

¿Educación alternativa? Apuntes para la reflexión

Antes de empezar a escribir este texto me asomo a ludus.org. Casi 700 proyectos en todo el estado español relacionados con la “educación alternativa”. Y subiendo. Pero ¿qué entra dentro de la educación alternativa? Tras este pretencioso título se esconde la intención de generar, provocar debate; puesto que pocas respuestas podré aportar. Pero me daré por satisfecho si anima a alguien a continuar con la discusión. Si es alternativa, tendrá que serlo en relación a algo. Supongo que alternativo al sistema educativo estatal. A la institución creada por el Ministerio de Educación. Así que habrá que analizar qué elementos componen esa institución, ese sistema, para poder considerar que un proyecto es alternativo al propuesto por el Estado (no consideraré en este escrito la desescolarización, únicamente los proyectos “alternativos” que posean una “escuela”). Intentaré identificar los pilares fundamentales de las escuelas estatales y recoger algunas de sus posibles alternativas.

ORGANIZACIÓN VERTICAL

Unas personas mandan y deciden por otras. Alumnado, familias, profesorado, Equipo Directivo, Inspección, Área territorial, Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Constitución y normativas europeas... en la cúspide de la pirámide habría que colocar a las empresas y la banca, pero como no pretendo posicionarme en este escrito, sino buscar la “objetividad”, no diré que el Capitalismo es quien determina la función y la estructura del sistema educativo y que el Estado se vale de él para transmitir su concepto de ciudadanía, delegar en el Estado la satisfacción de las necesidades básicas en detrimento de la autogestión popular, pretender la búsqueda de la interiorización del sentimiento de Patria... en oposición, nos encontraríamos la organización horizontal por medio de proyectos autogestionados, independientes de Estado, empresas e Iglesia.

CURRÍCULO OFICIAL PRESCRIPTIVO, DE OBLIGADO CUMPLIMIENTO

El Ministerio de Educación decide qué objetivos y contenidos se han de trabajar en las aulas. Y a qué edad se tiene que alcanzar cada uno de esos objetivos. “Con ocho años tiene que saber hacer...” el currículo marca qué, cómo, cuándo, cuánto tiempo, dónde, con quién... En oposición nos encontraríamos con la autogestión del aprendizaje. Habiendo diferentes posicionamientos referentes a los contenidos del aprendizaje alternativos al sistema estatal:

- La no directividad. Es decir, las adultas no realizan ningún tipo de propuesta. Son las niñas y los niños quienes se autogestionan, quienes deciden a qué dedican todo el tiempo que pasan en el espacio de aprendizaje (en la “escuela”).
- Propuestas no obligatorias. Las adultas u otras compañeras proponen talleres, pero su participación es voluntaria. Por ejemplo, las adultas proponen un taller de experimentos o las chavalas más mayores proponen un taller de danzas del mundo.
- Elección adulta de contenidos a trabajar. Contenidos que pueden no estar incluidos en el currículo oficial del Estado o puede coincidir que sí lo estén. Por ejemplo, las adultas establecen como obligatoria la participación en el taller de lectoescritura, porque consideran que es un aprendizaje necesario, puesto que dota de libertad en nuestra cultura letrada. O pueden establecer como obligatoria la asistencia a un taller de “Mujer en la historia”.

CALIFICACIONES

El Estado obliga a calificar a niñas y niños. A poner una nota: notable, 7, muy deficiente... cierto es, que no obliga a realizar exámenes por ejemplo; pero la calificación es obligatoria. Y la clasificación social y la competencia que se deriva de ella es su consecuencia.

EVALUACIONES EXTERNAS

La Administración educativa realiza pruebas para “conocer” el nivel académico. ¿Si no participan colegios privados y concertados en esas pruebas, se realizarían? Un buen negocio para un centro haber quedado en primer lugar en dicha prueba. Ciertamente es que el Estado no determina cuál ha de ser

la metodología a emplear, pero la existencia de las evaluaciones externas condiciona, en muchas ocasiones, a dirigir la dinámica educativa hacia la obtención de “buenos resultados” en dichas pruebas. Lo que conlleva dirigirse al “alumnado medio”, ese que no existe, y centrarse en la clase magistral, en la exposición oral de los contenidos, tomando como soporte para ello el libro de texto.

ITINERARIOS ACADÉMICOS

Supuestamente para atender a las características individuales. Realmente para separar por clases sociales y, en la práctica, por sexos.

