

The cover features a stylized tree on the left with green foliage and brown branches. The right side is a blue field with abstract orange and yellow geometric shapes, including rectangles and lines, some resembling a circuit board or a diagram. The text is overlaid on the blue background.

Marc Pallarès Piquer (coord.)

# EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XX Y LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI

Marc Pallarès Piquer (coord.)

# El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI

**Octaedro** 

Colección Universidad

*El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI*

Primera edición en papel: julio de 2016

Primera edición: agosto de 2016

© Marc Pallarès Piquer (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-836-6

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

# Autoría

FERNANDO GIL CANTERO (Universidad Complutense de Madrid)

JON IGELMO ZALDÍVAR (Universidad de Deusto)

XAVIER LAUDO CASTILLO (Universidad de Valencia)

EMILIO LUCIO-VILLEGAS (Universidad de Sevilla).

MARC PALLARÈS PIQUER (Universidad Jaume I de Castellón y Universidad Internacional de La Rioja)

JORDI PLANELLA RIBERA (Universitat Oberta de Catalunya)

ALBERTO SÁNCHEZ ROJO (Universidad Antonio de Nebrija)

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO (Universidad de Málaga)



# Introducción

*Nada en el pasado existe al margen de la razón histórica; el porvenir puede convertirse en la entera propiedad de aquellos que lo harán.*

ROLAND BARTHES

En el contexto educativo actual, la irrupción imparable de las nuevas tecnologías, las modas efímeras en defensa de una teoría pedagógica concreta o de otra, así como la globalización y la diversidad cultural, entre otras variables, provocan que a menudo el profesorado no tenga claro cómo afrontar su práctica docente: la seguridad de hace décadas, asentada en formas de actuación consensuadas, ha dejado paso a una pugna de modelos de innovación educativa y corrientes pedagógicas que no siempre permiten responder a las demandas reales de la escuela del presente.

Durante el siglo xx, las instituciones escolares habían cumplido con su objetivo de educar a las nuevas generaciones en un orden normativo-simbólico, establecido o institucional; por eso algunas asignaturas impartidas tanto en Magisterio como en Pedagogía seguían incidiendo en el guion de las enseñanzas de autores y autoras que habían desarrollado sus tareas en décadas anteriores. De hecho, la pedagogía, al dar cuenta del ser humano y ocuparse de la descripción de los hechos sociales, encara siempre la construcción de discursos sistemáticos y enriquecidos con valores y experiencias históricas. Pero la ciencia pedagógica debe entenderse en continua planificación, ya que ningún saber científico ni su contexto de aplicación es sempiterno: por eso, cuando los graduados y las graduadas han abandonado la Facultad y tienen que encarar el reto de entrar en las aulas, descubren que hay prácticas educativas que aprendieron de aquellos autores del pasado, que, ciertamente, no les sirven como referente.

Es entonces cuando se percibe que la práctica docente real no siempre descansa en la realización de las potencialidades que vivieron aquellos autores que se estudiaron en las clases de *Historia de la Educación* de la Facultad:

Aparentemente estamos atrapados en una doble paradoja. Para comenzar, la teorización psicológica contemporánea sobre los procesos educativos que adoptan personas en sus contextos (comunidades, mundos de vida, ecologías) ha buscado [...] reinstaurar formas de educación que son características de pueblos históricamente extintos o contemporáneamente marginados. [...] Aparentemente tienen éxito en crear el tipo de aprendiz ampliamente educado y automotivado de por vida que los creadores de políticas educativas nos exigen a todos como norma nacional por cumplir o superar. Pero cuando vamos más allá de las pruebas de existencia que corroboran nuestras teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo, nos vemos enfrentados al incómodo hecho de que son muy difíciles de encontrar las ecologías sociales que soportarán las formas de educación que nos exigen nuestras teorías psicológicas. La forma básica de la educación que domina las aulas de Estados Unidos y de todos los demás países industrialmente avanzados es inquietantemente similar a la forma de educación que se puede encontrar en la China o la Sumeria de la Antigüedad. El patrón general parece ser este: las

excepciones a lo que Rogoff llama el método de línea de ensamblaje de la educación masiva pueden funcionar, pero las ecologías sociales, económicas y culturales que lo hacen posible son limitadas. (Cole, 2011: 29)<sup>1</sup>

Esta limitación de la práctica educativa no es ciertamente novedosa: el racionalismo moderno, tanto en su ámbito especulativo como en el empírico, ya mostró un choque entre la dualidad del método científico y filosófico, por un lado, y un «quietismo acrítico» (García Molina, 2003)<sup>2</sup> en las actitudes hacia las instituciones socioeducativas, por el otro. De esta manera, el *ego cogitans* de Descartes dejó paso a una realidad práctica que se encontraba más en consonancia con el contexto del momento, por eso Hobbes afirmó que, en educación, el presente debe siempre marcar las pautas de nuestras actuaciones.

Las estructuras simbólicas de todo «modo de vida» (Habermas, 2008)<sup>3</sup> que la educación convierte en objeto de aprendizaje se reproducen bajo formas de tradición cultural, de integración social y de socialización. Y la mejor manera de que estos procesos puedan asimilarse es mediante la aplicación práctica del mundo de las relaciones y de los condicionantes preexistentes en la vida cotidiana del alumnado actual: lo que Perrenoud (2012: 49)<sup>4</sup> resume como «partir de la vida de la gente y no de los programas».

Educar es, en definitiva, hacerse cargo de un educando en su realidad concreta (Ortega, 2004).<sup>5</sup> Y aprender es, a la vez, recibir y expresar; una especie de prolepsis que despierta el ansia por los saberes y que moldea los condicionantes que deben ayudar a la asunción del conocimiento.

Sin embargo, lo relevante no es siempre la elección de una actuación pedagógica concreta u otra; lo esencial es tener en cuenta que «en el momento presente, la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes a un futuro más esperanzador» (Mínguez, 2010: 58).<sup>6</sup>

Al fin y al cabo, la educación debe marcarse el objetivo de ofrecer su aportación para la superación de la «crisis de la razón y el sujeto que ha imperado en el siglo xx» (Antich, 1993);<sup>7</sup> siglo en el que el arte, la literatura y la educación recogieron, en buena parte, una pérdida del sentido y del desconcierto del ser humano con su propia vida.

Ahora bien, mientras las creaciones artísticas y literarias consiguieron sintonizar en gran medida con la confusión de la cotidianidad, la acción educativa, en la mayor parte de los contextos socioeducativos, no fue capaz de evitar muchos monólogos apocalípticos, de modo que se preocupó más de reconocer su propio fracaso que de buscar alternativas.

Y entonces, la frustración pasó a ser inevitable: la absoluta y consensuada disposición de la totalidad del docente, enfatizada desde diferentes sectores sociales en una exigencia de una acción educativa que ayudara a paliar las carencias de la sociedad, condujo a su escepticismo más estricto; dentro de la comunidad educativa, cada agente pasó a ocupar su lugar distanciado del otro y empezó a desarrollar su papel en esta dinámica de

aislamiento y desasosiego que, en muchos contextos, generó una incertidumbre indefinida.

Es más necesario que nunca, por lo tanto, que la escuela inicie la búsqueda de puntos de inflexión que abran sus estructuras, tan a menudo cerradas sobre sí mismas.

Estos mecanismos de inflexión se pueden localizar en algunos autores o autoras que, aunque vivieron en otra época, nos permiten alcanzar el presente con la pretensión de ofrecernos un poco de luz, alguna salida del túnel que proporcione a la acción educativa de hoy elementos para determinar hasta qué punto la autonomía libre de los niños y las niñas del siglo XXI tiene competencias y capacidades para ayudarles a ir construyendo el mundo.

En estas páginas que vienen se hablará de autores/as del siglo XX: se ofrecerán latidos y propulsiones de la etología educativa del pasado para que puedan ser la base de los debates sobre la mejor manera de enfocar la acción educativa del presente; es decir, se pondrá el legado de estos autores al servicio de las reflexiones sobre todo aquello que hará falta para que la manera de entender la escuela del futuro se aproxime lo máximo posible a las características psicosociales de su alumnado.

MARC PALLARÈS PIQUER

1. Cole, M. (2011). «Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro». *Revista de Estudios Sociales*, 40: 23-32.
2. García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
3. Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
4. Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó.
5. Ortega, P. (2004). «La educación moral como pedagogía de la alteridad». *Revista Española de Pedagogía*, 227: 5-30.
6. Mínguez, R. (2010). «La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22: 43-61.
7. Antich, X. (1993). *El rostro de l'altre*. Valencia: Tres i Quatre.

# Pauline Kergomard y los orígenes de la escuela maternal en Francia

ALBERTO SÁNCHEZ ROJO  
Universidad Antonio de Nebrija

FERNANDO GIL CANTERO  
Universidad Complutense de Madrid

## 1.1. Introducción: una autora a finales del siglo de la infancia

En su obra *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, el prestigioso historiador Philippe Ariés afirmaba que parecía «como si a cada época le correspondiese una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la «juventud» –continuaba el autor– es la edad privilegiada del siglo XVIII; la infancia, del siglo XIX y la adolescencia, del siglo XX» (Ariés, 1973: 56). Pues bien, la autora que aquí nos ocupa, figura clave –tal y como veremos– para la mejora de la educación infantil en Francia, desarrolla su obra a partir del último tercio del siglo de la infancia, un siglo en el que culmina el largo proceso de descubrimiento del niño en tanto que ser diferente al adulto por naturaleza.<sup>8</sup> Nuestra autora llegará a ser reconocida en los inicios del siglo XX como una de las autoridades más reconocidas y reputadas dentro del campo de estudio de la educación del niño menor de siete años o, como aún se creía ampliamente por entonces, del niño en una edad «previa al uso de la razón».

Marie Pauline Jeanne Reclus nació en 1838 en el seno de una familia protestante en Burdeos, ciudad de tradición mayoritariamente católica. Siendo la menor de tres hermanas, tuvo contacto con el ámbito de la educación desde su más tierna infancia. Por un lado, su padre, Jean Reclus, fue una de las primeras personas en ocupar el cargo de inspector de escuelas primarias; cargo creado por primera vez en Francia en 1835. Por otro lado, sus tíos Zéline y el pastor Jacques Reclus –padres de los anarquistas Elisée y Elie Reclus, con quienes vivió a partir de 1850 después de que su padre, tras enviudar, volviera a casarse– tenían también relación directa con el ámbito de la educación; sobre todo su tía, que llevaba una escuela para niñas protestantes a la que nuestra autora asistió. Tal vez fuese esta familiaridad con lo educativo lo que hizo que Pauline Kergomard decidiese seguir esta vía. Ya logró, siendo aún muy joven, un diploma que le permitiría dar clases a domicilio en casas protestantes. En 1861 marchó a París, junto a

su hermana mayor, Laurence; pero fue su otra hermana, Noémie, casada con su primo Elie, quien le presentaría a su futuro marido, Jules Duplessis-Kergomard, de quien posteriormente tomará el apellido. Republicano y abiertamente reconocido como librepensador, el marido de nuestra autora se dedicaba a escribir sin demasiado éxito; lo cual hizo que, en poco tiempo, y habiendo sido padres de dos hijos, los problemas económicos llegasen a la familia. Esta situación llevaría a Pauline Kergomard a tomar la decisión de buscar por sí misma un trabajo seguro y bien remunerado; y en 1877 se convirtió en directora de salas de asilo.<sup>9</sup> Sus ideas progresistas, acordes con el contexto político de la entonces recién instaurada Tercera República de Francia, hicieron que en apenas dos años fuese nombrada inspectora general de este tipo de establecimientos, a los cuales se dedicaría con pasión hasta su fallecimiento, en 1925<sup>10</sup> (Clark, 2000: 36).

Como inspectora, no solo recorrería el país visitando establecimientos, sino que además no dejaría de publicar en las principales revistas educativas del momento, de participar en congresos educativos y de formar parte de asociaciones filantrópicas para la protección de la infancia temprana. Esto haría que, ya en 1886, llegase a ser la primera mujer en formar parte del Consejo Superior de Instrucción Pública francés, órgano público de máxima relevancia, tradicionalmente masculino y fuera del alcance de la mujer, durante años relegada al ámbito doméstico (Plaisance, 1996). Un análisis superficial nos haría pensar que su éxito se debió simplemente a la realización de un trabajo de indudable calidad, coincidente con un creciente cambio de mentalidad, cada vez más extendido, que hacía que las mujeres fuesen poco a poco admitidas en la esfera pública. Ahora bien, existe una razón más profunda que cabe señalar. Y esta no tendría tanto que ver con un cambio en las ideas políticas del momento como con cierta idea de educación de la infancia temprana, heredada del siglo XVIII –principalmente a partir de la obra de Rousseau–; la cual determinó que, antes de Kergomard, ya hubiese habido otras mujeres que consiguieran hacer valer su voz en el ámbito de lo público y sembrar un terreno cuyos frutos empezaban a ser recogidos por autoras como la que aquí nos ocupa. Básicamente, podríamos decir que esta idea consiste en defender que la educación del niño hasta los siete años corresponde a su madre, no ya por la incapacidad de aquel para desenvolverse con soltura en un mundo adulto que aún no entiende,<sup>11</sup> sino por un interés pedagógico. Durante estos años, el niño precisa más de amor y cariño que de formación, siendo la madre, perteneciente al «sexo sensible» por excelencia y a quien se encuentra unido por lazos de sangre, la más indicada para transmitírselo.

Siguiendo a Robertson, en la época en la que escribió Rousseau: «en Francia era casi general la costumbre de enviar a los niños nacidos en las ciudades al campo para que los criasen allí. Más del 80 por 100 de los 21.000 niños nacidos en París en el decenio de 1780 fueron encomendados a amas de cría profesionales. En el transcurso de los cien años siguientes, esa costumbre casi desapareció» (Robertson, 1982: 447). Rousseau arremetió con fuerza contra aquellas madres que, despreocupándose de sus hijos, malograban su educación para siempre.<sup>12</sup> Esto influyó prácticamente en todos los autores que, tras él, se dedicaron a pensar este asunto, de tal forma que «en la mayoría de los libros destinados a las madres se recomendaba que de ser posible criaran ellas a sus

hijos»<sup>13</sup> (*ibid.*: 448). Así fue durante todo el siglo XIX; sin embargo, no todas las clases sociales podrían cumplir con este precepto. La revolución industrial llegó a Francia y la mujer de la clase más humilde se vio obligada a trabajar. Tal y como muestra Traugott (1993), si bien la vida del obrero no era fácil, la de la obrera tampoco; de hecho, incluso era peor. Muchas horas de trabajo la privaban de estar en casa, impidiéndole ocuparse de sus hijos más pequeños, que aún no tenían edad de ir a la escuela. Influenciadas por Rousseau y por una época en la que por fin «el niño salía del anonimato y de la indiferencia y se convertía en la criatura más preciosa, la más rica en promesas y en el futuro» (Ariés, 1986: 16), las mujeres de las clases acomodadas se harían cargo de esta situación. En pleno siglo de la infancia, ningún niño debía estar abandonado a su suerte, sin madre.

## 1.2. Una acción inconscientemente feminista: los antecedentes de la escuela maternal

En su trabajo sobre la mujer burguesa en la Francia del siglo XIX, la investigadora Bonnie G. Smith (1981) apunta la situación contradictoria que suponía el hecho de que estas mujeres perteneciesen a una clase social cuyo sustento apenas conocían. Ajenas a los negocios de sus maridos, dedicaban su vida al hogar. Ahora bien, tal y como señala este estudio, el hecho de que estuviesen apartadas de los asuntos de la política y la economía no significa que fueran indiferentes a ellos, sobre todo a sus consecuencias. Su papel asumido de madres y esposas les hacía ver la vida en tanto que tales. Cuidadoras por naturaleza y devotas cristianas, eran conscientes de los males del sufrimiento y de la necesidad de paliarlo, de modo que la caridad era una de sus principales ocupaciones. Sentían lástima por el pobre, por el desamparado cuyas circunstancias le habían conducido a la más extrema miseria; pero, sobre todo, eran especialmente sensibles a los padecimientos de la infancia. Esos seres inocentes no tenían culpa de la suerte de sus padres y era injusto que pagasen por ello.

Así pues, ante el abandono al que la fábrica condenaba a niños demasiado pequeños como para ir a la escuela, no es de extrañar que las mujeres burguesas fuesen las primeras en tomar cartas en el asunto. En abril de 1825, el empresario Benjamin Delessert, por entonces regente del Banco de Francia, comenta durante una velada en París, delante de algunos amigos y de sus hermanas, ambas pertenecientes a la Sociedad de la Caridad Maternal,<sup>14</sup> la aparición en Reino Unido de ciertos establecimientos para la protección de niños en edad temprana. Estos centros llevaban el nombre de *infant schools*, y su principal función no era meramente de guarda, sino que tenían como objetivo fundamental aportar cierta educación física, intelectual y moral a estos niños, acorde con su edad.<sup>15</sup> Entusiasmadas con la idea de adaptar esta obra al contexto francés, las damas de la Sociedad de la Caridad Maternal rápidamente se ponen manos a la obra, tratando de lograr apoyos y financiación. En apenas un año consiguen abrir en la rue de la Bac, del distrito X de París, la primera sala de asilo, abierta de 8 a 19 horas, que

recogerá un centenar de niños en edades comprendidas entre los 18 meses y los 7 años (Luc, 1997: 18 y ss.).

Unos meses después, el alcalde del distrito XII, uno de los más pobres de París, Jean Denis Marie Cochin (1789-1841), abriría la segunda sala de asilo y, durante los años siguientes, no dejarán de aparecer dentro y fuera de la capital nuevos establecimientos. Cochin será el autor de uno de los primeros manuales para salas de asilo. Este manual, publicado en 1834 bajo el título de *Manual de los fundadores y de los directores de las primeras escuelas de la infancia, conocidas bajo el nombre de salas de asilo*, constituirá, por mucho tiempo, la guía fundamental para directores e institutrices de este tipo de establecimientos. En este texto, Cochin reconoce claramente que había sido «para suplir los cuidados, las impresiones, las enseñanzas que cada niño debería recibir de la presencia, del ejemplo y de las palabras de su madre, para lo que [había aparecido] como necesario abrir las salas de hospitalidad y de educación de la primera infancia» (Cochin, 1834: 26). Eran, por tanto, consecuencia de un acto de caridad. Por un lado, con el fin de acercar al niño lo más posible a la situación ideal que debía haber podido vivir —esto es, educarse primeramente con su madre—, dicho acto tenía que ser llevado a cabo a la fuerza por mujeres (*ibid.*: 17), las más próximas en esencia a su madre. Sin embargo, por otro lado, consideraba el autor que «la sala de asilo [podía] ser considerada como uno de los grados más interesantes dentro de los establecimientos de instrucción» (*ibid.*: 14). La sala de asilo cuidaba, protegía, era portadora de cariño para aquellos niños que no podían disfrutar del de su madre, pero a su vez era instructiva, lo cual hacía necesaria la introducción de lecciones de lengua, de cálculo, de geografía e historia, entre otras materias que en este libro podemos encontrar. Ciertamente es que el nivel no era en ningún caso idéntico al de la educación primaria que vendría después, pero se trataba de un acercamiento propedéutico a esta, y de la cual tomaría muchas de sus formas.

De hecho, afirma Cochin que son dos los «métodos [que] parecen tener que compartir las escuelas primarias elementales o superiores de Francia: el método simultáneo y el método lancasteriano<sup>16</sup> o de enseñanza mutua» (*ibid.*: 64). A continuación pasa a definir cada uno de ellos. El primero, vendría a consistir en lecciones impartidas por el maestro a todos los niños al mismo tiempo; mientras que el segundo apuntaba más bien a la división del alumnado en grupos, de tal forma que los niños más avanzados —o podríamos decir también, en una época en la que la separación por edades se hacía difícil, los mayores— instruían a los menos adelantados —o más pequeños—. Evidentemente, cuando una misma aula podía llegar a albergar a más de un centenar de niños, era este último el más idóneo, ya que permitía al profesor mantener un mayor control sobre la clase. No obstante, algunas materias precisaban ser transmitidas a través del otro método.

Las salas de asilo se construirían y organizarían a partir de estos dos modelos de enseñanza. Se trataba de grandes salas, con gradas fijas al fondo, en las que debían poder caber todos los niños al mismo tiempo, y con bancos laterales igualmente inmóviles, en filas de a uno. Como es de suponer, las gradas estaban dispuestas con el fin de que el profesor pudiese realizar lecciones magistrales, siguiendo el método de enseñanza simultánea; los bancos, por su parte, tenían como función la de servir como

medio para la realización del método de enseñanza mutua (*ibid.*: 94). A su vez, la sala debía contar con un mobiliario específico, también explicitado por el autor. Este mobiliario estaba compuesto por un calefactor, una pizarra grande para el profesor y pizarritas pequeñas para los niños, un ábaco, tablas con letras y sílabas impresas, tanto en letra normal como en cursiva, varias colecciones de imágenes con representaciones naturales, religiosas, geográficas e históricas, un silbato o campanilla para llamar la atención, algún que otro camastro –por si algún niño tenía sueño– y doce sillas, ya que el profesor podía recibir visitantes, por lo que debía contar con varios libros de registro, uno para los alumnos, otro para los gastos y otro para los visitantes. Al ser establecimientos dirigidos a niños de corta edad, tenían que contar también con espacios dedicados a la higiene, así como con productos destinados a la misma. Por último, se hacía fundamental disponer de un patio para que los niños realizaran ejercicios gimnásticos, fundamentales en una edad que exige movimiento y, de ser posible, con un cobertizo para que los días de lluvia o invierno este hiciese las veces de patio (*ibid.*: 95 y ss.).

Si el espacio debía estar escrupulosamente organizado atendiendo a criterios de instrucción, Cochin exigía, a su vez, una estructuración del tiempo igualmente detallada. Ciertamente no aparece explicitada por días ni por meses, pero sí encontramos el tipo de actividades a las que tendría que ser dedicada cada parte de la jornada, dividida en periodos de dos horas, la duración de cada una y de qué manera debía ser dirigida. De hecho, hasta el tiempo de recreo, según el autor, debería ser controlado y guiado por el instructor, que tenía que aprovechar cada instante para formar a su alumnado física, moral e intelectualmente (*ibid.*: 181 y ss.). De esta forma, si bien se suponía que estos centros se encontraban a medio camino entre los cuidados caritativos y la instrucción, vemos cómo la balanza se inclinaba más hacia la segunda que hacia los primeros. La consecuencia positiva de esto fue que, desde su instauración, sus fundadores comenzaron a reclamar al Estado que se hiciese cargo de su financiación y ordenamiento. Si en las salas de asilo se instruía y si era el Estado el encargado de regular todos los establecimientos de instrucción pública, no podía dejar a estos de lado. Con este argumento, no tardaron en conseguir que el Estado prestase atención a estos nuevos establecimientos, en gran parte gracias a la acción de las damas que, a través de sus maridos –casi todos situados en altos cargos del ámbito político y empresarial– lograron cumplir con sus deseos (Luc, 1997: 28-29).

Ahora bien, desde el mismo momento en que las salas de asilo fueron consideradas establecimientos de instrucción y, por tanto, responsabilidad del Estado, hubo un intento de dejar a las mujeres fuera de su control y organización, manteniéndolas apenas como consejo asesor. Una vez que el tema ya no era tanto la caridad como la instrucción, su presencia pasaba a ser secundaria. La instrucción era cosa de hombres y no de mujeres. No obstante, las damas reaccionarán reclamando su papel, dado el carácter maternal que obligatoriamente debían tener estos establecimientos. Tras varios intentos frustrados, será finalmente Émilie Mallet, esposa de uno de los banqueros más importantes de Francia y una de las damas que, desde el principio, más había luchado por la instauración y mantenimiento de las salas de asilo, quien logrará que las mujeres sigan teniendo un papel

importante dentro de la nueva organización oficial.<sup>17</sup> Ellas seguirán teniendo voz y voto en todas las decisiones que se tengan que tomar, y contarán con la figura de una inspectora general de las salas de asilo de la capital, encargada de supervisar y controlar el funcionamiento de las mismas (*ibid.*: 30-31).

Si bien, tal y como afirma Luc, el feminismo de estas mujeres no puede ser considerado en ningún caso un feminismo radical de la igualdad, pues no pretendían equiparar su papel en el ámbito público al de los hombres, «ellas [abrieron], a pesar de todo, una brecha en el confinamiento de las mujeres dentro del dominio de lo privado. [...] Una sociedad que exalta la vocación educadora de la madre –continúa el autor– empuja a ciertas mujeres de la clase dirigente a usar su misión para afirmarse, instruirse y reclamar una función social» (*ibid.*: 182), lo cual ya no tendrá vuelta atrás. Su papel de inspectoras no se reducirá a las salas de asilo, sino que también, con el paso del tiempo, se irá aplicando a otros niveles educativos –en lo que se refiere a la educación de las niñas–, así como a otras instituciones donde hubiese mujeres o niños, como por ejemplo, cárceles, hospicios o incluso la fábrica. Nunca contaron con el favor de la mayoría de los hombres, pues su incorporación a puestos de relevancia suponía, por un lado, tener en ocasiones subordinados masculinos y, por otro, tener que competir con varones por idénticos puestos –aunque el salario fuese diferente–. No obstante, y aunque en varios momentos su posición peligró, las mujeres nunca dejaron de estar presentes en estos puestos, que, por ser de relevancia pública, exigirían cada vez más una mayor formación para ellas (Clark, 1995). De este modo, la tendencia fue pasar de la filantropía a la profesionalización. Y esta última, en el ámbito educativo infantil, sería ya un hecho a partir de la Tercera República, momento en el que Pauline Kergomard entra en acción (Clark, 2000: 38). Esto no quiere decir que ya se hubiera conseguido todo. La posición de la mujer en el ámbito de lo público aún era débil y nuestra autora también tendrá que luchar por mantenerlo.<sup>18</sup> Sin embargo, el camino ya había sido marcado, y eso era ya un paso importante.

### 1.3. Pauline Kergomard y la escuela maternal

Respecto al origen de las salas de asilo, destaca Sanchidrián (2010: 70) como «uno de los factores distintivos de la historia de la educación infantil en Francia [el hecho de] que el gobierno [interviniese] pronto, definiendo cómo debía ser su funcionamiento, financiándolas ya desde 1837 y creando un cuerpo especial de inspectoras encargadas de su control». A diferencia de otros países, apenas una década después de la apertura del primer establecimiento de estas características, ya existía un reglamento oficial en torno a los mismos y personas destinadas a asegurar su cumplimiento. Ahora bien, este intento de sistematización de lo que ya empezaba a considerarse como el nivel educativo más elemental nunca se produjo, lo cual no es de extrañar. Por un lado, la educación de la mujer en Francia avanzó muy lentamente a lo largo de todo el siglo XIX. Hasta tal punto fue así que no podemos hablar de una educación secundaria femenina institucionalmente regulada antes de 1880 (Mayeur, 1979: 139 y ss.) y, si bien los criterios para acceder al

puesto de directora de salas de asilo se fueron endureciendo poco a poco, nunca pudieron ser del todo exigentes (Luc, 1997: 314 y ss). Por otro lado, la financiación de estos establecimientos dejó siempre bastante que desear en comparación con el resto de niveles educativos, de manera que cuando Pauline Kergomard ocupa su puesto como inspectora general en 1879, el panorama que se encuentra es cuanto menos desolador. Falta de material y personal mal formado rigen el funcionamiento de las salas de asilo a nivel general (*ibid.*: 369-371).

Desde el mismo momento en que toma posesión de su cargo, Kergomard no cesará en el intento de mejorar esta situación. Tal y como ya apuntábamos más arriba, en primer lugar, lo hará a través de las numerosas visitas que realizará a los centros; en segundo lugar, asistirá a congresos educativos y reuniones con altos mandatarios; y en último lugar, escribirá en las revistas que servían por entonces de guía para directoras e institutrices de salas de asilo, sobre todo en *El Amigo de la Infancia*, en marcha desde 1835 y posiblemente la más influyente de todas (*ibid.*: 321). Un recopilatorio de estos artículos apareció en forma de libro en 1886 bajo el título de *La educación maternal en la escuela*, el cual, por su extensión e influencia, acabaría convirtiéndose en su principal trabajo, del cual pueden fácilmente extraerse las principales líneas de su pedagogía. Esta obra puede ser dividida en dos partes. Una primera más teórica, donde viene a definir qué son y qué ideas sustentan los establecimientos de educación temprana que ella defiende, y otra más práctica, de organización, donde comentará el currículo oficial con ejemplos de actividades y explicaciones de cómo estas deberían ser llevadas a cabo.

Si bien las salas de asilo, tal y como pudimos observar en el apartado anterior a través de la obra de Cochin, tendieron desde su origen mismo a la instrucción, Pauline Kergomard intentará revertir dicha tendencia centrándose en el carácter maternal que ante todo debía definir una institución dirigida a niños que, por su edad, tendrían que haber estado con su madre y no en institución alguna. A su vez, los niños, no por el hecho de verse en esta situación, tenían por qué ser humillados; y, sin duda alguna, el término «sala de asilo» los humillaba. Tal y como ella misma afirmaba al comienzo de esta obra, «no es moral, que apenas libre de sus pañales, el niño se sienta objeto de caridad pública» (Kergomard, 1905: 7). Lo que ha de ofrecérsele al niño es educación, no guarda caritativa ni instrucción, de tal modo que está de acuerdo con el por entonces último decreto oficial, vigente desde 1882, que modificaba el nombre de estos establecimientos, denominándolos «escuelas maternas», y que les concedía un carácter explícitamente educativo, no instructivo; ya que una madre educa, pero no instruye (*ibid.*: 30).

Kergomard renegará de toda ordenanza anterior a la de 1882, pues aunque ya desde la década de 1850 habían aparecido documentos oficiales recomendando reducir la instrucción de la primera infancia con el fin de no fatigar a los niños, ella sabía mejor que nadie que estas palabras habían caído en saco roto, no habiendo sido llevadas al acto (Terdjman, 1992: 143). Ni siquiera desde un punto de vista teórico, los autores posteriores a Cochin, que sin duda habían avanzado en muchos aspectos –sobre todo, en lo que se refiere al respeto de la naturaleza del niño–, habían dejado de lado la

instrucción.<sup>19</sup> A esto hay que añadir que, en la misma época en que el Estado comenzaba a exigir una rebaja en el carácter instructivo de las salas de asilo, el método de aprendizaje a través de los sentidos del pedagogo alemán Friedrich Froebel,<sup>20</sup> fue introducido en Francia. Esto debía haber aminorado automáticamente el contenido lectivo de las salas de asilo, no obstante, tampoco lo hizo, ya que su uso era esporádico y siempre y cuando no fuese en detrimento de las lecciones al uso, consideradas, siempre y en todo momento, parte esencial de la educación del niño (Luc, 1997: 374 y ss.).

