

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL

(1883-1973)

por

Jean François Saffange

Director de la Oficina de Acción Lingüística Francesa
(Túnez).

*El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 220-230.
©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999*

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente

EL 23 de septiembre de 1973 moría Alexander Sutherland Neill. Su desaparición, que no fue noticia de primera plana en ningún periódico, marcaba el fin de la aventura de Summerhill, su pequeña escuela de Suffolk, y relegaba al olvido, si no al desprecio, a quienes había encarnado el entusiasmo combativo de un decenio.

A radical approach to child rearing (1960), éxito de librería en el mundo anglosajón durante los años 60, dio a conocer a Summerhill como la cima de la pedagogía libertaria más avanzada y situó a Neill en el centro de un intenso debate pedagógico. Al mismo tiempo que se lanzaban las protestas más indignadas y las acusaciones de corrupción de menores, una multitud de alumnos y visitantes convergían en ese lugar sagrado.

Este confuso fervor, pese a su gran amplitud, poco hizo para que se conociera a Neill. Poco se sabe del diario quehacer en la escuela, ni tampoco que Summerhill es ante todo la historia de un sueño largamente acariciado por un educador; sueño pleno de generosidad, de fragilidad, de ingenuidad; sueño en el que pueden encontrarse todos aquellos que han consagrado su vida a la educación.

El pionero de los años 20

Descubierto en los años 60, Neill pronto fue clasificado entre los discípulos de Reich. Sin duda ambos hombres tuvieron ideas muy afines, pero conviene tener presente que la obra de Neill debe enmarcarse sobre todo en el contexto de una excepcional longevidad pedagógica. Fallecido a los noventa años, Neill pasó la mayor parte de su vida en las aulas, como alumno, como alumno-profesor al lado de su padre, como educador y después como director de escuela. Es decir que, si se han de buscar influencias, éstas vienen de mucho antes en este siglo.

Neill nunca fue reconocido por lo que era, es decir, el último sobreviviente del movimiento de la “Educación Nueva” que floreció a principios del siglo. Y sobre estos “años alocados” de la educación, el tiempo ya había hecho su obra conservando sólo a las grandes figuras y olvidando así lo que fue el extraordinario auge de este período lleno de “descubrimientos de idealistas” (Medici, 1962, pág. 8). A este respecto la rama anglosajona, en la que encontró Neill un lugar apropiado y singular, no fue la menos prolífica.

Apenas se sabe que en 1920 dirigía con la teósofa Béatrice Ensor, la revista *New-Era* y que como tal fue un atento observador de la multiplicidad de experimentos y realizaciones y un agente de difusión de las ideas nuevas que no vaciló en convertirse en propagandista ardiente y totalmente parcial. Ya en esos años Neill era considerado, según Adolphe Ferrière, “el niño terrible de la pedagogía extremista en Inglaterra” (Ferrière, 1922, pág. 384). Lector de las obras de Freud, hábil en el uso de sus conceptos para burlarse de sus colegas, feroz adversario de María Montessori, que ya entonces era una eminente teórica de la educación y a quien él reprochaba su cientificismo y su moralismo, Neill sembró la controversia y provocó “mucho indignación” (Hemmings, 1972, pág. 57) hasta su exclusión de la revista. Para muchos tampoco es sabido que participó en el Congreso de Calais junto con Decroly, Ferrière y todos los grandes pioneros, destacándose como autor de obras de combate.

Después de la Primera Guerra Mundial, conservó a su público en parte gracias al éxito alcanzado por una de sus primeras obras, *A dominie's Log* (1915),¹ pero, sobre todo, por su condición de hijo espiritual de Homer Lane, otra figura del movimiento inglés, fundador del Little Commonwealth, establecimiento que acogía a jóvenes delincuentes y funcionaba según el principio de la autonomía. Homer Lane, norteamericano de origen, había aprendido su oficio de educador en los Estados

¹ En las referencias a los textos de Neill sólo se indicarán la fecha de aparición de las obras y la página para que el lector se remita a la bibliografía que aparece al final del artículo.

Unidos, en la Georges Junior Republic. Atacado por sus prácticas y demasiado torpe para defenderse, Lane acabaría siendo desterrado de Inglaterra. En él encontró Neill su primer mártir; Reich sería el próximo.

Summerhill

Neill abrió su primera escuela en 1922 en el curso de un periplo que realizó por Europa; pero sólo en 1924 fundó Summerhill, cerca de Leiston en Inglaterra. La pequeña escuela se mantuvo inalterable durante decenios. Valiéndose de unas veinte obras y numerosos artículos, Neil hizo la relación de las labores cotidianas de la escuela sin perder jamás la ocasión de suscitar la polémica y de esbozar continuamente la imagen de un espacio en que el adulto no ha impuesto su ley, espacio hecho para el juego y donde reina el más perfecto desorden.