DISTRIBUCIÓN POR EDADES

Todas las personas de la misma edad (y similares capacidades) han de estar juntas. Esta cuestión presupone que todas las niñas y niños, por el hecho de tener la misma edad, aprenden de la misma forma, al mismo tiempo... y sabemos que eso no es cierto: intereses, necesidades individuales y colectivas, condiciones sociales, culturales, económicas, el género y la identidad sexual, el lugar de origen familiar... condicionan el aprendizaje.

Considero que estos son los pilares fundamentales del sistema educativo estatal. Los fundamentales sin hacer interpretaciones, puesto que creo que la base auténtica de este sistema es la interiorización de la obediencia, de la sumisión. Pero como éste pretende ser un texto “objetivo”, me quedaré con lo que viene recogido en las leyes educativas. Así pues, creo que todo proyecto en el que estén presentes uno o varios de estos pilares: una estructura jerárquica, base los contenidos del aprendizaje en el currículo oficial, establezca calificaciones, se someta a las evaluaciones externas, implemente itinerarios académicos o distribuya a niñas y niños de la misma edad en el mismo aula, se podría considerar como mucho “casi alternativo” o “medio alternativo”.

Es importante identificar que un proyecto que no utiliza libros de textos, no hace exámenes, no manda deberes para casa, presenta las tareas escolares a través de juegos y materiales manipulativos (en detrimento de la clase expositiva, de la charla magistral), le da mucha importancia a la creatividad o al arte... no sabemos si es o no alternativo, porque no sabemos si asume o no los pilares antes mencionados. Puede no tener libros de texto, no hacer exámenes... pero depender el Ministerio de Educación, asumir su currículo, someterse a evaluaciones externas... Es decir, introduce un cambio metodológico, se promueve la actividad en el aprendizaje, no la pasividad, no la recepción pasiva de escuchar lo que dice la profesora, memorizarlo y reproducirlo en un examen. Cambio necesario, pero que no altera el modelo educativo estatal: la autoevaluación puede llevarnos a la distopía en el aula (“Voy a suspenderme, me lo merezco”) o el tema de un trabajo por proyectos puede ser “OTAN, nuestra seguridad”, por ejemplo.

¿Y si cumple estos “requisitos” (autogestión del aprendizaje, no calificar, no distribuir por edades...) ya es una escuela alternativa? Pues yo creo que sí, pero realizaré algunas reflexiones sobre lo alternativo.

RELIGIÓN

No entraré en el modelo pedagógico de las escuelas Waldorf porque sería un texto bastante amplio, me centraré en un único aspecto. ¿Puede una “escuela alternativa” ser religiosa? ¿Y por qué no? Comprobarlo es tan sencillo como meterse en la web de la editorial de las escuelas Waldorf (Editorial Rudolf Steiner) y leer los títulos de algunos de los libros que aparecen en su apartado de “Educación”: “Id a la tierra prometida”, “Y hubo luz... desde la creación del mundo hasta el arca de Noé”, “Los doce portales. La vida de los apóstoles”... ojeemos también alguno de los cuadernos realizados por las peques de estas escuelas, contemos las veces que aparece la palabra “Dios”, por ejemplo. O escuchemos de boca de una de sus profesoras: “Hay que contar cuentos del Antiguo Testamento porque son muy bonitos”. “No, es que trabajamos a partir de la mitología y la historia”. Mitología basada en el patriarcado, la sumisión, la homofobia... ¿religión en escuelas o religión en

iglesias?

Del mismo modo, vemos como en épocas navideñas, escuelas alternativas realizan mercadillos y talleres de manualidades con motivos navideños. Sea por creencia o por considerarlo un ingreso extra para las deficitarias cuentas, pero la religión se encuentra presente en algunas escuelas alternativas.

CONDICIONES LABORALES

¿Habrá o ha habido conflictos laborales en escuelas alternativas por las condiciones laborales de sus trabajadoras? Cuando se hace negocio con lo “alternativo” se reproduce el modelo capitalista. Muy respetuoso con las peques, pero la palabra precariedad se queda corta. Y el chantaje emocional por el vínculo con las peques y el no “hacer daño” al “movimiento de pedagogía alternativa” invisibiliza situaciones.

PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO ASALARIADO

Algunas citas. Neill de Summerhill: “Es verdad que algunos viejos alumnos no resultaron emprendedores”; Gaby, ex-alumna del Pesta (entrevista “Gaby, ex-alumna de una escuela libre”): “-¿Ves algún valor que sea común entre los “Pestas”? - Lo que encuentro en común es que todos queremos ser libres, eso motiva que la mayoría de nosotros tengamos nuestros propios negocios para poder escoger lo que realmente queremos y no estar supeditados a decisiones de terceros”; aparecido en el documental “Enséñame pero bonito”: “Con las crisis que hay, los que se salvan son los que tienen ideas”; Bárbara Serrano y Juan Morán (entrevista “La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos”, en El Confidencial): “Alejandra pasará el año próximo a Middle School (la secundaria española), para ello habrá tenido que crear una pequeña empresa durante el curso, creándola desde cero y llevándola a un funcionamiento rentable... pero ahora es obvio que son fundamentales para *realizarse* en el mundo: comunicación, creatividad, adaptabilidad, capacidad para solucionar problemas, trabajo en equipo y pasión”. Ángeles Pedrero (Presidenta de la Asociación Montessori en Málaga. “Por qué el Príncipe George aprende con el método Montessori”): “La misión de los colegios Montessori es que acaben convirtiéndose en profesionales que consigan alcanzar las aptitudes de liderazgo, toma de decisiones y capacidad de trabajo, requisitos extremadamente necesarios dentro de las sociedades modernas”.

Peligrosas palabras son: adaptabilidad, emprendedoras, liderazgo, éxito en la vida... las niñas y los niños tienen que autogestionar sus vidas, respetar a sus iguales, alcanzar consensos... pero en cuanto llegan a ser adultas, el objetivo es que monten su propia empresa (muy creativa y ecológica, eso sí), que pasen de alcanzar acuerdos por consenso o de que cada persona es un voto, a tener personas asalariadas, de clase trabajadora, a su cargo. Es más, no sólo prepararse para el mercado laboral, sino recrearlo en los propios espacios de aprendizaje; estoy pensando por ejemplo, en las Escuelas Democráticas. Basta leer “Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School”, para saber a qué me refiero, cómo se mercantiliza la niñez y la adolescencia, fomentando el mercadeo, el ejercicio de actividades económicas por las niñas y los niños.

Entonces ¿la finalidad era... propiciar el desarrollo natural de la persona o dotar de herramientas más competitivas en el mercado laboral (buscar salidas individualistas como hacen las religiones)? Por coherencia con el pretendido desarrollo natural, atendiendo a la sociabilidad del ser humano, considero sería más preciso, si pretendemos una preparación para el trabajo asalariado (si consideramos que para eso nos sirve la escuela), hablar de la formación de cooperativas o de socializar los medios de producción.

ACCESIBILIDAD

¿Cuántas niñas y niños gitanos hay en las escuelas alternativas? ¿y subsaharianas? ¿Y cuántas familias con un bajo nivel cultural o iletradas? ¿y con un bajo poder adquisitivo? ¿cuántas niñas y

niños con discapacidad hay en las escuelas alternativas?

Una crítica que se realiza desde la escuela pública (estatal) a las escuelas alternativas es que no es accesible. Que hace falta tener mucho dinero para poder escolarizar en estos centros. Que la inmensa mayoría de peques que acuden a la escuela estatal jamás podrán acceder a una escuela alternativa. Ciertamente. Cuotas de cuatrocientos o quinientos euros mensuales, restringe el acceso a la gran mayoría de la población. La consecuencia de esta realidad es que se defiende la transformación de la escuela estatal, que asuma principios y prácticas de la educación alternativa, para poder ofrecer esas posibilidades a todas las niñas y niños. Pero entonces tendríamos que asumir los pilares descritos anteriormente y nos encontraríamos la inviabilidad de llevar a las aulas estatales esos principios y prácticas. La raíz de este problema son los ratios. El número de niñas y niños que atiende cada persona adulta. Por ejemplo, para peques de entre tres y seis años puede haber, por ley, veinticinco niños y niñas en la escuela estatal. En esa edad, en las escuelas alternativas suele haber entre cinco y diez. Y eso es irrenunciable. Con más peques sería totalmente imposible realizar un acompañamiento respetuoso. Se pueden alcanzar grandes logros como demuestran diariamente y desde hace muchos años, multitud de escuelas estatales, pero no se puede realizar un acompañamiento respetuoso. Y pongo un ejemplo, creo que representativo de mis palabras: si una niña o un niño, o dos peques que han tenido un conflicto necesitan media hora para poder afrontar esa situación, en una escuela alternativa tendrán a una persona acompañándolas. Eso es incuestionable, puesto que es uno de los pilares. En una escuela estatal eso es impensable. Creo que una peque recibe una atención exclusiva de media hora en una escuela estatal, únicamente si se encuentra en el despacho del director o la directora por algo que ha hecho. O si tiene discapacidad, y tiene la suerte de recibir un apoyo individual en algún momento de la semana. Y claro, esa ratio provoca que disminuyan los ingresos de ese proyecto. ¿Defendemos entonces las escuelas estatales por su accesibilidad? En primer lugar, aclarar que la presencia física en un centro estatal no implica que reciba una atención de calidad (no me extenderé en este punto porque la existencia de barracones en lugar de aulas lo evidencia, entre otros muchos argumentos). Y en segundo lugar, creo que la lucha es por conseguir esa accesibilidad (aunque cierto es, que habrá escuelas alternativas que consideren como positivo esa exclusividad), buscando modos de reducir los gastos y aumentar los ingresos: buscar la cesión de instalaciones municipales, compartir espacio con otros proyectos o usando las instalaciones también como vivienda, realización de cursos y talleres, edición de libros sobre las experiencias...