Nuestra autora, reacia a toda instrucción de la primera infancia, irá contra el modo de hacer tradicional francés, no obstante, tampoco será partidaria por completo de la pedagogía froebeliana. Si bien la potenciación de la actividad y del uso de los sentidos, la acercaban al pedagogo alemán, este usaba como material de aprendizaje unas figuras geométricas llamadas «dones», que para ella serían demasiado abstractas y, por tanto, incomprensibles para unos niños en edad de absoluta incapacidad para la abstracción. Es por ello que ya en su primer informe como inspectora general de salas de asilo, a la hora de exponer cuál, en su opinión, habría de ser el método a seguir más adecuado en estos establecimientos, lo denomina «método francés», pues a pesar de no ser instructivo, tampoco será equiparable a otras maneras de hacer igualmente abstractas e importadas del exterior (Kergomard, 2006: 119).

Sin duda, este rechazo tan radical a la instrucción y a la abstracción procede del avance de la psicología infantil durante estos años, que científicamente empezaba a demostrar que los niños no se desarrollan naturalmente tanto por repetición y memorización como por el ejercicio libre de sus sentidos, siendo infructífera cualquier enseñanza que fuese indiferente a dicho proceso natural de comprensión.<sup>21</sup> Kergomard era partidaria de la introducción de las teorías psicológicas de la infancia en educación y de la profesionalización de las directoras de escuelas maternas, que debían ser expertas en la mente del niño. Esto ha hecho que se la compare con autores como María Montessori, también analizada en este libro. Ahora bien, a diferencia de esta, Kergomard siempre pensó que las teorías psicológicas no eran del todo generalizables y que la mejor y más sencilla forma de que la psicología infantil estuviese presente en el aula era enseñar a la maestra a observar (Moussy, 2007). De hecho, a lo largo de *La educación maternal en la escuela* podemos comprobar fácilmente cómo cualquier excusa es buena para que la maestra observe al niño y extraiga conclusiones en torno a su naturaleza. Desde el juego libre (Kergomard, 1905: 27), hasta su alimento (*ibid.*: 47), cualquier momento se torna en una buena excusa para la observación.

Las salas de asilo, que con sus gradas y bancos fijos fomentaban una disciplina material e intelectual contraria al principio de libertad del niño, se habían convertido precisamente por ello en «un crimen de lesa infancia» (*ibid.*: 35) para Kergomard, el cual, según ella, solo se revertirá gracias a una educación integral que atienda de manera pormenorizada a los siguientes conceptos básicos: cuidado, trabajo e individualidad y, por último, amor maternal experto.

- a. **Cuidado:** A la escuela maternal acuden niños desde los dos hasta los siete años, de tal modo que la mayoría aún no ha aprendido a realizar las tareas cotidianas de cuidado del cuerpo más básicas, según marcan las normas de su contexto social. Algunos, incluso, son tan pequeños que ni siquiera están preparados para aprenderlas, y precisan de ayuda externa. Así pues, ante todo, esta institución ha de ser un lugar para el cuidado; primero el cuidado de hacer y después el de educar. Por eso Kergomard dedica bastantes páginas al cuidado del cuerpo, pues, según ella, «un niño débil, delicado, enfermizo se halla en malas condiciones para aprender. [...] Todo educador debe tener en cuenta este principio: es necesario ir de lo físico a lo moral. El cuerpo –continúa la autora– es la casa del espíritu; para que el espíritu esté sano, hace falta una casa sana» (*ibid.*: 44). Alimento, vestimenta y, sobre todo, higiene personal, tendrían que ser, por tanto, exhaustivamente controlados. Desde finales del siglo XVIII, los avances de la medicina habían ido llegando a la conclusión de que muchas dolencias tenían por origen la falta de higiene corporal, de modo que a finales del siglo XIX, paliarla por completo se torna cuestión de urgencia (Parayre, 2008). Tal era la importancia que muchos médicos le daban que descuidar la limpieza del cuerpo implicaba descuidar la del alma (Seignan, 2010). Así pues, no es de extrañar que para Kergomard (1905: 23) «la limpieza no [pueda] continuar más tiempo separada de la cuestión moral», ya que es «una cuestión de dignidad» (*ibid.*: 21), la cual «no se despierta o no persiste en seres grasientos o andrajosos» (*ibid.*: 20). A Kergomard no le cabe duda de que «higiene y educación deben ocupar el primer puesto en la escuela maternal» (*ibid.*: 48), de modo que de las cuatro reglas básicas que habrán de regir cualquier establecimiento de estas características, tres irán destinadas a la limpieza del cuerpo (*ibid.*: 22). Madres, maestras y, con el tiempo, los niños mismos tendrían que cumplirlas hasta que ya no fuesen una obligación, sino apenas un hábito más.
- b. **Trabajo e individualidad:** Estos dos conceptos van indisolublemente unidos para nuestra autora; una atención adecuada a los mismos implicará el respeto al principio de libertad que –ya veíamos anteriormente– tenía que regir el desarrollo del niño. En la escuela maternal, sostiene Kergomard, «lo que el educador se propone, pues, es la felicidad del individuo» (*ibid.*: 31), la cual viene dada por el sentimiento de libertad, «uno de los más hermosos privilegios de la humanidad [...] que debe ser el grito de la dignidad humana. La educación –continúa– no introduce este sentimiento en el corazón del niño; está allí. Pero puede, ¡ay!, ahogarle, y entonces es una educación criminal; debe desarrollarle dirigiéndolo» (*ibid.*: 66). La manera de hacerlo no será otra que a través del trabajo, «pues si la ociosidad engendra todos los males, el trabajo es el gran libertador» (*ibid.*: 74). Ahora bien, no será válido cualquier trabajo, sino que deberá ser uno acorde con su edad. De este modo, Kergomard recurrirá al juego como elemento educativo por excelencia en la infancia temprana: «el

juego es el trabajo de los niños» (*ibid.*: 99), dirá. El niño aprende fundamentalmente a través del ejercicio de sus sentidos y por naturaleza precisa tener actividad (*ibid.*: 71), de manera que «poned entre sus manos un juguete, una pizarra, papel, cubos –aconseja nuestra autora a sus lectores– [y] sus manitas van a ocuparse con gran provecho también para el ser intelectual y moral que vive en él» (*ibid.*: 72). Así, y no de otra manera, es cómo el niño verdaderamente se formará. Tendrá curiosidad, y entonces preguntará interesado por la respuesta. Así, «sin palabras, sin frases, sin lección especial de moral, el niño aprenderá su derecho y su deber» (*ibid.*: 68); de igual modo, cuando «lo que rodea al niño no basta ya a su actividad intelectual, su imaginación le abre horizontes encantados: quiere ver... a lo lejos... [...]; y la actividad intelectual lo lleva al estudio, del mismo modo que la actividad física lo llevó a los trabajos manuales» (*ibid.*: 73). El niño tiene «la necesidad [...] de ser él mismo» (*ibid.*: 70) tanto física como moral e intelectualmente; y solo lo conseguirá ejercitando sus sentidos a través del juego.<sup>22</sup>

- c. **Amor maternal experto**: Tanto los cuidados como la educación transmitida, han de seguir el modelo de la madre para Kergomard, de tal modo que el trabajo de las maestras y directoras de escuelas maternales será tan difícil como ser madre, «no solamente porque exige mucha dulzura, sino también porque exige mucha perseverancia, más aún, mucha tenacidad» (*ibid.*: 63). La buena madre no es severa, es autoritaria cuando tiene que serlo, pero siempre a través del amor y el cariño que le inspiran sus hijos. Del mismo modo tendrá que ser su sustituta. Ahora bien, esto no queda aquí, al modelo formal de la madre ha de añadirse el espíritu profesional de la maestra. Por ello Kergomard «no [admite] que los niños menores sean confiados a la sirvienta, que no ha estudiado jamás esta delicada cuestión» (*ibid.*: 64); y es que está convencida de que en la escuela maternal, «para acertar, es necesario haber estudiado al niño» (*ibid.*: 78), así como haberse formado uno mismo tenazmente, disponiendo de opiniones propias y de personalidad auténtica que mostrar, pues «durante el periodo de formación en que la conciencia se ignora a sí misma, en que el razonamiento no tiene fuerza todavía, el ejemplo es el único educador» (*ibid.*: 79). Esto le lleva a reclamar mayor formación para la maestra de la escuela maternal (*ibid.*: 295-296), que es como una madre, pero no solamente.

A partir de estos tres conceptos básicos puede interpretarse y adaptarse la ordenanza oficial, siendo esto lo que tratará de hacer Kergomard en la segunda parte de *La educación maternal en la escuela*, la cual ocupa más de la mitad del libro. En ella podemos observar que, aparte del ejercicio físico y del trabajo manual, la ordenanza oficial incluía el canto, el dibujo, la lengua materna, la lectura, la escritura, la geometría, la historia y las lecciones de cosas. Todas estas materias podrían ser llevadas a cabo siguiendo el método instructivo tradicional, de modo que ella va analizando una por una, con el fin de mostrar a través de ejemplos cómo hacer que los niños las aprendan

espontáneamente, sabiendo cómo hacer surgir dicha espontaneidad, en tanto que primer paso hacia una fructífera comprensión. Con este objetivo también publicará textos para trabajar en el aula (Kergomard, 1893; Kergomard, 1900); porque, si bien su propósito era el bienestar del niño, su interlocutora fue siempre la maestra, guía esencial de aquel. Aún en 1910 dirá Kergomard (1910: 40) que cuando piensa en que niños de dos a seis años aún están en la escuela –tradicional, no maternal–, no dejan de entrarle ganas de llorar. Treinta años después de empezar su labor, todavía la escuela maternal se regía, por tanto, por métodos instructivos. Ella comenzó un camino lento que no estaría completo hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx (Trinquier, 2001: 103), cuando ya hacía años de su fallecimiento. No obstante, es un hecho de merecido reconocimiento el que su obra fuese fundamental para que, por fin, el niño en la escuela maternal dejase de ser alumno para devenir simplemente niño, aquello que por naturaleza estaba llamado a ser.

## 1.4. Conclusiones

Aunque es común encontrar influencias sociopolíticas en el desarrollo y evolución de las ideas pedagógicas, no lo es tanto a la inversa; esto es, hallar ideas estrictamente pedagógicas que influyan de manera directa en el ámbito políticosocial. Pues bien, uno de estos casos extraños es el que hemos querido mostrar aquí a través del análisis de la historia de la educación infantil francesa y de Pauline Kergomard en particular. Efectivamente, el hecho de que Rousseau hubiese considerado determinante que fuese la madre de cada niño y no cualquier otra persona, ya fuese mujer o varón, la encargada de educarle durante sus primeros años de edad determinó que la mujer, tradicionalmente relegada al ámbito doméstico, comenzase a tener funciones públicas de relativa importancia.

Por un azar de la historia, cuando el desarrollo de la industria hizo necesario que las mujeres de clase humilde tuviesen que entrar a la fábrica a trabajar, aquellas otras de su mismo sexo, pertenecientes a las clases más acaudaladas, serían las encargadas de poner en marcha instituciones que permitiesen que los hijos de las primeras no estuviesen en situación de abandono, algo que, por entonces, iba en contra de toda moral. A partir de aquí surgirían las primeras salas de asilo, y no solamente como centros de guardia y custodia, sino también como lugares públicos de instrucción, lo cual determinó que el Estado se hiciese pronto cargo de ellos. No obstante, siendo de cualquier forma una instrucción maternal, a la fuerza tuvo que contar con las mujeres, que tendrían un papel esencial en la organización y dirección de estos establecimientos y, por lo tanto, cierta presencia de relevancia en el ámbito de lo público.

Recurrir a su consideración como centros de instrucción elemental había sido necesario para conseguir apoyo estatal, pero eso determinó que se fuese descuidando paulatinamente el carácter maternal que, por principio, debía gobernar estos centros. Será Pauline Kergomard quien luchará sin descanso por convertir las salas de asilo en escuelas maternales, dignas de llevar ese nombre. Asegurada la financiación, organización y

control estatal de estos establecimientos, ahora era requisito indispensable lograr que fueran realmente lo que habían de ser; esto es, establecimientos de educación para niños en edad temprana, cuyo aprendizaje se basaba, por naturaleza, en el ejercicio libre de sus sentidos y no en la recepción pasiva de conocimientos que todavía no podían asimilar. Si bien no lo logró del todo, tal y como dijimos, su obra tuvo un calado fundamental.

En Pauline Kergomard –merece la pena destacarlo– encontramos respeto a la naturaleza del niño y emancipación de la mujer a través de su condición maternal. No fue, al igual que sus antecesoras, feminista radical; no creía en la plena igualdad. No obstante, a través de la diferencia, pudo llegar a tratar con varones de igual a igual y defender sus propios intereses. Lo cierto es que hoy no es muy conocida y menos en nuestra lengua, cuya presencia es cuanto menos marginal,<sup>23</sup> pero creemos sinceramente que no se debe olvidar la importancia de su obra para la historia del niño y de la mujer.

## Referencias bibliográficas

- Ariés, Philippe (1973). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- (1986). «La infancia». *Revista de Educación*, 281: 57-17.
- Chalmel, Loïc (1996). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Berna: Peter Lang.
- Clark, Linda L. (1995). «Bringing Feminine Qualities into the Public Space. The Third Republic's Appointment of Woman Inspectors». En: Accampo, Elianor A.; Fuchs, Rachel G.; Stewart, Mary Lynn (eds.). *Gender and the Politics of Social Reform in France 1870-1914* (pp. 128-156). Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Clark, Linda L. (2000). «Feminist Maternalists and the French State: Two Inspectresses General in the Pre-World War I Third Republic». *Journal of Women's History*, 12 (1): 31-59.
- Cochin, Jean Denis Marie (1834). *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*. París: Librairie Classique et Élémentaire de L. Hachette.
- Cohen, Suzy (2006). *L'enfance au cœur: Marie et Pauline, deux pionnières de l'école maternelle*. París: L'Harmattan.
- Deval, Juan (1988). «Sobre la historia del estudio del niño». *Infancia y Aprendizaje*, 44: 59-108.
- García del Real, Matilde (1905). «Una información ante el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano». En: *Artículos y conferencias* (pp. 5-17). Madrid: Hijos de J.A. García.
- Gille, F. (1887). *La Société de charité maternelle de Paris: Avantages de cette institution. Origine, fonctionnement et marche progressive de l'œuvre de 1784 à 1885*. París: V. Goupy et Jourdan.
- Helmut, Heiland (1993). «Friedrich Fröbel (1872-1852)». *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII (3-4): 501-519.
- Hogan, David (1989). «The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System». *History of Education Quarterly*, 29 (3): 381-417.
- Kergomard, Geneviève; Kergomard, Alain (2000). *Pauline Kergomard*. Rodez: Fil d'Ariane.
- Kergomard, Pauline (1893). *Heureuse Rencontre*. París: Librairie Hachette.
- (1900). *Cinquante images expliquées*. París: Librairie Hachette.
- (1905). *La educación maternal en la escuela*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- (1910). *Les Ecoles Maternelles. De 1837 jusqu'en 1910. Aperçu Rapide*. París: Librairie Classique Fernand Nathan.
- (2006). «Rapport sur les salles d'asiles des académies de Toulouse et de Grenoble, Paris, 1881». *La Revue de l'Inspection Générale*, 3: 119.

- Luc, Jean-Nöel (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- (2000). «Madame Jules Mallet, née Émilie Oberkampff (1794-1856), ou les combats de la pionnière de l'école maternelle française». *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français* (1903-), 146 (1): 15-47.
- Mayeur, Françoise (1979). *L'éducation des filles en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Hachette.
- McCaan, Philippe; Young, Francis A. (1982). *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*. Beckenham: Croom Helm Ltd Publishers.
- Moussy, Bernadette (2007). «Entre Pauline Kergomard et Maria Montessori». *Le Portique [En Ligne]*, 4. Recuperado el 28/10/2015 de <https://leportique.revues.org/891?lang=fr>.
- Núñez, Victoria (1997). «Sofía o la educación de la mujer». *Pedagogía Social*, 15-16: 49-67.
- Parayre, Séverine (2008). «L'hygiène à l'école aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles: vers la création d'une éducation à la santé». *Recherches & Educations*, 1: 177-193
- Plaisance, Eric (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris: PUF.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2001). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- (2004). *El libro de las madres y otros escritos*. Barcelona: PPU.
- Ramos, María Dolores; Vera, María Teresa (1998). «El Congreso Universal de Librepensadores de Ginebra (1902): una aportación a la historia del pensamiento igualitario». *Baética: Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 20: 469-481.
- Robertson, Priscilla (1982). «El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX». En: DeMause, Lloyd (coord.). *Historia de la infancia* (pp. 444-471). Madrid: Alianza.
- Rousseau, Jean Jacques (2011). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Sanchidrián, Carmen (2010). «La escuela maternal francesa. La construcción de un modelo propio». En: Sanchidrián, Carmen; Ruiz-Berrio, Julio (coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 69-89). Barcelona: Graó.
- Seignan, Gérard (2010). «L'hygiène sociale au XIX<sup>e</sup> siècle: une physiologie morale». *Revue d'Histoire du XIX<sup>e</sup> Siècle*, 40: 113-130.
- Smith, Bonnie G. (1981). *Ladies of the Leisure Class. The Bourgeoisies of Northern of France in the Nineteenth Century*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Terdjman, Élise (1992). «Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925)». *Communications*, 54: 135-148.
- Traugott, Mark (1993). *The French Worker: Autobiographies from the Early Industrial Era*. Chicago: University of California Press.
- Trinquier, Marie-Pierre (2001). «Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle». *Penser l'Éducation*, 9: 93-111.
- Vincent-Nkoulou, Micheline (2007). «La fabrication des figures de deux pédagogues en histoire de l'éducation: Jean-Frédéric Oberlin et Pauline Kergomard». *Carrefours de l'Éducation*, 24: 115-129.

8. Ariés, en la obra citada, analiza en detalle todo el proceso que condujo, con el paso de los años, de la consideración del niño como adulto incompleto a su comprensión en tanto que ente de naturaleza propia, independiente e inconmensurable con la del adulto. Para él, la clave está en que «a finales del siglo xvii [...], la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en cuarentena, antes de dejarlo suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo proceso de reclusión de los niños (así como de los locos, pobres y prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días y que se llama escolarización» (Ariés, 1973: 11-12). Desde entonces, no se dejaría de trabajar en la mejora de estos establecimientos y, al estar aislados, el sentimiento hacia los niños cambiaría en positivo. Según el autor, el siglo xix será el culmen de todo este proceso, la época en la que el niño, en tanto que tal, fue en mayor medida tenido en cuenta (Ariés, 1986: 16).

9. En francés, *salles d'asile*, las cuales, salvando las diferencias, podríamos equiparar a las escuelas de párvulos en España; esto es, establecimientos dedicados a la guarda y educación de niños en una edad comprendida entre los dos y los seis/siete años. A partir de Kergomard, tal y como veremos más adelante, estos establecimientos pasarán a denominarse definitivamente «escuelas maternas» (*écoles maternelles*, en francés), término que aún sigue vigente en el contexto educativo francés actual.

10. Para un análisis más profundo de la vida de la autora, véase Kergomard y Kergomard (2000), donde se recoge numerosa correspondencia personal de Pauline Kergomard, sobre todo con sus hijos, así como otra serie de textos interesantes para una reconstrucción detallada de su biografía.

11. Desde la Antigüedad, el cuidado del niño, al menos hasta los cinco años, había sido relegado a su madre, a una sirvienta o a una nodriza, precisamente por este motivo; aún no podía desenvolverse en el ámbito de lo público; y por eso tenía que permanecer en la esfera doméstica, tradicionalmente controlada por mujeres (Ariés, 1973: 317).

12. «El atractivo de la vida doméstica es el mejor de los antídotos de las malas costumbres. [...] Cuando la familia está viva y animada, las preocupaciones domésticas constituyen la ocupación más preciada de la mujer y el entretenimiento más dulce del marido. De la correlación de este solo abuso pronto resultaría una reforma general: pronto habría recuperado la naturaleza todos sus derechos. Porque una vez que las mujeres vuelvan a ser madres, al punto volverán los hombres a ser padres y maridos. ¡Palabras superfluas! El hastío mismo de los placeres del mundo nunca devuelve a estos. Las mujeres han dejado de ser madres; no lo serán más: ya no quieren serlo. Y si quisieran, apenas podrían. Hoy se halla establecida la costumbre contraria [...]. Sin embargo, a veces se encuentran jóvenes de buen natural que [...] cumplen con virtuosa intrepidez ese deber tan dulce que la naturaleza les impone. ¡Ojalá aumente el número con el incentivo de los bienes destinados a quienes a él se entregan!» (Rousseau, 2011: 60).

13. Merece la pena mencionar a este respecto, como ejemplo destacado, a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), uno de los autores más influyentes del siglo xix quien, siguiendo a Rousseau, llegó a afirmar que la educación, en primer lugar, «no puede ser obra más que del amor materno» (Pestalozzi, 2001: 4), de modo que sus «más ardientes deseos [educativos] [podían] –según él– lograrse única y exclusivamente contando con la ayuda de las madres» (idem.), quienes, a su vez, habrían de ser guiadas para estar «en situación de desarrollar, del modo más simple, más fácil y más en concordancia con las necesidades de la educación intelectual y moral, la capacidad de sus hijos de observar y de hablar» (Pestalozzi, 2004: 27). Si la madre había de ser la primera educadora del niño, con este fin habría de ser formada. Pestalozzi, a diferencia de Rousseau, era partidario de una mayor educación intelectual de la infancia temprana. Así pues, tal y como afirma Núñez, en relación con la educación de la mujer, aparece «una diferencia de matiz con las posiciones rousseauianas. Este matriz estriba en una mayor apertura de los campos de saberes a los que la mujer podría acceder. Pero siempre en función de lo que le es destino ineluctable, es decir, lo que favorezca su mejoramiento como madre» (Núñez, 1997: 56). Como mostraremos más adelante, así será durante todo el siglo xix, siendo precisamente el aumento de las necesidades públicas en relación con las cualidades tradicionalmente femeninas lo que hará que, poco a poco, su formación vaya siendo cada vez más completa.

14. *Société de la Charité Maternelle*, en francés. Se trata de una sociedad creada por damas parisinas de clase alta en 1784, con el objetivo de evitar el abandono de niños proveyendo de recursos materiales a sus familias cuando así lo precisasen. A pesar de los numerosos cambios políticos que sucedieron a su fundación, esta

sociedad nunca dejó de estar en activo. Cambió la dirección, pero nunca fue disuelta. A este respecto, véase Gille (1887).

15. Originados en 1816 como parte del proyecto empresarial filantrópico que realizó el empresario inglés y socialista utópico, Robert Owen, en su fábrica de New Lanark, las *infant schools* alcanzaron su mayor extensión y propagación gracias a Samuel Wilderspin, quien, impresionado por el trabajo de Owen, le dio forma, promoviéndolo incesantemente a través de viajes y escritos. Para un análisis en detalle del proceso inglés, véase McCaan y Young (1982).

16. Aquí el autor hace referencia al inglés Joseph Lancaster (1778-1838), uno de los dos considerados fundadores del método de enseñanza mutua –el otro fue el doctor Andrew Bell (1753-1832)–. Si bien el método Bell-Lancaster sería utilizado y extendido internacionalmente a lo largo de todo el siglo XIX, la férrea disciplina que lo acompañaba iría poco a poco desapareciendo. Véase a este respecto Hogan (1989).

17. A pesar de ser sumamente interesante, no analizamos aquí, por falta de espacio, el proceso que llevó a Émilie Mallet a conseguir que las mujeres no fuesen apartadas. Por lo tanto, para un comentario detallado del mismo, véase Luc (2000).

18. De hecho, participó en diversas asociaciones y revistas feministas. A este respecto destaca su colaboración con *La Fronde*, revista conocida popularmente por entonces como «El tiempo entre enaguas». Se trataba de una revista de carácter feminista que formó parte del conjunto de revistas y asociaciones de librepensadores que empezaron a poblar el ámbito intelectual francés a finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Ramos y Vera, 1998: 474). Clark (2000) muestra claramente hasta qué punto los puestos de inspección aún peligraban para el sexo femenino durante la época de Kergomard, incluso por momentos se vieron reducidos al mínimo. Según esta autora, Kergomard, al igual que otras inspectoras, «se aproximó al feminismo en la medida en que su puesto laboral se veía amenazado» (*ibid.*: 44).

19. A este respecto, hemos de destacar a Marie Pape Carpentier (1815-1878). Considerada por muchos la antecedente más directa de Pauline Kergomard, esta maestra de familia humilde convertida con el tiempo en inspectora general y en la primera mujer en impartir una conferencia en La Sorbona, incidió, al igual que veremos que hará Kergomard, en el respeto fundamental a la libertad del niño, a su necesidad de movimiento y de trabajo con el cuerpo y los sentidos. No obstante, a diferencia de ésta, nunca dejó de dar una importancia sustancial a la parte instructiva, que para Kergomard no solo habría de ser secundaria, sino tender poco a poco a desaparecer. Para una interesante comparación entre ambas, véase Cohen (2006).

20. Friedrich Froebel (1782-1852) elaboró el sistema pedagógico de la primera infancia más extendido y aplicado de todo el siglo XIX y parte del siglo XX. Se basaba en el trabajo a través de los sentidos, en la actividad y el movimiento, así como en el juego, que tendrá un carácter pedagógico esencial para él. En su pedagogía no hay lecciones al uso ni, por tanto, instrucción. Para un comentario más exhaustivo del autor, véase Helmut (1993).

21. En 1899 se inauguraría en Francia la Sociedad Libre para el Estudio de la Psicología del Niño, apareciendo a partir de este momento, tanto en Francia como en el resto de países europeos, estudios de psicología evolutiva que tendrán total influencia pedagógica a partir de entonces. Si bien cuando Kergomard comienza su labor, los trabajos a este respecto son aún germinales, su presencia ya empieza a ser una constante. Véase a este respecto Deval (1988).

22. Algunos autores han querido ver en esta recurrencia a la individualidad y al trabajo de Kergomard una consecuencia de su infancia protestante que la habría acercado al pensamiento pietista, entre cuyos preceptos fundamentales está el trabajo y el fomento de la individualidad como medio de lograr el acercamiento a Dios. No es de extrañar, siguiendo esta vía de análisis, que ella se considerase más heredera de Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) –pastor protestante francés que realizó un pionero proyecto de educación infantil a principios de siglo–, que de las *infant schools* inglesas (Vicent-Nkoulou, 2007: 120).

23. De hecho, actualmente apenas contamos con una traducción en lengua castellana de su obra principal, la cual data de 1905, y es la que en este trabajo hemos utilizado. Si bien alguno de los textos de su traductora, Matilde García del Real, pueden recordarnos de algún modo a Kergomard –sobre todo en lo que hace referencia al valor público de la mujer gracias a su condición maternal– (Kergomard, 1905: 5-17), no existen citas ni referencias explícitas a nuestra autora.



# Significación histórica y vigencia de Ovide Decroly en el debate pedagógico contemporáneo

MARC PALLARÈS PIQUER  
Universidad Jaume I de Castellón  
y Universidad Internacional de La Rioja

## 2.1. Introducción

En pleno siglo XXI, la educación debe afrontar retos complejos, y lo tiene que hacer en unas circunstancias de incertidumbre soportadas en preceptos teóricos, prácticos y científicos que no siempre gozan de consenso. Pocas prácticas profesionales se desarrollan en contextos estructurados a partir de unas teorías con condicionantes y aplicaciones tan diversas como las que existen hoy en el mundo de la educación (Tedesco, 2011).

De esta manera, nos encontramos ante la necesidad de comprender la acción educativa y sus objetivos esenciales como una responsabilidad que no se debe confiar a sectores sociales segmentados (política, instituciones escolares, familias, etc.). Asumir y reestructurar un compromiso común parece ser una de las únicas maneras de minimizar la preocupante «desresponsabilización de la función educativa imperante en los últimos tiempos» (Riera y Civis, 2008: 136).

Esta petición de un sentido comunitario de la acción educativa no debe provenir de la contraposición de lo «escolar y lo no escolar», sino de un cruce en el cual sería conveniente que confluyeran tres caminos:

- En primer lugar, la demanda de un paradigma de continuidad educativa en el que se redefinan los papeles profesionales de la educación. En este sentido, «los saberes elaborados por la psicología no pueden dejar de ser recuperados por los pedagogos para emplearlos en su propio quehacer» (Besse, 2007: 22). La educación, en general, y la pedagogía, en particular, necesitan que la psicología les ayude a fortalecer su papel como integradora social y su actividad cotidiana, así como su contribución en la evolución hacia una mejora de la práctica educativa. Hablamos, por lo tanto, de psicología infantil, es decir, no del niño o de la niña como objetos de estudio esquemático de la antigua psicología, sino

del ser vivo, variado, que evoluciona y que «vive» confinado en los diferentes condicionantes de la herencia y del medio<sup>24</sup> (Ovejero Bernal, 2011).

- En segundo lugar, la aceptación de que, cuando un docente se encuentra dentro del aula no existe «un» trayecto; el alumnado permanecerá expectante para entrever el trayecto propuesto, pero «el» trayecto no existe, como ya explicó Nietzsche en *Así habló Zaratustra*. La vida, las ganas por aprender y el contacto entre humanos son campos inmensos, abiertos, diversos; pero lo realmente importante es que el alumnado sea consciente de que puede contar con el profesorado<sup>25</sup> (Van Manen, 1998).
- En tercer lugar, un camino que nos lleva a considerar, como García del Dujo y Mínguez (2011), que la educación, entendida como una herramienta asistencial, aun siendo un elemento necesario, no es suficiente para fijar las actitudes cívicas de una sociedad democrática.

Teniendo en cuenta que la educación se encuentra en una situación que se puede calificar como de desorientación, no han faltado en las dos últimas décadas propuestas pedagógicas planteadas desde una orientación racional, no solo por parte de la teoría de la educación, sino también desde otras disciplinas como la sociología o la antropología. Pero hay que tener presente que la educación actual (que no debe aceptar la universalidad de verdades, de valores, ni práctica sin análisis ni críticas previas) enfatiza y da valor a unas relaciones sociales cada vez más difuminadas y descomprometidas, y se encuentra en las antípodas de una serie de preceptos pedagógicos a los que hace pocos años se les otorgaba todo el crédito posible (Laudo y Prats, 2013).

Además, durante siglos, la filosofía ha establecido vínculos entre la eficacia de los medios y la cualidad de los fines; imbricación que, al aplicarla al ámbito educativo, resultaba casi perfecta, puesto que quedaba avalada por la *fronesis* (que operaba en un marco global determinado por unas condiciones de vida y una teoría pedagógica muy definidas).