“La escuela es víctima de los estragos que causan los niños” – concede Neill–, “el deterioro de los objetos... sigue un proceso natural... y si un niño necesita un pedazo de metal, tomará uno de mis costosos utensilios si es del tamaño que le hace falta” (1970, pág. 13, 34, 130)*.

Los periodistas bautizan a Summerhill la escuela “donde cada cual hace lo que se le antoja” (Hemmings, 1981, pág. 210). Muchos son los visitantes que han descubierto allí, en efecto, “un universo kafkiano con casas estropeadas y sucias, a veces con muestras de vandalismo” (Vallotton, 1976, pág. 9). Aun así, la escuela, con sus edificios de madera, su gran parque y sus árboles, resulta, sobre todo en el verano, un lugar sumamente agradable, una verdadera escuela en el campo como podría haberla soñado Ferrière a principios de siglo.

Pero en esta escuela los cursos son facultativos. De hecho, los niños, si lo desean pueden jugar todo el día o realizar actividades manuales en el taller; la noche se dedica a la danza, el teatro, a las fiestas. Si no temiera la clausura de la escuela por las autoridades, de seguro Neill no pondría ninguna traba a la sexualidad.

Los viernes por la noche se celebra la asamblea general. Durante esta reunión, presidida por un alumno elegido, los niños exponen sus problemas, los discuten y elaboran sus leyes, y en esta asamblea la voz de Neill, como la de los demás adultos, no tiene más peso que la de cualquier alumno. Este es, según Neill, el secreto del éxito de una técnica pedagógica aprendida en contacto con Homer Lane.

La originalidad, la provocación y el éxito de las obras del fundador no siempre protegieron a la escuela contra el riesgo de la clausura. Después de la Segunda Guerra Mundial, el número de alumnos disminuyó peligrosamente y para salvar la escuela fue necesario fundar la Summerhill Society. En realidad, el gobierno nunca aceptó de buen grado la institución. Cuando revocó su decisión de cerrar la escuela, algunos, como observa Hemmings, consideraron que “ello no era en señal de reconocimiento, sino de atención a una reliquia” (Hemmings, 1972, pág. 241). Sin embargo, algunos años después esa misma reliquia resultó demasiado pequeña para acoger a todos los alumnos y visitantes.

La pulsión libertaria

Neill no fue un científico, ni un investigador, fue quizás un filósofo, y sobre todo un soñador y un idealista. No fue el hombre de una escuela pedagógica o psicológica en particular, no desarrolló jamás un enfoque metódico y reflexivo. Toda su obra no es más que la extensión de su propia personalidad. Pese a que escribía mucho, sus textos a menudo sólo eran impulsos generosos, afirmaciones vehementes, anécdotas, reacciones indignadas, aunque también argumentaciones simplistas. Jamás se preocupó por articular sus ideas entre sí ni por evaluarlas a la luz de la realidad. “Neill, señala Bates-Ames, elaboraba una teoría sobre la forma en que piensa el niño y sobre sus supuestas necesidades y luego, cuando su teoría sucumbía bajo el peso de las pruebas, continuaba tratando a los niños como él imaginaba que eran” (Bates-Ames, 1972, pág. 62). En verdad, Neill, a diferencia de sus contemporáneos, no plantea en prin-

cipio los problemas de la educación en función de las necesidades, sino del derecho. Aun cuando toma de Reich el término “autorregulación”, lo hace para referirse al “derecho que tiene un lactante de vivir libremente, sin obstáculos exteriores, en cuanto a las actividades psíquicas y somáticas” (1953, pág. 42). Se comprende entonces que las teorías de la época fueron a menudo deformadas y sólo sirvieron básicamente de preparación para sus propias ideas; esto explica también por qué en el ocaso de su vida aún se maravillase de haber escrito durante años sin haber podido aclarar ni sus ideas ni sus acciones.

“Cada cual es libre de hacer lo que desee mientras no usurpe la libertad de los demás”: ésta es la filosofía de la libertad que prevalece en Summerhill. Su interpretación en términos pedagógicos es sencilla: “en materia de salud psíquica no debemos imponer nada y en materia de aprendizaje, no debemos pedir nada” (1945, pág. 103).

