

UNA PEDAGOGÍA LIBERTARIA

Carlos Saura Garre

PRIMERA PARTE

EL término libertario tiene un descarado matiz anarquista que provoca el rechazo en los sectores sociales moderados. Todo el espectro político que va desde la extrema derecha a la izquierda centrista (es decir, la inmensa mayoría) se siente incómodo, cuando menos, ante esa palabra que parece tener algo que ver con la indisciplina, el desorden y el caos. Lo libertario, en su aspecto social, político o educativo, solo es asumido por los elementos más radicalizados de la izquierda.

Es curioso, no obstante, que ya Rousseau (hace casi doscientos años) tuviera un concepto de la educación emparentado con las ideas anarquistas: fundamentalmente, la concordancia se da en la tesis roussoniana de la bondad natural del ser humano, trastornado más tarde por la sociedad. Pero hay que llegar al siglo pasado (William Godwin, el primer pensador anarquista murió en 1836), para que hicieran su aparición las grandes figuras de Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Owen o Malatesta, y el concepto de libertario adquiriese su plena significación. Como yo no soy político, sociólogo, antropólogo ni filósofo, me interesa el término sólo desde la perspectiva educacional.

El lector habrá comprendido que el concepto de marras tiene numerosas connotaciones que le llegan desde distintos campos

del conocimiento, como acabo de sugerir y todo ello hace que resulte sumamente difícil definir lo libertario desde el punto de vista de la educación, máxime cuando cada educador ha tenido una visión distinta del término y no existe propiamente un movimiento concreto y bien definido de lo que pudiera ser la educación libertaria.

Resulta forzoso, pues, hacer un poco de historia refiriéndonos a casos concretos en los que la educación ha tomado esos derroteros de libertad para el niño, ya que este es el punto fundamental en que se basa toda enseñanza libertaria.

Tomemos, para empezar, a los "maestros-compañeros" de Hamburgo, allá por los años veinte. Como refiere el mejor cronista de esta experiencia, J. R. Schmid, «no es la voluntad del maestro, sino más bien la de los alumnos, la que rige su actividad». Y más adelante: «Ninguna coacción para aprender lo que fuere era ejercida sobre los niños, no exigiéndoles tampoco ningún esfuerzo, espontáneo o voluntario».

Los alumnos aprendían lo que ellos mismos deseaban, dejando incluso a su arbitrio el cómo, el dónde y el cuándo. «Todas las iniciativas surgen de los alumnos. Ellos eran los que deseaban tratar un tema y los que proponían abandonarlo». Desde el primer día se anunciaba a los alumnos que allí estaban suprimidos los castigos, las sanciones, las prohibiciones y los reglamentos que pudieran entorpecer su libertad absoluta.

Por supuesto que el primer resultado de tales estrategias educativas, con niños acostumbrados a la educación tradicional del ordeno y mando, fue un caos indescriptible. Pero aquellos pedagogos no se asustaron: «Al comienzo fue el caos dice uno de ellos. Al comienzo es necesario el caos si algo verdaderamente nuevo y fecundo ha de nacer. En consecuencia, tengamos el coraje de afrontarlo».

Uno se queda boquiabierto cuando descubre los extremos a que llegaron aquellos pedagogos. Deseaban que cada escolar sintiera

por sí mismo la necesidad de sujetarse a una disciplina, a un orden. Pero la autonomía de que disfrutaban aquellos muchachos no fue nunca fijada por un conjunto de leyes o convenciones entre maestros y alumnos, ni llegaron a existir los «tribunales de niños», dispuestos siempre a juzgar severamente a sus compañeros. A lo más, profesores y alumnos se reunían en asambleas generales cuando la ocasión se presentaba o lo reclamaba un acontecimiento importante en la vida escolar, discutiéndose allí el problema entre todos.

Las propias palabras de uno de aquellos profesores resumen nítidamente cuál era la idea motora que les empujaba:

«Queremos, al fin, empezar a vivir fraternalmente con los niños de la escuela. No queremos únicamente instruirlos o sólo trabajar con ellos, queremos vivir con ellos como verdaderos compañeros».

Esta actitud insospechada tan lejana, tan ajena a nosotros, la mayoría de los profesores de hoy, se fundamenta en la idea que ellos tenían de la infancia.