En el contexto en el que se desarrollan las prácticas escolares actuales, inmersas en este vertiginoso mundo de cambios en el que vivimos, la *fronesis* corre el peligro de perder su objetivo, porque el conocimiento que hay que transmitir al alumnado se sitúa en un eje esencialmente débil y nimio, en una era postmetafísica caracterizada por la falta de fundamentos pedagógicos consensuados, por la eclosión de las nuevas tecnologías y también por la ausencia de puntos de apoyo en el quehacer educativo. Todo esto termina por exigir una «educación problematizadora»:

Así, lo propio del viejo ideal del conocimiento [...] es aprender a formular preguntas, a sospechar, a cuestionar y a estudiar los fines, más allá del mero uso instrumental de la razón. Si pensamos que no es solo una educación de técnicos eficientes lo que nos salvará, urge retomar un cierto espíritu socrático<sup>26</sup> en la enseñanza, que sin renunciar al hallazgo de verdades y respuestas (frente a las corrientes postmodernas) desmenuce interrogativamente la realidad con tenacidad amorosa. (Santos Gómez, 2010: 66)

Así pues, la concepción de la educación explicitada en esta introducción entiende el conocimiento y la tradición como algo que hay que construir en común, sin contar con

una dirección preestablecida del proceso.

La educación se debe marcar como objetivo principal la localización de certezas mediante la «búsqueda», que es aquel conjunto de acciones comunes en las que todos y todas nos implicamos. Por eso el pluralismo se convierte en la base de un aprendizaje que exige y demanda la libertad (Santos Gómez, 2010). Cada docente, cada alumno/a, cada cultura y cada enfoque son válidos en este reto común y transversal que es la educación.

En estas circunstancias, el legado del médico y pedagogo Decroly puede sernos útil como ejemplo de habilidad en el trato entre seres humanos (profesorado y alumnado), y también como base de esa búsqueda de la acción educativa. De hecho, como ya anunciara María Zambrano,<sup>27</sup> el proceso educativo se fundamenta en la transformación del ser humano y de la historia, de manera que si ha habido y hay acción educativa es porque todo evoluciona y porque nuestra vida y nuestro medio están incompletos, inacabados.

## 2.2. Algunos conceptos fundamentales en la vida y obra de Decroly

Decroly realizó sus estudios universitarios en la Facultad de Medicina de Gante, donde se doctoró. Posteriormente obtuvo una beca que le permitió seguir sus estudios en Berlín y París.

Cuando regresó a Bélgica entró a trabajar como neurólogo en un hospital de Bruselas en el que, poco después, pasó a ocupar el cargo de inspector médico de las escuelas especiales de Bruselas, circunstancia que le permitió conocer de primera mano las problemáticas que allí se daban.

Su labor pedagógica comenzó el año 1901 cuando fundó el Instituto de Enseñanza Especial para alumnado con necesidades educativas especiales.

En 1907 creó la Escuela de l'Ermitage con el lema «Escuela para la vida y por la vida». Allí empezó a «experimentar con alumnos denominados “normales” una metodología basada en los principios pedagógicos que extrajo del Instituto. Este centro educativo, con el tiempo, fue centro de interés de maestros, profesores y pedagogos de todo el mundo que iban a visitarlo, siendo el principal foco de difusión de las ideas y la práctica educativa decroliana» (Trilla, 2001: 102).

En 1912 pasa a dar clases en cursos organizados para preparar al profesorado que ejercerá con niños y niñas con necesidades educativas especiales y también es designado jefe de sección de psicología en el Instituto de Altos Estudios.

Después fue profesor del Instituto Superior de Pedagogía, presidente del Hogar de Huérfanos y de la sección belga de la Liga Internacional de la Escuela Nueva.

Tras la Primera Guerra Mundial, pasa a ser profesor de psicología del niño en la Universidad de Bruselas y profesor de higiene educativa en la Facultad de Medicina.

Los principios fundamentales de todo aquello que Decroly aportó al campo educativo provienen de una profunda crítica de la escuela contemporánea y de sus prácticas cotidianas (Trilla, 2001).

A partir de las investigaciones de los resultados académicos de niños y niñas que la institución escolar no sabía cómo resolver, Decroly presenta otra opción pedagógica cuya base es la experimentación tanto para el docente como para el niño o niña. Además «no tardará en orientarse hacia las investigaciones de orden psicológico para validar los procedimientos pedagógicos» (Besse, 2007: 17). Esto le lleva a considerar que la experimentación científica es necesaria para engarzar una pedagogía merecedora de ese nombre.

La obra de Decroly bebe de las nuevas ciencias experimentales, especialmente de la biología y la psicología, y de su repercusión en el medio sociológico. Su objetivo primordial es fomentar un cambio en el paradigma escolar: una mutación del medio escolar (que, por lo general, es excesivamente artificial), un cambio que sirva para fomentar «un medio escolar más natural en el que el niño pueda laborar material e intelectualmente de modo más espontáneo» (Londoño, 2001: 137). De esta manera, tal y como ocurre con el científico cuando tiene claro su objetivo, el alumno no se desespera ante el mundo, sino que debe intentar explicarlo.

Sin apartarse de la tradición que va desde Rousseau hasta Dewey,<sup>28</sup> Decroly «se sitúa generalmente detrás de Claparède, Ferrière y Montessori, por lo que estamos ante uno de los máximos referentes del movimiento de renovación pedagógica en España.<sup>29</sup> A pesar de ello, la presencia de Decroly, tanto en el plano teórico como en la práctica educativa, no adquiere cierta relevancia hasta la Segunda República, aunque los primeros contactos con su pedagogía sucedieron a principios del siglo xx» (Ortega Castillo, 2014: 123).

La tarea principal que Decroly asumió fue la de adecuar la escuela a las características del niño, puesto que interpretó que no es un adulto en miniatura, sino que dispone de su modo propio de ser (Del Pozo, 2007). Decroly, pues, se postuló a favor de métodos activos de enseñanza que encajaban con los nuevos descubrimientos de la psicología del momento y permitían una mayor eficacia y unos resultados más óptimos en sectores amplios de la población (Trilla, 2001).

Su admiración por la actividad espontánea y por las formas naturales del comportamiento infantil le llevaron a desconfiar de la mayoría de los programas escolares tradicionales y de aquellas metodologías centradas exclusivamente en la oratoria del docente. En contraposición, «plantea la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana» (Trilla, 2001: 103).

Para el médico belga, lo fundamental es la realidad inmediata del alumno, sobre todo la vida que le rodea; este punto de vista legitima una recuperación humanista de la educación en la medida en que capacita a la pedagogía para asumir posturas plurales ordenadas y jerarquizadas de acuerdo con lo que hay alrededor del niño o de la niña. De esta manera, «la vida natural y social es para él la educadora por excelencia» (Trilla, 2001: 104).

Como Dewey, Decroly defiende que la educación debe ser considerada un proceso social: la escuela prepara para que niños y niñas vivan en su sociedad, y esta sociedad se les presenta como una comunidad en miniatura en la que se aprende «haciendo».

En este «hacer», el conocimiento es considerado algo más que un simple momento epistemológico: todo pasa por un «conocer» que está determinado por un «experimentar»; conocer es un instante de la acción, de la participación, de la inclusión en la realidad.

Esta concepción del aprendizaje «rematerializa el mundo» (Bárcena, 2012), lo habita y, a partir de la concepción de Decroly que entiende que cualquier actividad mental se genera gracias a un inicial conocimiento de los conceptos, las ideas y los objetos (De Zubiría, 2007), «esta primera aprehensión está muy influida por las tendencias preponderantes en el sujeto» (Trilla, 2001: 105). De aquí derivan los diferentes significados que adoptan los acontecimientos, los objetos y las ideas de cualquier persona. Como bien hace constar Concepción García (2004: 23), las posibilidades de llevar a cabo análisis sobre acontecimientos globales vienen condicionadas por el interés del sujeto, por eso «este análisis es siempre posterior y, en muchos casos, será inconsciente».

Justamente, la enseñanza puede incidir en este análisis, que permite llegar a los elementos más simples y también a los conceptos más abstractos, siempre que se aproveche el interés del niño»<sup>30</sup> (Trilla, 2001: 106). Es así como la función de globalización se convierte en uno de los preceptos pedagógicos fundamentales de Decroly. De hecho, él rechazaba la potenciación de métodos favorables a aprendizajes basados en elementos que se van complicando hasta alcanzar el aprendizaje «del todo» (Depaepe, 2000).

Para el médico belga, en cambio, y precisamente a causa de la función de la globalización, «el niño puede ponerse delante de la vida tal como es, con su complejidad, porque la percibirá y se aproximará a ella globalmente, y la escuela y el profesor son quienes deberán conducirlo por el camino del análisis, teniendo muy en cuenta sus intereses» (Trilla, 2001: 106).

La función de globalización de Decroly implica un cambio en la concepción de la educación, porque, como señala Pintassilgo (2006), ya no acepta las metodologías deductivas (empleadas, por ejemplo, para la enseñanza de la lectura) y, lo que es más trascendental, refuerza la idea según la cual no se pueden presentar contenidos educativos sin tener presente el interés del alumnado. Es, por lo tanto, una concepción que entiende la educación como la búsqueda de una plenitud humana que va más allá de la felicidad hedónica o del bienestar emocional (sin excluirlas): en el desarrollo y en la actualización de sus capacidades, la función de globalización de Decroly se enriquece con todos los elementos personales asociados a las capacidades y aptitudes humanas.

El elemento primario de la obra de Decroly, pues, fue su apuesta por una metodología de la enseñanza fermentada a partir de la función de globalización en la actividad mental del niño. A partir de esta propuesta, se irá cimentando, con gran cohesión interna, toda la metodología de Decroly (Trilla, 2001). Una metodología que se basó en lo siguiente:

- La observación real del niño. El conocimiento, tanto del adulto como del niño, se considera válido en la medida en que son consecuencia de la observación y la experimentación (esto conlleva que la base de su pedagogía sea científica, pues se constituye a partir de conclusiones a las que le lleva la experimentación).
- Aceptar que el programa escolar debe partir de las necesidades para abrirse a problemáticas cada vez más extensas tanto de la vida como del trabajo.
- Potenciar el estudio, crear centros de interés<sup>31</sup> a partir de actividades que capten la atención del niño y la niña.
- Articular la escuela en función del desarrollo integral de todas las aptitudes.
- Una formulación de principios estrechamente vinculados con la práctica escolar. Así, todo el trabajo que llevó a cabo tenía como objetivo último constatar, en la práctica, sus preceptos teóricos.
- Defender que la enseñanza debe encajar con la mente del niño, el cual percibe y reflexiona totalidades, por eso se postula a favor de una enseñanza que, partiendo del conjunto, debe ser globalizada.

Se puede decir que Decroly presentó una concepción de la educación entendida como un proceso de experimentación apoyado en la comunicación personal y en la función de la globalización.

De esta manera, forjó un sistema coherente que potencia la atención hacia los problemas personales y sociales del alumnado y que defiende que educar es también gozar de unos escenarios y de unas circunstancias que devienen situaciones canalizadoras de confluencias, portadoras de interacción interpersonal e impulsoras de procesos que ofrecen al alumnado posibilidades de autoconstrucción.

Hablamos de una autoconstrucción que centraliza su interés en los recursos y en las fortalezas de las personas, la adopción de una manera de actuar cuya génesis son las fuerzas endógenas de las personas y los contextos en los que estas se extienden. Educar, para Decroly, implica recuperar la capacidad de abastecer al propio sujeto de las disposiciones básicas de las habilidades intrapersonales e interpersonales, que serán las que le permitirán diseñar un proyecto vital propio.

En un momento como el actual, en el que la sociedad va «apuntando y exigiendo que esto de la educación se resuelva y manifieste en procesos y contextos de estructuración social interactiva, espacial y temporal» (García del Dujo y Mínguez, 2011: 275), y en el que, además, se hace necesario complementar su tarea de portadora de información y conocimiento con la potenciación de un sistema educativo receptivo al ejercicio crítico de participación de toda la comunidad educativa en el día a día de la escuela (Mendía, 2009), el presente capítulo reivindica el legado de Ovide Decroly.

El médico y pedagogo belga fue capaz de institucionalizar la educación, de escolarizar los contratiempos sociales y de abrir unas posibilidades que a toda sociedad que se precie de querer presentarse como moderna le gustaría hacer realidad. Dejó para la posteridad la idea de que la pedagogía es una virtud que la experiencia permite desarrollar y que se

sustenta en recursos psicológicos capaces de movilizar las ganas por aprender: más que un objetivo en sí misma, Decroly nos enseñó que la pedagogía adquiere su validez significativa en aquella encrucijada del saber que ella misma debe ser capaz de proporcionar al alumnado.

## 2.3. Vigencia de Decroly en la acción educativa actual

Las aportaciones de Decroly marcaron un hito significativo en las relaciones del binomio educación/psicología. Como se ha visto en el apartado primero del presente capítulo, a partir de una sólida convicción sobre las ventajas del método experimental, este médico y pedagogo belga se postuló a favor de concepciones educativas basadas en su pretensión por articular una educación marcadamente científica (Besse, 2007).

El hecho de ser médico condicionó toda su obra y se hizo evidente tanto en la concepción científica y biológica que tenía de los niños y las niñas como en la metodología que usó en sus investigaciones. En tanto que científico, su punto de vista sobre la educación fue relativista (Trilla, 2001). El evolucionismo y este relativismo son, de hecho, algunas de sus aportaciones más relevantes al campo de la educación. Él mismo lo explicaba así: «El error constante es querer hacer cosas definitivas e inmutables en educación. La acción educativa tiene que ser ágil, plástica, capaz de evolucionar. Es absurdo querer preparar para la vida social del mañana con procedimientos de la sociedad de ayer. En educación nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre la experiencia» (Decroly, 1937: 20).

Si lo que Decroly investigó en el pasado es válido para ser considerado como modelo de las prácticas escolares actuales es porque objetiva la noción de acción (educativa) para someterla a investigaciones científicas en el sentido de la *scientia*. Efectivamente, para Decroly resulta evidente que adoptar una actitud científica es la mejor forma de articular las prácticas educativas, por eso afirma:

Los métodos y los procedimientos, así como el camino que hay que seguir, no deben ser sometidos a lo que se denomina habitualmente la experiencia, que es casi siempre muy vaga, imprecisa, y demasiado personal, sino a la experimentación que, ella sola, puede poner a todo el mundo de acuerdo. (Decroly, 1987: 23)

La pedagogía de Decroly tiene como base las condiciones de la biología humana en la complacencia de las necesidades primarias; así, para el médico belga el objetivo esencial de la educación es la apertura y la conservación de la vida: la meta fundamental de cualquier persona es, antes que nada, vivir, y la educación debe ocuparse de resituar al individuo en un contexto en el que pueda alcanzar el nivel de desarrollo que demande su medio (Londoño, 2001: 138).

El tejido de la pedagogía de Decroly viene determinado por el conocimiento y el desarrollo de la ilación del individuo y su medio tanto natural como social. La metodología se articula en un currículo que escoge dentro del conglomerado de la

vivencia humana, y acaba dando una relevancia esencial al trabajo como interacción y como árbitro entre la persona y el medio.

De esta manera, el saber de la acción no es ya un saber que guía, práctico y moral, más bien se circunscribe a la observación y a la descripción teórica y valorativamente imparcial de la dinámica y de las particularidades de la acción humana. Un saber, por lo tanto, que no dirige ninguna acción, sino que simplemente la analiza y la predice, de la misma manera que el médico, ante la enfermedad, observa y reflexiona sobre los síntomas para después avanzar las posibles secuelas.

En un momento como el actual en el que «la pedagogía, en tiempos de postmodernidad, dada la importancia y la sustancialidad de los cambios, debe replantearse sus presupuestos y principios» (Laudó y Prats, 2013: 255), resulta pertinente recuperar la figura de Decroly. El médico belga estableció la disposición de circunstancias y escenarios que favorecían los procesos de enseñanza y enfatizaban la relación del sujeto con el entorno; actuación que, al fin y al cabo, es la esencia evolutiva de la especie humana. Este contexto, aunque haya trascurrido un siglo y el mundo haya sufrido transformaciones sustanciales, encaja con la mayoría de las necesidades de la escuela actual, se inserta en una sociedad que «está demandando prestar mayor atención a la trama relacional que el sujeto urde consigo mismo, con las cosas y con los demás» (García del Dujo y Mínguez, 2011: 279).

El legado de Decroly se convierte en una referencia adecuada para analizar la angustiosa dinámica axial instaurada entre el sujeto y el medio del ya bien entrado siglo XXI. Todas sus investigaciones y aportaciones pusieron de relieve que es fundamental tener en cuenta que, para la educación de los niños y las niñas, no es igual un entorno que otro, ni «una u otra disposición y configuración ambiental, unos u otros tiempos, espacios y modos de relación» (García del Dujo y Mínguez, 2011: 275).

Conviene tener presente que el aspecto central de la consistencia ontológica del concepto de educación es el acompañamiento, el acogimiento que el docente dispensa al alumno, «por eso, en toda educación hay ética. [...] Educar es dar sin esperar nada a cambio. En este “dar” el maestro no solamente “da”, sino también “se da”. El “dar” educativo es un “darse”. En la relación educativa no solamente se da algo, sino que también se da alguien. Y esto es la ética. De ahí que todo maestro no solo establezca una relación de *scientia* con sus alumnos/as, sino también de *sapientia*» (Mèlich, 2003: 42).

De esta manera, la educación hoy se encuentra con la necesidad de reestructurar sus presupuestos y sus acciones; la acción educativa, insertada en una sociedad en la que cualquier alumno o alumna puede obtener por su cuenta informaciones en Google en 0,18 segundos, requiere un sistema educativo que se configure sin confines de espacio ni de tiempo.

En oposición a los dogmas totalmente desfasados de la escuela tradicional, basados en la repetición pasiva, la memorización, etc., en un momento en que «el saber no es un conjunto de conocimientos, sino una posición» (Rancière, 2010: 16), este capítulo aboga por recordar la pedagogía de Decroly, que se manifestó en favor del trabajo como elemento para satisfacer nuestras necesidades como seres humanos (Londoño, 2001).

Este pragmatismo<sup>32</sup> del aprendizaje vital, la asunción del acogimiento, así como la consideración de la relevancia del entorno se erigen en la base del modelo de la relación entre el niño/la niña (el ser humano) y el medio; un modelo en el que el trabajo es la vía que permite entender la transformación que el ser humano lleva a cabo sobre su entorno y que, a la postre, permite el fin último de toda pedagogía que pretenda ser útil en pleno siglo XXI: «responder al siguiente objetivo: que *educar* y *educarse* sean ya la misma cosa» (Nóvoa, 2005: 258-259).

Aunque han pasado más de ochenta años desde que falleciera Decroly, gran parte de los postulados de su obra, sobre todo su punto de vista crítico de la institución escolar (Trilla, 2001), siguen con la misma vigencia que cuando fueron formulados, «y esta actualidad de sus estudios y obras puede ayudar [tanto o más que cualquier teoría pedagógica moderna] a los docentes de hoy en su compleja tarea educativa» (Besse, 2006: 22).

Tanto en el contexto histórico y social en el que vivió Decroly como en la realidad o realidades actuales, el ser alumno/a es, ante todo, vivir y convivir con el entorno en una realidad que no se sustenta solo en reglas, deberes y derechos, sino también en el conocimiento de la constitución biológica y en el entramado cultural del ser humano, que, en pleno siglo XXI, precisa de los tres caminos explicados en la introducción de este capítulo para poder «ser educado» dentro de una institución escolar.

Los docentes del siglo XXI pueden aprender de Decroly que toda práctica educativa debe fortalecer las relaciones con los seres humanos y con las condiciones ambientales que favorecen una vida más digna.

Algunas de las teorías pedagógicas vigentes en el último tercio del siglo XX han concebido al ser humano como un individuo aislado y fragmentado. Se trata de postulados pedagógicos que justificaban la acción educativa como «un conjunto de disposiciones naturales estructuradas en facultades donde se hace residir la potencialidad específica del ser humano» (García del Dujo y Mínguez, 2011: 272).

Esta visión antropológica comportaba la asimilación del *Cogito, ergo sum* y su división entre *res cogitans* –la realidad pensante– y *res extensa* –la realidad biológica–. Y, como indica Aznar (2010), terminaba por entender la educación en términos de reglas, recepción y gestión del saber, y por considerarla también un mero proceso de pensamiento.

Frente a esta manera de entender la educación, que ignora que esta es algo más que un simple entramado informacional, Decroly evidenció que lo que se necesita es una transacción constante entre individuo y entorno; concepción que, por mucho que las tecnologías hayan «cambiado nuestro universo cotidiano y también hayan irrumpido, de forma más o menos brusca y repentina, en el mundo de la educación»<sup>33</sup> (Aguaded y Cabero Almenara, 2014: 70) se mantiene todavía vigente.

Por muchos ordenadores y pizarras digitales que el docente que ejerza hoy como tal tenga dentro del aula, el legado de Decroly habilita a la pedagogía moderna, le evita la tentación de encerrarse en dictámenes positivistas que obvian a la persona y, aunque no le proporcione verdades absolutas<sup>34</sup> –puesto que cualquier acción educativa debe inscribir

la práctica en su ente espaciotemporal correspondiente–, puede presentarle una verdad «en camino»; es decir, un contenido que se vaya construyendo (el conocimiento), una acción humana que pueda (y que deba) mejorar gracias a la integración de nuevas prácticas educativas y de nuevos argumentos y que, ante cualquier cambio socioafectivo que afecte al alumnado del futuro, tenga que admitir visiones corales que estén en sintonía con la esencia analógica que, como Decroly nos enseñó, se le presupone a esta actividad tan compleja, pero apasionante, a la que llamamos educación.

## 2.4. Conclusiones

No existe un paradigma pedagógico único que pueda solucionar todas las dificultades de aprendizaje que tiene el alumnado que acude a una escuela. Tampoco disponemos de una concepción de la pedagogía que sea capaz de aglutinar la variedad de tipologías que se han extendido en la historia de la educación, y que se han ido nutriendo del progreso de la Psicología, las teorías del aprendizaje, y de otros campos y ámbitos que nos demuestran que la educación es algo más que socialización. De esta manera, en contraposición a aquella concepción de determinismo fatalista que a menudo inunda las páginas de algunas teorías pedagógicas, el legado de Ovide Decroly puede servir a docentes de hoy para entender la educación como fuente de cambios circunscritos en la historia por el propio sujeto, que dispone de la capacidad para repercutir en ella: el alumnado se vincula con su historia y responde a ella con libertad; existe una parte de determinación, pero también una incidencia de otras oportunidades situadas en el diálogo del sujeto con sus coyunturas constituyentes.

En las tres últimas décadas, se han universalizado significaciones y prácticas que fueron formuladas por Decroly, quien «consideró siempre la educación como un reto, un compromiso con el alumno y con la sociedad, que debía romper con las rutinas escolares y adaptarse a las características del joven de cada época» (Trilla, 2001: 117).

Recordar la figura de Decroly nos permite alejarnos de aquel nominalismo según el cual todo valor –entendiendo que en educación el valor es el «conocimiento», aquello que se debe transmitir al alumnado– es creado por el ser humano; el médico y psicólogo belga asumió que el valor emerge en la intersección entre el ser humano y el mundo; y lo anunció a partir de la función de globalización, que no ha sido contradicha por la psicología ni por la pedagogía posterior (Besse, 2007).

La relevancia que hoy otorgamos a la motivación y al interés del alumnado son también elementos que se basan en Decroly, quien, a partir del método científico como metodología escolar, reubicó la observación directa y la experiencia de alumnos y alumnas en el corazón de la actividad escolar.

El planteamiento de propiciar al alumnado una serie de mecanismos que, natural y espontáneamente, le posibiliten adquirir conocimientos a partir de nuevas situaciones (de facilitarle la opción de aprender a aprender, al fin y al cabo) también es una práctica muy actual y que debemos a los iniciales enunciados del método de las ideas de Decroly.

En el contexto en el que se inscribe la escuela de hoy, a los docentes que imparten clases no siempre les es suficiente con decidir pragmáticamente a qué corriente pedagógica les conviene más adherirse (Pallarès Piquer, 2014), puesto que, en principio, en pleno siglo XXI, no parece haber práctica docente más capacitada para afrontar las complejidades de aquello que nos encontramos dentro del aula que el relacionismo pedagógico (De Zubiría, 2007). El relacionismo resulta de la naturaleza de una sociedad donde la citada complejidad requiere respuestas a problemas derivados de la globalización, la diversidad, los problemas de aprendizaje, las bajas partidas presupuestarias, etc.

El relacionismo pragmático que se le presupone a toda acción educativa y el legado de Decroly no son solo dos elementos para una reflexión racional de las necesidades de la escuela de hoy, también se convierten en un marco para ofrecer respuestas y para dar curso a las limitaciones de toda pedagogía moderna. Su aceptación (la inclusión de su pensamiento dentro de un aula, que, ciertamente, es el objetivo último) depende de un análisis común de las coyunturas sociales y de respuestas que solo el docente podrá ofrecer; será en estas respuestas donde, a la postre, se abrirán las vías para la acción educativa. Por este motivo y por la vigencia de sus propuestas pedagógicas, su obra puede ofrecernos claves para analizar los elementos problemáticos que subyacen en la educación de nuestros días.

Todo lo expuesto en este capítulo no pretende más que, de manera modesta, fraguar una propuesta (pedagógica) mediadora, un planteamiento que facilite a la acción docente seguir respirando en medio de este inquietante siglo XXI, y también, a partir del legado que nos dejó Ovide Decroly, abrir caminos que permitan a la acción educativa del presente y del futuro desafiar a sí misma.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, I.; Cabero Almenara, J. (2014). «Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas». *EDUCAR*, núm. especial por el 30 aniversario: 67-83.
- Aznar, P. et al. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bárcena, F. (2012). «Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2): 25-57.
- Besse, J. M. (2007). «¿Una psicología de la educación?» *Revista de Investigación Educativa*, 5: 1-25.
- Concepción García, R. (2004). *Material básico del curso «La clase en el modelo pedagógico integral»*. Barranquilla.
- De Zubiría, J. (2007). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Bogotá: Magisterio.
- Decroly, O. (1937). *Initiation Générale aux idées decrolyniennes*. Vossegat-Uccle: Centre National d'Education.
- (1987) *La funció de la globalització i altres escrits*. Vic: Eumo.
- Del Pozo, M. (2007). «Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)». *Revista de Educación*, nº extraordinario: 143-166.
- Depaepe, M. et al. (2000). *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- García del Dujo, A.; Mínguez, R. (2011). «Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas». *Educación XXI*, 14 (2): 263-285.

- Jaspers, K. (1996) *Los grandes filósofos. Los hombres decisivos: Sócrates, Buda, Confucio, Jesús*. Madrid: Tecnos.
- Laudó, X.; Prats, E. (2013). «El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmodernas». *Revista de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (1): 248-262.
- Londoño, C. A. (2001). «La escuela para la vida y por la vida». *El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana*.
- Mèlich, J. C. (2003). «La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario». *Educar*, 31: 33-45.
- Mendía, R. (2009). «Aprendizaje y servicio solidario: una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana». *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 17 (2): 7-10.
- Nietzsche, F. (1979). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nóvoa, A. (2005). «Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas». En: Ruiz Berrio, J. (ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega Castillo, F. (2014). «La presencia de Ovide Decroly en el *Boletín* y en la *Revista de Escuelas Normales* (1922-1936)». *Bordón*, 66 (3): 121-131.
- Ovejero Bernal, A. (2011). *Psicología social crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pallarès Piquer, M. (2014). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría?* Benicarló: Onada.
- Peterson, C.; Park, N. (2009). «El estudio científico de las fortalezas humanas». En: Vázquez, C.; Hervás, G. (coords.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207). Madrid: Alianza Editorial.
- Pintassilgo, J. (2006). «Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX, entre a tradição e a inovação». En: AA. VV. *História da escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Colibri.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago Ediciones.
- Riera, J.; Civis, M. (2008). «La pedagogía profesional del siglo XXI». *Educación XXI*, 11: 133-154.
- Santos Gómez, M. (2010). «Pedagogía, historia y alteridad». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22: 63-84.
- Tedesco, J. C. (2011). «Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55: 31-47.
- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ván Gorp, A. (2005). *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)*. Leuven: Acco.
- Ván Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.

24. Con todo, conviene resaltar que la base de la génesis de la psicología no es suficiente para que el docente comprenda las circunstancias que envuelven al niño. De hecho, «el estudio de las variaciones interindividuales es indispensable, y Decroly va a contribuir ampliamente a su establecimiento y a la difusión de sus aplicaciones» (Besse, 2007: 19). Asumimos, además, como bien indican Peterson y Park (2009), que la psicología científica no siempre es capaz de prescribir moralmente las soluciones a los obstáculos de la vida, pero sí que está bien preparada para explicitar el qué y el cómo de la dimensión moral de las personas y para promover las capacidades universales que todos los seres humanos poseemos.

25. Estamos de acuerdo con Van Manen (1998: 54) cuando asevera que «la idea original griega de la pedagogía lleva asociado el significado de dirigir en el sentido de acompañar, de tal manera que proporciona dirección y cuidado a la vida del niño».

26. Como indica Jaspers (1996), para Sócrates la educación no es un hecho incidental acaecido en función de la contraposición el que sabe/el que no sabe, sino una acción donde las personas, a través del mutuo contacto, al descubrir lo verdadero, llegan a sí mismas. De esta manera, quien ayuda (quien enseña) es, a su vez, ayudado. Así, el proceso educativo sucede de la siguiente forma: poniendo de manifiesto las complejidades de aquello que, aparentemente, resultaba evidente, desconcertando, induciendo a pensar y enseñando a buscar, interrogándose constantemente; todo ello basado en una creencia según la cual la «verdad» es lo que une a las personas.

27. Zambrano (2007: 150) afirma que «supone la educación, el que haya de haberla, que el hombre es un “ser” nacido en modo inacabado, imperfecto, más necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz, desde luego, de lograrlo, aunque sea con la relatividad propia de todas las cosas humanas».

28. Como indica Trilla (2001: 96), «los principios y la base metodológica que propuso, como un reto, se hallaban absolutamente en sintonía con los principios enunciados por el movimiento educativo denominado Escuela Nueva que tuvo, en los años veinte, un momento de impulso importante en Europa». Del Pozo (2007: 146) también afirma que «si se analizan los textos de Decroly del trienio 1921-1924, no falta ninguno de los contenidos característicos del ropaje pedagógico de la Escuela Nueva. Decroly nos apuntaba una lista de errores de la educación de su tiempo, ofrecía una serie de principios constitutivos de su método, se preocupaba de dotarle de tradición y antigüedad, aludiendo a los veinte años de experimentación, y justificaba su eficacia con procedimientos y test científicos».

29. La propia Ortega Castillo (2014: 123) explica cómo fue la expansión de la obra de Decroly en España: «La recepción de Decroly en España tiene tres fases: comienza con un primer contacto de pedagogos que visitan las instalaciones educativas del educador en Bélgica; hay luego un segundo contacto con el médico belga a través de congresos, etc., que tiene lugar paralelamente con una etapa de divulgación en España de la obra decroliana. Finalmente, podemos hablar de una época de experimentación práctica del pedagogo belga, que se corresponde, de forma general, con el período republicano».