De hecho, para el proyecto pedagógico de Neill, ya en 1914 las cartas estaban echadas, incluso antes de que leyera una sola línea de un tratado de educación: “mis muchachos, señalaba en esa época, han hecho lo que han querido y no dudo de que hayan expresado lo mejor de ellos mismos” (1975, pág. 152). Todas sus obras, todos sus artículos no han sido más que variaciones sobre ese mismo tema, y todos sus encuentros, antes que enriquecerlo, han servido más bien para reformularlo. Y ese principio es la expresión de un verdadero impulso libertario que se remonta a la infancia.

Un individualista a ultranza

Neill logra a duras penas salir de su infancia, infancia que transcurrió “a la sombra de Calvino”. Recordará durante mucho tiempo su felicidad contrariada por la amenaza constante de la ira divina, el temor del pecado, el temor de morir sin haber podido salvar su alma. Pero este miedo surgía más de la vida familiar que de la Iglesia: “la religión no se enseñaba, se respiraba en el aire... era una atmósfera de negación de la vida” (1980, pág. 64) y en esa familia numerosa, entre un padre que

apenas los estimaba y una madre distante, el joven Alexander no parece haber recibido el amor que reclamaba, ese amor que supo prodigar a sus propios alumnos.

Esa infancia forja en él un individualista a ultranza, “el tipo de muchacho que pinta su bicicleta de azul cuando la de todos los demás es negra” (Hemmings, 1972, pág. 12). En su escuela fue, efectivamente, un solitario, un marginal, características en las que halló al mismo tiempo su permanencia, su fuerza y su fragilidad. De sus alumnos quiso hacer seres que no se dejaran guiar como un rebaño, seres autónomos, capaces de formarse su propia opinión, capaces de afirmarse. Su necesidad de independencia no estuvo exenta de cierto gusto por el exceso y la provocación, como este reto que lanza a los hombres: “el individualismo salvará al mundo ... tu país te necesita”, dice a cada uno de sus alumnos desde 1915 (1915, págs. 72 y 120). La libertad propuesta a sus alumnos está destinada nada menos que a hacer de ellos hombres al servicio del prójimo: “queremos formar a hombres y mujeres que se unan a la multitud y la ayuden a alcanzar mejores ideales” (1920, pág. 70). Este es el papel que debe desempeñar la educación: “ayudar al niño a vivir su vida cósmica, a vivir para los demás, pues todos los hombres son egocéntricos y egoístas” (1920, pág. 128)

Neill surge de esa infancia profesando un odio implacable a todo tipo de enseñanza religiosa, a toda imposición de valores, sean cuales fueran sus formas. La escuela tradicional con los castigos corporales o la Escuela Nueva con el método Coué, por ejemplo, exacerba sus reacciones, y si el psicoanálisis alguna vez le resultó útil fue para suministrarle los instrumentos que le permitieron desmontar sus mecanismos. Neill apela sólo a la inteligencia del niño y a su libre decisión. Y como no es un hombre de matices, lo que observa en la realidad social confirma su idea de que el moralismo sólo sirve para avasallar. De ahí su interés por los análisis de Reich sobre la estructura psíquica de las masas conformada por la represión sexual. De ahí su negativa a transmitir cualquier tipo de valor: “jamás trato de que los niños compartan mis ideas o prejuicios” (1970, pág. 126). “No entiendo con qué derecho los educadores obligan a

los niños a adoptar lo que ellos consideran de buen gusto”, repetía a menudo. Extraña actitud la de Neill, que glorifica la educación a la vez que demuestra su imposibilidad.

Para Neil, el mundo es negro y esa negrura hace resaltar la bondad del hombre. “La idea general es que el hombre es un pecador al nacer y que debe ser formado para ser bueno” (1926, pág. 13). Para él, por el contrario, “no hay, ni jamás ha habido pecado original” (1953, pág. 41). Pese a algunas dudas crueles, esta fe en el hombre no lo abandonará jamás. Con ella tropieza su tentativa de retomar las ideas de Freud. Esta fe lo acercará a Reich, para quien el hombre era un “animal honesto, trabajador, cooperador, afectuoso...”.