Para los maestros-compañeros de Hamburgo, los niños son lo más importante de la escuela. Merecen toda nuestra atención, toda nuestra dedicación, todo el esfuerzo necesario. No se quedan en el simple y frío cumplimiento de una obligación. Eran algo más que unos profesionales de la enseñanza. Superaron el estricto y seco ejercicio de funcionario. Se entregaron en cuerpo y alma a los niños, con un respeto tan profundo a la personalidad de los alumnos que iba mucho más allá del espíritu democrático. Los niños, para ellos, eran personas acabadas y completas. La educación tenía que permitir que se desarrollara esa personalidad respetando hasta el colmo su libertad. Nada de reproches, nada de imposiciones, nada de gritos.

No se interesan siquiera por los programas de enseñanza. Para ellos no había más programa que el propio niño, con sus intereses y su manera de ver el mundo. Su lema era "partamos del

niño". Nada, pues, de autoritarismo. Ni siquiera de autoridad. Maestros y alumnos son compañeros que trabajan en una tarea común. Era un principio anarquista: suprimir toda imposición que viniera de arriba, toda vigilancia, toda policía, toda sanción.

Bien. Hoy no existen las comunidades escolares de Hamburgo. La última, la Schule am Berlinerto, se extinguió como la llama de una vela en 1930. Comenzaron en 1919. La experiencia duró diez años.

Las causas que motivaron el fracaso de una alternativa pedagógica tan radical, según J. R. Schmid, podrían haber sido muy variadas: la situación económicosocial (eran los años de la posguerra, años de la más completa miseria material y moral en Alemania). A menudo faltaba de todo: sitio, luz, papel, tiza; la desconfianza que fue creciendo entre los padres; la falta de maestros competentes; los abusos, la ingratitud y el egocentrismo de los mismos escolares; los errores psicológicos de los propios educadores (infantilismo, amor platónico, excesiva confianza en la acción educativa de la comunidad infantil, el sobreestimar el sentimiento social de los escolares...), y los mismos errores pedagógicos (nada de programas, ni objetivos, ni horarios, ni métodos, ni finalidad alguna asumida por la educación).

De todas formas, J. R. Schmid sostiene algunas tesis bastante discutibles en el estudio de estas causas. Indudablemente no es un anarquista. Hombre honrado, abierto y comprensivo, no podía, sin embargo, colocarse en el plano adecuado para enjuiciar la labor de estos maestros en su totalidad. Pero la experiencia fue una realidad. Y los errores, por supuesto, también.

Fundamentalmente podría afirmarse que la pedagogía libertaria de aquellos hombres de Hamburgo nació antes de tiempo. La revolución pedagógica no era posible entonces, como no lo es todavía. De una parte, porque tiene que ir precedida de una revolución social. De otra, porque era una tentativa de llevar a la práctica la utopía del anarquismo. Y de todas las utopías, ésta,

por ser la más sensata (con perdón), es la que tardará más en ser una realidad. Si llega a serlo alguna vez, claro.

SEGUNDA PARTE

HABLAR de Alexander Sutherland Neill y de su centro educativo de Summerhil puede ser un lugar común cuando uno se dirige a los maestros porque todos conocen aquella extraordinaria experiencia. Pero yo aspiro a que me lean otras personas interesadas en temas educativos, a los que van dirigidos estos párrafos dedicados a una pedagogía libertaria que está tan lejos de nuestras escuelas.

El Partido Socialista Español adoptó la frase «aprender en libertad», que fue ampliamente difundida por todos los medios imaginables, para defender su Ley Orgánica de la Educación, pero ese concepto está a años luz de lo que se entiende por enseñanza libertaria. El slogan del PSOE no era más que un señuelo; las experiencias de los maestros compañeros de Hamburgo, de Summerhil, de las escuelas libres norteamericanas o de Ferrer Guardia en Cataluña, han sido realidades, llevadas a la práctica con mayor o menor fortuna, pero exponente claros de una libertad entendida de otra manera.

Es necesario aclarar, no obstante, que S. Neill nunca reivindicó para su educación el término de libertaria. El no era un anarquista (no olvidemos que escribió un libro, titulado «La liberté, pas l'anarchie»). Pero no es necesario adherirse al anarquismo para tener una idea clara de que los niños pueden vivir en una escuela donde la libertad alcance unas cotas elevadas. En este

sentido, Neill tal vez representa el equilibrio casi perfecto dentro de la pedagogía libertaria.