30. La concepción global que tiene el niño o la niña sobre aquello que va descubriendo no resta eternamente en una misma fase sino que, a partir de diferentes adecuaciones, va configurándose en un esquema, en un resumen, derivado de una serie de análisis en distintas fases. La actividad mental, pues, aunque inicialmente pueda ser poco concreta, a través del análisis se configura en un esquema elaborado y concreto: ésta es la base de la teoría decroliana (Van Gorp, 2005).

31. Aunque es habitual que se conceda a Decroly la autoría de la etiqueta semántica de «centros de interés», hay que tener presente que «Decroly no fue el inventor del término *centros de interés*, que flotaba ya en el ambiente pedagógico mundial. Aunque debió comenzar a utilizarlo en su escuela en muy tempranas fechas, no aparece en sus escritos hasta 1921, año en el que, con el apoyo de algunos de sus colaboradores más cercanos, presentó ante el mundo su método en el escenario más válido para conseguir su acreditación como innovación, el I Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva, celebrado en Calais» (Del Pozo, 2006: 146).

32. Fue William James quien concedió al pragmatismo un sello de teoría metafísica al defender que no existen creencias con fundamentos exclusivamente lógicos, porque la actividad del pensamiento está subordinada a los objetivos de la acción.

33. Los distintos avances que condicionan el progreso de la humanidad tienen diferentes aplicaciones en todas las dimensiones de la actividad humana y, por supuesto, en el ámbito educativo. Precisamente, es en la educación donde, actualmente, más tecnologías y medios se están utilizando para enriquecerla y para ofrecer respuestas a las demandas de las sociedades modernas que intercambian libremente entre ellas ideas, puntos de vista y

experiencias, con independencia de su forma de gobierno, nivel de ingresos, religión, costumbres, nivel de escolaridad y sentido de pertenencia etnográfica.

34. En realidad, la acción educativa no debe marcarse como uno de sus objetivos el hecho de presentar verdades; más bien tiene que procurar singularizar certezas, entendidas como construcciones donde siempre es posible el error y la mejora del saber.

# La pedagogía de Montessori en el siglo XXI

CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO  
Universidad de Málaga

*Parecería que lo que nos dicen los experimentos sobre cómo enseñar a leer, a escribir, a aprender aritmética y, por qué no, a pensar, todavía no ha traspasado completamente la frontera entre los laboratorios y el aula. Es hora de que ciencia y escuela se encuentren.*

GOLOMBEK. EN DEHAENE (2014: 12)

## 3.1. Introducción

La relación entre medicina y pedagogía es muy antigua e irregular vinculándose casi siempre a la educación especial (Moreu, 2009). A comienzos del siglo XX, médicos como Montessori y Decroly dieron el salto desde la medicina y la educación especial (con distintas denominaciones) a la educación en general, planteando sus teorías de la educación y ofreciendo nuevos métodos educativos en el contexto de la llamada Escuela Nueva. El camino recorrido en el último siglo, especialmente en las últimas décadas, por todas las ciencias ha sido espectacular y las nuevas tecnologías, los nuevos métodos de diagnóstico, las nuevas posibilidades que, por ejemplo, la tomografía computarizada nos ofrece, han permitido que nuestro conocimiento acerca del cerebro y de cómo aprendemos haya crecido exponencialmente.

Cuando se pregunta a futuros maestros el nombre de pedagogos, el de Maria Montessori es uno de los primeros que surge; se habla del método Montessori, de escuelas Montessori, pero pocos saben realmente decir qué teoría de la educación defendía. Es más, se suele identificar a Montessori con un método, cuando lo que la ha hecho perdurar y lo que sostiene su vigencia y su lugar en las escuelas es su teoría de la educación, su concepto de cómo aprenden los niños y de cómo podemos facilitar su aprendizaje.

La presencia de Montessori es constante en los libros que muestran aportaciones de pedagogos o movimientos de otras épocas al momento actual (por ejemplo, Château, 1978, Houssaye, 1994 o Trilla, 2001) y, muy especialmente, en los que se centran en la historia de la educación infantil (entre otros, Giardiello, 2013; Hinitz, 2013; Lascarides y Hinitz, 2011; Morgan, 2011; Peltzman, 1998; Nutbrown y Clough, 2014; Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010).

Además, la bibliografía sobre Montessori, sobre todo en inglés, es muy abundante; así, en la revista *Montessori Life* hay tres recopilaciones de artículos, todos en inglés, publicados en revistas ajenas a centros o asociaciones Montessori, que incluyen información sobre ella y/o sobre su método, siendo la más reciente la de Bagby *et al.* (2014). En los últimos años han ido apareciendo también estudios que, con fuentes inéditas y relevantes, nos permiten acercarnos a nuevas interpretaciones de su vida y de su obra.<sup>35</sup> Pero, a pesar de haberse escrito tanto sobre ella, es frecuente que se siga identificando el método Montessori con el material didáctico ideado para la educación de los sentidos; por lo que se confunden así unos materiales con una teoría educativa. Por eso veremos los principios en los que se basa su teoría, que son los que pueden ayudar a los docentes de hoy a responder eficazmente a las nuevas demandas educativas.

La fama y el «prestigio social» del término «Montessori», que se suele identificar con un método progresista y liberal, dificultan aún más el conocimiento real de su pedagogía y lleva a algunas familias a elegirlo para sus hijos a veces por motivos poco «montessorianos». Montessori es, pues, uno de los nombres más conocidos en el ámbito de la educación infantil, en gran medida porque ella misma fue su agente publicitario y dedicó la mayor parte de su vida a difundir sus ideas, su método y sus materiales.

Montessori abrió su primera Casa de los Niños en 1907 en San Lorenzo (Roma) y en 1909 publicó la obra que mejor recoge las bases de su teoría pedagógica, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini»*, *Casa de los Niños*, más conocida de forma abreviada como *El método de la pedagogía científica*, publicada en castellano en 1915 y reeditada en 2003. En este siglo, la educación ha cambiado más que en todos los siglos anteriores. Y quizá más profundamente en la educación infantil sobre todo por dos razones: primero, por el cambio en el concepto de niño –y ahí hay que saber ver la contribución de Montessori no al descubrimiento del niño, en sí, pero sí a la consideración de la infancia como un período especial dentro de la vida del ser humano en la línea de lo planteado por Rousseau–. Y luego porque la práctica generalización de la escolarización de los niños de tres, cuatro y cinco años (España lidera hoy las tasas de escolarización en esas edades) ha motivado un fuerte interés por los métodos de educación infantil.

Estamos frente a un método centenario, no frente a una «novedad», aunque a menudo los colegios Montessori se «presenten» como innovadores, como lo último en educación, y esto habría que matizarlo. En estos más de cien años se han introducido cambios en las escuelas Montessori, ya que una de las características del movimiento montessoriano – como en cualquier propuesta que pretenda durar– ha sido, precisamente, su capacidad de adaptación manteniendo sus principios esenciales. Hoy, por ejemplo, en todo el sistema educativo se pretende poner el acento en el «aprendizaje» más que en la «enseñanza». Y desde esa perspectiva, la lectura de Montessori –que tanto insistía en el autoaprendizaje– puede ser reveladora. Además, lo que recientes investigaciones plantean acerca de cómo aprendemos aparecía ya en sus plantemientos.

Suele afirmarse que Montessori elaboró su pedagogía a partir de experiencias prácticas, pero sin tener interés por la teoría (Lillard, 2005, viii). Sin embargo, no es difícil

demostrar lo contrario, es decir, que su método pedagógico se basa en una sólida teoría educativa. Toda práctica educativa necesita, de hecho, una base teórica si quiere ser realmente una práctica educativa y no una marcha a ciegas o un tanteo arbitrario. Por eso, si se quiere tanto valorar como comprender justamente su obra, es indispensable estudiar en primer lugar su teoría pedagógica. Montessori desarrolló un **método pedagógico, basado en la organización, el trabajo y la libertad**, para poner en práctica su filosofía. Winfried Böhm, uno de los mejores analistas de esta autora, plantea algunas de las claves que nos permiten acercarnos hoy a Montessori al preguntarse si era teórica o práctica, científica o filósofa, para afirmar que fue «teórica y filósofa más que práctica y científica», a pesar de que se suele insistir en lo contrario (Böhm, 1994: 151).

En este capítulo nos acercaremos a los principios de su teoría educativa, es decir, a los fundamentos de su método cuya validez está siendo ratificada por investigaciones realizadas cien años después de que ella los formulara. El conocimiento y la comprensión de estos principios nos puede ayudar a conocer y comprender a Montessori y a responder a algunas de las demandas que el presente y el futuro nos plantean.

## 3.2. Algunos datos biográficos

Maria Montessori (1870-1952) fue «médica, psiquiatra, antropometrista, “experta” de psicología experimental, pedagoga, política, feminista, teósofa, laica, católica» (Foschi, 2014: 16). Solo con esta frase ya podemos hacernos una idea de lo compleja que fue su vida, de las múltiples relaciones que entabló con diferentes «poderes» y de la dificultad de resumir su biografía. Algunas de sus biografías revestían su vida de un halo mitificador y otras intentaban subrayar los aspectos más oscuros de la misma, como su relación durante algunos años con el fascismo italiano. Montessori no escribió como tal su autobiografía, pero sí una historia de su método (Montessori, 2003: 89-136) que incluye datos biográficos, comentarios y valoraciones acerca de sus propias aportaciones; datos que se han repetido hasta la saciedad, que no coinciden exactamente con la realidad en ciertos aspectos, pero que se mantienen a veces a pesar de haber sido corregidos. Veamos dos ejemplos. Ella contaba que fue la primera mujer en lograr el título de Medicina en Italia, y casi todas las biografías así lo repiten a pesar de saberse ya que fue de las primeras, pero no la primera. Y otro dato: a pesar de la imagen que ella pretendía ofrecer de su tarea, en realidad no trabajó de forma continuada con los niños, sino que ejerció como docente, pero en el sentido de explicar, enseñar y difundir su teoría y su método educativos a otros maestros. Esa imagen mitificada de Montessori se va desmontando en las últimas publicaciones que dan de ella una imagen más realista, más humana (Depaepe, 1999).

La historia de Montessori es controvertida, dado que «su deseo de aparecer primero como líder del movimiento feminista y luego como fundadora de un movimiento pedagógico modernizador y científico [...] la expuso a una continua crítica y valoración tanto en Italia como en el extranjero» (Foschi, 2014: 15). A continuación vamos a presentar algunos datos para situarla al menos en su contexto.

Montessori nació en Chiaravalle, el 31 de agosto de 1870, hija única de Alessandro Montessori y de Renilde Stoppani. El padre era funcionario del nuevo Estado italiano, austero, conservador, de educación puntillosa y rigor muy militar. Las relaciones con sus padres han sido objeto de diversas interpretaciones que entran más en el ámbito de las elucubraciones que en el de la investigación histórica; se basan en meras interpretaciones de detalles aislados. Sabemos muy poco de su infancia. Fue una de las primeras mujeres que estudió Medicina en la Universidad de Roma, se graduó en 1896. El hecho de que fuera madre soltera –su hijo Mario nació en 1898– condicionó sus relaciones familiares. No vivió con él hasta que este tuvo 15 años, y lo presentaba primero como su sobrino y luego como su hijo adoptivo.

En sus primeras ideas influyeron, sobre todo, tres científicos del momento: Lombroso, De Giovanni y Sergi, pero más tarde Séguin e Itard fueron los que más contribuyeron a la elaboración de su pensamiento. Comenzó dedicándose al estudio y tratamiento de niños «anormales» como asistente en una clínica psiquiátrica –partiendo de las ideas de Séguin– y dio a conocer los resultados de sus primeras experiencias y observaciones en el Congreso Pedagógico de Turín, en 1898, donde proclamó la supremacía del método pedagógico sobre el médico para el tratamiento de los niños deficientes. Luego viajó a Francia e Inglaterra, conoció los trabajos de Itard, autor de la conocida experiencia medicopedagógica con el niño salvaje de Aveyron, y de vuelta a Italia se ocupó de formar profesores para la educación de niños anormales dirigiendo, durante dos años la Escuela Normal Ortofrénica. Sus logros con estos niños le convencieron de que métodos semejantes aplicados a ellos desarrollarían su personalidad de un modo maravilloso y sorprendente. Comenzó a interesarse por la psicología experimental y la antropología, ya que para ella el estudio del sujeto que se había de educar –en este caso, niños de 3 a 6 años–, realizado con la antropología, psicología e higiene, debe preceder a la acción educativa. Por tanto, desde que acabó la carrera hasta que abrió la primera Casa de los Niños se dedicó a tareas médicas y educativas, fue profesora de antropología, maestra de niños deficientes y formadora de docentes.

En 1906 comenzó su carrera pedagógica más conocida, al recibir el encargo de organizar escuelas en el Barrio de San Lorenzo, un barrio populoso donde reinaban la miseria, la oscuridad y la suciedad hasta que el Instituto Romano del Beni Stabili acometió diversas actuaciones que culminarían con la propuesta de creación de escuelas para los niños menores de siete años, por parte de Eduardo Talamo, director del Instituto. La primera *Casa de los Niños* se inauguró el 6 de enero de 1907, para resolver problemas sociales y pedagógicos, ya que estaba «reservada únicamente a los niños del edificio que no han alcanzado la edad escolar. Las madres obreras pueden dejar a sus hijos. Allí quedan estos bien cuidados y educados, por lo que se descarga así a la madre de un trabajo suplementario y de preocupaciones» (Montessori, 2003: 130). Ese mismo año, se instalaron otras tres escuelas en Roma y al año siguiente, una en Milán.

En 1909, como hemos dicho, publicó en italiano su obra principal, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alla'educazione infantile nelle case dei bambini*; al año siguiente, su *Antropologia pedagogica*. A estas dos obras básicas siguieron

reelaboraciones y continuaciones, ya que mantuvo una intensa actividad para propagar sus ideas durante toda su vida.

Tras la I Guerra Mundial viajó con frecuencia a Estados Unidos, donde fundó un centro de formación de maestros, y también a otros países europeos; entre ellos, España, donde se aplicaron sus principios a la educación religiosa. Comenzó así lo que Foschi denomina el infinito deambular nómada de Montessori. Este autor la considera un ejemplo de «cerebro en fuga», en el sentido de que fue más valorada fuera que dentro de su país natal. Fueron unos años difíciles para ella, marcados por sucesivas rupturas, pues rompió con Talamo, con el Instituto Romano de Bienes Inmuebles (IRBS) y con las Franciscanas Misioneras de María (FMM). Además, su propuesta metodológica «perdió» a nivel nacional frente a la de las hermanas Agazzi. En 1922 había sido nombrada inspectora oficial de las escuelas italianas por considerarse que el método Montessori era compatible con la posición de la *Riforma fascistissima*, más conocida como *Riforma Gentile* de 1923. Gentile, ministro de educación en el gobierno de Mussolini de 1922 a 1924, recomendó su método a Mussolini. Sin embargo, en 1934 los fascistas acabaron cerrando sus escuelas, condenando sus principios y prohibiendo toda actividad relacionada con su método; lo que marcó una nueva ruptura en su vida y provocó su salida del país.

En 1931 había empezado a trabajar principalmente en Barcelona donde se instaló cuando fue expulsada de Italia en 1934. En 1936, la guerra civil estalló en España, y ella estableció su residencia en Holanda. Su trabajo fue interrumpido en 1939, cuando viajó a la India durante la II Guerra Mundial a impartir un curso de capacitación de seis meses. Fue arrestada y logró su libertad provisional gracias al concurso de una secta teosófica. En 1946 volvió a Holanda, país al que consideró como su segunda patria y donde hoy reside la Asociación Internacional Montessori, estableciéndose en Nordwijk. En 1951 se propuso la candidatura de Montessori, «ciudadana del mundo», para el Premio Nobel de la Paz. Murió el 6 de mayo de 1952.

### 3.3. Las escuelas Montessori

La expansión del método Montessori fue a la vez muy rápida en los primeros años y muy desigual de unos países a otros. El número de colegios que dicen seguir este método crece anualmente, pero también de forma irregular, aunque es difícil tener cifras exactas, dada la variedad de centros que se autodenominan montessorianos.

Se calcula que en el año 2000 había unas cien mil escuelas Montessori en todo el mundo y más de cuatro mil solo en Estados Unidos y Canadá. Ahora bien, la diversidad entre estas escuelas es grande, y aunque hay quien pueda pensar que «Montessori» es una «franquicia» y como tal, las «escuelas Montessori» son siempre parecidas, esto no es así; son muy diferentes en tamaño, programas, ambientes y servicios ofertados. En Estados Unidos, por ejemplo, se sitúan en bajos de iglesias, en centros comerciales, en barrios y en el centro de las ciudades, en casas de barrios de clase alta y también en barrios obreros y áreas deprimidas; en guarderías del centro de las ciudades, en

campamentos de inmigrantes o en reservas indias, en el programa Head Start, etc. Pero debe haber algo en común dentro de esta diversidad si hablamos de escuelas que dicen seguir el método Montessori. Como dice Seldin (2000), conceptualmente las escuelas Montessori comparten una filosofía y un enfoque, pero siempre encontraremos una variación enorme entre las que se denominan así.

Algunas escuelas Montessori están orgullosas de mantenerse cercanas a los planteamientos originales de Montessori, mientras otras valoran más la flexibilidad y realizan una adaptación pragmática; de esta forma, cada escuela refleja su exclusiva combinación de instalaciones, programas, personalidad e interpretación de la visión de Montessori. En España, alguna escuela Montessori se anuncia seguidora del método de proyectos. Esta variedad de asociaciones implica una dificultad importante tanto a la hora de dar cifras como a la hora de marcar las pautas acerca de la denominación «Montessori» de una escuela. Además, hay escuelas que llevan su nombre como un «homenaje», pero que no siguen su método (lo mismo ocurre con muchos colegios que llevan nombres ajenos a su proyecto pedagógico).

Para conocer realmente la difusión actual del método Montessori en educación infantil (su aplicación en Primaria es mucho menor, aunque hay algunos centros que lo intentan incluso en Secundaria) hay cuatro elementos que, según la Asociación Montessori Española (AME), no deben faltar:

- Mezcla de tres o más edades en las aulas.
- Disponibilidad y uso de materiales Montessori para el aprendizaje.
- Docentes formados específicamente en el método Montessori.
- Libertad de movimiento de los alumnos en las aulas que les permita escoger las actividades según su propia motivación.<sup>36</sup>

De acuerdo con esto, es relativamente fácil distinguir una clase donde se sigue realmente el método Montessori, pero no por los materiales que en ella haya, sino por las actividades que estén desarrollando los niños y docentes, es decir, por las escenas que vemos, por el ambiente. Esto, una vez más, nos lleva a insistir en la importancia de no pensar en los objetos (libros, mobiliario, materiales...) por sí solos, sino en la necesidad de analizar las rutinas de uso de los mismos (quiénes los utilizan, cuándo, cómo, para qué, etc.). En una escuela podría haber materiales Montessori y sin embargo utilizarse de forma contraria a lo que su método propugna. Por otra parte, hay materiales cuyo uso en educación infantil planteó Montessori y que son hoy comunes en las aulas de infantil, aunque conceptualmente puedan no tener nada que ver con Montessori (por ejemplo, los juegos de encaje, las torres de elementos de distintos tamaños o juegos para ordenar/clasificar tamaños, formas o colores).

Un aula Montessori suele ser una habitación grande, luminosa, con estanterías bajas y mesas (donde pueden sentarse de uno a cuatro niños) y sillas de diferentes tamaños (recordemos que según Montessori en cada clase debe haber niños de tres edades, siendo habitual de 3, 4 y 5 años). Las estanterías dividen la clase en zonas y en cada una hay

materiales (solo en parte creados por Montessori) para trabajar un área (música, arte, matemáticas, lenguaje, etc.). No hay libros de texto ni fichas. Hay actividades que realizar con los materiales, actividades que exigen que el niño se concentre en la tarea, ya que Montessori creía que la concentración es esencial para que los niños se desarrollen, y esa profunda concentración se alcanza trabajando con las manos; por lo tanto, con los materiales. El aula Montessori ofrece siempre una imagen de limpieza y orden. Los materiales que no se van a usar en un período determinado están guardados fuera del aula. Cada material tiene su lugar en las estanterías y cada niño, una vez utilizado, debe volver a colocarlo en su lugar en perfectas condiciones para que pueda ser usado por otro alumno. Esto es un signo de respeto hacia las necesidades de los demás y hacia la comunidad en sí, por lo que es muy valorado. Las maestras son las encargadas de decidir, en función de las necesidades de los niños y de su momento de desarrollo, los materiales que estarán o no en las estanterías. Las maestras hablan poco y observan siempre.

Los niños no tienen un sitio asignado en la clase. Pueden trabajar en la zona que elijan, en una mesa o en el suelo, solos o en pequeños grupos. A veces la maestra les explica algo, por ejemplo, el uso de un material concreto, casi siempre individualmente. Cuando se entra en un aula Montessori, el ambiente suele ser tranquilo y se ve a niños y niñas trabajando, concentrados, desarrollando actividades siguiendo, los pasos que la maestra o el maestro u otros niños les han explicado.

Los materiales que hay en las estanterías, muchos de madera y de colores vivos, están diseñados para atraer la atención de los niños y para enseñar distintos conceptos mediante su uso, y varían en función de las edades (0 a 3 años, 3 a 6, Primaria y Secundaria),<sup>27</sup> aunque nosotros nos referimos, si no indicamos otra cosa, a los años preescolares. Los materiales se dividen en categorías: Vida práctica, arte y manualidades; Material sensorial; Matemáticas; Lenguaje y Cultura (Geografía, Historia, Naturaleza y Ciencias físicas). Cada material está en la clase con un objetivo principal y algunos tienen también objetivos secundarios. Las maestras observan el uso que los niños hacen de los materiales –el uso correcto es el que conduce al aprendizaje– y ofrecen lecciones a los niños acerca del uso de nuevos materiales cuando observan que están preparados o las repiten cuando no los usan correctamente. Tanto la utilización de los materiales como el currículum primordial están, por tanto, altamente estructurados, pues dividen actividades importantes en una serie de pasos que los niños aprenden ordenadamente antes de pasar a realizar la actividad compleja. Los materiales de cada materia se presentan ordenadamente en una secuencia jerárquica y hay una red compleja de relaciones entre materiales de distintas áreas curriculares. Es evidente que los niños realizan las actividades previas sin saber adónde les van a llevar, pero los docentes o guías sí son conscientes y presentan los materiales ordenadamente. El aprendizaje de la lectura y la escritura refleja bien todo esto.

Las actividades de la vida diaria desempeñan un papel muy importante. Los niños pueden comer cuando quieren, ponen la mesa, se sirven, comen y recogen todo.

A partir de esta descripción, es obvio que nada más contrario a Montessori que dejar, sin más, que cada niño haga lo que quiera. Sin embargo, hay padres que dicen que quieren una escuela Montessori porque en ella los niños son más libres que en una tradicional. Los niños son libres para trabajar, para implicarse en una actividad constante y productiva a la vez que aprenden a comportarse en comunidad. Eligen la actividad, eligen en qué trabajar, pero ese trabajo debe realizarse siguiendo unos pasos previamente fijados que se les indican claramente en función del aprendizaje que se pretenda conseguir. Quizá lo que más sorprenda es cómo los niños mantienen durante largos periodos de tiempo una intensa concentración y la disciplina que esa concentración exige.

### 3.4. La pedagogía de Montessori vista por la ciencia del siglo XXI

La obra de Montessori, incluyendo aquí tanto sus libros como sus actividades y la formación que ofrecía a las futuras guías o directoras, no cumplía con las exigencias que hoy tiene la ciencia, ya que omitía regularmente los criterios y condiciones que permitieran verificar y reproducir sus experimentos, que eran, en general, descripciones de experiencias vividas. Desde esa perspectiva, Böhm afirma que la pedagogía de Montessori es todo menos científica (1994: 151).

Pero aunque es cierto que su formulación se basaba en intuiciones y no en experimentos, hoy estudios sobre el cerebro y el aprendizaje ratifican las intuiciones básicas que sustentan su teoría, como la importancia del ambiente, la necesidad de contar con los intereses del que aprende, el concepto mismo de autoaprendizaje, la importancia de la concentración, de la atención y del orden, entre otros. Su teoría se ha visto reforzada por descubrimientos recientes de la neurociencia acerca del funcionamiento del cerebro, pero en ese momento eran intuiciones, como no podía ser de otro modo, dado el estado de la ciencia en esos momentos. Recordemos que fue en 1906, un año antes de inaugurarse la primera Casa de los Niños, cuando Ramón y Cajal recibió el Nobel por haber desarrollado su «teoría de la neurona», basada en que el tejido del cerebro está formado por células individuales.

Montessori defiende la autoeducación en un ambiente preparado por los maestros, rico en estímulos y materiales cuidadosamente elegidos por ellos en función de las necesidades e intereses de los niños. Para comprobar si los principios teóricos de la pedagogía de Montessori en los que se basa su método se sostenían a la luz de las nuevas aportaciones de la investigación científica, en general, y de la neurociencia, en particular, era preciso aislarlos. Lillard (2005) señaló estos ocho principios.

1. *El pensamiento y el movimiento están estrechamente ligados y el movimiento puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje.* En los últimos años la ciencia apoya este principio aplicable a los niños desde su nacimiento (en los primeros meses moverse y pensar es lo mismo) hasta personas mayores e incluso

enfermos de Alzheimer. Montessori plantea un ambiente diseñado a la medida de los niños, en el que pueden moverse libremente. Todo debe estar hecho a escala infantil, tanto el mobiliario como todos los objetos que los niños manejan, es decir, desde los platos, cubiertos, sillas... hasta las letras que tocan o los elementos que forman cada material. Los niños no tienen un sitio fijo; pueden trabajar donde quieran y cambiar de sitio y de actividad respetando ciertas normas.

2. *El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas sienten que tienen control sobre sus vidas.* De acuerdo con este principio, los niños eligen cómo emplear su tiempo y en qué experimentar, ya que el entorno les proporciona un abanico de posibilidades de cosas que hacer. Lógicamente, cada niño será responsable de lo que elige hacer y se verá intrínsecamente motivado a realizarlo. La relación entre un ambiente rico en cosas que hacer y el interés por hacer cosas concretas, mejora los aprendizajes y estimula la curiosidad infantil, aspecto que Montessori consideraba básico para el desarrollo de la personalidad. El niño no sigue un plan de trabajo impuesto desde el exterior, sino leyes innatas. Y llegamos así a otro concepto básico, la «educación como desarrollo».
3. *Las personas aprenden mejor cuando están interesadas en lo que están aprendiendo.* Puesto que esa motivación intrínseca es una de las bases del aprendizaje, se enfatiza el interés del niño por sus actividades; así, los materiales han sido diseñados para que puedan responder a esos intereses. Los primeros materiales se centraban especialmente en el desarrollo de la sensorialidad; luego se fueron incorporando otros más volcados en los intereses del niño para facilitar que se educara siguiendo lo que le gusta. La utilización del propio interés como eje motivador puede proporcionarles un sentido de autoeficacia que les será útil en diversas circunstancias de su vida. Esto va unido al desarrollo de la atención y la concentración como requisitos básicos del aprendizaje. Dado que los niños Montessori desarrollan una alta y prolongada capacidad de concentración, es lógico esperar que su aprendizaje sea eficaz. Hoy está probado que es preciso mantener ciertos niveles de concentración para lograr cualquier objetivo relevante, del tipo que sea, y que los elementos de distracción, cada día más abundantes, impiden a niños o a adultos adquirir aprendizajes o realizar tareas complejas.
4. *El hecho de ligar la realización de una actividad a recompensas externas, como dar dinero por leer o por sacar buenas notas, repercute negativamente en la motivación para implicarse en esa actividad cuando no existe tal recompensa.* Todas las actividades tienen como objetivo estimular desde dentro la motivación a hacer cosas y a hacerlas bien, a «autoeducarse» y «autocorregirse» con dedicación e intensidad. Montessori estaba convencida de que las recompensas externas son eficaces solo a muy corto plazo, por lo que en su escuela no hay premios ni castigos; los elementos motivadores deben ser intrínsecos partiendo del sujeto. La psicología actual defiende, en esta línea, que

los comportamientos motivados por un interés interno proporcionan un mayor bienestar psicológico (Lillard, 2005: 152-191).

5. *Los acuerdos de colaboración pueden ayudar al aprendizaje.* Este aspecto es muy importante porque el individualismo es precisamente uno de los que más se le han criticado, ya que propone que la mayor parte de las lecciones se den individualmente. Sin embargo, hoy en día este aspecto se ha suavizado, hay algunas clases en común y los niños trabajan individualmente o en grupo. También se realizan otras actividades que favorecen la socialización –mitigan el individualismo–, como son la comida y otras actividades de la vida diaria. El hecho de que haya en la clase niños y niñas de varias edades favorece también el aprendizaje a través de la comparación y la imitación, como ocurre entre hermanos en las familias. En este caso, también la psicología actual ha puesto de manifiesto que la imitación, la observación del comportamiento de los demás, es uno de los mecanismos de aprendizaje más poderosos cuando se produce en contextos significativos.
6. *El aprendizaje en contextos significativos es frecuentemente más profundo y rico que en contextos abstractos.* El «ambiente preparado», en el que los niños trabajan y se mueven, es un concepto básico para entender a Montessori, e incluye desde los elementos materiales de la clase, espacio, iluminación, mobiliario, materiales didácticos, hasta la «atmósfera» de orden, disciplina y limpieza que debe reinar. Mientras que las escuelas clásicas muestran poco interés por el ambiente, este es esencial para Montessori y ha de ser cuidado hasta sus más mínimos detalles para convertirlos en espacios ricos en propuestas de actividades para todas las áreas de conocimiento. Según Montessori, un entorno rico en estímulos, con materiales cuidadosamente elegidos invita al niño al trabajo y favorece la concentración y la alegría, mientras que un ambiente atiborrado de cosas, caótico, puede estresar y disipar la energía y atención del niño. Y esto es algo que, a la vista de muchas habitaciones infantiles y de muchas aulas de educación infantil, progenitores y docentes deberían plantearse.
7. *Hay formas de interacción entre adultos y niños que están asociadas con mejores resultados.* Este punto se refiere fundamentalmente a las relaciones entre los docentes y la familia y el niño. La función del docente en el método Montessori es radicalmente distinta a la que tiene en muchos otros métodos. Dado que lo importante durante la infancia es favorecer la autoeducación o actividad propia, porque «toda ayuda inútil que demos al niño detiene su desarrollo», el docente ayuda al niño al proveerle del ambiente adecuado, al iniciarle en el uso de los materiales para el desarrollo y al corregirle errores y eliminar dificultades insuperables. Y es obvio que no debe darle ayudas inútiles. El docente recibe y despide personalmente a cada alumno, cada uno debe sentirse importante y responsable. El docente es un observador «científico» del niño; debe estar pendiente de sus necesidades para presentarle, poner a su

alcance o aclararle el uso de determinados materiales; es decir, debe mantener un equilibrio entre observar e intervenir. Teniendo en cuenta, por ejemplo, que el tiempo que los niños necesitan para hacer las cosas es distinto al de los adultos, debe dejarles su tiempo y su espacio. El respeto entre los niños y entre cada niño y los adultos se cuida especialmente y es una de las bases de la relación educativa. Los estándares de comportamiento en la clase son altos y están asociados a interacciones amables y sensibles en función de las necesidades y demandas que se planteen. Los estilos paternos tienen también una fuerte implicación en la educación de sus hijos. En este sentido, Lillard (2005: 268-288) clasifica esos estilos en: autoritario, permisivo o cualificado. Este último es el más próximo al estilo montessoriano, ya que es el que proporciona reglas, estructura y disciplina junto con afecto y capacidad comunicativa. Los padres cualificados comprenden las necesidades del niño y están atentos a ellas, contestan a sus preguntas y favorecen su autonomía.