En el ámbito de la “exclusividad cultural”, considero que una clave puede venir del mundo de los centros sociales okupados. Hay espacios okupados destinados a su uso en exclusiva de personas relacionadas con las ideas que sostiene la okupa. Y hay otras okupas que han conseguido que la gente del barrio tome como propio ese espacio, aunque nunca haya militado en ningún colectivo u organización, o la persona no esté politizada. No entraré ahora a debatir sobre limitaciones o posibilidades de ambas posturas; pero es un hecho la participación de todo tipo de personas. Creo que debiéramos aprender de estas experiencias para reflexionar sobre la accesibilidad cultural a las escuelas alternativas (unido a la accesibilidad económica antes mencionada)

Y para cerrar este apartado, la diversidad funcional. La casi total ausencia de personas con discapacidad en las escuelas alternativas. Nos encontramos con que puede ser debido a la falta de formación de las acompañantes, pero sobre todo está relacionado con los ratios nuevamente. Dependiendo de las características personales, de las necesidades de apoyo, de acompañamiento, pueden implicar un mayor número de profesionales: más dinero... y ánimo a abrir este debate-tabú de la presencia de la diversidad en las escuelas alternativas, y sobre las limitaciones y posibilidades de la no directividad en personas con Trastorno del Espectro Autista, por ejemplo.

LEGALIDAD

Una de los grandes quebraderos de cabeza de la mayoría de los proyectos alternativos es la legalidad. En cuanto a la forma jurídica, la asociación suele ser la mayoritaria, de esta forma se pueden realizar contratos laborales (aunque un elevadísimo porcentaje de acompañantes estén sin contrato). Las dificultades aparecen con el tema de la licencia urbanística y los requisitos de las instalaciones. Nuevamente, un gran número de proyectos no tienen ningún tipo de licencia. Hecho que genera incertidumbre, inestabilidad y por tanto, falta de confianza para muchas familias. Al depender de normativa municipal, nos encontramos en todo el estado español con una extensa lista de licencias que se están empleando para poder “legalizar” los proyectos sin estar homologados por las consejerías de educación, hay algún proyecto que apuesta por homologarse como centro educativo e ir buscando los resquicios legales y hay otros que se establecen como “escuela extranjera”. Cierto es que las dificultades más graves aparecen cuando en el ambiente de aprendizaje hay niñas y niños mayores de seis años, dada la obligatoriedad de la escolarización recogida en las leyes educativas (que no en la Constitución). Estando así el panorama, hay quien promueve la petición a la Administración de una regularización de estos espacios. Miedo me da. Cierto es que transmitiría confianza a las familias y ahorraría mucho, mucho, mucho trabajo a los proyectos, pero miedo me da. Miedo me da porque conllevaría la creación de normativa reguladora de las instalaciones, hecho que provocaría una cuantiosa inversión económica para adaptarse a dicha normativa y por tanto, eliminaría directamente la existencia de la mayoría de estos proyectos. Eso no quiere decir que las instalaciones de las escuelas alternativas se encuentren en espacios insalubres y en riesgo de derribo; pero si ojeamos los requisitos exigidos para las instalaciones de escuelas infantiles, por ejemplo, comprobaremos a lo que me refiero. Y la mayoría de estos precarios proyectos priorizan destinar los pocos recursos que poseen a la formación de las acompañantes o bajar las cuotas para promover la accesibilidad a que las paredes no formen un ángulo recto con el suelo para que no haya espacios donde se acumule la suciedad, por ejemplo. Así que personalmente, apuesto por el actual modelo en el que si le dedicas tiempo a visitar las dependencias municipales de Industria y Urbanismo, puedes encontrar vacíos legales en la mayoría de los casos.