A. S. Neill fue siempre un marginado, un «insular», como diría él mismo. No quiso adherirse a ningún movimiento revolucionario que luchara por transformar la sociedad, aunque comulgaba con tales ideas. Como dice María L. Fabra, «veía claramente que si intentaba reformar la sociedad, ésta lo destruiría». Como destruyó a las comunidades de Hamburgo. Como aniquila a todo aquello que no se amolda a sus esquemas, dictados por la clase burguesa. La sociedad, "nuestra sociedad, es enemiga de revoluciones, de cambios drásticos, de todo cuanto perturbe, conmocione o revuelva su señorial tranquilidad, su status, sus prerrogativas, privilegios e inmunidades".

Por esta razón, Neill tuvo que pactar con la sociedad, optando por el compromiso para que su escuela de Leiston, la pequeña aldea de Suffolk, Inglaterra, no fuese cerrada por las autoridades. Careciendo de medios económicos, no pudo aceptar, a pesar suyo, a niños pobres. No obstante, la mayoría de los chicos que iban Summerhil eran niños difíciles, resabiados, rebotados de otras escuelas autoritarias. Pero Neill tenía una buena práctica en la educación de niños caracteriales, una extraordinaria preparación universitaria y una experiencia educativa, en su infancia, que le ayudaron a llevar adelante su experiencia con éxito.

Había sido criado en la estricta rigidez religiosa del calvinismo y esta circunstancia actuó en él como un revulsivo. Su encuentro con el psicoanálisis (él mismo fue psicoanalizado por Harlan L. Lane), le descubrió «que la enseñanza era para él una especie de liberación afectiva y que al luchar por la libertad de sus alumnos, lo hacía por la propia» (M. L. Fabra).

Esta influencia freudiana le hace considerar, de una forma harto escandalosa para nosotros, que al educar, el maestro proyecta sobre el niño el odio que experimenta hacia sí mismo, y esta falta de amor es la causa de la neurosis. No obstante, hay que

aclarar que Neill se apartó del psicoanálisis en el sentido de que no admitía la teoría freudiana del instinto de muerte. Para él, y volvemos de nuevo a Rousseau, el niño es naturalmente bueno: «Durante casi cuarenta años, esa creencia en la bondad del niño no vaciló nunca, es más, se convirtió en una fe definitiva». Esta es una constante en todas las pedagogías libertarias. Efectivamente, si no tuviéramos una profunda confianza en la bondad del niño, sería imposible pensar en proporcionarle una absoluta libertad al educarlo. Y esto es lo que ocurre en nuestra enseñanza tradicional: sujetamos al alumno, le aprisionamos con reglamentos, órdenes y prohibiciones por la sencilla razón de que lo creemos malo. La metáfora, tan vieja, del árbol que hay que enderezar desde el principio porque tiene tendencia natural a torcerse, es muy significativa.

Pero volvamos a Summerhil (sin olvidar que se trata de un internado). Algunos párrafos del propio autor, escogidos al azar, nos darán una idea aproximada de cómo funcionaba la libertad en el centro.

«Los niños no están sometidos a ninguna inspección de las habitaciones, ni los vigila nadie. Se les deja en libertad. Nadie les dice cómo han de vestirse; llevan las ropas que quieren en cada momento».

«Tuvimos que renunciar toda disciplina, a toda dirección a toda sugestión, a toda enseñanza moral; a toda instrucción religiosa».

«Las lecciones son optativas. Los niños pueden asistir a ellas, o no, durante años, si así lo quieren. Hay un horario, pero sólo para los maestros».

Con estas libertades, los niños recién ingresados holgazaneaban a su antojo al principio, pero según las estadísticas, el perfil medio de recuperación, en la aversión a las lecciones, era de tres meses.

«Un niño nuevo dice palabrota. Yo sonrío y digo: Sigue, no hay nada malo en decir palabrotas. Lo mismo con la masturbación, la mentira, el robo y otras actividades que la sociedad condena».

"La autonomía significa el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas. El niño se alimenta cuando tiene hambre, adquiere costumbres de limpieza sólo cuando quiere, no se le riñe ni se le azota nunca, siempre es amado y protegido».