8. *El orden en su entorno es beneficioso para los niños.* La clase debe estar ordenada de forma lógica ya que los niños deben trabajar siguiendo un orden que va de lo más simple a lo más complejo. Las percepciones de los niños, la estimulación, los sonidos, todo debe respetar su progresiva evolución y favorecer el desarrollo de recursos cognitivos que podrá utilizar en diversas actividades. El niño hará estas en un cierto orden, de modo que los conceptos de libertad y orden, de nuevo, aparecen vinculados. El orden en el ambiente favorece el orden en la mente; además, el orden en la secuencia de uso de los materiales es beneficioso para el orden interno del niño, ya que promueve la claridad de pensamiento y la concentración. De nuevo aparece una de las mayores aportaciones de Montessori: insistir en la importancia de crear un ambiente ordenado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa y la educación moral. La clave es organizar el espacio de forma que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y que sepan usar el material sin depender constantemente de sus educadores. La totalidad del ambiente, no solo los materiales, debe mantenerse escrupulosamente ordenado, ya que el orden externo refuerza el orden de la mente del niño. Las investigaciones sugieren que los ambientes ordenados se asocian con mejores resultados, aunque tal orden resulta incómodo a algunos padres.

Visto lo anterior, creemos que se ha identificado demasiado a Montessori con los materiales sensoriales y que no se ha prestado suficiente atención a la importancia del ambiente, importancia que hoy repetidamente es subrayada desde distintos campos científicos. Es habitual que los autores de un método pedagógico se refieran a las condiciones espaciales con las que llevarlo a cabo, pero Montessori daba un paso más, puesto que en el diseño de su método, de su «tecnología» de la educación, entendido ese concepto como organización y relación de diversos elementos destinados a obtener un resultado, el espacio escolar, su «ambiente preparado» no es solo eso, sino que se

convierte en el «contenido» mismo de la educación. De hecho, para poder aplicar el método es necesario contar con la maestra y con el ambiente (entendiendo por tal un lugar «nutritivo para el niño», materiales y ejercicios pedagógicos), pues el docente ayuda al niño al proveerle del ambiente adecuado, al iniciarle en el uso de los materiales para el desarrollo y al ayudarle a corregir errores y eliminar dificultades insuperables.

Como vemos, tanto en estos ocho principios como en la breve descripción de un aula Montessori aparecen elementos que pueden y deben ser tenidos en cuenta en la educación, y que muchas veces se aplican –o se deberían aplicar– en las clases y en las familias, es decir, en la educación de los niños se sea o no montessoriana.

A mediados de los sesenta comenzaron a realizarse investigaciones comparando el método Montessori con otros, buscando evidencias científicas que permitieran defender las ventajas de este método frente a otros, con todas las dificultades que tal pretensión implica. La primera fue el *Cincinnati Montessori Research Project* en 1964 y recibió críticas por los test utilizados y por problemas de interpretación: ¿Qué medimos y qué queremos medir?

En 2006, en la revista *Science* se publicó un estudio comparando Montessori con otras escuelas de Milwaukee (Lillard y Else\_Quest, 2006), pero se señalaba la conveniencia de replicar su investigación en otras escuelas Montessori, dado que estas pueden variar mucho. La escuela implicada en este caso estaba afiliada a AMI/USA; lo cual aseguraba que la implementación del método era fiel. Según sus resultados, al menos cuando el método se aplica estrictamente, la educación Montessori proporciona habilidades académicas y sociales iguales o superiores a las ofrecidas por un conjunto de otro tipo de escuelas. Como vemos, cuando se quieren comparar resultados entre distintas escuelas, la aplicación estricta de los métodos es un requisito previo y *sine qua non*.

En general, los resultados de estas investigaciones hay que tomarlos con cierta cautela, porque el concepto mismo de «resultados mejores» es muy relativo. Sí podemos afirmar o negar los resultados positivos o negativos en determinadas circunstancias. Estas investigaciones son siempre complejas, porque, además, en ocasiones no se utilizan métodos «puros», sino mezclas. Así, en algunas escuelas se sigue el método Montessori, pero «complementado» con actividades y materiales propios de la escuela «común», lo que denota cierta «desconfianza» hacia el mismo (Lillard, 2012). Además, el mismo concepto de «superioridad» es discutible, ya que siempre podemos encontrar un ámbito, una situación o un contexto donde se obtengan resultados diferentes y donde la aplicación de un método puede ser «mejor», por ejemplo, para la adquisición de ciertos conocimientos o habilidades y no para otros.

Lo que es indudable es que con estas investigaciones Montessori entró en el debate científico casi cien años después de haber publicado su *Método de la pedagogía científica*. Es lógico que los montessorianos defiendan que los resultados de sus alumnos son mejores; sin embargo, es preciso controlar otras variables que puedan influir tanto como el método seguido en las clases, ya que lo que parece probado, en cualquier contexto, es que la calidad de las interacciones con los padres es el mejor predictor de los resultados escolares (Foschi, 2014: 154). De acuerdo con esto, hay que valorar el peso

relativo de la educación familiar y de los métodos pedagógicos y la interacción entre ambos contextos (Dohrmann, 2003).<sup>38</sup>

En general, se insiste hoy en que los estudios sobre la educación montessoriana deben prever modelos de investigación que correlacionen la educación escolar y la familiar. En esta línea, muchas escuelas Montessori planean intervenciones formativas para sensibilizar a los padres, animándoles a que interactúen con sus hijos y favorezcan los principios que luego encontrarán los niños en las escuelas. Es evidente que la educación es un proceso que se produce todos los días y a todas las horas del día, y que cuanto más al unísono trabajen familia y escuela, mejores serán los resultados. Así, en las familias se deberían reforzar los mismos valores; por ejemplo, el orden, el respeto a los otros, la colaboración, la autonomía en acciones, como vestirse o desvestirse o comer, por poner unos ejemplos. Si las familias delegan en la escuela y se desentienden, no solo están incumpliendo su misión educadora, sino que incluso pueden estar destruyendo la labor realizada en la escuela. Como contra los padres no podemos educar, como educadores, más nos vale convencerlos y tenerlos de nuestro lado.

Por otra parte, acercarse hoy a Montessori, o a cualquier otra teoría, desde la ciencia implica referirse a la relación entre educación y neurociencia, o más exactamente hablar de la neurociencia de la educación (*educational neuroscience*), que es un campo nuevo de conocimiento que intenta aunar investigadores de ambos campos para explorar las relaciones entre mente, cerebro y educación. Los dos centros más importantes son el Centro de Neurociencia para la Educación de la Universidad de Cambridge y el de la Universidad de Oxford. Durante años, siglos, se creía que en el cerebro infantil se producían cambios, pero que el cerebro adulto era prácticamente fijo e inmutable; y la teoría en torno al IQ partía de este presupuesto. Hoy en día la investigación en torno a la plasticidad neuronal demuestra lo contrario. En el cerebro se siguen estableciendo conexiones neuronales y abandonando otras a lo largo de la vida.

Alison Gopnik lo indica claramente:

Una nueva imagen de la infancia y de la naturaleza humana surge de la investigación de la última década. Lejos de ser meros adultos inacabados, los bebés y los niños pequeños están exquisitamente diseñados por la evolución para cambiar y crear, para aprender y explorar. Esas capacidades, tan intrínsecamente humanas, aparecen en sus formas más puras en los primeros años de nuestra vida. Nuestros logros humanos más valiosos son posibles porque éramos indefensos y dependientes y no a pesar de ello. La infancia, y su cuidado, es fundamental para la humanidad. (Gopnik, 2010: 81)

Sin embargo, a pesar de la relevancia de estos descubrimientos, la mayoría de los docentes no son aún conscientes de su importancia, quizá porque se cree que los progresos en la educación dependen más de cómo sean el sistema educativo y la labor de los padres, sin reconocer que la educación no podrá avanzar sin asumir las aportaciones de otras ciencias. Para todos los interesados en la educación infantil, las aplicaciones de la neurociencia son esenciales porque subrayan que el trabajo más importante con los niños puede hacerse antes de la educación obligatoria. Hoy, siguiendo a Gopnik, Meltzoff y Kuhl (1999), sabemos que «las mentes de los niños son al menos tan ricas, abstractas, complejas y poderosas como las nuestras. Los bebés piensan razonan, aprenden y saben

del mismo modo que actúan y sienten». Además, «A los tres años, el cerebro de un niño es en realidad dos veces más activo que un cerebro adulto. Esta frenética actividad sigue siendo el doble que la de un adulto hasta los 9 o 10 años», y hemos de contar con que «los niños preescolares tienen cerebros que son más activos, más conectados y más flexibles que los nuestros» (*Ibid.*: 208 y 186).

Hace casi cuarenta años, en 1978, Buzan decía que estábamos en un momento decisivo de la historia de la educación: «Ya no podemos seguir pensando en una clase como en treinta niños. A partir de ahora, cada profesor debe darse cuenta de que en cada niño de cada clase hay un potencial ilimitado» (Aldrich, 2013: 400). Quien no reconozca aquí a Montessori es porque no conoce a Montessori.

A pesar de todos estos avances, la mayoría de los docentes no son conscientes de los resultados de la neurociencia, quizá porque se cree que los progresos en la educación y en la sociedad en general dependen más de un sistema educativo más inclusivo y de una mejor labor de los padres. Como afirma Dehaene:

En el siglo XXI, una persona promedio todavía sabe más acerca de cómo funciona un auto que sobre el funcionamiento interno de su propio cerebro –una situación extraña e impactante–. Quienes toman decisiones en nuestros sistemas educativos oscilan con los vientos cambiantes de las reformas pedagógicas [...]. Los padres, los educadores y los políticos suelen reconocer que hay una brecha entre los programas educativos y los descubrimientos más actuales de la neurociencia». (Dehaene, 2014: 16)

Es cierto que mientras que en otros campos los resultados de las investigaciones llegan relativamente pronto a la vida diaria de los sujetos, en educación hace años que sabemos muchas cosas que no se aplican en muchas aulas. Pero aún hay más: muchos docentes las rechazan, no las creen, desconfían de ellas. Nadie duda de la efectividad de un nuevo medicamento una vez que ha pasado todos los controles. Sin embargo, miles de docentes y de padres siguen creyendo, por ejemplo, que la inteligencia es innata; cuando en los últimos años las investigaciones sobre la naturaleza y la capacidad de plasticidad del cerebro, sobre su capacidad para cambiar en función de la educación y de otras experiencias han puesto en cuestión el concepto de IQ y enfatizado la importancia de la educación frente a la naturaleza. Hay que reconocer al menos dos cosas: La primera es que la inteligencia no está genéticamente programada y que el IQ, la medida más común de inteligencia, fluctúa a lo largo de la vida de una persona y de una generación a otra. Y la segunda es que la nueva ciencia genética demuestra que los genes y el destino genético no son inmutables. Campos como la neurociencia y la nanotecnología han revolucionado, pero no resuelto, el debate en torno a naturaleza y cultura (educación). La conclusión más importante es que naturaleza y educación, en vez de ser opuestas, están mucho más estrechamente relacionadas de lo que se pensaba. Los genes siguen siendo importantes, pero han perdido su lugar privilegiado. De algún modo, Montessori intuía esta plasticidad; por eso creyó en la educación, en el tratamiento educativo frente al tratamiento médico, primero para los niños «anormales» y luego para todos los niños. Y por eso defendía su teoría de educación como desarrollo y la necesidad de ofrecer una educación adaptada a las necesidades y posibilidades de cada niño, de cada niña.

## 3.5. Conclusiones

La pedagogía montessoriana es uno de los intentos desarrollados a comienzos del siglo xx para romper con el positivismo reductor imperante –que clasificaba a los sujetos– y para ampliar la esfera de poder de las personas; en este caso, especialmente de los niños. Standing lo resume como un método basado en el principio de libertad en un medio preparado (1978: 8). Los elementos básicos en su teoría –educación como desarrollo en un ambiente preparado por la maestra– sustentan tanto la estructura de su método como las actividades que propone y los materiales que se ponen a disposición de los niños (Montessori, 2003). Así vemos reunidos los elementos esenciales de su pedagogía donde el material tendrá un lugar estelar, pero solo tiene sentido unido al resto de elementos. El valor de los materiales sensoriales, graduados y utilizados correctamente, radica en que ordenan las experiencias del niño, y de ahí que sea esencial su uso correcto. Lo mismo podemos decir de la realización, por ejemplo, de las actividades de la vida práctica.

Una de las características de este siglo xxi ha sido la crisis no solo económica, sino también social, de valores, educativa, etc. No es la primera vez que se habla de crisis en educación, pero sí es cierto que los cambios que se están produciendo son más rápidos y profundos que en épocas anteriores y que, por tanto, la educación y los profesionales de la educación deben afrontar nuevos y más difíciles retos. Si entendemos por crisis el momento en que lo que hacíamos no nos sirve y tenemos que buscar otro camino, es fácil comprender que algunos grupos estén encontrando en Montessori propuestas para afrontar estos desafíos.

No se trata de mitificar o canonizar a esta autora, ni a nadie, frente a otros. La historia de la educación digna de ese nombre desmitifica el pasado educativo, reciente o lejano, reduciendo los mitos a proporciones realistas (Depaepe, 1999). En general, no es que un autor se adelantara a su tiempo (expresión usada muy a la ligera), sino que más bien fue un producto de este, capaz de sintetizar, compilar y combinar desde diversas perspectivas los conceptos existentes. Montessori no es una excepción; ella habla de sus maestros, nos explica quiénes le influyeron y nos cuenta cómo fue construyendo su «teoría de la educación» que recientes investigaciones sobre el cerebro y la neurociencia apoyan.<sup>39</sup> Esa teoría fue plasmada en un método –que dista de ser hoy el estándar y que no ha estado exento de críticas– y diseñó unos materiales adecuados para poner todo ello en práctica –materiales presentes en muchas de nuestras escuelas, aunque no sigan el método Montessori ni se utilicen como ella decía que había que hacerlo–. Todo esto implica que hablar de Montessori sea algo complejo, porque no se pueden confundir teorías, método y materiales.

Hay dos hechos que hacen de Montessori una autora que hay que tener en cuenta tanto en cualquier historia de la pedagogía como en cualquier planteamiento innovador. El primero es la claridad con la que vio que los niños llamados «anormales» en su época necesitaban atención educativa, y a la vez, cómo esos métodos podían aplicarse a todos los niños. Es decir, supo ver que la pedagogía debía ofrecerles tratamientos adecuados a sus necesidades, y no solo la medicina, lo que implica un salto de gigante porque supone

creer en las posibilidades de la educación como antes no se había hecho. Los conocimientos sobre las inteligencias múltiples y la plasticidad del cerebro apoyan claramente la potencialidad de la educación. El segundo es pensar en la pedagogía como ciencia de la educación, cuando hasta 1932 no se inauguraría la Facultad de Pedagogía en la Universidad Central de Madrid. La pedagogía, como la psicología o la sociología, por poner otros ejemplos, estaban gestándose, y el hecho de que planteara en 1909 un método de la «pedagogía científica» la sitúa a la vanguardia del pensamiento de su época.

Hoy en día, el método Montessori, entre ciertos grupos sociales, se percibe como alternativo, progresista. En algunos sitios, en Estados Unidos sobre todo, está vinculado al movimiento de escolarización en casa, *homeschooling*, y se ofrecen webs que indican la posibilidad de sustituir los materiales Montessori por otros más baratos o elaborados en casa, lo que choca con los principios de la AMI (Asociación Internacional Montessori)<sup>40</sup> sobre dónde hacerse con los materiales, cómo organizar la escuela en casa, etc. Otros grupos lo eligen por considerarlo elitista, un signo de distinción, por estar de moda, por ser moderno, por no agobiar a los niños, etc. Es evidente que estas razones, por sí solas, como tantas otras, tienen poco que ver con el método Montessori. O sí, pero todo dependerá de qué se haga y de cómo se haga y no de las etiquetas o nombres que pongamos a lo que hacemos (Sanchidrián, 2016). Es cierto que si se usan los métodos separados de la teoría se pueden obtener «ciertos resultados», pero se está desnaturalizando su teoría, como ocurre ante cualquier autor o movimiento.

Los planteamientos de Montessori han suscitado «división de opiniones». A lo largo de estos más de cien años, además de grandes, incluso desmesurados, elogios, también han recibido numerosas críticas, aunque muchas se basan en aspectos no sustanciales de su teoría; así, se señalan aspectos negativos o problemáticos como su «naturalismo biológico», inspirado en la «psicología atomista»; su material didáctico, «artificial y abstracto», que necesita ser revisado y modificado; la poca atención que presta al valor del «juego espontáneo infantil»... Se critica que los materiales son caros, que es un método elitista, que hay un abuso de libertad, que está pensado especialmente para educación infantil –por lo que plantean problemas a los niños que luego pasan a escuelas «comunes»–, que se acentúa el individualismo, que no se fomenta la imaginación, que es mecanicista, etc. Hay que decir que algunas de estas críticas implican un desconocimiento de la pedagogía de Montessori, dado que ella, como hemos visto, fundamenta la autoeducación del niño en la autonomía y la libertad, pero unidas siempre a la disciplina y al orden.

Por encima de las críticas feroces y de los elogios desmesurados, hay que admitir que varios planteamientos de su teoría mantienen hoy plena vigencia. Entre otros, nos hemos referido a su visión del niño como ser humano en proceso de desarrollo, «su defensa del aprender haciendo y de la autonomía personal, su concepto de educación que va más allá de la comunicación de contenidos, y el considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo» (Sanchidrián, 2003, 76). Estamos, en suma, ante unos principios que fundamentan una teoría, y que los

profesionales de la educación y las familias deben tener en cuenta, porque pueden ayudarnos a mejorar la educación y, por tanto, a ofrecer un mejor futuro a nuestros niños. Esto es lo que está en juego, nada más y nada menos.

## Referencias bibliográficas

- Aldrich, R. (2013). «Neuroscience, education and the evolution of the human brain». *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 42 (3): 396-410, DOI: 10.1080/0046760X.2012.749543. <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2012.749543>.
- Bagby, J.; Wells, K.; Edmonson, K.; Tompson, L. (2014). «Montessori Education and Practice: A review of the Literature, 2010-2013». *Montessori Life*, Spring: 32-41. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Babgy%202010\\_13%20literature%20review.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Babgy%202010_13%20literature%20review.pdf).
- Böhm, W. (1994). «Maria Montessori». En: Houssaye, J. (dir.) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (pp. 149-166). París, Armand Colin.
- Château, J. (dir.) (1978). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Madrid: Siglo XXI.
- Depaepe, M. (1999). «Montessori privée du piédestal? Compte rendu de deux études récentes aux Pays-Bas». *Paedagogica historica*, XXXV (2): 425-431.
- Dohrmann, K. R. (2003). *Outcomes for Students in a Montessori Program. A Longitudinal Study of the Experience in the Milwaukee Public Schools*. AMI/USA. [http://ami-global.org/sites/ami-global.org/files/Outcomes\\_1.pdf](http://ami-global.org/sites/ami-global.org/files/Outcomes_1.pdf)
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro.
- Giardiello, P. (2013). *Pioneers in Early Childhood Education: The Roots and Legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs*. Nueva York: Routledge.
- Gopnik, A. (2010). «How Babies Think». *Scientific American*, julio: 76-81.
- Gopnik, A.; Meltzoff, A. N.; Kuhl, P. K. (1999). *How Babies Think*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- Hinitz, B. F. (2013). *The hidden History of Early Childhood Education*. Nueva York: Routledge.
- Houssaye, J. (dir.) (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. París: Armand Colin.
- Lascarides, V. C.; Hinitz, B. F. (2011). *History of Early Childhood Education*. Nueva York: Routledge Taylor & Francis.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori. The Science behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- (2011). «What Belongs in a Montessori Primary Classroom? Results from a Survey of AMI and AMS Teacher Trainers». *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 23 (3): 18-32.
- (2012). «Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs». *Journal of School Psychology*, 50: 379-401.
- Lillard, L.; Else Quest, N. (2006). «The Early Years: Evaluating Montessori Education». *Science*, 313: 1893-1894. DOI: 10.1126/science.1132362. [http://faculty.virginia.edu/ASLillard/PDFs/Lillard%20&%20Else-Quest%20\(2006\).pdf](http://faculty.virginia.edu/ASLillard/PDFs/Lillard%20&%20Else-Quest%20(2006).pdf).
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreu, A. (2009). «Pedagogos y médicos, una relación milenaria». En: Moreu, A. *Pedagogía y medicina*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Morgan, H. (2011). *Early Childhood Education: History, Theory, and Practice*. Rowman & Littlefield.
- Nutbrown, C.; Clough, P. (2014). *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience* (2ª ed.). Londres: SAGE.
- Peltzman, B. R. (1998). *Pioneers of Early Childhood Education. A Bio-Bibliographical Guide*. Westport: Greenwood Press.

- Sanchidrián Blanco, C. (2003). «Introducción». En: Montessori, M. *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* (pp. 9-81). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2016). «El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras». En: Hernández Díaz, J. M. (ed.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sanchidrián Blanco, C.; Ruiz Berrio (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Seldin, T. (2000). «Montessori 101: Some Basic Information that Every Montessori Parent Should Know». *Tomorrow's Child Magazine*.  
<http://www.peislandmontessori.com/wpcontent/uploads/2010/01/montessori.101.pdf>.
- Standing, E. M. (1978). *La revolución Montessori en la educación* (6ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*. Barcelona: Graó.

35. Renato Foschi (2014) aborda con detalle, a partir de documentos conservados en el Archivo del Generalato de la Franciscanas Misioneras de María y en el Archivo Central del Estado (ACS), ambos en Roma, aspectos de su biografía poco tratados antes, como, primero, sus difíciles relaciones con Talamo (director del IRBS, Istituto Romano di Beni Stabili que propuso a Montessori hacerse cargo de una institución educativa en el barrio de San Lorenzo de Roma, la primera Casa de los Niños) y, luego, su relación con el catolicismo y con el fascismo italiano.

36. En la web *Espacio Montessori* pueden encontrarse datos referidos a España, aunque precisan ser actualizados. <http://www.metodomontessori.com/montessori-en-espana/panorama-espanol.html>.

37. Hay numerosas webs donde pueden verse listas del material necesario en función de las edades de los niños. Una lista elaborada por la American Montessori Society es <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Early%20Childhood%20Materials%20List.pdf>. Lillard (2011) indica no solo los materiales para una clase Montessori de Primaria, sino también distintos criterios para decidir su inclusión y en qué cantidad.

38. Kathryn Rindskopf Dohrmann afirmaba en su informe a la AMI/USA que ese estudio probaba la hipótesis de que la educación Montessori tiene efectos a largo plazo; además, afirmaba que los alumnos que empezaron su escolaridad con el método Montessori mantenían buenos resultados cuando pasaban a escuelas más convencionales, que es una de las preguntas que más han atraído la atención de los investigadores: [http://ami-global.org/sites/ami-global.org/files/outcomes\\_0.pdf](http://ami-global.org/sites/ami-global.org/files/outcomes_0.pdf). En este documento se citan algunas investigaciones que demuestran que los alumnos Montessori son mejores en ciertos aspectos, aunque a los 12 años las diferencias se han atenuado. Pueden verse las referencias a otras investigaciones en torno a Montessori en <http://ami-global.org/research> y <http://montessori.org.au/research/MontessoriValidatedByResearch.pdf>

39. Julia Volkman, fundadora del Maitri Learning, es una de las principales divulgadoras de la estrecha vinculación entre los principios de Montessori y la neurociencia, y de cómo esta los sustenta científicamente. La web de Maitri Learning ofrece múltiples posibilidades a los interesados en conocer el método de Montessori. Para todo lo relacionado con Montessori y neurociencia es especialmente recomendable <http://www.maitrilearning.com/pages/learning-center>, donde pueden verse varios vídeos relacionados con esta temática:

- Neuroscience & the classroom: the Montessori approach
- Neuroscience & the classroom: dynamic skill theory
- Montessori & neuroscience
- The neuroscience of normalization
- Special needs: brain-based strategies for working with the inherent variability of humans. También aquí está el link a través del que se accede a un curso online gratuito sobre estos temas: <http://www.learner.org/courses/neuroscience/>.

40. La AMI en Estados Unidos (AMI/USA) mantiene que cada aula debe estar equipada con un juego completo de materiales Montessori realizados por un fabricante autorizado por la AMI: The Juliana Group, Inc. (Gonzagarredi) o Nienhuis Montessori USA.

# Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías

JORDI PLANELLA  
Universitat Oberta de Catalunya

*Volviendo a las premisas de nuestra práctica y de los primeros mapas trazados, parece que la red arácnida de las líneas de errancia no sale de un cerco, es decir, que si hacemos un trazo totalmente imaginario que una entre sí todas las puntas más alejadas de lo que sería el centro del área de residencia, ese trazo tiene a grandes rasgos la forma de un huevo.*

DELIGNY (2015b: 46)

## 4.1. La vigencia (inagotable) de Fernand Deligny

He propuesto como título de este capítulo *Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías* porque me parecía interesante e ilustrativo traer a colación dos cuestiones que en la vida y obra de Fernand Deligny están perfectamente tramadas y enredadas. Los mapas y los cuerpos forman parte indisoluble de las formas de entender lo educativo en nuestro autor. Mapas que dibujan, con trazos finos, las errancias, caminares y deambulaciones de los chicos autistas; cuerpos que configuran las formas de sostener (no de atrapar) las vidas de aquellos que se acercan a Deligny y a sus colaboradores, para vivir en los límites de la comunidad, para experimentar otras formas de vida vinculadas con la idea de una «etnia singular».

Cada día nos encontramos con más trabajos dedicados a analizar el pensamiento de Fernand Deligny (y no únicamente en el campo pedagógico, sino también desde la filosofía, las artes, la lingüística, etc.) aunque es verdad que la mayoría de dichos trabajos se siguen escribiendo en lengua francesa y muy poco en español. Ello me lleva a afirmar (con poco género de dudas) que Deligny merece su puesto en el presente volumen. Y ello lo digo a pesar de que soy muy consciente de que él mismo activaría todos los mecanismos posibles para escapar –de forma escurridiza– a los dispositivos que quieren colocarlo, clasificarlo y objetivarlo como un pedagogo o como un educador «indispensable» que bien merece ser reconocido y subido a un determinado pedestal pedagógico.

El año 2015 podrá ser recordado como un año en que se han publicado (en lengua castellana) dos textos de Fernand Deligny. El primero (editado en julio de 2015) es la reedición de su libro *Los vagabundos eficaces*. El segundo (noviembre de 2015) es la

traducción de un texto radicalmente más extraño: *Lo arácnido* (con traducciones al portugués y al inglés al mismo tiempo). No pretendo decir que Deligny sea un autor que se esté «poniendo de moda», pero sí que es un autor que está siendo leído a diferentes niveles y está siendo estudiado. Sus lecturas siguen provocando rupturas, líneas de fuga en aquellos que se adentran (la mayoría de veces no sin esfuerzo) en sus textos. Pero a pesar de mi afirmación, si realizamos el ejercicio de revisar distintos planes docentes, de distintas asignaturas y de múltiples universidades, nos daremos cuenta de que Deligny está ausente en casi todas. Ahí está el reto, y tal vez el objetivo de presentarlo hoy aquí.

Cuando descubrí el primer libro de Fernand Deligny, *Los vagabundos*, leí también algunos textos de Jean-François Gómez, un educador hijo de inmigrantes españoles asentado en la Camargue française que había sido «tocado» por la estela y la experiencia de Deligny. El lo presentaba y calificaba como «planeta Deligny». ¡Uf! el término *planeta* suena a inmenso, a grande, a algo con potencia exponencial de llegar a ser o elevarse. Pero a pesar de ello sigue ignorado por la mayoría de manuales y textos sobre lo social y sobre lo humano. De hecho, es ignorado en nuestro país y «adorado» en Francia. Un autor al cual poco a poco se le dedican seminarios, sesiones de trabajo, tesis de máster, artículos, viodefórums, etc. Un autor que empieza a ser leído, estudiado, citado por otros autores que se hacen preguntas sobre la educación, la alteridad, pero transitadas por caminos y territorios para nada habituales. Y Deligny no deja de ser un *voyageur du clair-obscur*, un caminante de luces y penumbras, un cruzador de fronteras interminables y tal vez invisibles. O como nos anuncia el mismo Deligny: «Si digo que nuestra forma de trabajar es libertaria no quiere decir que de forma primordial reclame la libertad de la persona. Quiere decir que se propone abrir una brecha en el monopolio ancestral del lenguaje; verbo monopolio que ciega algunos aspectos fundamentales del ser humano (Deligny, 1975: 71).

Pero a pesar de todo lo que podamos decir, Fernand Deligny sigue siendo uno de los grandes referentes en el campo de lo que en Francia se conoce como *éducation spécialisée* y, por desgracia, un gran desconocido en los países de habla hispana. Tal y como nos recuerda Françoise Ribordy-Tschop en uno de los trabajos que más han profundizado en su pedagogía: «De 1940 hasta nuestros días, ha dinamizado en Francia múltiples tentativas con niños y adolescentes en instituciones oficiales y en redes autónomas. Diversas lecturas de la obra de Deligny son posibles. Algunas publicaciones, poco numerosas, en el campo de la filosofía, la lingüística y la pedagogía lo testimonian» (Ribordy-Tschop, 1989: 29). Pero a pesar de que «diversas lecturas de su obra son posibles», seguimos sin tenerlo presente, sin traerlo a los espacios de supervisión de nuestros equipos educativos o sin citarlo en los referentes teóricos en nuestros proyectos educativos (cuando los referentes teóricos se dignan a aparecer en estos). Ello puede ser debido a muchos motivos, pero tal vez el hecho de que el resto de sus trabajos sean solo accesibles en lengua francesa (un francés nada fácil y muy cargado de metáforas y doble sentidos, que dificulta enormemente la comprensión de sus textos para un lector medio y no iniciado en su terminología específica) hace que adentrarse en él sea una verdadera aventura. Tal y como nos anuncia Chauvière (2007), «la vida y la obra de Fernand

Deligny se encuentran completamente entremezcladas. Una y otra se encuentran marcadas por una cascada de disidencias empujadas hasta la ruptura y a menudo seguidas de transiciones difíciles. El primer periodo de su vida es especialmente rico en hechos de esta índole. Deligny se convierte en Deligny».