La sensibilidad cristiana

“Soy una persona muy religiosa, ¿qué hombre de la Escocia calvinista no lo sería?”, solía repetir Neill. De hecho, su educación formará en él una sensibilidad cristiana de fuerza excepcional. En dos ocasiones Neill quiso ser pastor. Esta sensibilidad, que influyó profundamente en su noción del mundo y su proyecto pedagógico, estaba presente desde su primera obra cuando, al comentar las ideas de Nietzsche, apunta: “si la piedad y la caridad son conceptos erróneos, entonces todo lo que es justo es erróneo” (1975, pág. 73). Neill sueña con un mundo regido por el amor, un amor que haga nacer por doquier la armonía, un mundo conforme al mensaje de Cristo, el mensaje “original”, el que fue “pervertido por los evangelistas” (1916, pág. 75). Y ese mundo llegará cuando el hombre se detenga a reflexionar sobre sus actos: “creo que el fundamento de la verdadera justicia es el autoanálisis... en mi utopía, el examen de conciencia será lo único válido” (1975, pág. 101). Ese es el mensaje que Neill encuentra en Homer Lane. “Según Lane, cada uno de nosotros es el amante de toda la humanidad y del universo entero... al hombre lo domina el amor. Cuando odia, está expresando el amor de modo negativo”. Neill encuentra allí “el evangelio que buscaba” (1980, pág. 44) y la experiencia del Little Commonwealth es “una experiencia cristiana que lo alien-

ta” (1916, pág. 53). Es el mismo evangelio que quería transmitir Reich, quien, como bien sabemos, se había identificado mucho con Cristo.

Para citar los términos de Hameline, Neill dirante toda su vida, “lejos de ser un inmoralista, realizó una tarea constantemente pastoral” (Hameline 1985, pág. 72) y Summerhill, más allá de su desorden, fue un lugar eminentemente moral. Neill tenía sus razones para escribir que sus alumnos “vivían tan honesta y humanamente como cualquier cristiano que sigue el Evangelio” (1939, pág. 73)

Podemos apreciar entonces hasta qué punto fue incomprendido aquel que fue acusado de corrupción de menores; pero tal vez en este marco se explique su dificultad para aclarar sus pensamientos y sus actos porque era portador de un mensaje que su siglo no parecía muy dispuesto a escuchar; porque estaba obligado a buscar la manera de llevarlo a la práctica más allá de los moralismos; porque, para formularlo, cayó en la tentación de utilizar conceptos que, fuera de contexto, sólo servían para darle una ilusión de cientificidad. Sin embargo, Neill ocupaba un lugar junto a educadores de la talla de Montessori, Ferrière y Claparède. Todos ellos confiaban en el hombre y en la educación. Todos eran a su manera libertarios. Por último, según los términos de Avanzini, todos “abrigaban la misma esperanza... en un mundo justo y generoso” (Avanzini, 1975, pág. 131-132).

Las seducciones del psicoanálisis

Ante todo Neill intentó basar su pedagogía libertaria en los aportes del psicoanálisis, precisamente en el momento en que las ideas de Freud comenzaban a entrar en el mundo de la educación. “Psicoanalista ferviente” (Ferrière, 1922, pág. 384), a partir de 1920 no vacila en pronunciar conferencias sobre esa teoría y, dos años más tarde, incluso comienza a analizar a algunos de sus alumnos con conocimientos atesorados simplemente en la lectura de algunas obras y en conversaciones psicológicas más que singulares con Homer Lane. El psicoanálisis naciente autorizaba muchas fantasías. En realidad, Neill actuará

siempre como aficionado en este campo.

Dos obras de Freud, *Interpretación de los sueños* y *Psicopatología de la vida cotidiana* le proporcionan los instrumentos para comprender los comportamientos propios y de los demás; se divierte con ellas pero sobre todo halla una justificación para su teoría: “El docente, el sacerdote... se odian en la medida en que siempre deben predicar. A través del mecanismo de la proyección, ven sus errores en el otro y se empeñan en conducirlo hacia la salvación.” Como Neill se psicoanaliza, puede llegar a la conclusión de que “ya no puedo proyectar mis errores en una clase y me siento incapaz de enseñar” (1926, pág. 24 y 92).

Pero Neill retiene sobre todo las nociones de traumatismo y de represión, términos que, unidos al de infancia, no podían dejar de cobrar una fuerza peligrosa de explicación universal. Al igual que muchos de sus colegas, llega a conclusiones como ésta: “El neurótico es una persona cuya libido o fuerza vital está ahogada... el niño que detesta el álgebra y debe hacer ejercicios no tiene ninguna posibilidad de expresión” (1920, pág. 115). Este análisis reafirma su idea de que la naturaleza es buena. Es únicamente la educación la que la pervierte, esa educación que Freud acababa de enfrentar con su contradicción.

Extendiendo los límites de la introspección, el psicoanálisis permite hallar justamente esa naturaleza verdadera en cada uno de nosotros, lo cual hace decir a Neill: “Creo firmemente que el descubrimiento de Freud tendrá más influencia en la evolución de la humanidad que cualquier otro descubrimiento de los diez últimos siglos” (1920, pág. 41). En adelante será posible el mundo gobernado por el amor. ¿No era acaso Cristo el hombre del amor, de la caridad, de la justicia puesto que conocía su propia debilidad?” (1926, pág. 171).