«La función del niño es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él, no la que esté de acuerdo con el propósito del educador que cree saber qué es lo que más le conviene. Todas estas interferencia y guías de los adultos sólo producen una generación de autómatas».

Pero la libertad no es libertinaje. De aquí el equilibrio de Neill. Hay una vida reglamentada cuidadosamente en la comunidad. Pero esa reglamentación la han elaborado los propios alumnos, y son ellos los que castigan las infracciones. Nada de disciplina impuesta por los profesores. La hacen entre todos, todos deben acatarla, tanto los maestros como los alumnos. Incluso, como dice Neill, los adultos también han de obedecer a los niños en ciertas ocasiones. El respeto, la obediencia, la colaboración, la sociabilidad, todo es mutuo y compartido.

Siento que en tan breves líneas no se puedan decir tantas cosas interesantes acerca de una experiencia pedagógica que duró más de cuarenta años. Ignoro qué fue de Summerhill tras la muerte, en 1973, de A. S. Neill. Mas yo espero y esto no es una utopía- que se hagan realidad las palabras de Eric Fromm:

«Con el tiempo, sus ideas serán generalmente admitidas en una sociedad nueva en la que el hombre mismo y su desarrollo sean el fin supremo de todo esfuerzo social».

TERCERA PARTE

El más mortal de todos los pecados es la mutilación del espíritu de un niño.

Erik Erikson

EL respeto a la libertad del niño en la educación no se limitó a la fracasada experiencia de Hamburgo ni a la de Summerhill. Precisamente esta última dio como resultado, en los Estados Unidos, el nacimiento de un movimiento educativo llamado de las "escuelas libres". El crecimiento y extensión de estas escuelas nuevas es portentoso. En 1967 se inauguran unas veinte; en el 69, entre 60 y 80; en 1970 se abren más de 170 y para 1972 se superan las 200, y todas ellas esparcidas por los más diversos y heterogéneos lugares del país: California, Vermont, Minnesota, New Jersey, New York... Lo más curioso de estas escuelas libres es que son privadas (el 9 por ciento de ellas con internados al estilo de Summerhill), sin ayuda estatal y la mayoría fundadas por un puñado de padres (a veces en régimen de cooperativas), o un grupo de profesores y alumnos o los tres a la par. Personas todas ellas liberales o radicales en sus planteamientos políticos, sociales y culturales.

¿Cómo se mantiene una escuela así? Según cuenta Allen Graubard en su extraordinario libro *Liberemos a los niños*, algunas han contado con una ayuda fundacional, otras han conseguido

recursos estatales (organismos con programas de ayuda a los pobres, servicios juveniles o ciudades modelos); otras con la ayuda de grupos religiosos, corporaciones o donaciones privadas locales. De otra parte, muchos profesores trabajan a cambio de casi nada, se utilizan muchos voluntarios, los padres llevan a cabo muchas de las funciones de mantenimiento y administración. Esto es casi una constante en las escuelas libres. Además, numerosos profesores trabajan durante muchas tardes, fines de semana e incluso fiestas. La escuela de Oakland afirma:

"Salarios bajos, escasa seguridad en el trabajo, ningún beneficio, son problemas en lo que se refiere al empleo".

Son problemas, los problemas de gente vocacionalmente lanzada.

La principal fuente de ingreso sin embargo, la constituyen los derechos de matricula, aunque la gente paga lo que dice que puede. Como las escuelas libres aborrecen convertirse en escuelas elitistas, esperan que haya un buen número de familias que puedan pagar el máximo (unos 800 dólares al año) para contrarrestar el déficit de los que no pueden colaborar económicamente.

Otra curiosidad para nosotros, escolásticos a ultranza, es que muchas de estas escuelas no tienen locales apropiados. Algunas funcionan al aire libre, en viviendas remodeladas, antiguas escuelas hebreas, almacenes, edificios del Ejército de Salvación, de la Asociación Cristiana de Jóvenes, antiguos cuarteles, locales adjuntos a las Iglesias. Esto puede escandalizar a algunos de los lectores. Bueno, supongo que a un cura le vendría mejor ejercer su ministerio en San Francisco el Grande que en una catacumba. Pero a veces hay que sacrificar lo secundario a lo preferente, y esta forma de enseñar, aunque no sea la ideal, puede ser un acicate y un reto para determinadas personas.