Paso ahora a reflexionar sobre dos aspectos que considero esenciales en la forma de acompañar los procesos de aprendizaje: “individuo y colectivo” y “politización de la educación”. Para reflexionar sobre ello, me centraré en dos paradigmas: por un lado la pedagogía libertaria y por otro, la pedagogía libre (incluyo en ésta última, “escuelas” no directivas, vivenciales y democráticas). Pudiendo enmarcar ambas tendencias dentro de la pedagogía antiautoritaria (la cual cabe dentro de la “educación alternativa”).

POLITIZAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Comienzo con un argumento (arriesgado) que considero clave. Las escuelas libres confían plenamente en la naturaleza humana. Se entiende que en un “ambiente relajado” la persona es capaz de conectar consigo misma, con su ser, con su esencia humana. Y que esa esencia humana está compuesta por cooperación, horizontalidad, sentido crítico, autogestión... (valores anarquistas) en cambio, la pedagogía libertaria estima que, incluso en un “ambiente relajado”, el condicionante ideológico de nuestra cultura occidental es tan intenso, que nos impregna hasta conformarnos y nos impide conectar con nuestro ser y por tanto, se ha de educar y no acompañar, se ha de combatir explícitamente esa deshumanización a la que nos someten las estructuras de poder. Por el contrario, la pedagogía libre considera que ante esa influencia cultural, la presencia de unos límites decididos por las acompañantes (que atienden a las necesidades de supervivencia y de desarrollo) provocará que por imitación y por ensayo y error, las peques se desprendan de dichos condicionamientos; sin necesidad (como en la pedagogía libertaria) de transmitir o inducir hacia cómo estiman las adultas que las peques han de relacionarse o comportarse.

Las finalidades. Considero que la pedagogía libre tiene como finalidad propiciar el

desarrollo personal, respetar los procesos naturales de desarrollo, favorecer el “programa interno de desarrollo”; es decir, básicamente, que dejemos trabajar a la naturaleza, que las dejemos ser, que las adultas (nuestra cultura-ideología) no condicionemos su desarrollo natural; puesto que se considera que este desarrollo natural satisface las necesidades de la persona, atiende a su proceso evolutivo. En cambio, la pedagogía libertaria pretende que se vivencien e interioricen valores y formas de organización anarquistas, puesto que busca una transformación social y para ello, estima necesario que las personas interioricen valores anarquistas y hayan vivenciado estructuras horizontales de relación y organización. O incluso directamente, la pedagogía libertaria puede pretender la “formación de revolucionarias”. Pero puede considerarse también (como escribía anteriormente), que el “desarrollo natural” ya atiende a los valores anarquistas de cooperación, horizontalidad, sentido crítico, autogestión...

¿Cómo se han de alcanzar estas finalidades? Desde la pedagogía libre, a través de la no directividad; entender la libertad como principio, partir de ella. Niñas y niños no necesitan que se las “eduque”, sino que se genere un ambiente en el que haya amor incondicional, un entorno relajado y preparado y por tanto, que favorezca la autogestión basada en la autonomía individual; para que de esta forma, sea la propia persona quien atienda sus necesidades de “supervivencia” (alimentación, higiene, vestido, descanso... que “autorregule” la cantidad de alimento que desea, qué ropa es la más apropiada para la temperatura que hace...) y satisfaga sus necesidades de “desarrollo” (movimiento, creación, experimentación, relación...): plena confianza en la persona, en su naturaleza y sus capacidades.

Desde la pedagogía libertaria se considera necesario “educar”; es decir, intervenir explícitamente en los aprendizajes que han de realizarse; puesto que se cree que el capitalismo, el Estado y la religión provocan la interiorización de unos determinados valores, que se mantendrán aunque exista amor incondicional, ambiente preparado y relajado y autogestión individual del tiempo vivido en el espacio de aprendizaje. Es decir, se confía en la persona, en su esencia, pero la cultura hegemónica provoca que las personas nos alejemos de nuestras necesidades básicas, las desconozcamos, actuemos contra ellas y por tanto, se estime necesaria la intervención que conecte esas necesidades esenciales humanas con los valores anarquistas de libertad, apoyo mutuo, creatividad, curiosidad, respeto... Josefa Martín Luengo (“La escuela de la anarquía”): “Crear que la persona se convertirá en anarquista por el simple hecho de ser educada en libertad es una falacia, porque no es real, porque los y las jóvenes deben aprender a luchar por conquistar su libertad en un mundo que carece de ella... la presión social sobre la juventud les aporta unos beneficios inmediatos, congratulantes, en donde no es necesario luchar por la libertad porque se tiene la impresión de que ésta se posee... le quitamos al sistema establecido su evidente tiranía, lo suavizamos y por ello, lo hacemos más fácilmente admisible y aceptable... no hay nada más diametralmente opuesto a la libertad del colectivo humano, que el uso de la libertad individualista, porque es precisamente, donde una sociedad inmovilista se asienta... debemos cambiar las mentes y para ello, debemos manipularlas en contra de su manipulación; es decir, no podemos “dejar hacer” porque con ello favorecemos su acción. Debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar, frente a las suyas, porque solamente así, tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía”.