A lo largo de toda su vida, Neill repetirá que “todas las futilidades, todas las estupideces de la humanidad, todos los crímenes, todas las guerras, todas las injusticias pueden encontrarse en la ignorancia que el hombre tiene de sí mismo”. Conociéndose, el hombre halla la paz interior anunciadora de la armonía universal: “Nunca un hombre feliz perturbó la paz de una reunión,

hizo la apología de una guerra o linchó a un negro” (1970, pág. 18).

Neill abandonará muy pronto la lectura de Freud. En realidad, no acepta de ninguna manera la concepción del hombre que transmite el psicoanálisis. Nunca se negó a hablar de la libido, pero esta libido estaba demasiado amenazada por lo que Ferrière había llamado la “caverna oscura” (Ferrière, 1922, pág. 220) para que no se entregara, como tantos otros, a las voces subyugantes del “impulso vital” de Jung, gracias al cual la naturaleza buena podía desarrollarse en su promesa. “Freud cree en el pecado original” (1920, pág. 24). Muy pronto el impulso vital adquiere en Neill la inocencia de una “libido desexualizada” (Bigeault, 1978, pág. 53) y “su teoría de la sexualidad ... si bien es desenfrenada, nada tiene de erótico, nada de desvergonzado... posee la claridad cristalina del placer puro” (Mazure, 1980, pág. 53). En el mismo orden de ideas, Neill rechaza toda la teoría freudiana de la estructuración de la personalidad y no reconocerá jamás la existencia del complejo de Edipo. Reich nunca lo contradijo.

El interés

En sus argumentaciones, Neill también se apoya en la noción de interés, noción clave del discurso pedagógico de la época. El interés es el fundamento psicológico de la Educación Nueva, según Ferrière, “la palanca que mueve las montañas... la piedra angular de la Escuela Activa” (Ferrière, 1922, pág. 229). Neill celebra sus virtudes: “el interés es el único criterio” (1922, pág. 229). Aquí concluye la comparación, puesto que si para Ferrière “sólo el interés capaz de provocar y sostener el esfuerzo merece llamarse interés” (Ferrière, 1920, pág. 230), para Neill la noción es simple y carece de ambigüedad; “cuando un niño hace una bola de nieve, está interesado: no presto atención a lo que el niño hace cuando crea, si construye objetos o prepara una sopa o dibuja... o hace bolas de nieve. Hay más educación en la fabricación de una bola de nieve que en asistir a una clase de gramática de una hora” (1920, págs.13-14).

Que no quepan dudas, es su vagabundeo por las ideas freudianas lo que lo vuelve tan seguro de sí mismo. Sabemos que Claparède había propuesto fundir en un mismo concepto el interés y la libido. Por su parte, Neill realiza con la facilidad más perfecta la síntesis de los dos enfoques, el del psicoanalista y el del pedagogo. “El interés del niño... es simplemente lo que puede hacer con su cantidad infinita de energía vital” (1922, pág. 229)... “el interés es la fuerza vital de la personalidad” (1926, pág. 152).

El agotamiento del interés

De la esfera educativa a la psicología, el círculo poco a poco se cierra. “Precisamente a través del interés debe efectuarse la descarga emocional... meta de la educación... de tal manera que no haya opresión y, por ende, tampoco una futura neurosis” (1920, pág. 115). En adelante, el trabajo del docente será simple: descubrirá dónde reside el interés y ayudará a que se agote: “los niños ya no asisten a ninguna clase... se necesita mucha confianza y mucha paciencia para darnos cuenta de que los niños hacen cosas buenas” (1945, pág. 145).

Desde este punto de vista no es sorprendente que Neill pida la supresión del educador, la persona que puede provocar el trauma. Por lo demás, en este sentido vuelve a examinar un tema de la época, el del maestro-compañero. El propio Ferrière no escatimó elogios a “la capacidad de los organismos sociales espontáneamente formados... de hacer que los niños después de un periodo de anarquía... instauren un orden y una disciplina”. “Lo que el espíritu de la colmena realiza espontáneamente, decía Ferrière, jamás podría obtenerlo un adulto que quisiera imponer su autoridad” (Ferrière, 1950, pág. 32). Lo que en Ferrière era ante todo un llamamiento a una presencia silenciosa, en Neill cobró muy pronto matices de llamamiento a la regresión. Como se lo había enseñado Lane, era necesario formar parte de la pandilla. Debemos saber que Lane, por lo menos una vez, no vaciló en asociarse a las destrucciones efectuadas por los niños en su propia escuela.