El objetivo de las escuelas libres no es una reforma moderada al estilo tan en boga últimamente en casi todo el mundo, conducente a introducir determinados modos y métodos en la escuela para que la enseñanza sea más agradable al niño y al profesor. Las escuelas libres ofrecen una verdadera reforma radical de las escuelas. Van más allá de Freinet o de la cibernética.

"En la práctica, ello significa apartarse de todo el aparato de disciplina, sus cerradas escalas por edades y divisiones horarias, las tareas, los frecuentes exámenes, calificaciones y notas, los rígidos planes de estudio graduados, las aulas normalizadas dominadas y dirigidas por un maestro... Un rechazo de las formas tradicionales empleadas para entrenar y otorgar sus credenciales a los maestros, un deseo de experimentar nuevos tipos de edificios y división de espacio, y serios intentos para hacer participar a los padres y demás miembros de la comunidad en todas las fases de la enseñanza y el gobierno de las escuelas".

Una madre se expresaba así:

"Los maestros tienen que transformar el trabajo que hace en la escuela en algo excitante, estimulante o divertido. Tiene que consistir en algo que encierre alegría. La escuela tiene que ser un lugar alegre, no destructivo».

Y hablaba de las escuelas libres. Y un profesor de otra escuela nueva explicaba:

«No existe hora fija para la comida. Los niños pueden tomar su almuerzo (que traen de su casa) cuando tengan hambre».

O bien, en una escuela libre de nivel superior, en New York:

«Todo el poder está en manos de los estudiantes. Ellos contratan y despiden a los profesores, eligen el edificio,

redactan programas, formulan la filosofía de la escuela, etc".

Naturalmente, este objetivo de liberación y autogestión no puede formularse ni tan siquiera ser pensado, sin una idea del niño totalmente positiva. No se trata ya de la vieja tesis del hombre naturalmente bueno, sino de una confianza absoluta en que los niños son capaces, extraordinarios, deseosos de aprender, incansables, inocentes y entusiastas. Y las escuelas libres norteamericanas demuestran que esa confianza no es vana.

En cuanto a los métodos pedagógicos, no son menos revolucionarios. Se redactan, por ejemplo, programas de actividades diversas para que los niños se apunten a las que más les guste. A veces se les lleva a vivir unos días al campo y se descubre que los alumnos, tras una vida al aire libre, sienten más deseos de dedicarse a actividades puramente académicas, como estudiar matemáticas en grupo, escribir relatos, leer historias junto a la chimenea. Por supuesto, los profesores están asistidos por padres y otros adultos que voluntariamente se prestan a colaborar en la enseñanza. Y a pesar de la libertad de que gozan los alumnos, «los conocimientos básicos nunca faltan, porque tanto los niños como los adultos reconocen su necesidad y porque la mayoría de los pequeños quieren aprender a leer, escribir y contar".

Los programas de enseñanza, aunque las asignaturas propiamente dichas están abolidas, surgen de discusiones entre profesores y alumnos. En estas escuelas, cada vez más, la participación de los estudiante está sentando las directrices tanto de la forma como del contenido de los aspectos más formales de la educación.

Pero las escuelas libres no son utópicas en el sentido de simples. Hasta donde les permite su ideología libertaria, son realistas.

«Para ayudar a los jóvenes no hay solo que crear una atmósfera de libertad... sino que hay que ser capaz de

ayudar a su crecimiento futuro, y esto significa para casi todos ellos, su futuro dentro de esta sociedad" (A Graubard).

"Hay que lograr que el alumno aprenda, es cierto, pero como el resultado de una amistad real entre dos personas libres, una mayor y otra joven. No de papeles impersonales de profesor y alumno".

¡Como recuerdan estas palabras a los maestros compañeros de Hamburgo!

Ante este cúmulo de experiencias radicalmente innovadoras nosotros, los maestros, tendríamos que hacernos la comprometida pregunta de aquellos pedagogos intransigentes (Greenway y Rasberry): «¿Cuánto tiempo hace que no enseñas una cultura en la que creas..., que no sientes que la educación es simplemente compartir lo que tú disfrutas más profundamente con aquellos a los que amas?