## 4.2. Fernand Deligny, relatos de una vida nómada

Me parece prácticamente imposible exponer elementos fundamentales de la pedagogía de Deligny sin antes presentar algunos aspectos de su biografía vinculados a su praxis educativa.

Algunos autores proponen que la vida y la obra de Deligny podría agruparse en dos momentos: un momento inicial vinculado a una topología de carácter fundamentalmente nómada y un segundo momento centrado en un cierto sedentarismo (con su instalación en el municipio de Monoblet) (Houssaye, 1998). No se trataría únicamente de dos momentos y de topografías diferenciadas. Para mí, Deligny es un *continuum*, un «hacer sin parar» que es difícil de cortar por un lado y de pegar por el otro. Pero lo cierto es que fijo o en movimiento, su forma de pensar la educación, las instituciones y la relación con los sujetos de la misma es en esencia nómada. No se deja atrapar, se convierte en un pensamiento resbaladizo. Es un hombre que vive con fuerza y energía cada momento, cada instante pedagógico, y no hace sino procurar llevar a cabo esa tentativa, esa tentativa mínima en cada proyecto (o intento del mismo) que dinamice. Deligny, su vida y sus proyectos, me recuerdan siempre la metáfora del educador como caminante infatigable, me recuerdan el verso de Machado: «Caminante no hay camino, se hace camino al andar».

Fernand Deligny puede ser leído como hombre, como poeta, como cineasta, como escritor, como educador. Y todas estas vertientes configuran el basto y abrupto territorio Deligny. Sin embargo, ¿por qué hablar de planeta? La variedad de temas tratados, de aproximaciones, de metodologías y de miradas que Deligny realizó a través de sus proyectos, ideas, acciones o textos bien merecen un contexto tan ancho como el que he utilizado. Desde el uso de mapas hasta el de la cámara de filmar forman parte de dicha geografía planetaria particular, llena de accidentes geográficos, de constantes matices a lo largo de su vida que llenan de posibilidades la vida de los niños.

Nació en el año 1913 en Bergues (Francia). Muy joven, entra en contacto con el mundo de la educación, la reeducación y las estructuras terapéuticas; prácticas e instituciones que rápidamente empezará a cuestionar desde distintos puntos de vista y aplicando distintas metodologías «activas». Su padre había muerto durante la Primera Guerra Mundial, y su ausencia marcará la infancia de Fernand. La figura paterna será sustituida por sus dos abuelos (uno aduanero y el otro maestro). En él se marcarán los itinerarios de la educación y las errancias por la pedagogía en la frontera a través de la iniciación recibida de sus abuelos. Su primera relación con el mundo educativo se da en

1928, cuando decide crear un grupo de «exploradores» sin distintivo y sin jefe, y se muestra ya crítico y contestatario con los sistemas pedagógicos imperantes.

Después de abandonar los estudios universitarios –de filosofía y psicología– en Lille, pasa muchas horas en el Asilo de Armentières como sustituto de «maestro de educación especial», donde empieza a aplicar de forma libre el método de Celestin Freinet (un autor que, en esos años, Deligny admiraba). Exactamente trabajaba de *instituteur suppléant*, en lo que por entonces se denominaban clases de perfeccionamiento, en el barrio de la Brèche-aux-Loups (París). Para Deligny, las clasificaciones de los niños de poco importan (*les crapules*, en su terminología). Después de un tiempo alejado del Asilo, retorna al ser nombrado «maestro especializado» y se quedará hasta 1943. En 1940 pasará a trabajar como educador en el conocido *Pavillon 3*. Allí optará, como primera medida de cambio, por suprimir todas las sanciones, así como por romper con la sensación de medio asilar o de institución total. En su lugar propone diferentes actividades para organizar y animar la vida de los adolescentes internados. Con ello quería dar salida a las demandas de los adolescentes de obtener más libertad, especialmente a través del contacto con el exterior; se trata de poder darles la palabra, de hacerles partícipes de sus propias vidas. La cuestión filosófica y educativa de la libertad es fundamental en el pensamiento de Deligny, ya que para él es imposible el trabajo educativo sin la praxis de la libertad. Los educadores tienen que creer que el ser humano es capaz de remontar (desde su propia elección) aquellas situaciones contrarias. Para ello los niños no pueden ni estar encerrados ni dominados. Se trata de «liberar» a los sujetos para que puedan tener vidas libres. ¿Qué sería de la educación sin esa vinculación con la libertad?

A partir del teatro de Dullin y de los albergues de juventud ya existentes, permitirá que jóvenes que presentaban determinados problemas con la justicia pudieran salir de su entorno familiar y social con el fin de elaborar un proyecto de inserción laboral y social. A través de esta experiencia, Deligny se convierte en el precursor de lo que más adelante se denominará intervención comunitaria o trabajo en el medio abierto. La evolución de sus ideas y proyectos se recogen en dos de sus libros: *Les vagabonds efficaces* y *Adrien Lomme*. En este último libro expresa en la dedicatoria: «Aux enfants arriérés, caractériels, déficients, délinquants, en danger moral, retardés, vagabonds, etc., etc., etc.». Y en *Les vagabonds* dice: «En los umbrales de las chabolas están sentados unos niños extraños, unos niños vomitados. No hay otra palabra para expresar su color y su forma». La imagen de los niños que son «observados» en el COT no puede ser más clara ni nítida. Su trabajo replantea una visión subversiva y diferente del mundo de la infancia y sitúa al adulto en otras posiciones que no son las del control: «El niño de hoy conoce el mundo, el de las soledades heladas, el de los grandes hoteles, el del Ecuador y el de las tabernas turbias. Cree conocerlos, cree en las imágenes. Le repugnan los libros. Está asqueado de la monotonía cotidiana y nimia de la vida familiar. Las evasiones se le ponen por delante. ¿Desastres? Desastre colectivo si el adulto persiste en mantener al niño con las manos detrás de la espalda. El niño se revuelve y muerde, salta por la ventana y cae, pues el

mundo mil veces visto que creía dispuesto a recibirlo no es más que reflejos y espejismo» (1971).

La *grande cordée* se convierte en una experiencia pionera todavía en la actualidad, que se fundamenta, siguiendo al mismo Deligny, en un método sencillo, «dejar que entre en juego lo imprevisto, que pueda suceder lo que sea» (Deligny, 1971: 202). Alrededor de Monoblet, en un perímetro de treinta kilómetros, cuatro lugares acogen de doce a quince niños. Las familias y los educadores viven en cada hogar con pocos chicos (de dos a cinco), a sabiendas de que cada hogar consta de varios elementos (casas, graneros, cobertizos, ovejas, áreas). Los niños siguen cada día la vida cotidiana de la red, junto con las actividades habituales. Pero también pueden ir de un lugar a otro, con libertad, porque el clima no es el mismo en una casa que en otra. La red responde a la necesidad de asilo (en el sentido de refugio) del niño naciente, a sabiendas de que el asilo desea enmarcar lo cotidiano (y no a la relación madre-hijo)» (Houssaye, 1998: 36).

En Cévennes el grupo se instala en una casa, que había comprado Felix Guattari en medio de la montaña, con un objetivo muy conciso: «ser y estar próximo a los niños autistas y sin habla, sin demasiadas ideas preconcebidas, solo con el proyecto de alejarse de los saberes de los que estando con el agua al cuello elaboran, difunden, editan y vulgarizan a propósito de los niños autistas: gravemente psicópatas, ineducables, irreuperables» (Deligny, 1977: 17). Un conflicto con Guattari hará que Deligny y Janmari se instalen en una casa en el pueblo de Graniers. Otros niños y jóvenes lo harán en casas y granjas próximas. Organiza de nuevo una gran red que llegará a acoger en los diferentes espacios a unas treinta personas autistas (o como el lo llamaba: de una etnia singular). La red funciona de forma independiente de los circuitos de consumo y ellos mismos se proveen de lo que necesitan para vivir. Muchos de los niños que Deligny recibirá en Cévennes serán enviados por Françoise Dolto o por Maud Mannoni. La vida cotidiana se organiza en la naturaleza (la mayoría de las actividades pasan en el exterior), al ritmo de lo que ellos habitualmente hacen y regidos por la necesidad imperiosa que marca el autismo de la inmutabilidad.

### 4.3. Por una educación enredada en la vida misma

La educación puede ser entendida de muchas formas y bajo múltiples miradas disciplinares, pero creo que una forma sencilla y natural es entenderla como una propuesta de movilización frente a posiciones estáticas de las sociedades contemporáneas, como un ejercicio de ruptura, de fuga de situaciones límite. En este sentido, la pedagogía consiste en sostener una posición cargada de política. No es mirar de lado, es estar metido en medio, de lleno. Consiste en mantener una posición ética, de verdad (no como alguna de las propuestas que últimamente he podido escuchar o leer que se abanderan en el estandarte de un cierta ética que, sinceramente, huele a mentira) y mantenerse en ella.

Desde esta perspectiva entiendo el nexo entre *educación* y *nomadismo* que vertebra el presente trabajo. Se trata de presentar la pedagogía de Fernand Deligny bajo el paraguas de una pedagogía que moviliza hacia el vagabundeo, la errancia y el nomadismo en el sentido que nos propone Maffesoli: «La vida errante se encuentra entre esas nociones que, además de su aspecto fundador de todo conjunto social, traduce convenientemente la pluralidad de la persona y la duplicidad de la existencia. Expresa también la revuelta, violenta o discreta, contra el orden establecido, y da una buena clave para comprender el estado de rebelión latente en las jóvenes generaciones, cuya amplitud apenas comienza a entreverse, y de la cual no se han terminado de evaluar sus efectos» (Maffesoli, 2004: 15). Ser nómada es romper con la norma, buscar la rendija, redoblar determinados ejes del pensamiento; es buscar salidas allí donde aparentemente no se ven, cruzar la frontera sin utilizar pasaportes, seguir caminando en la era de los trenes de alta velocidad; es escribir a mano, con el trazo, con los movimientos del lápiz arrojado por la piel (ese órgano que nos dice y nos hace decir). Y la pedagogía de Deligny nos invita al nomadismo porque ella misma está construida a partir de lo que puede denominarse una topografía laberíntica, o bien antídotos contra la concentración de poderes e identidades. Se trata de una verdadera pedagogía encarnada, ya que antepone su propia vida y a través de ella interroga el mundo y las relaciones humanas. No se trata de escribir tentativas metafísicas que se desvanecen al entrar en contacto con la vida; todo lo contrario: Deligny corpografía su vida, su experiencia y las vidas y experiencias de los «otros». No tiene sentido ese ejercicio de resistencia a los poderes, a las normas, al Estado, a los sistemas de protección infantil o a los grandes modelos de reeducación de personas con diversidad funcional si a la larga se cae en el mismo error, y uno mismo y sus proyectos son artimañas, brazos articulados de ese mismo poder. Ahí radica una de las claves de nuestro autor.

Fernand Deligny, el hombre, el poeta, el cineasta, el escritor, el educador es lo que configura lo que algunos de sus estudiosos han definido como «el planeta Deligny». Para Álvarez de Toledo, debemos hacernos algunas preguntas fundamentales en torno a Deligny: «¿Quién conoce a Deligny? ¿Cómo lo conocemos? ¿Pedagogo, educador, cineasta, escritor, poeta del autismo, artista?» (Álvarez de Toledo, 2001). Sin embargo, ¿por qué hablar de planeta? La variedad de temas tratados, de aproximaciones, de metodologías y de miradas que Deligny hizo al «mundo» merecen un contexto tan ancho como el que he utilizado. Desde el uso de mapas hasta el de la cámara de filmar forman parte de dicha geografía planetaria particular, llena de accidentes geográficos, de matices que no hacen sino llenar de posibilidades la vida de los niños que ha acompañado a lo largo de su vida.

Es cierto que Deligny siente una determinada pasión por algunos autores –digamos– clásicos de la pedagogía (no niega, por ejemplo, sus lecturas de Anton S. Makarenko, en concreto de su *Poema pedagógico*); pero tampoco quedan del todo claras sus filiaciones vinculadas a una pedagogía de corte naturalista. Cuando digo naturalista me refiero a autores de la talla de Rousseau, y en especial de su obra *Emilio o la educación*. Pero Deligny no sigue esa misma senda; él no va en busca de lo natural como algo ligado a

una visión romántica o snob del contacto con la naturaleza. Para él, el contacto con la naturaleza –simplemente eso– se abre a la posibilidad de vivir de otra forma, de vivir más allá de determinados artificios. No se trata de hacer pedagogía en medio de la naturaleza, sino de buscar un lugar para poder vivir de forma natural (casi salvaje) sin artificios ni corsés, sin que el lenguaje odene necesariamente los devenires de la vida diaria. Así, Álvarez de Toledo propone: «la crítica del lenguaje llevó a Deligny a vivir con niños autistas. Justificó su rechazo a toda forma de intercambio mediante la palabra o la mirada colocando lo real por encima de todo, en una constelación de percepciones alucinadas, sin correspondencias en el inconsciente. Un acercamiento a estas características solo pudo desarrollarse a partir de la observación de autistas profundos, afectados por dolencias tales que el acceso a la palabra queda definitivamente comprometido» (Álvarez de Toledo, 2001: 13). Ahí está el embrollo entre lo natural y lo cultural, entre cuerpo y lenguaje. Entendido como tema de conflicto a lo largo de la historia de la humanidad, en Deligny pasa a tener un papel destacado, por lo menos en el Deligny de Cévennes.

## 4.4. Mapas, cuerpos y pedagogías

Deligny inicia un trabajo profundo que tiene que ver con el mapeo, con el uso de la *carte*, de las cartas o de los mapas en las praxis sociales. Lo dice de la forma siguiente: «Nuestra práctica acostumbrada consiste en trazar cartas (mapas) donde aparecen las líneas de errancia de los niños autistas que viven ahí, y que es lo que aventuramos para hacer algo distinto a un signo. Se ve que se trata, en cada área de residencia, de una parcela verdaderamente minúscula de la superficie del globo terrestre» (Deligny, 2015b: 158). El hecho de trazar mapas tiene que ver con cierta representación simbólica, con el uso del cuerpo (siempre representado en forma de caminos trazados, caminos recorridos, errancias que emanan del vagabundeo y del deambular) y su presencia en determinados espacios y territorios. Tiene que ver con el decir (y el oír) sin palabras, con los gestos mínimos que se pueden desprender de la presencia de los niños autistas en el territorio. Así se puede ver con claridad en el libro del propio Deligny editado en 2013: *Cartes et lignes d'erre. Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. Tal y como manifiesta Moshnyager en su revisión crítica del citado texto: «La cartografía nos hace descubrir los desplazamientos de cada uno en los lugares de vida que constituyen la red, lo más cercanos posibles al gesto mínimo, del mínimo desvío, del mínimo detalle de los modos de ser de estos niños, de sus mínimas trazas de existencia» (Moshnyager, 2014). Entonces, mapear con tinta china los movimientos, los trazos, tiene algo que ver con poner en común algo que no puede llamarse lenguaje, pero que puede encontrarse cercano a la presencia humana que realiza trayectorias de errancia en el paisaje natural.

Los mapas trazados a lo largo del tiempo son los siguientes:

Nº	Lugares	Sujetos
1		

Mapas de Île d'en bas (1969, verano)	Los mapas reproducen los desplazamientos de Janmari, de Gaspard y de Cornemuse.
2 Granier y Monoblet (otoño e invierno de 1969)	Desplazamientos de Philippe.
3 Serret I (primavera de 1971 a otoño de 1974)	Son los primeros mapas realizados con tinta china.
4 Mapas de Pomaret (mayo de 1974)	Recogen los juegos de Philippe con un hilo de saliva.
5 Mapas de Granier (noviembre de 1974)	Recogen los recorridos del adulto (trayectos y haceres) y de Janmari (errancias y actos).
6 Mapas de Murettes (agosto a setiembre de 1975)	Recogen desplazamientos de la trashunmancia de cabras y de los niños Arnaud, Bruno y Christian.
7 Serret II (junio 1975 a junio 1976)	Jeanmari, gestos y círculos
8 Monoblet (noviembre y diciembre de 1976)	Mesa de la cocina y fabricación del pan
9 Granier (julio 1976-agosto 1978)	Janmari
10 Palais (octubre 1978-agosto 1979)	Xavier y Jérôme

Adaptado de Moshnyager (2014)

Estos registros no dejan de ser ejemplos del uso (de la interpretación y de sus registros) de los movimientos, de los recorridos –en muchas ocasiones recorridos muy largos– a lo largo de un día entero en la naturaleza o en los espacios de vida. Nos lo clarifica Álvarez de Toledo:

Las líneas de errancia son trazadas sobre dos hojas de calco. En ellas se transcriben los recorridos de los adultos, la mayoría de veces a lápiz o con pluma, y las de los autistas que les acompañan (en sus actividades o en sus gestos). El recorrido del niño es trazado distintas veces en calcos distintos y con algunos días de diferencia [...]. Se inventa una lengua inspirada en los mapas resultantes de la observación de los movimientos en infinitivo de los autistas. (Álvarez de Toledo, 2001)

La escritura con tinta china hace que se permita «inscribir» las líneas de fuga, a través de los distintos trazos, en el papel. No son trazos cualesquiera. Son trayectos (múltiples, varios, distintos, errantes) de niños no hablantes. Inscribir se convierte entonces en algo fuera de lo común, en la relación entre el cuerpo y el papel como algo pedagógico. Y en ese registro de los andares tiene lugar la concreción de la red, de la tela arácnida tejida entre múltiples y diversas formas de ser, de estar, de disponer y ponerse en los distintos espacios. Deligny mismo nos lo propone: «De la guerra al asilo, la red se volvió mi modo de ser, lo cual no quiere decir mi razón» (2015b: 31). Lo arácnido, en Deligny, designa claramente una de las formas centrales de ser autista (o autístico). Confirma: «La red es un modo de ser [...]. He vivido entonces en los azares de la existencia más en red que de otra manera, y resulta que en los azares de lo que tiendo a leer, siempre resulta que hay por ahí alguna red» (2015b: 17).

La cuestión del cuerpo y la idea del gesto mínimo es también fundamental en Deligny y en su concepción pedagógica. Cuerpo, porque su vinculación con el otro pasa necesariamente por «lo corporal» a través de su presencia (ligera, pero al fin y al cabo presencia corporal), o con los trazos que los chicos autistas realizan al deambular entre árboles, rocas, cabañas y delimitar sus «palabras» escritas en la tierra. Cuerpo, porque eso somos con relación al mundo, a nuestra subjetividad y a las otras. Y claro, lo corporal se sitúa frente a la moral, una moral que impera e intenta imponerse sobre los cuerpos de la diferencia, para (al modo de decir foucaultiano) normalizar esas carnes «perversas». Para Deligny, mirar al otro, tal vez participar en su proceso educativo/formativo, tiene que ver con un cierto enfrentamiento con lo moral, con lo educativo como algo fundamentalmente moral, con el bien y el mal, con los regímenes que regulan dicha forma de pensar y existir. Para Deligny, rechazar la moral es algo fundamental. Así lo expresa:

Tal vez sería mejor disponer, junto a los niños delincuentes, viejos *bagnards* sin título de educador que no algunas almas de buena voluntad. Ya que si unos pueden degustar el vicio, los otros degustan la vida honesta. (Deligny, 1960: 71)

Con Deligny, en momentos en que la apología a favor de determinados patrones corporales, a favor de determinadas estéticas de la presencia, el pensar el cuerpo y el gesto mínimo representan una bocanada de aire nuevo, anhelos para pensar distintamente la educación. Para pensarla rompiendo con esa mirada que ve equivalencias claras entre educar y colonizar. Tras haber estado asesorando (a través de una intensa y creativa relación epistolar, por ahora únicamente disponible en francés) a François Truffaut (después de que este ya hubiera leído los textos de Deligny *Los vagabundos eficaces y Adrien l'Homme*), nuestro autor se lanza a rodar una película. Después de esta fructífera relación, Deligny pidió a Truffaut que le prestara una película para grabar y otro tipo de material que pudiera servirle en los trabajos de posproducción. Así lo afirma Deligny en una carta que envía al propio Truffaut: «Yo grabo (grabamos) aquí, entre nosotros, un serial, una crónica precisa de lo que sucede. De este serial grabado en 16 mm se sacarán las imágenes de la película a través de la superimpresión de lo que no puede contribuir al relato, una vez hayamos llegado al final» (1959). Deligny hacía cuatro años (1955) que había publicado un texto preciso y radicalmente innovador: *La cámara outil pédagogique*. Hacía años que experimentaba, que llevaba al límite las posibilidades de grabar, de filmar a los muchachos con los que convivía. El hecho de grabar una película podría representar –en el contexto de vida de Deligny y de otras personas que le acompañaban– poner en circulación un proyecto, tener algo en lo que ocupar una parte del tiempo en los momentos venideros. La película *Le Moindre Geste* fue dirigida finalmente por Fernand Deligny y Josée Marenti, con Yves G, Richard Brougère, Any Durand, Marie-Rose Aubert y Numa Durand como protagonistas. La copia final (en 16 mm) quedó establecida en el año 1971 (el año en que se traduce *Vagabundos* al español) y ganó un importante premio (Semaine de la Critique) del Festival de Cannes, 1971. Yves y Richard se fugan del Asilo donde se encuentran recluidos. La vida, después de la

huida, va de un cierto nomadismo, va de realizar un gesto mínimo, de desplazarse; va de sonidos mínimos, de una relación no basada precisamente en la palabra.

Y en su proyecto pedagógico y personal, el silencio, vivir en silencio, hablar desde el silencio como si de una congregación religiosa se tratase se ubica en un espacio central. Pero no. En Deligny los murmullos, los gritos desgarrados, el «ser de palabra» (aunque sea otra palabra o de otra palabra se tratase) está presente. El silencio es algo que aparece cerca, tal vez dentro, del lenguaje. En sus experiencias, mantenerse en silencio es algo habitual, es especial como síntoma claro de su presencia ligera. No tomar la palabra, no gritar, no decir. Entrar en relación con otras formas de estar. Los niños con los que vive Deligny son los que silencian sus sonidos igual que respiran, son los que se resisten carnalmente a la domesticación simbólica, los que anteponen su condición de naturales frente a las condiciones artificiales de una vida construida desde lo cultural. Las reflexiones sobre el silencio en Deligny llevan a Poisson-Cogez a decir que «Deligny escribe en un lenguaje extremadamente rico y complejo, en un estilo denso y con el uso constante de palabras, con el despliegue de todos sus significados para dar sentido a lo que parece no tenerlo». Compensa su acceso al habla, su no mudismo con una comunicación densa, casi incomprensible para aquellos que lo intentan, para los que realizan tentativas de adentrarse en Deligny. Para él lo real puede ser interpretado como anterior al lenguaje. Tal vez cada uno de nosotros dispone de una parte de su ser conectada a un estado de no lenguaje –y que en cierta forma persiste en ser mantenido en todos nosotros–. En esa parte escondida de nosotros tal vez –y digo solo tal vez– se encuentra escondida esa parte que sin decir, en silencio, registra algo de nuestra actividad.

Por esa razón, los mapas –tal vez las redes–, los cuerpos –y los silencios– y las tentativas de estar con el otro puedan tener algo que ver con la pedagogía. No una pedagogía como la concebimos (al uso de determinados patrones y fundamentalmente normativa), sino una pedagogía desubicada de posiciones centrales y dominantes; una pedagogía que debe comprender la alteridad del siguiente modo:

¿Es extranjero el ser autista? Es lo mínimo que uno puede decir; lo mínimo y quizás lo mejor. Pero ¿puede ser que un extranjero lo sea hasta el punto de no experimentar ninguna atracción por nuestra voz y que, al no hacer ningún uso de la suya, nos deje, en lo que a él respecta, despojados del uso de la nuestra? [...] Las voces que nosotros no podemos emitir ¿vamos a usarlas para interpretar al extranjero? Pero el extranjero no es una lengua. ¿Se tratará de adivinar lo que el ser autista puede querer? (Deligny, 2015b: 225).

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Álvarez de Toledo, S. (2001). «Pédagogie poétique de Fernand Deligny». *Communications*, 71: 245-275.
- Bastide, B. (2004). «Correspondance François Truffaut-Fernand Deligny». *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, 42: 1-20.
- Chauvière, M. (2007). «Devenir Deligny (1938-1948)». En: Fernand Deligny, *Oeuvres* (pp. 369-377). París: L'Arachneen.

- Deligny, F. (1960). *Graine de crapule*. París: Scarabée.
- (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- (1975). *Nous et l'Innocent*. París: Maspero.
- (1977). *Nous et l'innocent*. París: Maspero.
- (2007). *Oeuvres*. París: L'Arachneen.
- (2008). *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.
- (2013). *Carte et lignes d'erre/ Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. París: Éditions l'Arachneen.
- (2015a). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Ediuoc.
- (2015b). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- Gentis, R. (1980). «L'étrange Fernand Deligny». *La Quinzaine Littéraire*, 332.
- Gómez, J. F. (1994). *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Ginebra: Éditions des Deus Continents.
- Grrelly, P. (2009). «Fernand Deligny (1913-1996): le travail social au coeur». *Informations Sociales*, 152: 135.
- Grimaud, L. (1988). «À propos de Deligny, geste éducative et mythe du Nom». *Colloque Deligny, cinquante ans d'asile*. Toulouse, 18 de novembre de 1988.
- (1998). *Education thérapeutique. Pratiques institutionnelles*. Toulouse: Érès.
- Han Kia-Ki, B. (2003). «Fernand Deligny: esquive, dérive et tentatives d'éducation». *Le Télémaque*, 23: 117-132.
- Houssaye, J. (1998). *Deligny, éducateur de l'extrême*. Toulouse: Érès.
- Jeanne, Y. (2006). «Fernand Deligny: Liberté et compagnonnage». *Reliance*, 21: 113-118.
- Jouvenet, L. P.; Caillot-Arthaud, J. M.; Charlaguier, C. L. (1988). *Deligny. 50 ans d'asile*. Toulouse Privat.
- Loradau, R. (1997). «La critique du symbolique chez Fernand Deligny». *La Lettre du Grappe*, 27: 131-140.
- Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: FCE.
- Michaud, G. (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia.
- Moreau, P-F. (1978). *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*. París: Retz.
- Moshnyager, N. (2014). «Fernand Deligny. Carte et lignes d'erre/ Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Jpirnal de Janmari». *Essaim*, 33: 157-166.
- Pié, A. (2013). «La (in)comprensión de l'autisme de Fernand Deligny». En: AA. VV. *Discapacitat, sobredotació intel·lectual i Trastorns de l'Espectre Autista* (pp. 157-171). Barcelona: Ediuoc.
- Planella, J. (2003). «Històries de l'educació social: narratives, trajectes i metàfores». En: Planella, J.; Vilar, J. (eds.). *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp. 17-32). Barcelona: Pleniluni.
- (2012). «Pedagogía y nomadismo en la educación de las otras infancias». *Educació i Història*, 20: 95-115.
- (2015). «Fernand Deligny o la tentativa de una pedagogía surgida en el limbo». En: *Los vagabundos eficaces* (pp. 9-41). Barcelona: Ediuoc.
- (en prensa). «El gesto mínimo como acto pedagógico. Una tentativa de mostrar a Fernand Deligny». En: *Posgrado en Salud Mental Colectiva*. Barcelona: UOC.
- Poisson-Cogez, N. (s/f). *Lignes d'erre. Les cartes de Fernand Deligny*. <http://culture.univ-lille1.fr/fileadmin/lna/lna60/lna60p34.pdf>. (Fecha de consulta, 10/10/2015).
- Ribordy-Tschopp, F. (1989). *Fernand Deligny, éducateur sans qualités*. Ginebra: IES.
- Tardis, A. (2008). «Position(s) de Fernand Deligny». *Essaim*, 20: 213-220.
- Terral, D. (1996). *Traces d'erre et sentiers d'écriture*. Toulouse: Érès.



# Relevancia de Paulo Freire en los tiempos (oscuros) del aprendizaje a lo largo de la vida

EMILIO LUCIO-VILLEGAS  
Universidad de Sevilla

*Numerosos proyectos educativos se desarrollan en situaciones de contradicción entre el concepto de educación permanente y la continuidad de fenómenos como el colonialismo, la segregación racial, la ausencia de libertad intelectual, la violencia física o –uno de los más peligrosos– la manipulación de la educación permanente para enmascarar estrategias de violencia y dominación.*

ETTORE GELPI

## 5.1. Introducción

Es muy difícil imaginar y comprender la educación, en general, y la educación de personas adultas, en particular, en los últimos sesenta años, sin considerar la histórica figura de Paulo Freire. El trabajo de Freire se extiende desde los años cincuenta del pasado siglo hasta su fallecimiento, en 1997, ya con este nuevo siglo llamando a la puerta. Su influencia en el escenario internacional en el campo de la educación de personas adultas es decisiva en una determinada línea de trabajo que tiene que ver, de alguna forma, con la vertiente más «freireana» de Freire: como trabajador comunitario y cultural comprometido con una alfabetización entendida como camino de liberación y emancipación para las personas. Esta conexión entre educación de personas adultas y trabajo con las comunidades lleva a sugerir «que Freire fue el arquitecto seminal en la introducción de la teoría crítica en el discurso pedagógico contemporáneo» (Dale y Hyslop-Margison, 2012: 1).

En esta dirección, es posible considerarlo como el mayor representante de la educación radical de adultos –como se la conoce en el ámbito anglosajón– o simplemente la educación popular: un aspecto de la batalla educativa para alcanzar la justicia social. Se trata de un elemento estratégico en el trabajo de Freire y su relevancia está fuera de duda en este momento en que los derechos de ciudadanía y otros son constantemente puestos en duda, en que las desigualdades están aumentando imparablemente y la injusticia se ha convertido en un territorio común en nuestras sociedades. Freire se opone a la narrativa –

construida ahora— de que la pérdida de solidaridad, de humanidad entre las personas es algo común y natural en nuestras sociedades.

Partiendo de estas premisas, me gustaría presentar en este capítulo una breve revisión sobre la vida y la amplia bibliografía de Paulo Freire. Creo que una pequeña narración sobre su vida puede arrojar alguna luz sobre la significación que tiene en estos momentos. Más tarde voy a centrarme en los que considero conceptos centrales en la obra de Freire: cultura, diálogo, el método de alfabetización, la disyuntiva oprimido/opresor, el proceso de concientización y el educador. Por último, intentaré conectar estas ideas con la situación educativa actual. Básicamente voy a intentar responder a la pregunta que da título al capítulo: ¿cuál es la relevancia del pensamiento de Freire en este momento?

