bici." Creo no equivocarme si afirmo que los adultos que acompañamos a los niños en el ambiente estamos de

acuerdo en que es decisivo estar en un constante proceso de búsqueda de equilibrio personal para lograr que el ambiente transcurra relajadamente. Ese desafío a nuestro desarrollo personal es un elemento que caracteriza la complejidad de nuestro trabajo y del cual somos conscientes.

Hablamos de definir límites en una cultura de respeto, ¿cómo es esto posible? ¿Podemos poner límites sin faltar al amor del otro?, ¿sin perderle el respeto? Mi respuesta es sí. Es necesario un ambiente libre de presión externa y de expectativa. Para que cada ser humano tenga la oportunidad de interactuar con el entorno respondiendo a su propia necesidad después de haberse escuchado a sí mismo, un ambiente en el que los niños sientan y puedan declarar "me siento feliz, pero no tengo ningún motivo". A partir de las iniciativas individuales en un entorno de relación humana surge la necesidad de definir límites a las actividades. Para ello, usamos del más común de los sentidos: el sentido común. Y nos reunimos para ponernos de acuerdo en hasta donde deben llegar nuestras interacciones porque el ambiente deja de estar relajado o porque pone en peligro nuestra cultura de respeto. La segunda condición es, pues, el acuerdo sobre las reglas de convivencia en el ambiente. La tercera es encarar estas situaciones "al límite" con amor. Definiendo amor como "aceptar al otro sin imponerle mis ideas". Si ante un límite, por ejemplo, no puedes montar en bici porque chocas con otros, el niño lloriquea y se chupa el dedo, no entro a valorar o interpretar sus respuestas. Ése es un momento de alta carga emocional y trato de no enviar mensajes racionales al neocórtex. Intento el contacto ocular y físico y procuro adaptarme a sus tensiones corporales. En caso de rechazo al contacto ocular o físico, acepto el rechazo y me retiro hasta la que calculo que es la distancia mínima a la que tolera mi presencia. Entiendo su llanto y su deseo que "no volver nunca más", pero "ahora no dejo que montes en bici porque es una regla en el ambiente".

Quienes tienen interés en definir las reglas van a la asamblea; quienes no, pequeños y no tan pequeños, se encuentran con límites y, con frecuencia, límites significa oportunidades para expresar malestar y llanto. En otras ocasiones se trata simplemente de poner a prueba los límites, de ir más rápido, de probar, de medir fuerzas: "¿Y si me escapo?", pregunta el niño. "No creas. Él es más rápido que tú", contesta el compañero de aventura.

Desde nuestra perspectiva, tal como las ciencias ya han puesto de manifiesto, el llanto y la risa son mecanismos naturales de alivio de tensiones físicas y emocionales que se traducen a nivel corporal en la liberación de sustancias químicas en los torrentes fluidos de nuestro cuerpo. Hay a quienes la tensión les desemboca en risa, otros ríen por no llorar y también están los que no saben si reír o llorar. El conjunto de patrones de movimiento de los grupos musculares implicados en la risa y el llanto desencadenan patrones de flujos de sustancias químicas en nuestros torrentes fluidos que desembocan en la evocación de ese contenido mental que llamamos sentimientos y que están grabados en las células de nuestro cuerpo. Una vivencia: Una niña de ocho años al caerse de las aspas y raspase cerca del codo, llora de manera tal que las amigas se acercaban a interesarse y preguntar qué le había sucedido y, alguien comenta con sorpresa: "llora como si la estuvieran matando." La ley de la gravedad

también nos aporta límites insoslayables que nos conectan emocionalmente. Sin embargo, nuestra cultura nos empuja a acallar el llanto como cuando la mamá que le dice a su hijo que no puede ir a comer a casa del amiguito y el hijo se enfada y llora y la mamá, mientras le consuela, le dice: "pero deja ya de llorar, ¿no ves que no así no vas a conseguir nada?"

Puesto que ya resulta obvia la necesidad de límites, nuestra propuesta entiende que las tensiones emocionales que se desencadenan a consecuencia de afirmar un límite son tratadas con respeto si pueden expresarse de forma tal que no dañen a las personas ni a los materiales. Sin entrar a valorar las hipotéticas causas. En este sentido no es extraño que los niños expresen comportamientos extraños. Nosotros acompañamos la expresión emocional, ahora sí, con total presencia. Total presencia quiere decir para mí con atención exclusiva, con presencia completa. Con mi cuerpo y toda mi atención. Comprendiendo el dolor, sintiéndolo yo también. Cuerpo, emoción y razón presentes en ese momento. Es humanamente imposible una presencia tal de forma constante. Este auténtico contacto humano que te acompaña en momentos tan críticos es amor. Un amor que no impone clichés como "estás cansada, cariño; un amor que no silencia el malestar, sino que permite que la herida supure, con la sabiduría con la que sabe hacerlo nuestro cuerpo; un amor que no teme al llanto ni a la expresión del malestar porque sólo expresando el malestar es posible librarse de él; un amor que respeta porque no define al otro sino que le acepta tal como es, tal y como se expresa. Un contraejemplo puede ser si la mamá ya le ha dicho desde cinco metros de distancia por dos veces al hijo de dos años y medio que no lance piedras sobre la vertical de su propia cabeza; a la cuarta, ya le dice, "bueno, ya aprenderás tú solo." O si el hijo, tendido en el suelo, bloquea el paso a varias personas en un lugar público en un momento concurrido mientras la mamá le habla, le habla y le habla sin tocarle para que no coja un berrinche.

No obstante, es necesario ser muy cuidadosos en este asunto del llanto, pues tomado como técnica puede conducir a situaciones tal como ese terapeuta que decidía por sí mismo cuándo alguna de sus hijas tenía necesidad de descarga emocional para, entonces, cogerla en brazos y llevarla a la habitación de llorar. Es por eso, entre otros motivos, que nosotros no definimos lo que el otro necesita o siente, simplemente procuramos mantener el ambiente relajado, libre de presión y de expectativas para crear las condiciones en las que cada persona que participa del ambiente pueda disfrutar al máximo de todas sus posibilidades.

Sería ingenuo por mi parte creer que en este breve espacio de tiempo pudiera agotarse el hilo de los límites en una cultura de respeto, por eso creo que seguiremos conversando...

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