CUARTA PARTE

Hace falta un ser capaz de gobernarse a sí mismo y no un ser que haya de someterse a un gobierno extraño.

F. Spencer

EN este rápido análisis de una enseñanza que reivindica como bandera pedagógica una mayor libertad para el niño, no podemos dejar de recordar, para terminar, a dos figuras importantes. Pero dejo bien sentado, primero, que hay muchos más pedagogos partidarios de esta actitud libertaria (que

no se pueden sacar a la luz por mor de la brevedad) y que estos dos últimos «ejemplares» a los que me voy a referir a continuación, no han dejado una huella profunda en la historia de la pedagogía, pero son tan interesantes que no me resisto a dejarlos en el silencio.

Ellen Key

Frente al grave peligro que representaba para la dignidad humana la supervaloración de la técnica y las máquinas, a caballo entre el siglo XIX y XX, se produjo una reacción general entre los pensadores juiciosos y una vuelta al naturalismo, siempre reconfortante, de Rousseau. Así nació lo que se ha venido llamando pedagogía revolucionaria. Como iniciadora de este movimiento surge, espontánea, fresca y desmadrada, la figura de la escritora sueca Ellen Key. Esta singular mujer llevó la idea de la libertad de los niños a sus últimas consecuencias. En efecto, fue una extremista, una revolucionaria, una loca, una utópica y una exagerada. Por eso me gusta.

En su obra *«El siglo de los muchachos»* ataca sin compasión a toda la pedagogía anterior a ella. Sólo salva a Montaigne, Rousseau y Spencer, casualmente tres amigos de la naturaleza y la libertad. "Dejemos que los niños vivan a su manera", afirma rotundamente. Es decir, la espontaneidad es la base de la educación. No hay que programar, no hay que proponerse objetivos, no hay que preparar ni conducir.

«Dejar que la naturaleza, tranquila y lentamente, se ayude a sí misma y observar cómo el ambiente estimula el trabajo de la naturaleza, esto es la verdadera educación.»

Y termina el párrafo con una frase que le deja uno boquiabierto de puro asombro:

«Ha llegado el momento de comprender que el gran misterio de la educación consiste en no educar».

Puede afirmarse, sin temor a duda alguna, que Ellen Key llegó más lejos que nadie. Hoy día, después de su muerte (1929), han surgido movimientos revolucionarios como la nodirectividad o la antiescuela. Gente como Ivan Illich o Goodman quieren suprimir las escuelas, pero proporcionando otras alternativas a la educación. Ellen Key los supera a todos y suprime de un plumazo la educación misma.

Fue una total exageración, desde luego, pero ahí queda como exponente de un profundo e inquebrantable respeto hacia la libertad de los niños. Eso no se puede negar, aunque estuviera equivocada. Y es más: los niños de todo el mundo, si supieran lo que pensaba acerca de ellos, seguro que le levantaban una hermosa estatua de agradecimiento.

Ferrer Guardia

1901. Ferrer Guardia, pensador catalán, republicano primero y más tarde anarquista convencido, funda en Barcelona la primera escuela moderna con 33 alumnos.

1903. Antonio Maura asciende a la jefatura del partido conservador y llega a ministro de la Gobernación y a presidente del Consejo.

1906. Las escuelas modernas se extienden por Cataluña (con 47 sucursales), Valencia y varios puntos de Andalucía (Sevilla, Cádiz, Granada).

1909. Por su intervención, según dicen, en los sucesos de la *Semana Trágica*, F. Guardia es condenado y fusilado. Esta ejecución produce una gran reacción en el extranjero, lo cual es causa, a su vez, de la caída del Gobierno Maura. Al mismo tiempo, desaparecen las escuelas.

Una historia muy breve, pero ciertamente interesante, porque es el primer intento pedagógico serio llevado a cabo en España de acabar con la escuela tradicional e instaurar un régimen de libertad para el niño. Una historia tan breve que han quedado pocas referencias sobre la organización y la vida de aquellas escuelas. Una vida y una experiencia tan rápidas que no pueden dejar huella.

En primer lugar hay que situar la figura personal y política de F. Guardia. Se habla de él como un hombre subversivo y antisocial, pero también crítico, apasionado, lúcido y extremadamente persuasivo. Sus ideas sociales le llevaron a un anarquismo radical.