Antes de iniciar este camino me gustaría destacar lo diverso del marco filosófico en el que Freire se mueve. Gracias a ello es posible encontrar conexiones entre su trabajo y otros importantes pensadores del siglo xx. Con el teórico marxista italiano Antonio Gramsci (Allman, 1988, Coben, 2001, Mayo, 1999); con el filósofo Jürgen Habermas (Welton, 1995, Torres y Morrow, 2002); con el lingüista ruso Bakhtin (Rule, 2002). Dale y Hyslop-Margison (2012) han sugerido también influencias derivadas de otros pensadores como Marx, Sartre o Aristóteles. Hay otras conexiones establecidas quizás con menos claridad, como entre Freire y Vygotski (Gadotti, 2005), o con Dewey al tratar los asuntos de la ciudadanía y la democracia (Feinberg y Torres, 2014). Pero si hubiera que considerar la más importante de todas estas influencias, tal vez esté en «los pensadores personalistas (John McMurray, Martin Buber y Emanuel Mounier)» (Kirkwood y Lucio-Villegas, 2012: 173).

## 5.2. Un breve repaso sobre la vida y la obra de Freire

Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife (Brasil) en 1921. Se pueden diferenciar, al menos, tres etapas en su vida.

La primera está relacionada con sus primeros trabajos en Brasil. Trabajó en diversas organizaciones públicas y privadas estableciendo conexiones entre la cultura y la alfabetización de las personas adultas. Este hecho es importante porque Freire siempre conectó alfabetización y educación de personas adultas con un escenario mucho más amplio: la vida social y comunitaria de las personas. Durante esta primera etapa podemos destacar su trabajo en la División de Cultura y Educación de la Prefectura de Recife (Rubens, 2000). En esta época se encuentran también las semillas de sus primeros trabajos, que incluyen *Pedagogía del oprimido*, considerada como una referencia general sobre su teoría educativa y una referencia, también, en la educación popular. Esta etapa fue bruscamente interrumpida por el golpe de Estado en Brasil en 1964.

Un segundo periodo comienza con el exilio. Vive en Bolivia, Chile y Estados Unidos hasta que definitivamente se instala en Ginebra para trabajar en el Consejo Mundial de

las Iglesias. Es el periodo de mayor conocimiento y aplicación de sus metodologías, y también el de su mayor renombre internacional. Su trabajo en Ginebra le permitió viajar y conectar con experiencias educativas y con personas en todo el mundo. Asesoró proyectos y campañas educativas en Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe, en África, y Nicaragua, en América Latina.

La tercera etapa se inicia con su retorno a Brasil tras el fin del exilio en 1979. Este período puede ser caracterizado por su trabajo como profesor en diferentes universidades de Brasil y, sobre todo, como Secretario de Educación de la Prefectura de São Paulo entre 1989 y 1991 (Torres, O'Cadiz y Lindquist, 2007). En este tiempo, Freire reescribió parte de sus ideas y desarrolló una práctica de política educativa participativa. Falleció en 1997 en São Paulo.

Su amplia bibliografía puede ser dividida en cuatro momentos diferentes, no necesariamente cronológicos (Lucio-Villegas, 2009). El primer momento puede estar relacionado con sus trabajos iniciales publicados en Brasil: *La educación como práctica de la libertad* y, sobre todo, *Pedagogía del oprimido*, el libro más claramente asociado con su persona y que ha sido traducido a más lenguas que cualquier otro de sus trabajos, o cualquier otro texto educativo. Este libro es considerado, de alguna forma, el documento fundacional del pensamiento pedagógico de Freire.

Un segundo momento es el caracterizado por los «libros hablados». Son libros que se presentan como un diálogo entre varias personas: Miles Horton, Ivan Illich, o Antonio Faúndez, entre otros, y que derivan de sus conversaciones con estos pensadores. Estos libros son especialmente interesantes para apreciar el proceso de diálogo en acción.

Un tercer momento –y en este caso incluso temporal– está representado por los libros en los que Freire reflexiona y reescribe su propio pensamiento y las ideas principales: *Pedagogía de la esperanza* o *Pedagogía de la ciudad* son dos ejemplos. Puede ser considerado como un período temporal, porque estos libros se escriben, generalmente, tras su regreso a Brasil.

El último momento tiene que ver con sus libros sobre determinadas experiencias: *Cartas a Guinea Bissau* o *Extensión o comunicación*, sobre su estancia en Chile.

## 5.3. Conceptos básicos

Como ya he señalado en la introducción, considero que algunos conceptos freireanos son básicos para intentar comprender su relevancia en la actualidad –como también señalé en la introducción–: la cultura, el diálogo, el método de alfabetización, la disyuntiva opresor/oprimido, los procesos de concientización y el educador. Voy a presentar brevemente cada uno de estos conceptos, incluidos algunos comentarios sobre su relevancia para generar una educación liberadora que se oponga al discurso dominante basado en el aprendizaje a lo largo de la vida.

### 5.3.1. Cultura

Para Freire, la cultura se enmarca dentro del proceso de humanización de la persona. Ese proceso de humanización supone, entre otras cosas, que las personas salen de la llamada cultura del silencio: formas de dominación que impiden a las personas y a las comunidades expresarse por sí mismas.

Souza señala que este proceso de expresión cultural está ligado a la construcción colectiva del conocimiento. También entiende que la cultura, en Freire, debe entenderse desde una perspectiva multicultural:

Dentro del aula, ese principio/concepto freireano de multiculturalidad puede incluso contribuir a identificar el tipo de relaciones entre los diferentes alumnos provenientes de culturas distintas y percibir las relaciones entre las diferentes visiones escritas y las diversas visiones orales de una misma cultura nacional. (Souza, 2007: 197)

Es posible plantear algunos modelos que desarrollan este trabajo en el aula, como la investigación de Moore (1995) sobre la enseñanza del inglés normativo a dos jóvenes bangladesíes. Pero también puede ser interesante recuperar aquí los trabajos de Gardner (1995), quien indica la importancia del compromiso de la comunidad –un entorno construido socialmente– en la construcción de la escuela y el compromiso de la escuela en formar parte de la comunidad.

Por último, no es menos importante recuperar –en un momento de expansión del pensamiento estadístico que busca construir homogeneidades y convertir cualquier diversidad convertida en marginal– los trabajos de los antropólogos de la educación que han estudiado las escuelas y las aulas, desde la obra seminal de Jackson (1991). Estos trabajos nos ayudan a recuperar la diversidad de la escuela. Si esto ocurre en la educación de niños, niñas y jóvenes, más aún en el caso de la educación de personas adultas –el territorio de mayor aplicación del pensamiento freireano– donde la experiencia, y por ende la cultura construida a través de la misma, se convierte en un elemento esencial de los procesos educativos.

La cultura, como expresión de las propias visiones de la vida, está presente en la obra de Freire desde sus comienzos. En *La educación como práctica de la libertad* señala:

Reconocidos, después de la primera situación, los dos mundos –el de la naturaleza y el de la cultura y el papel del hombre [*sic*] en esos dos mundos– se suceden otras situaciones en las que se aclara y amplía la comprensión del dominio cultural. (Freire, 1986: 107)

Por tanto, la noción de cultura parece estar íntimamente relacionada con el desarrollo de las personas tanto a nivel individual como colectivo. Esto nos permite considerar la relevancia del pensamiento de Freire para enfrentarnos a la tendencia social dominante que trata de alienar la vida cultural y que conlleva la pérdida de la identidad cultural tanto en los niveles individuales como de las comunidades. Esta consecuencia de los procesos de globalización y estandarización conlleva la pérdida de la diversidad cultural y, en terminología freireana, la deshumanización de la persona.

En este sentido sería importante señalar la importancia de recuperar la diversidad, construir y potenciar escuelas comunitarias que sean reflejo de esa diversidad y considerar esta como un asunto que va más allá del ámbito lingüístico (Besalú, 2010). Podríamos considerar con Gelpi:

[Aun cuando] las diferencias debidas a la lengua, a la pertenencia étnica y a la religión son significativas, es necesario no olvidar otros elementos que constituyen otros tipos de diversidad: la edad, el sexo, el acceso a la formación y a la información, la relación con el mundo de la producción (la identidad, por ejemplo, de un desocupado no es la misma que la de un trabajador con empleo), el acceso a los cuidados médicos, el derecho a la retribución, el tipo de ambiente en el que se vive, el grado de libertad de movimientos que posee (el ciudadano libre de circular y el preso), el discapacitado, etc. Tales diferencias indican también la complejidad de la pertenencia de un determinado grupo o de un individuo a este conjunto de diversidades. (Gelpi, 2004: 57)

### 5.3.2. Diálogo

Este es posiblemente el núcleo del pensamiento y de las metodologías freireanas. El diálogo garantiza la comunicación y establece unas formas cooperativas de trabajo que se caracterizan por las interacciones sociales entre las personas en un proceso en el que se crea un nuevo conocimiento a partir de la puesta en común y el compartir lo que las personas y las comunidades atesoran. Diálogo significa múltiples voces en múltiples direcciones. En esta multiplicidad de voces que constituye y construye el diálogo, el conocimiento común y compartido se construye al mismo tiempo que el proceso de diálogo se desarrolla. El diálogo considera a las personas como tales y no como recipientes, y se constituye como la esencia de la educación liberadora, como el punto de partida de la misma. Como señala Park:

El diálogo, en particular, establece un importante vínculo metodológico entre las actividades por su significado existencial en la vida humana. Más que un instrumento técnico para un fin, es la expresión de la condición humana que impulsa a las personas a reunirse. (Park, 2001: 81)

De acuerdo con Freire, la enseñanza y el aprendizaje son dos pasos en el proceso de crear conocimiento: el maestro es un aprendiz y el aprendiz se convierte en maestro. Freire destaca que hacer este trabajo colaborativo implica incluir a las personas de la comunidad y a su vida cotidiana en todo el proceso. El diálogo, entonces, se constituye como un elemento de concientización que es realizado en el doble proceso de codificación y descodificación. En ese proceso las personas acometen un trabajo colectivo basado en la cooperación y la experiencia. Y en ese proceso el conocimiento de las personas emerge, creando uno nuevo que deriva –y ayuda a comprender y transformar– su realidad circundante.

Dos cuestiones diferentes son importantes en el proceso de diálogo. Lo primero que hay que destacar es la importancia de pensar los procesos de enseñanza de una forma radicalmente diferente. Si las aulas de educación de personas adultas pueden ser concebidas como espacios donde las personas comparten su vida y sus experiencias, los procesos de enseñanza tienen que conectar con esas vidas y experiencias y extraer de ellas los contenidos de la enseñanza. Se puede decir que la esencia del diálogo se encuentra en el proceso de codificación/descodificación cuando los contenidos y el currículo son definidos (para ejemplos de este proceso puede verse Kirkwood y Kirkwood, 2011).

Brevemente, y siguiendo nuevamente a Kirkwood y Kirkwood (2011), podemos indicar cómo funciona el proceso de codificación/descodificación.

Las codificaciones son presentadas en muchas ocasiones a partir de dibujos o fotografías. Deben reflejar momentos cotidianos de la vida de las personas dentro de su comunidad y, en la medida de lo posible, deben presentar escenas de personas que hacen algo, grupos en movimiento, en actividad. Podemos plantearnos algunas preguntas sobre las codificaciones a partir de señalar tres niveles de análisis. Por ejemplo:

- Un primer nivel de lectura sería el descriptivo, con preguntas como: ¿qué ves en la fotografía?, ¿qué está ocurriendo?
- Un segundo nivel de lectura es el afectivo, que puede trabajarse con preguntas como: ¿cómo se siente la gente de la fotografía?, ¿cómo se sienten con respecto a los otros?, ¿te has sentido así en alguna ocasión?, ¿en qué circunstancias?
- En un nivel interpretativo/analítico, las preguntas van enfocadas a conocer las causas, por ejemplo: ¿qué te dice la fotografía con respecto a tu comunidad?, ¿qué te sugiere con respecto a las formas de reunión de las personas?

El momento de la descodificación comienza cuando el grupo ha estudiado todos los posibles ángulos temáticos contenidos en una codificación. Esta etapa es la creación de los círculos de educación en los que se procede a la discusión de los descubrimientos. Se trata del análisis crítico de los temas (Freire, 1985). Esta socialización y discusión por parte de todos es la que garantiza la validez de los procesos de investigación temática, entendida aquella como la significatividad que tiene lo estudiado para los sujetos.

Un segundo momento que cabe considerar cuando hablamos de diálogo tiene que ver con la creencia –o no– de que el conocimiento es construido colectivamente. Park (2001), cuando relaciona el diálogo freireano con la investigación participativa, señala:

El diálogo ocupa una posición central en una investigación que persigue los tres objetivos de la investigación participativa y el conocimiento asociado con ellos, y hace posible que los participantes creen un espacio social en el que puedan compartir experiencias e información estableciendo significados comunes y forjando actuaciones juntos. (Park, 2001: 81)

En este sentido, el diálogo permite reconstruir el llamado conocimiento popular, el conocimiento que las personas han ido manteniendo y que es realmente útil para ellas.

El diálogo, además, reta a la estructura tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la confrontación entre los conocimientos y saberes de las personas y el conocimiento «oficial» y crea un nuevo conocimiento en ese proceso. En un momento de estrictas regulaciones y cuando los procesos de enseñanza y, en general, los procesos educativos se encuentran estrechamente focalizados en la creación de una fuerza de trabajo disciplinada, el diálogo nos ofrece la oportunidad de trabajar en una dirección diferente.

Por otro lado, en una escuela –y en una sociedad– que parece haber perdido el sentido de que la educación implica principalmente una relación social, el diálogo permite crear «abiertas y confiadas relaciones entre dos o más personas [...]». Un aspecto importante del diálogo es la habilidad para crear y edificar relaciones sociales y de cuidado entre las

personas» (Dale y Hyslop-Margison, 2012: 4). En esa misma dirección –como veremos más adelante– el diálogo supone también repensar nuestro papel como educadores.

### 5.3.3. El método de alfabetización

Este es uno de los elementos más distintivos en el pensamiento de Freire y uno de los mejor conocidos –o eso parece–. Por otro lado, es también el espacio donde tienen lugar las más mecánicas y acrílicas interpretaciones de Freire. Fernández (2001) señala:

El método de Paulo Freire nace como un instrumento para alfabetizar y educar a adultos campesinos o de los barrios periurbanos con el propósito de prepararlos para participar en la vida social y política. (Fernández, 2001: 327)

Es importante también destacar que Freire nunca describió claramente el método –si acaso, en la *Educación como práctica de la libertad*–. Como han señalado Dale y Hyslop-Margison (2012: 71), «Freire no formuló un método reproducible para aplicar instrucciones técnicas del tipo que dominan los tradicionales programas en la formación de maestros. Su intención fue la opuesta». En mi opinión, el mejor desarrollo y explicación de la metodología de Freire se encuentran en la obra de Brandão (1981).

Esta difusa explicación del método ha generado diversas críticas. En general coinciden en afirmar que Freire nunca definió el método más allá de los elementos teóricos y epistemológicos (Coben, 2001; Fernández, 2001). En algún sentido, esto es cierto, pero en mi opinión personal creo posible afirmar que Freire señaló claramente la esencia del método: el diálogo y la vida cotidiana de las personas como punto de partida. Desde aquí las palabras y el mundo son creadas y recreadas.

Por tanto, el método de alfabetización no es un mero aprender letras, palabras o frases. El punto de partida es siempre la situación real de las personas y las experiencias que comparten a través del diálogo. Desde aquí, las personas pueden edificar los significados de su mundo circundante. El método de alfabetización asume su sentido en los límites de un territorio, físico o simbólico. La gente, en los procesos de alfabetización, deviene aprendices de su propia realidad y vida cotidiana. Y decir el mundo es hablar sobre el mundo definido, principalmente, como el contexto que las personas habitan. En el método de alfabetización las palabras se convierten, de esta forma, en puertas abiertas que permiten comprender el mundo y transformarlo.

En esa estela, podemos decir que la finalidad principal de los procesos de alfabetización es la emancipación de las personas de una visión muy escolar y restrictiva que parece estar dirigida más a enseñar sobre la renuncia que sobre la esperanza y los futuros posibles. Yo creo que la alfabetización, en Freire, permite a las personas comprender su propia situación y edificar procesos de ciudadanía que he llamado alfabetización participativa (Lucio-Villegas, 2015).

Dos elementos pueden ser apreciables aquí para intentar valorar la relevancia de Paulo Freire. El primero tiene que ver con lo que considero una muy mecánica puesta en prácticas del método; el segundo, con la definición de persona analfabeta hoy.

En mi opinión, la implementación del método supone un fuerte sentido de la democracia y la honesta creencia en el conocimiento popular y en la capacidad de la personas para lidiar con sus problemas y buscar soluciones en una dirección cooperativa. Las interpretaciones mecánicas del método se acercan a este en dos diferentes manifestaciones.

Por un lado, consideran que lo más importante en el proceso de alfabetización es la adquisición de las herramientas comunicativas; por ejemplo, cuando hablamos de alfabetización digital en la más restrictiva y estrecha aproximación. De esa forma se pierde lo más importante: la alfabetización es una herramienta para entender el mundo y cambiarlo en cooperación con los demás. Esto significa que los procesos de alfabetización, como ya he señalado, deben partir de las realidades de las personas. Por ejemplo, la cartilla de alfabetización, en el acercamiento freireano, solo aparece después de lo que Freire definió como la fase de escucha, nunca antes. Siempre deriva de los intereses y preocupaciones de las personas en contextos concretos de vida, trabajo y relación. Por eso creo que algunas metodologías, como el método cubano «Yo sí puedo», que ha alfabetizado a muchas personas en América Latina y en otras partes del mundo, puede ser discutido desde esta perspectiva, ya que los materiales didácticos han sido, en ocasiones, los mismos en Nicaragua y en Sevilla. Esta búsqueda de «buenas prácticas», muy en la línea de lo que se plantea desde el aprendizaje a lo largo de la vida, son un camino para reducir la realidad y estrechar la riqueza de las prácticas educativas absolutamente comprometidas con los procesos de transformación de la vida de las personas.

Esta mecánica interpretación de la metodología conduce también a otro reduccionismo que considera que el método solo es válido con personas adultas. Hay interesantes experiencias que aplican el método con niños y niñas (Leite y Duarte, 2010). Me gustaría destacar aquí que, enfrentándose a la visión hegemónica sobre educación de personas adultas en este momento, lo más importante cuando se trabaja en una perspectiva freireana es que los procesos que las personas acometen les permitan ser más conscientes de su vida cotidiana. Caminar con las personas, sean adultas o jóvenes, es la senda para que lleguen a ser alfabetas.

El segundo asunto sobre el método, que conectará con el siguiente apartado, es la búsqueda de una respuesta para la pregunta sobre quién es hoy una persona analfabeta. Este es un concepto histórico y cultural que ha ido cambiando con el paso del tiempo.

Londoño (1990) hace más de veinte años planteaba lo siguiente:

Los analfabetos funcionales son trabajadores niños, jóvenes y adultos de los sectores populares que comparten con sus carencias socioeconómicas, políticas y culturales, carencias educativas y limitaciones de comprensión y fluidez en el manejo de la lengua escrita, del cálculo y la matemática, y en los aspectos de la formación social y cultural básica, para enfrentar los desafíos que representan la modernización, el desarrollo científico-técnico y, sobre todo, la necesaria transformación de sus condiciones de existencia. (Londoño, 1990: 52).

En definitiva, parece que podemos encontrarnos diferentes tipos de personas analfabetas y, por tanto, podemos plantearnos diferentes caminos para organizar procesos alfabetizadores, siempre ligados al contexto y a las necesidades de las personas.

Hay aún otro elemento en estos asuntos de las alfabetizaciones que no querría dejar pasar por alto. Para Garton y Pratt (1991), la alfabetización tiene que ver también con el desarrollo del lenguaje hablado, que además es muy importante cuando estamos planteando una alfabetización ligada a las relaciones entre las personas o a la democracia participativa. Algunos autores (Coben, 2001) han sugerido que Freire olvidó la oralidad como una parte esencial de las herramientas comunicativas de las personas. Es cierto que Freire siempre destaca la importancia de la palabra leída –no escuchada– y escrita –no dicha–, pero partiendo desde la realidad vital de las personas; realidad que, como el mismo Freire señala, es oral. De hecho, es imposible entender el diálogo sin una clara referencia a la oralidad. Y la fase de escucha no es sino un intento de sistematizar el universo oral de las personas.

#### 5.3.4. El opresor y el oprimido

Siguiendo a Dale y Hyslop-Margison (2012), Freire recuperó esta dualidad de Marx y especialmente de su propia dualidad entre propietarios de los medios de producción y trabajadores. Pero también recogió del «joven» Marx su explicación de que las relaciones de dominación se producen en cada esfera de la vida y no se pueden reducir solo a las relaciones económicas. De hecho, desde sus primeros trabajos, Freire consideró los procesos educativos como procesos de liberación que permitieran a las personas poder ir desde la cultura del silencio hasta decir su palabra como forma de expresión. Para mantener la cultura del silencio, los sectores dominantes de la sociedad construyen y mantiene lo que Freire denominó educación bancaria:

- a. El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b. El educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben.
- c. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d. El educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente.
- e. El educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados.
- f. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción.
- g. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador.
- h. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha se acomodan a él.
- i. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- j. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Freire, 1985: 78)

Como opuesta, presenta la educación liberadora, que se relaciona con la concientización y con los procesos de emancipación. Algunas de sus características serían:

- Trata de superar la contradicción jerárquica entre educador y educando: «De una parte está el educador, el que sabe, el que piensa, el que expresa su

opinión, el que opina, el que establece planes y programas. De otra parte están los que han de ser educados, los que no saben, los que escuchan, los que asimilan pasivamente lo que otros han creado, los que ejercitan una memoria más bien mecánica y los que ejecutan» (Barros, 1974: 49). La relación se plantea desde una perspectiva nueva: el educador/educando y el educando/educador. De esta forma, los educandos, que son todos, y los educadores, que también son todos, se convierten en investigadores críticos y asumen la responsabilidad de tomar decisiones.

- La educación liberadora es un proceso de concientización; lo que implica que las relaciones con el mundo, y su interpretación, cambian; ya no se trata del mundo estático de la concepción bancaria, sino de un mundo activo, en constante transformación y dinamismo.
- No pretende, mediante la intervención educativa, sustituir un modo de pensar por otro, sino conseguir que a los «hombres [*sic*] se les problematice su situación concreta, objetiva, real para que, captándola críticamente, operen también críticamente sobre ella» (Freire, 1977: 17).
- El diálogo se convierte en la base de la acción educativa. Este diálogo pretende mediante la educación recuperar la posibilidad para las personas de decir su palabra y transformar el mundo. Transforma, así, el acto educativo en un acto de conocimiento, de sujetos que se reconocen en el mundo (Freire, 1985). Por eso es una pedagogía que implica el trabajo cooperativo. Las personas trabajan en grupo para transformar su entorno.

La pregunta ahora es a quién podemos considerar una persona oprimida hoy. La situación social en la que vivimos parece caracterizada por el incremento de las desigualdades sociales, la pérdida de derechos –no solo económicos–, el deterioro de los servicios públicos y el entramado de lo que denominamos Estado de bienestar, etc. Por todas estas razones creo que el concepto freireano de oprimido es un elemento que nos permite analizar las desigualdades sociales como actos de injusticia. Me gustaría destacar aquí la importancia de analizar las nuevas formas de opresión que podemos encontrar, entre otros, en los procesos de expulsión de importantes sectores de la población de lo que podemos definir como una vida digna y plena. Para enfrentarse a esta situación, Freire propone la concientización como una forma de entender la realidad y cambiarla.

Antes de pasar a eso, unas breves palabras para recordar algunas críticas hechas al concepto de opresión. Una de las más importantes es la que recuerda que Freire nunca introdujo el elemento de género como un factor de opresión. De hecho, su trabajo se centró en los campesinos sin tierra y otros trabajadores del campo. Esto mismo sirve para una segunda crítica que plantea la inexistencia de asuntos relativos a la opresión por la pérdida de la cultura, por la pertenencia a una minoría étnica. Lo que parece importante de estas críticas es repensar el concepto de opresor y oprimido más allá del tradicional análisis basado en la clase social.

### 5.3.5. Concientización

Este es quizás el más controvertido de los conceptos en el conjunto de la obra de Paulo Freire. Podemos definirlo, siguiendo a Kirkwood y Kirkwood, de la siguiente manera:

Proceso mediante el que las personas son estimuladas y animadas a explorar su realidad y su conciencia, de forma que la comprensión de la realidad y de su propia *conciencia* es cada vez más profunda, y comienza a comprometerse como *praxis*. (Kirkwood y Kirkwood, 2011: 172, cursiva en el original)

Este concepto está relacionado íntimamente con el concepto de opresión que deriva de la dualidad que hemos visto más arriba. Pero Freire dejó de usarlo durante bastante tiempo porque consideró que podía ser comprendido solo en un sentido epistemológico: un hombre o una mujer oprimidos pueden llegar a ser conscientes de su opresión intelectualmente y solo crear algunos conocimientos sobre esta situación. Como señala Torres (2007):

Paulo Freire adoptó la noción de **concientización** en su trabajo, y lanzó un gran reto a la educación autoritaria y bancaria, pero abandonó su uso cuando vio que se estaba usando como mentira para tizar la implementación de la racionalidad instrumental bajo el disfraz de la educación radical. (Torres, 2007: 216, cursiva en el original)

Es importante destacar que Freire siempre usó el concepto de concientización para hacer referencia no solo al conocimiento que un grupo de personas tiene, sino que, más allá, esta conciencia es formada en un proceso de investigación y cambios sobre su propia realidad. En este proceso, cada persona –siempre colectivamente a través del diálogo– se une con otras personas para poder moverse desde una conciencia mágica a una conciencia crítica. Pero también es importante destacar que la concientización es un proceso, y nunca un estado final. En ese camino, Freire señala diferentes estadios: conciencia mágica donde el destino y la inevitabilidad son dominantes en la comprensión de las personas; conciencia ingenua que envuelve ya alguna comprensión sobre el contexto en que los eventos ocurren aun cuando el análisis es muchas veces oscurecido por esa ingenuidad; y finalmente, la conciencia crítica donde los análisis sobre la realidad son profundos y contextualizados.

La concientización, repito, va más allá de acrecentar la conciencia, implica la necesidad de actuar sobre lo que se está conociendo. En cualquier caso, entiendo que el elemento más importante es que los procesos de concientización son fraguados en la forja de las acciones liberadoras cotidianas que permiten a las personas ser conscientes de sus realidades y cambiar a la vez la situación que causa la desigualdad y las injusticias. Se podría decir que el proceso de llegar a ser consciente es el largo y tortuoso camino hacia la emancipación.

### 5.3.6. El educador

Las discusiones sobre el papel que Freire asignó al educador se han construido desde enfoques muy diferentes. En algunas ocasiones incluso se llegó a afirmar que Freire había hecho desaparecer las diferencias entre educador y educando para considerarlos iguales en el proceso educativo. Pero esto no es cierto. Para Freire hay claras diferencias

entre educadores y educandos, nunca basadas en la jerarquía. Es más, para Freire (1984) «tiene que haber diferencias radicales entre un militante de izquierda y un militante de derecha en el uso que hagan del mismo proyector de diapositivas» (pág. 45).

De acuerdo con Rubens (2000), el modelo de educador que parece derivar de la filosofía y metodología freireanas puede considerarse muy cercano al del profesor como investigador definido:

Jardinero cuidadoso cuyo trabajo no está determinado por intereses económicos sino por la afición. Él quiere que sus plantas crezcan y puede tratar por separado a cada una. Desde luego puede tener cien plantas diferentes y diferenciar el tratamiento de cada una de ellas podando sus rosales, pero no sus matas de habas de la India. (Stenhouse, 1987: 53)

Esta afirmación nos lleva a considerar y reflexionar sobre las consecuencias de los procesos educativos como una de las características fundamentales que definen la situación social actual. Frente a los modelos dominantes, el educador debe estar mucho más preocupado por las personas que por las tareas, las finalidades y los objetivos, las competencias o los parámetros de referencia para comparar situaciones diferentes. El educador vive en las fronteras; es una especie de vagabundo brillante (Lucio-Villegas y Frago, 2016) que debe asumir el riesgo de equivocarse y aprender siempre de esos errores para realizar, como el artesano de Sennett (2010), su trabajo lo mejor posible, por el hecho de hacerlo bien. Por tanto, creo que se encuentra alejado de las actuales políticas y prácticas del «aprendizaje a lo largo de la vida» que han hecho desaparecer la figura y el concepto del educador por el de un práctico cuya tarea es «acompañar a los individuos en su único viaje a través de la vida» (CEC, 2000: 17).

Además, en esta línea es posible encontrar intentos para convertir la tarea de educar en un mero papel de orientación y consejo.

El futuro papel de la orientación y el consejo profesional podrían ser descritos como «corretaje». Con el interés del cliente como principal referencia, el «agente de la orientación» es capaz de buscar y confeccionar un amplio rango de informaciones para ayudar a decidir el mejor curso de acción para el futuro (CEC, 2000: 16).

Contra este reduccionismo, la idea de un educador, en términos freireanos, está más relacionada con el intento de edificar –educadores y educandos como personas diversas que trabajan juntas– unas relaciones sociales diferentes basadas en la justicia y la equidad (Finger y Asún, 2001).

## 5.4. Conclusiones

Para terminar el capítulo me gustaría presentar dos reflexiones sobre la contribución y relevancia de Paulo Freire.

En primer lugar, creo que es importante considerar, y al mismo tiempo ser muy cuidadoso, con la aceptación acrítica de Freire. Hay una especie de leyenda, de aura, que dice que Freire puede ser explicado en cualquier disciplina, que sus ideas pueden ser aplicadas en cualquier contexto histórico y social sin necesidad de promover

adecuaciones de su pensamiento. Refiriéndose a Marx, el historiador Eric Hobsbawm usa la noción japonesa de *Sensei*: un maestro intelectual con el que hemos contraído una deuda impagable, una persona sobre la que debemos mostrar un profundo respeto, pero nunca acrítico. Yo tengo la sensación de que en muchas ocasiones el pensamiento de Freire es usado, fuera del contexto histórico, cultural y social donde nació, como un especie de indiscutible verdad: no es correcto tener dudas sobre lo que Freire dice. En ese sentido, puede ser interesante releer con otros ojos al propio autor cuando nos invita a leer un libro en una dirección crítica, a leer un libro para reescribirlo en nuestro propio contexto (Freire, 1992).

Esta mimética transcripción del pensamiento freireano ha tenido, además, otras consecuencias. Por ejemplo, el total oscurecimiento de autores destacados y destacables en educación de personas adultas, como Raymond Williams o Ettore Gelpi por citar solo dos contemporáneos absolutamente olvidados en la nuestras facultades.

Mi segunda reflexión tiene que ver con las contribuciones y, por tanto, con la relevancia de Freire en el contexto actual, veinte años después de su fallecimiento y casi cincuenta desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*. La situación actual está caracterizada por unos procesos de globalización que limitan la capacidad de los individuos y las comunidades para mantener su identidad social y cultural. También está caracterizada por el aumento de las desigualdades sociales y por un sistema educativo que busca la homogenización, la uniformidad y que se fundamenta en una evaluación de estándares (Gardner, 1995).