¿Y cómo se manifiestan estas dos visiones en el día a día en los espacios de aprendizaje? Como escribía, la pedagogía libre apuesta por la no directividad. Es decir, la autogestión individual del tiempo transcurrido en ese espacio: libertad de acción, de movimiento, de expresión, de relación... Como escribía anteriormente, no hay ninguna propuesta adulta porque si hay amor incondicional y un entorno relajado y preparado, las peques son capaces de conectar con sus necesidades y satisfacerlas de forma autónoma: desde decidiendo a qué y con quien juegan hasta determinando si desean o no comer y qué cantidad (sin que ninguna adulta proponga o insista en que coman), pasando por buscar soluciones a los conflictos con los que se encuentre, por ejemplo.

En cambio, en la pedagogía libertaria las adultas “intervienen”. Y lo hacen de diferentes formas. Proponiendo actividades (talleres voluntarios) por ejemplo o realizando actividades de obligatoria participación (por ejemplo, taller de lectoescritura como escribía al principio del texto). Así como generando formas organizativas de obligada participación: por ejemplo, participación obligatoria en la asamblea, en los trabajos a realizar que repercutan en el colectivo (preparar la comida, hacer arreglos en las instalaciones, cuidar el huerto, limpieza...), prohibición dentro del espacio de la propiedad privada (por ejemplo, imposibilidad de llevarse juguetes que no se vayan a compartir)... las adultas se legitiman a “intervenir”, a “educar” porque se considera que hay que contrarrestar los valores que se interiorizan provenientes del Estado, el capitalismo y la Iglesia.

Y esta idea, me lleva a plantearme que el pilar de la pedagogía libre es el amor incondicional y el pilar de la pedagogía libertaria es la responsabilidad. Intento explicarme. El amor incondicional busca propiciar que la persona “se muestre tal y como es”, poniendo límites cuando haya que hacerlo, pero confía en que en un ambiente relajado y preparado y con límites que favorezcan que la persona conecte con su ser, la persona tenderá a un desarrollo “sano” que huya de egoísmos, sometimiento (ejercido o asumido), se aproxime a una gestión emocional no dañina (no autodestructiva)... y en cambio, la pedagogía libertaria busca la asunción de la responsabilidad por parte de las peques, igualmente para huir del egoísmo, el sometimiento... aunque creo que la diferencia estriba en que en la pedagogía libre son las personas adultas quienes generan un ambiente y realizan un acompañamiento al desarrollo para que ese proceso ocurra y en cambio, en la pedagogía libertaria “se hace” a la persona y al grupo responsables de asumir el protagonismo de ese proceso, puesto que realizar dicho proceso, ese camino, esa conquista, supone unas vivencias relacionadas con valores anarquistas como la acción directa (el no delegacionismo) y el colectivismo (asumir de forma colectiva la responsabilidad sobre los procesos individuales). Muestra de ello pudieran ser las fichas de compromiso en las que explícitamente cada peque o adolescente se compromete a trabajarse determinadas actitudes o conductas o se compromete a realizar determinados trabajos, o los compromisos que asume un grupo para trabajar durante un trimestre, por ejemplo, nuevamente pudiéndose tratar sobre actitudes o conductas. Nuevamente habría que cuestionarse si el fin justifica los medios y recordar que la mayoría de los proyectos se centran en la etapa 0-6. Y me surge otra duda al respecto: ¿el amor incondicional tiene fecha de caducidad? Estoy pensando en una pareja adulta heterosexual en la que el hombre maltrata a la mujer.