No olvidemos que el mismo Bakunin había estado en Barcelona y allí surgieron células anarquistas especialmente extremistas y luchadoras. Con estas ideas, F. Guardia combate le sociedad burguesa y republicana tanto como al clericalismo, que para él son dos formas de aniquilar la libertad. Ataca la propiedad privada, que considera un robo, y al ejército, que es una vergüenza para el hombre. (Hoy no le van a la zaga los movimientos antibelicista mundiales y los objetores de conciencia). Es enemigo incluso del papel represor de la familia, por aquello de la potestad suprema del padre sobre todos sus miembros. (NOTA. Sobre la influencia negativa de la familia, ver al final *Acerca de los niños*)

En este contexto ideológico, sus concepciones pedagógicas sólo podían tener una dirección. El papel de la escuela debía ser el de sustraer a los hijos del pueblo de la educación tradicional, que provoca un estado de servidumbre, arrancarlo al poder del Estado y protegerlo de la influencia de la familia. Era necesaria una renovación pedagógica. Pero ésta no podía venir de una simple transformación de la escuela existente. El profesor, pagado por la burguesía y el capital, está al servicio de éstos para mantener una situación de explotación insostenible. Se impone,

pues, una total renovación, que se parece más a un acto pedagógico revolucionario.

En las escuelas modernas, debe imperar el espíritu de libertad. Al niño hay que dejarle desarrollarse espontáneamente, lo opuesto a toda regla social o convención que les ahoga. Hay que evitar toda influencia que lo deforme y ponerlo en contacto con la naturaleza. Son muy clarificadoras estas palabras suyas:

«El educador verdaderamente digno de ese nombre obtendrá todo de la espontaneidad... Sin temor de engañarnos, podemos poner al niño en el medio que lo solicita, el medio natural donde se hallará en contacto con todo lo que ama y donde las impresiones vitales reemplazarán a las fastidiosas lecciones de palabra. Si no hiciéramos más que esto, habríamos preparado, en gran parte, la emancipación del niño».

Un niño emancipado. ¿Ilógico, antisocial, anticientífico...? Posiblemente. Aunque todo depende de lo que se entienda por emancipación. Y por lo pronto, está de acuerdo con las palabras de Spencer citadas más arriba, y de acuerdo también con ese nuevo espíritu de libertad para el niño que penosamente se va abriendo paso entre las sombras de una sociedad y una pedagogía caducas.

Las escuelas de Ferrer Guardia ya no existen, pero, algún día, otras parecidas, surgirán en todo el mundo como brotes repletos de esperanza para la infancia.

ACERCA DE LOS NIÑOS

SER niño no es una bicoca. Están condicionados por el hecho de depender totalmente de los adultos. Esta circunstancia, que responde a una realidad biológica insoslayable, es aprovechada por

los mayores para tener a los pequeños sometidos a su autoridad y, en muchas ocasiones, a sus caprichos, a sus veleidades, a sus cambiantes estados de ánimo.

Durante siglos se ha creído en la autoridad de los padres sobre sus hijos por el simple hecho de haberlos traído a este mundo. Se le ha llamado «patria potestad». Los padres piensan y deciden porque son adultos, porque son mayores. Cualquier actividad infantil está previamente organizada o condicionada por los padres, incluso los juegos, ese mundo tan suyo, tan propio, tan inalcanzable, tan personal, tan único. A esto se le llama «educación familiar» que consiste en dictar normas sin parar un momento y sin consultar a los pequeños para nada. De esta forma, el niño «se educa» en el seno de la familia absorbiendo las imposiciones como ineludibles y renunciando a la protesta (ahogada tantas veces por las lágrimas), porque tienen un desastroso temor a perder la protección que tanto necesitan.

Y ahí se fundamenta el chantaje del adulto. El niño es un ser indefenso que necesita ser cuidado, protegido, alimentado, amado. El lo sabe, como sabe que sólo sus padres le van a proporcionar cuanto necesitan. A su vez, los padres son conscientes del problema del pequeño y cuando quieren obtener una obediencia sumisa, le amenazan con retirarles su protección: Si no eres bueno, papá y mamá no te querrán.