Así concluye este sorprendente número de equilibrio entre dos teorías según las cuales la naturaleza, una vez más después de Rousseau, es la mejor educadora y la función del educador se reduce a conservar su trabajo lento pero seguro. Porque Neill no duda de que a través de intereses sucesivos el niño se encamina hacia el bien. El niño aprenderá sin que se le pida que aprenda, puesto que su naturaleza lo impulsa hacia ello; tal será el principio del estudio libre. Esta evolución natural y armónica se refiere a todos los aspectos de la personalidad del niño.

Una realidad diferente

Extraña facultad la de la educación que puede suscitar y permitir que se desarrolle un discurso semejante, cargado de tantas nostalgias y proyectos reparadores. Se aprecia aquí cuál fue la pasión, la obstinación de Neill. Se aprecia sobre todo cuál fue su soledad si pensamos que estaba tan arraigado en una época pedagógica de la que hizo la caricatura. Es un discurso que la realidad concreta y cotidiana de Summerhill nunca logró invalidar. En realidad, el proyecto había sido ideado para niños libres que respondieran a sus propias reglas, pero la escuela nunca tuvo la ocasión de dar cabida a niños de ese tipo. De hecho, la vida en Summerhill no fue, ni remotamente, como la describió su director.

Por simple que fuera, el proyecto de Neill exige algunas observaciones elementales previas. Sabemos, y Freud lo ha repetido, que el niño debe aprender a dominar sus instintos y a adaptarse al medio social, y que la educación en gran medida lo ha de obligar a ello. La experiencia humana fundamental es verdaderamente la experiencia de la frustración. Sabemos también que para que el niño desarrolle un yo sólido (algo que Neill quería), necesita hallar personas capaces a la vez de firmeza y de amor, y que permitan el juego sutil del amor y la agresividad gracias al cual se construye ese yo.

Singularmente, en ese lugar que pretende eliminar el adulto –la escuela–, ese adulto está muy presente, es particular Neill, pues

todos los alumnos conocen su disponibilidad, su calor humano, su alegría de vivir, su optimismo, su humor. La gran libertad que les concede, la confianza que deposita en ellos, lo engrandecen más aún a los ojos de los niños. Todos saben también que cuando hace falta, Neil no vacilará en intervenir con firmeza, en prohibir para proteger al niño y al grupo. Cada alumno sabe, por último, que él es el director y que puede expulsarlos.

Bruno Bettelheim tiene razón cuando dice que “Neil ignora las razones que determinan su éxito... no se da cuenta de que todo se debe a la manera en que los alumnos se identifican con él. No comprende que Summerhill es un éxito no porque la escuela sea un lugar ideal para educar a niños, sino porque es una extensión de su propia personalidad. Todo en Summerhill es una expresión de Neill, de sus convicciones y sus principios. En todas partes los alumnos sienten el impacto poderoso de su persona... y tarde o temprano, en su mayoría terminan por identificarse con él a pesar de que parezcan resistirle... es el hombre más extraordinario que conocen” (Bettelheim, 1972, págs. 90-91). Añadiremos, haciendo nuestras las palabras de Mauco, que gracias al gran número de niños, “puede imponerse un ideal de grupo y movilizar las tendencias a la identificación” (Mauco, 1971, pág. 154)

Sin duda alguna el genio pedagógico de Neil se explica por ese arte de estar presente y, en ese sentido, su experiencia es digna de reflexión pese a que, curiosamente, falten los instrumentos para analizarla. Neill amó a sus alumnos sin reserva y estuvo al lado de ellos. Fue una empresa azarosa que a menudo transformó a los educadores novatos en presa fácil de grupos de niños. En lo relativo a este punto, Neil aprovechó las lecciones de la experiencia. En los momentos en que más aplicó la teoría del agotamiento y del llamamiento a la regresión, afrontó la agresividad y aprendió a escuchar la demanda del niño en toda su ambigüedad; aprendió a responder. Después en Summerhill, la relación se desliza rápidamente hacia la terapéutica y los niños, si lo desean, pueden solicitar entrevistas psicológicas. Disponible, observador, intuitivo, jugando con el humor y con el efecto de sorpresa, Neill hace “emerger al sujeto de una men-

tira en la cual se había perdido” (Mannoni, 1970, Prefacio, págs. 11 y 12). Más aún, en lo cotidiano y al azar de un encuentro, una palabra, una frase pueden ayudar al niño.