Esta legitimización conlleva que las personas adultas presentes en estos proyectos, hayan hecho una tremenda labor de deconstrucción personal, vaciándose de individualismo, competitividad, sexismo, egoísmo... para poder “exigirlo” a peques o adolescentes. Más aún, cuando estas “imposiciones” pueden no respetar los intereses individuales o colectivos: por ejemplo, ¿de forma voluntaria las peques lavarían los platos que han utilizado para comer? ¿lavaría cada uno el suyo?, si las adultas no intervinieran y no lavaran los platos empleados ¿llegaría un momento en el que no hubiera platos limpios y las peques o las adolescentes se organizarían para limpiar, o al menos lavaría cada cual lo ensuciado? ¿desde qué edad se puede “exigir” asumir estas responsabilidades? ¿en infantil se está preparada madurativamente para comprender que se han de limpiar los cacharros de todas las compas y no sólo el tuyo? ¿aunque no lo estén, el fin justifica los medios? ¿aunque no tengan capacidad para comprenderlo, pero es una habilidad necesaria para poder organizarse asambleariamente en la escuela y por tanto, desde muy pequeñas han de ir adquiriendo esas habilidades? Muchas preguntas con argumentos a favor y en contra. Para intentar aportar al debate, únicamente comentar que en infantil puede haber asambleas concretas e inmediatas; es decir, que busquen alcanzar un acuerdo a una situación surgida en ese momento (decidir ir a un parque o a otro, por ejemplo). En infantil sería totalmente irreal pretender realizar asambleas los miércoles a las once, por ejemplo, ya que estaría totalmente alejado de su realidad. Por otra parte, el “corro” de bienvenida de la mayoría de las escuelas infantiles no es una asamblea,

tiene muchas posibilidades, pero no es una asamblea, puesto que no se toman decisiones. Y además, sería muy interesante relacionar estas ideas con los estudios relacionados con altruísmo y conducta prosocial en menores de seis años (muy interesantes los estudios de Félix López). Comentar también que nos “echamos las manos a la cabeza” cuando se habla de “politizar” la educación (dado que opino que estas formas organizativas suponen politizar la educación), pero hemos naturalizado el adoctrinamiento cotidiano de los medios de comunicación de masas, por ejemplo. O que un niño antes de nacer, ya tenga su ropa azul esperándole.

Más aún, ¿la vivencia de estos valores, de estas formas organizativas anarquistas garantiza su interiorización y su puesta en práctica? ¿ningún hombre que haya acudido a una escuela libertaria acabará siendo un maltratador? ¿ninguna persona que acuda a una escuela libertaria acabará enrolándose en las filas del ejército? No debemos creernos en tan gran importancia como para considerar que lo que hagamos con nuestro trabajo, sea como acompañante o interviniendo desde posiciones libertarias, determinará el futuro de la persona. Por suerte o por desgracia, las personalidades se forman con el transcurso de los años y la presencia en infinidad de contextos.

Considero que debiéramos tener en cuenta que el auge de la pedagogía anarquista se produce durante el primer tercio del siglo XX en el estado español. Momento histórico pre-revolucionario. ¿Fue legítima la formación de militantes en ese momento concreto desde las escuelas racionalistas? ¿No estamos viviendo ahora una guerra en el estado español contra la clase trabajadora, aunque no veamos tanques y trincheras? ¿Bajo ningún concepto el fin justifica los medios? ¿Confiar en el desarrollo natural tiene validez en una sociedad que no atiende a los procesos naturales? ¿La presencia en espacios no directivos contrarresta al poder de la publicidad, la expulsión de la infancia de las calles, la ausencia de respeto a la identidad y orientación sexual, los roles transmitidos por la mayoría de dibujos animados, el juego sin juego de los juguetes mecanizados... que sufrimos en nuestras sociedades occidentales?

Neill (Summerhill): “Tengo por principio impedir que el personal docente trate de influir políticamente en los niños. La política, como la religión, es asunto de elección personal que debe hacerse más adelante en la vida, cuando el niño haya crecido”. Ricardo Mella: “Es evidente que para enseñar primeras letras, geometría, gramática, matemáticas... ninguna falta hace ampararse en doctrinas laicistas o racionalistas. En términos claros y precisos: la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista; del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa”. Bakunin: “El principio de autoridad en la educación de los niños constituye el punto de partida natural... este principio debe ser gradualmente disminuido a medida en que la educación y la instrucción de los niños avanza para dar lugar a su libertad ascendente”. Dos puntos de partida opuestos: la libertad como principio o la libertad como fin, como conquista.