Por supuesto que el niño no puede sufrir ese abandono. Los mayores, si nos sentimos incómodos en casa, cuando el hogar se ha vuelto insoportable, hacemos las maletas y nos vamos a otro sitio. El niño no. El niño tiene que sufrir en silencio las cóleras de una madre neurótica o el fastidio de un padre demasiado cansado. No le queda otra alternativa. Y no es mi intención hablar de castigos arbitrarios, de humillaciones innecesarias, de reprimendas monumentales por faltas insignificantes. Ni siquiera voy a referirme, ahora, a la brutalidad de ciertos padres cuya conducta entra plenamente en el campo de lo delictivo. Sólo hago referencia a niños normales dentro de una familia «normal».

La autoridad, por otra parte no solo la detentan los padres. También los tíos, los abuelos, los vecinos, los maestros... Cualquiera adulto como usted o yo creemos poseer la potestad de darle un sopapo a un chaval que no se porta bien. Y así, los niños van aprendiendo, poco a poco, lentamente, dolorosamente, a fuerza de castigos, que debe someter al menos una buena parte de su dignidad, de su personalidad, de sus gustos, de su libertad, a la 'autoridad, más o menos caprichosa, de los adultos.

Así, el periodo de la infancia se convierte en la etapa de «aprendizaje social». El niño va asumiendo pautas de conducta acordes con las normas dictadas por los mayores, cuya satisfacción es verlos crecer hasta convertirse en seres «integrados». Todo esto sería necesario, prudente y oportuno, si la sociedad en la que el niño debe integrarse valiera la pena. Pero no es así. La integración social acaba en mero sometimiento acrítico al orden establecido, en la masificación que le anula como persona, en la aceptación de los absurdos asumidos por la sociedad: el trabajo como medio para ganar dinero, el dinero como símbolo de poder y *status* relevante, la contemplación indiferente de los estragos de la guerra, el consumismo desmadrado, la irresponsabilidad en las tareas de gobierno comunitario, la insolidaridad con los marginados, la pasividad ante los problemas ecológicos, la competitividad, el "pan y circo" como medio de aparcar problemas socioeconómicos, las relaciones humanas superficiales, la cultura como sistema monolítico elitista, la aceptación del juicio ajeno sin asomo de duda...

En resumen: el niño se convierte, por obra y gracia de la educación familiar, social y escolar, en un ser desapasionado, sumiso, indiferente y sin el más mínimo sentido crítico. Y esta actitud acrítica la asume por dos razones principales: porque ha nacido en un medio ya organizado, que supone es el único posible (y por consiguiente ni se le pasa por la imaginación la existencia de otras formas de ordenamiento social alternativas), porque le han enseñado hasta la saciedad que otras personas constituidas en

organismos e instituciones, dirigen la comunidad y se ocupan de que todo marche. La intervención personal es innecesaria. Incluso se considera un estorbo.

Y de esta forma, cerrando el círculo interminable, los adultos ya integrados, volverán a comportarse con sus niños como sus padres lo hicieron con ellos, y volverán a ejercer su autoritarismo para castrar a la infancia con el altruista objetivo de convertirlos, a su vez, en adultos integrados. Esta es la misión de la familia, de la escuela y de la sociedad, que ignora hasta qué punto resulta doloroso para los niños someterse a los condicionamientos de los mayores renunciando, en tan gran medida, a vivir su propia vida.

Por supuesto que los niños tienen que ir madurando hacia conductas y formas de pensamiento distintas en ese proceso natural que les llevará a la mayoría de edad. Por supuesto que los adultos hemos de ayudarles en ese doloroso proceso. Pero de lo que no me cabe la menor duda es acerca de que tal transformación puede alcanzarse por la comprensión, la paciencia, el respeto; cosas que, en tanto casos, los adultos ignoramos, sumergidos como estamos en la ardua tarea de resolver nuestros problemas personales.

Pero aún hay más. No basta ayudar a los niños con amor a superar sus etapas de desarrollo. Si se han de integrar en esta sociedad deshumanizada y deshumanizante, hay que prepararlo para la duda, la crítica y la imaginación creativa. Si queréis hijos mentalmente sanos, educadlos en la rebeldía y el inconformismo. Si os conformáis con marionetas de trapo, dejadlo todo como está.

NOTA. Estos escritos fueron publicados, en forma de artículos, en la prensa de Málaga, España.



Biblioteca
OMEGALFA
ΩΑ