Por poseer este arte de estar presente, Neill puede proponer un marco mínimo. Por supuesto, se fijan prohibiciones y el niño se enfrenta directamente con un conjunto de reglas, muchas de las cuales, por otra parte, dependen de la decisión del grupo. Su existencia no dejó de asombrar a los visitantes. Pero Neill en este plano llevó los límites al máximo, lo cual no significaba que la vida en Summerhill fuera muy fácil. Bettelheim lo observó muy bien: “A pesar de que un marco educativo semejante imponga pocas exigencias específicas y que éstas nunca sean triviales, tal tipo de institución es muy exigente porque ese marco requiere que el niño llegue a tener un gran respeto de sí mismo y un verdadero respeto de los demás. Es mucho más difícil que aprender a entrar a clase automáticamente a las nueve de la mañana” (Bettelheim, 1972, pág. 95). En ese sentido, el autogobierno que rige toda la vida colectiva demuestra ser un poderoso instrumento de desarrollo personal y de socialización. Por otra parte, es uno de los aportes más preciosos, pero menos tenidos en cuenta, del movimiento “Educación Nueva” que nos transmite Summerhill.

Neill nunca dejó de asombrarse ante esa realidad. Durante toda su vida vio que sus alumnos se atrevían a tomar la palabra, a emitir opiniones, a defender un proyecto, a pasar poco a poco del egocentrismo a la cooperación, a dar prueba de lealtad para con el grupo, a desarrollar un agudo sentido de la justicia. En cuanto a la función de los mayores y del propio Neill, jamás nadie se engañó. Algunas observaciones maliciosas, algunos rasgos de humor sirvieron a menudo para orientar el debate y Neill nunca evitó intervenir con firmeza para proteger al grupo de la regresión. Porque antes que un lugar de armonía, un grupo está sobre todo sometido a ciertos fenómenos y sería vano esperar que los niños o los adolescentes pudieran dominarlos. No cabe duda de que, gracias a Neill, esta vida en grupo dio ocasión a análisis en los que cada uno podía conocerse a sí mismo y a los demás.

Tal vez de esa manera Neill logró hacer nacer la paz interior. ¿Acaso la Srta. Vallotton no quedó “maravillada por la verdad, la limpidez de las miradas y las relaciones”? (Vallotton, 1976, pág. 11).

Ese fue el triunfo de Neill. En cambio, el estudio libre fue su fracaso. En realidad, no se interesó nunca en la didáctica. Los métodos se dejaron a la iniciativa de los profesores y se trató sobre todo de métodos tradicionales.

Entre el sueño y la realidad

Vemos así a Summerhill que recupera su dimensión humana, su riqueza y, a la vez, su fragilidad y sus carencias. Porque no faltaron las reservas. En los años 60 se puso en tela de juicio la coherencia del pensamiento pero también y sobre todo el alcance revolucionario del proyecto. En lo relativo a este último punto Snyders, entre otros, nunca dudó de que el enfoque puramente psicológico de los problemas sociales, el silencio del docente, el corte marcado entre el mundo y la escuela sólo podían conducir al conservadurismo más riguroso (Snyders, 1973). Estas reservas se convirtieron en rechazo cuando se descubrió que la escuela vivía ante todo gracias a la matrícula de niños cuyo origen social no planteaba el problema de la escolaridad, y en especial gracias al carisma de su fundador; era una realidad que el educador, demasiado comprometido en su relación pedagógica, no quiso ver, pues trató de conciliar sus creencias y sus acciones y dejó que las críticas barrieran toda la riqueza que su empresa podía tener.

Tal riqueza era la de un lugar donde el niño se sentía amado, respetado y comprendido. A su manera, y en cierta medida a pesar de él, Neill rehabilitó al educador, ese actor controvertido del escenario escolar que nuestra época de exagerado individualismo borró de los tratados de educación, como si fuera necesario demostrar una vez más que el éxito pedagógico depende en primer lugar de la influencia personal del maestro, de su pasión, su compromiso. También en este aspecto Neill nos transmite un poco de esos años 20, un poco de su “locura toni-

ficante”.