INDIVIDUO Y COLECTIVO

Volvamos a la web de Ludus o a documentales como La Educación prohibida o el bello Enséñame pero bonito. Cojamos un trozo de papel y dividámoslo en dos columnas. La primera dedicada al “desarrollo individual” y la segunda al “desarrollo colectivo”. Busquemos en las webs de los distintos proyectos de escuelas (en su proyecto educativo, bases, visión del aprendizaje...). Visualicemos los mencionados documentales. Vayamos poniendo rayitas en la columna correspondiente cada vez que aparezcan los conceptos “desarrollo individual” o “desarrollo colectivo”. Considerando eso sí, que habría que reflexionar sobre la limitación de que la mayoría de estos proyectos están enfocados a peques menores de seis años, las cuales tienen, en relación al colectivo, unas determinadas características evolutivas. Comprobaremos la casi total ausencia de mención del colectivo, del desarrollo o procesos colectivos, centrándose en el desarrollo, en los procesos individuales. Ante esta realidad me surgen tres posibles realidades. La primera la relaciono

con lo comentado anteriormente de cómo determinadas escuelas buscan el emprendimiento, el liderazgo, la adaptabilidad... y veo coherente centrarse en el individuo, puesto que el objetivo es preparar a la futura clase dominante; es decir, está dotando a las peques de las herramientas más competitivas para el mercado laboral. La segunda posibilidad atiende a la idea: “para cambiar el mundo comienza por cambiarte a ti misma”, desde la pedagogía libre no se trataría de “cambiarse a ti misma” por lo que comentaba del amor incondicional, pero podría traducirse por “para cambiar el mundo, primero conecta contigo misma”; pretendiendo que para cualquier transformación social, en primer lugar, la persona tiene que tener satisfechas sus necesidades de supervivencia y desarrollo y ante esa situación, ya se podrá “dar” de forma generosa y altruista a un cambio social. Y la tercera realidad que imagino, corresponde a dotar de importancia al colectivo, puesto que se cree que cualquier cambio social únicamente puede llegar de forma colectiva, no por la suma de individualidades libres, aunque para ello, en ocasiones, se anteponga el bien colectivo a los procesos individuales (y resaltando además, que desde el anarquismo no se considera a la escuela como la única herramienta revolucionaria: sindicatos anarquistas, asambleas feministas, antiespécistas, barriales, ateneos libertarios y centros sociales...)

Realizo una caricaturización de estas ideas: dentro de la pedagogía libre, encontramos con un grupo que va a salir de la escuelita al parque, pero tiene que esperar a que una compa termine de realizar su creación, para no romper con ese momento de profunda conexión. O las adultas que no se pueden marchar de la escuelita a la hora de su cierre porque un par de peques no ha terminado su aventura de piratas. Y por otro lado, el dotar de prioridad o relevancia al colectivo, anulando la individualidad, a la persona, no hace falta imaginar situaciones, sino que únicamente necesitamos recurrir a libros de Makarenko o textos relacionados con las escuelas de la URSS. Interesante el libro “Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la Ex-Unión Soviética” de Urie Bronfenbrenner.

Y otra duda para ir finalizando, considerando que sea necesario y legítima la búsqueda de ese sentimiento colectivo, ¿se interioriza realmente porque las adultas “impongan” estructuras (asambleas, trabajos colectivos...) que favorezcan o determinen hacia la necesidad del colectivo? ¿surge ese sentimiento colectivo de forma natural, espontánea, sin esas estructuras? ¿Se puede llegar a ese colectivo a través del entorno preparado y los límites? Por ejemplo, mediante propuestas como las instalaciones presentadas por Javier Abad. ¿Se puede llegar a ese colectivo a través del trabajo por proyectos decidido libremente y surgido de forma espontánea por algún suceso vivenciado como ocurre en Reggio Emilia? ¿Se puede llegar a ese colectivo convirtiendo el “corro matutino” y la “despedida” en un espacio de escucha activa, de compartir y compartirse, de cuidado emocional? ¿Se puede llegar a ese colectivo a través de los cuentos y las vivencias fantásticas que propone el precioso taller de María José (Ajo) Martín Francés “De la fantasía al cuento y otras emociones”? ¿Se puede llegar a ese colectivo a través de celebraciones o expresiones artísticas colectivas? O tal vez no se pueda.

No todo vale. Claro que tenemos que estar organizadas en el ámbito del acompañamiento de los aprendizajes, y en el curro, y en el barrio... pero no todo vale porque tenga la etiqueta de “educación alternativa”. Siento que hay personas o proyectos con los que voy de la mano, otros con los que camino al lado y otros a los que tengo enfrente. ¿El fin no justifica los medios, no? Hacernos fuerte como “movimiento por la educación alternativa” no debiera implicar que todo vale y por ello, mirar hacia otro lado con determinadas cuestiones.

Txelu K.
3 de marzo de 2016
Leganés