Pero lo curioso es que persistiendo en su ceguera, Neill alimentó el fervor, empezando por el suyo propio: durante toda su vida, tal como Lane y Reich, profesó una inmensa admiración por Cristo y se sintió investido de una misión. Después de la Segunda Guerra Mundial, llegó incluso a creer que en Summerhill apuntaba una nueva civilización. También alimentó el fervor de los demás: en efecto, fueron muchos los que, en el momento en que volvían a cuestionarse todos los valores, ciegos a la realidad de la escuela, vieron en Summerhill la alternativa que deseaban. Summerhill fue y seguirá siendo durante mucho tiempo un lugar mítico donde un día nació un mundo de amor y de armonía. ◻



Biblioteca
OMEGALFA
ΩΑ

Obras de Alexander Sutherland Neill

OBRAS PEDAGÓGICAS

1915. *A dominie's Log*. Londres, Jenkins, 219 págs.
1916. *A dominie dismissed* [Un maestro despedido]. Londres, Jenkins, 233 págs.
1920. *A dominie in doubt* [Un maestro que duda]. Londres, Jenkins, 256 págs.
1922. *A dominie abroad* [Un maestro en el extranjero]. Londres, Jenkins, 256 págs.
1926. *The problem child* [El niño con problemas]. Londres, Jenkins, 255 págs.
1932. *The problem parent* [Padres con problemas]. Londres, Jenkins, 256 págs.
1936. *Is Scotland educated?* [¿Es Escocia un país instruido?]. Londres, Routledge, 192 págs.
1937. *That dreadful school* [Esa horrible escuela]. Londres, Jenkins, 156 págs.
1939. *The problem teacher* [El maestro con problemas]. Londres, Jenkins, 192 págs.
1945. *Hearts not heads in the school* [Corazones, y no cabezas en la escuela]. Londres, Jenkins, 164 págs.
1949. *The problem family* [La familia con problemas]. Londres, Jenkins, 158 págs.
1953. *The free child* [El niño en libertad]. Londres, Jenkins, 178 págs.
1958. *Wilhelm Reich*. Nueva York, Ritter Press. (en colaboración con P. Ritter).
1966. *Freedom, not Licence!* [La libertad, no la anarquía]. Nueva York, Hart Publishing Co.

1971. *Children Rights* [Los derechos de los niños]. Londres, Elekbooks, 148 págs. (En colaboración con L.

Berg, PÁG. Adams y M. Duane, etc.).

1972. *Neill, Neill, orange peel* [Neill, Neill, piel de naranja]. Nueva York, Hart Publishing Co.

1972. Prefacio en H. Snitzer: *Today is for children, numbers can wait* [El presente es para los niños, los números pueden esperar]. Nueva York, The Mac Millan Company.

NOVELAS Y CUENTOS PARA NIÑOS

1919. *Booming of Bunkie*. Londres, Jenkins, 247 págs.

1920. *Carrotty Broom*. Londres, Jenkins, 318 págs.

1924. *A Dominie's Five*. Londres, Jenkins, 256 págs.

1939. *Last Man Alive*. Londres, Jenkins, 255 págs. **Referencias**

Avanzini, G. 1975. *Immobilisme et novation dans l'éducation*. Toulouse, Privat, 318 págs. Bates-Ames, L. 1972. En: *Pour ou contre Summerbill* (obra colectiva), París, Payot, 247 págs. Bettelheim, B. 1972. En: *Pour ou contre Summerbill, op. cit.*

Bigeault, J. P. 1978. *L'illusion psychanalytique en éducation*, París, Presses Universitaires de France, 268 págs. (En colaboración con G. Terrier.)

Ferrière, A. 1922. *L'école active*. Neuchâtel/Ginebra, Delachaux & Niestlé.

———. 1950. *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*. Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 152 págs.

Hameline, D. (ed.). 1985. Prefacio en: *Libres regards sur Summerbill: l'œuvre pédagogique de A.S. Neill*.

Berna/Francfort/Nueva York, Peter Lang.

Hemmings, R. 1972. *Fifty Years of Freedom*. Londres, George.

Allen & Unwin, 218 pág. Mannoni, M. 1970. Prefacio: En *Libres enfants de Summerhill*. París, Maspero. 326 págs. Mauco, G. 1971. *La paternité*. París, Éditions Universitaires, 184 págs.

Mazure, J. 1980. *Enfant à l'école, école(s) pur (l')enfant(s)*. Tounai, Castermann, 220 págs. Medici, A. 1962. *L'éducation nouvelle*. París, Presses Universitaires de France, 125 págs. Saf-fange, J. F. 1976. "Neill et Lane", en : *Bulletin Binet et Simon* (Lyon), N° 553

———. 1980. Neill, Neill, peau de mandarine, en: *Bulletin Binet et Simon* (Lyon), N° 575.

———. 1985. En D. Hameline (ed.). *Libres regards sur Summerhill. L'oeuvre pédagogique de A. S. Neill*.

Berna/Francfort/Nueva York, Peter Lang, 216 págs.

Snyders, G. 1973. *Où vont les pédagogies non-directives?* París, Presses Universitaires de France, 317 págs. Vallottom, M. 1976. "Visite à Summerhill". *Défense de la jeunesse scolaire*. París (Lettre d'information N° 48).