Estas desigualdades tienen un importante soporte económico; en ocasiones la educación es presentada como una especie de milagrosa respuesta a todos los problemas sociales. Lo importante es que tengamos en cuenta el nivel de los cambios que se producen en las comunidades. En esa dirección, el concepto de concientización como Freire lo utilizó originalmente, abandonó y recuperó al final de su obra nos permite recordar que, sobre las causas de las injusticias, la concientización es solo posible en el marco de las acciones sociales transformadoras en contextos de la vida cotidiana de las personas. Muy poco se puede cambiar si no actuamos en este nivel de la cotidianidad.

La cultura, en la aproximación freireana, es una construcción colectiva ligada nuevamente a los contextos sociales donde las personas construyen y desarrollan su vida. Este concepto –local si se quiere– de cultura es esencial para comprender cómo podemos enfrentarnos a los procesos de globalización que aspiran a unificar toda la diversidad y reducirla a la única cultura dominante que supone la deshumanización. Las culturas de las personas están forjadas en lo local, en lo cotidiano, en los acontecimientos a los que estas dan sentido y significado en su vida y que son consideradas por la cultura dominante como formas locales, atrasadas y obsoletas, validas, quizás, solo como atracción turística. La idea de cultura como un proceso social de humanización, contra la cultura del silencio que los sectores dominantes de la sociedad quieren imponer a todos, implica hoy la tarea urgente de preservar la diversidad cultural que enriquece y dignifica la vida de las personas y las comunidades.

El innoble reduccionismo que considera a una persona como productor y consumidor y no como persona, negando el proceso de humanización del que Freire habló, ha creado un sistema educativo basado en la transmisión de contenidos válidos para el mundo del trabajo pero no para la vida. La noción freireana de diálogo se encuentra en las antípodas de este reduccionismo, permite la presencia de la diversidad de conocimientos que se encuentran en las experiencias de las personas e impide la homogeneización de las situaciones educativas. Gracias al diálogo, cada proceso educativo es único y se adecua a las situaciones y a los contextos específicos donde las personas viven. El diálogo, además, es la garantía para recuperar la educación no solo como un espacio de esperanza, sino de creación colectiva y recreación del mundo, en el que se reflexione sobre él y se acometan las acciones necesarias para cambiarlo. En esta senda, la educación nos ayuda a crear unas relaciones sociales diferentes basadas en la justicia, el respeto, la equidad y la creatividad.

Quiero terminar estas líneas citando nuevamente a Torres para repensar sobre el legado de Freire y su relevancia:

La contribución de Freire nos brindó una pedagogía que expandió nuestra percepción del mundo, alimentó nuestro compromiso con la transformación social, iluminó nuestra comprensión de las causas y las consecuencias del sufrimiento humano e inspiró y avivó la pedagogía ética y utópica para el cambio social. (Torres, 2007: 218)

## Referencias bibliográficas

- Allman, P. (1988). «Gramsci, Freire and Illich: their contribution to education for socialism». En: Lovett, T. (ed.). *Radical approaches to adult education. A reader* (pp. 85-113). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Barros, R. (1974). *La educación: ¿utilitaria o liberadora?* Madrid: Marsiega.
- Besalú, X. (2010). *Pedagogía sin complejos*. Barcelona: Diálogos.
- Brandão, C.R. (1981). *O que é. Metodo Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales. Políticas en Educación de Adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Commission of the European Communities (CEC) (2000). *Commission Staff working paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruselas: European Union. SEC (2000) 1832.
- Dale, J.; Hyslop-Margison, E. (2012). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation. The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. Dordrecht: Springer.
- Feinberg, W.; Torres, C. A. (2014). «Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire». *Cuestiones Pedagógicas*, 23: 29-42.
- Fernández, J. A. (2001). «Paulo Freire y la educación liberadora». En: Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi* (pp. 313-342). Barcelona: Graó.
- Finger, M.; Asún, J. M. (2001). *Adult Education at the Crossroad. Learning the Way Out*. Leicester: NIACE.
- Freire, P. (1977). *Extensión o concientización. La concientización en el campo*. Bogotá: Populares.
- (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Poder, educación y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, M. (2005). *Llegint Paulo Freire*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Gelpi, E. (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Játiva: Edicions del CREC.
- Jackson, P. (1991). *La vida en la aulas*. Madrid: Morata.
- Kirkwood, G.; Kirkwood, C. (2011). *Living Adult Education. Freire in Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kirkwood, C.; Lucio-Villegas, E. (2012). «Freirean Approaches to Citizenship. An interview with Colin Kirkwood». En: Kirkwood, C. *The persons in relation perspective* (pp. 165-173). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leite, O.; Duarte, J. B. (2010). «Aprender a leer el mundo: Un acto educativo liberador a la luz de la Pedagogía Freireana». En: Lucio-Villegas, E.; Aparicio, P. (eds.). *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias* (pp. 177-216). Játiva: Edicions del CREC.
- Londoño, L. O. (1990). «Un nuevo punto de partida». En: Londoño, L. O. (ed.). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida* (pp. 17-96). Madrid: Popular.
- Lucio-Villegas, E. (2009). «Paulo Freire: a Beginner's Guide». *Concept. The Journal of Contemporary Community Education Practice Theory*, 1 (1).
- (2015). *Adult Education in Communities. Approaches from a participatory perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lucio-Villegas, E.; Fragoso, A. (2016). «A tramp shinning. The Popular (Community) Educator in the age of Lifelong Learning». En: Evans, R.; Kurantowicz, E.; Lucio-Villegas, E. (eds.). *Researching & Transforming Adult Learning & Communities The local/global context* (pp. 27-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. Londres: Zed Books.
- Moore, A. (1995). «Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en clase de inglés». En: Woods, P.; Hammersley, M. (eds.). *Género, etnia y cultura en la escuela* (pp. 183-207). Barcelona: Paidós.
- Park, P. (2001). «Knowledge and Participatory Research». En: Reason, P.; Bradbury, H. (eds.). *Handbook of Action Research* (pp. 81-90). Londres: Sage Publications.
- Rule, P. (2002). «Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning». *Educational Philosophy and Theory*, 43 (9): 924-942.
- Rubens, J. (2000). *Paulo Freire. Retalhos Biobibliográficos*. São Paulo: Pulsar.
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Madrid: Anagrama.
- Souza, J. F. (2007). «Modernidad versus postmodernidad en la cultura de acuerdo con la perspectiva freireana». En: Scocuglia, A. C. (org.). *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 187-212). Játiva: Edicions del CREC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, C. A. (2007). «Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la justicia social». En: Scocuglia, A. C. (org.). *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 213-218). Játiva: Edicions del CREC.
- Torres, C. A.; Morrow, R. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Torres, C. A.; O'Cadiz, M. P.; Lindquist, P. (2007). *Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa*. Játiva/Sevilla: Edicions del CREC/Ayuntamiento de Sevilla.
- Welton, M. R. (1995). *In defence of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. Nueva York: Suny Press.



# John Holt y el giro pedagógico líquido-postmoderno: ¿maestros sin escuelas o escuelas sin maestros?

XAVIER LAUDO CASTILLO  
Universidad de Valencia

JON IGELMO ZALDÍVAR  
Universidad de Deusto

## 6.1. John Holt: un viaje desde el reformismo escolar a la desescolarización

### 6.1.1. Por qué leer a John Holt (1923-1985)

¿Por qué los educadores deberíamos leer a John Holt? Porque Holt fue de los primeros en afirmar que la escuela limita y perjudica la capacidad de aprender y planteó un movimiento pedagógico para superar la tendencia moderna a institucionalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los libros que escribió a partir de los años setenta exploró especialmente las posibilidades para aprender que se abrían más allá del discurso educativo moderno y su mitología pedagógica. Este fue el resultado de un proceso de radicalización que Holt comenzó al inicio de los años setenta, pero que asienta sus raíces en los años cincuenta y sesenta. Para entender las circunstancias que le llevaron a este giro hay que situarlo en su acercamiento al tono discursivo que se abrió en el pensamiento pedagógico de la segunda mitad del siglo xx: la ruptura del imaginario pedagógico sólido-moderno y el ensanchamiento del imaginario pedagógico líquido-postmoderno.

A partir de entonces, su interés dejó de ser el modo en que las dinámicas pedagógicas insertas en las instituciones educativas limitan el potencial capacidad para el aprendizaje de los niños. Holt se propuso indagar en el discurso de la educación que limita las posibilidades de pensar en formas alternativas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el mundo occidental. Su propuesta del *unschooling* o *homeschooling* fue una respuesta al discurso hegemónico operante en esos momentos, que en nuestros días está plenamente vigente.

### 6.1.2. De activista a autor de éxito en los años sesenta: la escuela impide el aprendizaje

Holt nació en Nueva York en 1923. Siguiendo el relato vital que el propio Holt incluyó en una carta dirigida a A. S. Neill en septiembre de 1968, su infancia se desarrolló en un próspero ambiente familiar. Con la particularidad de que casi desde su nacimiento sus padres estuvieron más interesados en la alegre vida social neoyorkina de los años veinte que en criar a sus hijos, por lo que tuvieron que delegar en niñeras la educación de sus hijos (Holt, 1990: 41).

Sobre la formación de Holt durante su adolescencia y juventud se sabe poco. Lo que explica este desconocimiento es la insistencia de él mismo, especialmente en los años setenta, de borrar toda huella de su trayectoria académica; argumento este que estaba en coherencia con su empeño de no tener en cuenta el tiempo que una persona había pasado en instituciones académicas con el fin de emitir un juicio de valor sobre su capacidad para desarrollar una determinada actividad. No obstante, gracias al archivo de la United World Federalist ubicado en la Lilly Library en la Indiana University (Bloomington, Indiana, Estados Unidos) es posible reconstruir, a grandes rasgos, algunos aspectos de su trayectoria desconocidos hasta el momento;<sup>41</sup> como por ejemplo, que antes de la II Guerra Mundial, Holt realizó estudios superiores en la prestigiosa Universidad de Yale y completó parte de su formación en la Phillips Exeter Academy, donde cursó estudios de física nuclear.

Durante la II Guerra Mundial, Holt sirvió como teniente en un submarino del ejército de Estados Unidos. En concreto, realizó su servicio en el submarino USS Barbero. En más de una ocasión, el propio Holt comentó que el tiempo que pasó en el ejército supuso un importante aprendizaje personal, pues allí aprendió a valorar la importancia del trabajo en grupo y la cooperación. Además, su experiencia militar, al parecer, no estuvo exenta de actividad bélica: el submarino en el que trabajó llegó a hundir dos barcos en el Mar de Java antes de ser dañado por una bomba enemiga (Meigh, 2007).

Tenemos constancia de que en 1947 John Holt ya estuvo participando activamente en la UWF.<sup>42</sup> Para él fue una primera experiencia de denuncia de la falta de coherencia en una organización internacional como la ONU. Quienes participan en la UWF consideraban que, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, la ONU se había convertido en una instancia incapaz de frenar la apertura de nuevos conflictos bélicos en un mundo que mayoritariamente quería vivir en paz (Lent, 1995). La propuesta alternativa que defendía la UWF era la construcción pausada y coherente de una soberanía internacional que tomara como referencia el eslogan de paz mundial mediante una ley mundial.

La participación de Holt en la estructura de la UWF fue importante en su trayectoria profesional e intelectual. A pesar de su juventud, fue elegido secretario de la sección de Nueva York. De tal forma, en los años posteriores a 1947 tuvo la oportunidad de recorrer el Estado de Nueva York, así como otros estados del este de Estados Unidos, dando charlas y organizando eventos con el fin de promover el proyecto de la UWF. Era

su primera experiencia de participación en un movimiento cuyas aspiraciones eran de carácter global. No obstante, en 1952 Holt se distanció definitivamente de la organización. Las desavenencias con los líderes de la UWF, según el propio Holt, tenían que ver con la necesidad de «encontrar nuevos métodos para llegar e influenciar a la gente», y manifestó la distancia que sentía en relación con la deriva que había tomado el proyecto.<sup>43</sup>

En 1952 Holt tomaría una decisión de importancia en su trayectoria. Todavía no había cumplido los 30 años y, tras la decepción vivida en el seno de una organización como la UWF, veía la necesidad de dar un giro de cierta significación. Pensó que la educación era un campo en el que podría dar continuidad a ciertos ideales que seguía interesado en divulgar. En una carta a su abuela materna fechada el 17 de junio de 1952, Holt no solo muestra que su vinculación con el UWF estaba prácticamente agotada, también vislumbra la posibilidad de seguir su trabajo en el campo de la educación y la divulgación de ideas:

Estoy cansado de este tipo de trabajo que tengo que hacer [en el UWF] con tantos secretarios. Mis capacidades, que son las que son, no están siendo usadas en su totalidad, lo cual es siempre desalentador [...]. Siento cierto interés en enseñar, aunque no me entusiasma la idea de ir a la universidad tres años para tener el título oficial. La única forma de enseñar que creo que me interesa y creo que estoy capacitado para ello, sería en una escuela preparatoria como Exeter [se refiere a la Phillips Exeter Academy donde él estudió]. [...] También estoy interesado en escribir y editar. En este asunto, de nuevo, soy un completo ignorante respecto a los problemas y oportunidades que presenta este campo. (Holt, 1990: 20)

Ya en 1953 se interesa por primera vez por una escuela que acababa de ser abierta cerca de Aspen, Colorado. Era la Rocky Mountain School. Su elección se debió a que se trataba de un centro que pretendía poner en práctica un proyecto de autogestión alimentario. Holt empezó su trabajo como voluntario en ese centro. Después de unos meses ocupó la plaza de uno de los maestros que decidió abandonar el proyecto. Fue en aquel tiempo cuando, tomando como referencia su trabajo diario con los niños, comenzó a escribir cartas a sus amigos en las que iba exponiendo sus observaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Estas cartas, unos años más tarde, serían la base de su primer libro. Lo que Holt pretendía explicar en sus cartas eran los procesos de aprendizaje de los niños y el modo en que este proceso se veía limitado o perjudicado por las dinámicas pedagógicas escolares. En una interesante carta escrita en abril de 1963 a su colega Frank Jennings señala:

Estoy intentando averiguar lo que hace que las capacidades de muchos niños para percibir, aprender y pensar declinen tan rápidamente según se hacen mayores, y lo que podemos hacer para prevenir que esto suceda. Dicho de otra forma, estoy intentando averiguar los que nos hace inteligentes y cómo podemos hacer más inteligente a la gente –inteligentes en un sentido amplio de ser intelectualmente activos, perspicaces y creativos. (Holt, 1990: 26-27)

Después de cuatro años en la escuela de Aspen, viajó a Boston. Consiguió que una escuela privada de esta ciudad le contratara. Si bien, en su primer año trabajando como profesor en esta escuela entró en conflicto con un sector del profesorado del centro al cuestionar los procesos de evaluación por exámenes que ponía en práctica la escuela.

Tras acumular varias malas experiencias en diferentes escuelas privadas de Boston, consiguió publicar en 1964 su primer libro titulado *How Children Fail*; el cual resultó clave para que su nombre comenzara a ser conocido por la comunidad americana de la pedagogía. Este exitoso primer libro estaba escrito a modo de bitácora de un maestro. En este trabajo intentó transmitir el cambio que él mismo fue interiorizando entre 1958 y 1961 en el modo de percibir la vida en el aula.

Dos años después, en 1966, el gran público tomaba nota de su segundo libro, titulado *How Children Learn*, del que llegarían a venderse cerca de un millón de copias en Estados Unidos. Según relata Roland Meighan:

*How Children Fail* llegó a ser un *best-seller* más o menos por accidente. La primera edición no se había vendido muy bien, pero Pitman Publishing, estando más bien cortos de títulos que publicar, decidió mantener el trabajo en sus listas un poco más de tiempo. Mientras tanto, Holt escribió una carta a Eliot Fremont-Smith, encargado de hacer reseñas para el *New York Times*. *Fremont-Smith leyó el libro y escribió una anotación en la primera plana del periódico* («posiblemente el libro sobre educación más penetrante y más elocuente que se ha publicado en los últimos años...»), y las ventas se dispararon. El mes siguiente se vendieron 2.000 copias. En 1966 se imprimió el segundo libro de Holt: *How Children Learn*. Holt se convirtió en algo parecido a una celebridad: daba conferencias, discursos y entrevistas en la radio y la televisión. Finalmente, sus textos fueron traducidos a 14 idiomas y, por sus ideas radicales en general y sobre las escuelas en particular, alcanzó una reputación internacional. (Meighan, 2007: 4)

Estos dos libros no solo posicionaron a Holt como un autor de éxito capaz de competir con los *best-sellers* de la época, sino que le abrieron las puertas de prestigiosas universidades, como la Universidad de Harvard o la Universidad de California Berkeley. Gracias a un lenguaje claro y a un esfuerzo por entender el pensamiento de los niños escolarizados, en los años sesenta, Holt llegó a convertirse en uno de los autores de referencia para muchos profesores y padres de Estados Unidos. En estos primeros trabajos se partía de una concepción optimista de las capacidades innatas de los niños para el aprendizaje y de un intento por mostrar la pérdida de tiempo y dinero que suponía la asistencia de los niños a las escuelas. Su punto de partida era claro: «[los niños] muestran una actitud de vida y un deseo y habilidad para aprender que, si se tratara de una persona adulta, bien podríamos llamarla genio» (Holt, 1882: 273). En este aspecto, Holt bebió de fuentes concretas. En algunas de sus reflexiones declaró su admiración por el trabajo del afamado psicoanalista inglés Alexander S. Neill, director de la pionera escuela libre de *Summerhill*, a quien llegó a conocer personalmente en 1965 (Neill, 1990). No debe extrañar, por tanto, que en este tiempo simpatizara con las denominadas escuelas libres que fueron apareciendo entonces por toda la geografía de Estados Unidos.

### **6.1.3. El encuentro con Ivan Illich y el descubrimiento del peligroso sueño de muchos educadores**

Resulta interesante observar cómo el pensamiento de Holt evolucionó en los primeros años de la década de los setenta pasando de apostar por la reforma de la estructura escolar, latente en su participación en el movimiento de las escuelas libres, a adoptar una

postura de carácter más radical que lo llevó a un acercamiento directo a las prácticas del *homeschooling*. Sin duda, su descontento, consecuencia de los fracasos de su participación en experiencias reformistas, tuvo algo que ver con la relación que inició en la década de los setenta con los pensadores instalados en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) de Cuernavaca. Un centro que Iván Illich, junto con un grupo de estrechos colaboradores, había fundado en esta pequeña ciudad mexicana años atrás (Igelmo, 2011). Durante este tiempo, Holt mantuvo correspondencia con el propio Illich, quien le invitó a participar en los seminarios críticos con las instituciones educativas que se desarrollaron en este centro ubicado México. En 1992, en una entrevista con el periodista canadiense David Cayley, Illich recordaba la imagen que tenía de Holt:

Era un tipo monomaniaco maravilloso, alguien al que ocasionalmente vas a ver solo para tocarle, ¡para tener la certeza de que existe! Y allí estaba con su sujetapapeles en su camisa, fortaleciendo sus dedos para el violonchelo que aprendió a tocar cuando tenía cerca de cuarenta años; mientras podías hablar con él. Era un tipo que se ponía un casco verde cuando iba en el metro para no ser molestado y poder escuchar a algún poeta que había grabado y que quería disfrutarlo ese día. (Cayley, 1992: 208-209)

La prueba evidente del cambio de rumbo operado en el pensamiento de Holt sería el libro *Freedom And Beyond*, publicado en 1972; trabajo que marcaría la línea de pensamiento desarrollado por Holt en los años setenta y ochenta. Es interesante el relato de Patrick Farenga por la importancia que otorga al encuentro con Illich para comprender el giro experimentando por Holt:

Fue *La sociedad desescolarizada* (1971), de Ivan Illich, la obra que más influyó en Holt. Después de la aparición de *La sociedad desescolarizada*, Holt estudió y mantuvo correspondencia con Illich durante mucho tiempo, y estuvo fuertemente influenciado por los análisis de Illich, particularmente por sus análisis de que la escuela sirve para una amplia función social para la mayoría de estudiantes por el firme mantenimiento del *statu quo* de la sociedad de clases. Además, la escuela proyectaba la educación como un servicio que vender, y no tanto como un proceso vital que podía ayudar. Y esto, de acuerdo con Illich, crea un producto que no es distribuido equitativamente, que es utilizado para juzgar a la gente injustamente y –basado en la ausencia de credenciales escolares– impide a la gente asumir roles para los que de otra forma estarían cualificados. (Farenga, 1999)

En consecuencia, a partir de este encuentro, el pensamiento pedagógico de Holt se radicalizó; así se plasmó con especial notoriedad en sus posteriores trabajos. El caso más evidente, como se ha señalado, fue el libro publicado en 1972 y titulado *Freedom and Beyond* –traducido al castellano como *Libertad y algo más. ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?*–. En el comienzo de este trabajo mencionó que «el sueño de muchos educadores, en el sentido de que las escuelas deben ser lugares donde se preserve y desde donde se disemine la virtud a un mundo que carece de ella, me parece hoy una triste y peligrosa ilusión» (Holt, 1976: 3-4). La estancia en Cuernavaca había convencido a Holt de que era el momento de ir más allá de la reforma escolar, ya que la propia estructura institucional tenía que dejar de ser vista como un medio, para ser estudiada como un obstáculo al aprendizaje libre. El 17 de septiembre de 1970 envió a su amigo Iván Illich una carta en la que empezaba haciendo referencia al seminario que se iba a organizar en el CIDOC en febrero de 1971, en el que Holt iba a participar: «Querido

Iván: aquí te envié algunas de las cosas que me gustaría trabajar en mi curso de este invierno. Te enviaré más adelante otra carta con un título específico para el curso y una descripción más detallada del mismo». Y más adelante Holt comentaba:

El libro que estoy planteando es una tentativa de trabajo que se titulará *Summerhill and Beyond* o quizá *Beyond Summerhill*, o posiblemente *Freedom and Beyond*. [...] Lo que tengo en mente es un libro sobre los obstáculos, las consecuencias y los problemas inherentes en la libertad y la educación. [...] También quisiera plantear la posibilidad de crear espacios donde hubiera maestros sin escuelas, haciendo algo bastante parecido a lo que hacen actualmente los profesores de música, organizando clases particulares con estudiantes o grupos de estudiantes. Para eso sería necesario tener maestros independientes ubicados en despachos de la misma forma que lo están hoy abogados, médicos o contables. (Holt, 1971: 260-262)

Tras su paso por el CIDOC, Holt llegó a señalar sin tapujos que pensaba en una sociedad sin escuelas ni instituciones que administraran la educación, en la que el aprendizaje no estuviera separado del resto de la vida. Además, uno de los argumentos sobre los que sostenía su acercamiento a las teorías de la desescolarización fue la cuestión de la injusticia social que promocionaban las escuelas; lo cual era una novedad para la crítica pedagógica norteamericana, ya que este autor, junto con Illich, detectó que los recursos económicos dedicados a la instrucción pública beneficiaban a los niños de clase acomodada que eran los que más tiempo podían permanecer en las escuelas. Resulta interesante la anécdota que el propio Holt contó en su libro *Libertad y algo más. ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?*, que refleja el vuelco que había dado su concepción de la escuela:

Un amigo muy querido que enseñaba en Harvard me invitó a cenar, como lo hacía a menudo, con varios jóvenes africanos que en aquella época estudiaban en Boston y Cambridge. Yo era entonces maestro de quinto grado y ya había comenzado a escribir criticando a las escuelas y a la enseñanza impartida en ellas. Durante la velada –no recuerdo qué nos llevó al tema–, uno de los africanos me hizo una pregunta sorprendente: «Si pudiera llevar un mensaje sobre educación a mi país, ¿cuál cree usted que debería ser?». Lo miré sorprendido. Todo mi pensamiento se había centrado en qué hacer dentro de las cuatro paredes de un aula; nunca había pensado en la educación para toda una nación y, mucho menos, para una nación africana sobre la que nada sabía. Le contesté que no tenía una respuesta. Y pasamos a hablar de muchas otras cosas. Pero su pregunta debió de haberme dejado pensando porque, varias horas después, mientras acompañamos a nuestros huéspedes hacia el lugar donde se alojaban, algo me vino a la mente. «¿Recuerda la pregunta que me hizo antes, acerca del mensaje sobre educación? Tal vez tenga una respuesta.» «¿Cuál es?», preguntó. «Mi mensaje para sus compatriotas –respondí– es que no es necesario disponer de edificios escolares para tener escuelas y no hace falta poseer escuelas para lograr educación.» Tenía una débil visión de gente hablando y aprendiendo bajo techos de hojas de palmera y bajo árboles, en cualquier parte, en todas partes. Me agradeció el mensaje. Si lo llevó a su patria, nadie le prestó mucha atención. (Holt, 1976: 134)

El contacto con pedagogos como Paulo Freire le convenció de que para cuestiones como el aprendizaje de la lectura o la escritura no era necesaria, o incluso más bien era un obstáculo, la estructura escolar. De ahí que el acercamiento a la experiencia de alfabetización desarrollada por Freire terminara por demostrar que la aplicación de nuevos métodos pedagógicos para el aprendizaje no solo era posible, sino que también reducían notablemente el coste de la educación. Sin duda, Holt quedó gratamente sorprendido de que para esta propuesta pedagógica se partiera de una participación

voluntaria, donde nadie era obligado a asistir a las sesiones de trabajo y donde tampoco se entregara ningún título ni diploma de asistencia, ni se encerrara a los educandos en una secuencia prescrita de aprendizaje determinada con anterioridad. Holt escribió:

La idea que inspiró toda su obra y la transformó en un éxito es que, para los pobres y carentes de poder, la educación no puede llegar a ser efectiva, a menos que a ellos les parezca que les ofrece una verdadera oportunidad de aumentar su poder para cambiar y mejorar sus condiciones generales de vida. La verdadera educación no apacigua; levanta. Despierta la conciencia, destruye mitos. [...] La dictadura brasileña comprendió muy bien esto y obligó a Freire a abandonar el país. No deseaba que los pobres tuvieran poder y, por lo tanto, no los quería educados. La lección aquí, para nosotros, es que, a menos que queramos dar poder a los pobres, no podemos educarlos. La educación como elemento pacificador ha fracasado siempre, está fracasando y fracasará en el futuro. (Holt, 1976: 181)

En definitiva, a comienzos de los años setenta, lo que Holt estaba reflejando era una desilusión notable por los escasos logros que había alcanzado la experiencia educativa de las escuelas libres. Incluso en un tono cercano a la desesperación, lanzó duras críticas contra la propia estructura escolar que, aunque fuera utilizada como una propuesta educativa abierta o libre, delimitaba en esencia las posibilidades pedagógicas. Era necesario, por tanto, romper con estas estructuras escolares y comenzar un movimiento pedagógico que abriera espacios de aprendizaje compartido donde no se encerrara a grupos humanos en función de su edad o condición social.

El propio Holt, tras su paso por Cuernavaca, inició una experiencia innovadora en la Escuela Libre de Beacon Hill, en Boston. A principios de los años setenta y con un presupuesto prácticamente nulo, intentó construir un espacio abierto de aprendizaje muy semejante a los proyectados por Illich en su libro *La sociedad desescolarizada*. La intención era que en esta escuela, que en un primer momento abría solo por las noches, compartieran cursos y herramientas educativas tanto adultos como niños. Con esta iniciativa, Holt quería paliar una de los grandes obstáculos que se presentaba en las escuelas; buscar, en suma, que los niños tuvieran la libertad para aprender con los adultos y entre ellos; puesto que entendía que era la única forma de que los niños aprendieran algo con seriedad.

Ya en 1977, Holt rompió definitivamente con el movimiento de las escuelas libres y se volcó con un nuevo proyecto que, en cierta forma, podía encajar dentro de la concepción radical de la educación que había desarrollado tras su paso por el CIDOC y por su encuentro con Illich. Iniciaba entonces su participación en el proyecto de la revista *Growing Without Schools*, que se publicó inicialmente en la ciudad de Boston y que desde entonces ha sido considerada como el primer referente teórico de quienes se iniciaron en aquellos años en el *homeschooling*, en Estados Unidos. Con esta acción, Holt puso la primera piedra de uno de los movimientos pedagógicos que ha ido ganando adeptos en las últimas décadas en diferentes partes del mundo y también en el contexto español. A la constitución de este movimiento dedicaría todos sus esfuerzos hasta su muerte en 1985. Las primeras palabras con las que iniciaba su andadura la revista *Growing Without Schools* eran toda una declaración de intenciones:

Este es el primer número de una revista sobre formas en las que la gente, mayor o joven, puede aprender y hacer cosas, adquirir habilidades, y encontrar trabajos interesantes y útiles sin tener que pasar por el proceso de escolarización. En parte, los temas serán sobre gente que, durante algún tiempo de su crecimiento, no fueron a la escuela, y sobre lo que hicieron en cambio, y de cómo se hicieron por sí mismos un lugar en el mundo. Mayoritariamente, los temas versarán sobre gente que quiere mantener a sus hijos fuera de la escuela, y de qué podrían hacer como alternativa, los problemas que surgen, y cómo se las arreglan para solucionarlos. Esperamos, además, que los niños que ahora mismo están creciendo sin escolarización nos hagan saber cómo se sienten. Si lo hacen, nosotros no les identificaremos como a niños, a no ser que ellos lo hagan es sus trabajos escritos. (Editorial, 1977: 1)

## 6.2. El giro pedagógico líquido-postmoderno y la idea de auténtica emancipación

### 6.2.1. Libertad y algo más... ¿Emancipación?

Después de la muerte de Holt, en los años ochenta y noventa, la importancia de lo rígido y lo sólido como valores sobre los que apoyar las prácticas educativas siguió resquebrajándose. Este hecho sería estudiado desde la teoría educativa al observar que «un creciente número de educadores, que tienen problemas por los valores y asunciones modernistas, están girando hacia el postmodernismo en busca de ayuda para entender y articular sus preocupaciones» (Child, 1995). El cambio de imaginario social y de contexto discursivo continuó ampliándose, de sólido a líquido en términos de Bauman (2001), y uno de sus síntomas es que importantes pedagogos afirmaron que lo que «hace “postmoderna” la teorización y la investigación educativas no es la disposición a renunciar al compromiso “moderno” con los valores emancipadores, sino la disposición a renunciar a la presunción de la Ilustración de que esos valores tengan que erigirse sobre unos “fundamentos” filosóficos» (Carr, 1995: 164). Se podrá seguir pensando la idea de emancipación con nuevas herramientas, pero ya no con la ingenuidad dogmática del lema «La educación emancipa».

Muchas pedagogías se llaman a sí mismas emancipadoras, pero si la emancipación es dejar de estar sometido al poder de otro y convertirse en independiente y libre,<sup>44</sup> en la mayoría de esas pedagogías el «emancipado» depende de una verdad o un conocimiento explicado y revelado por el «emancipador». Y eso, como nos invita a pensar Jacques Rancière, no emancipa, sino que perpetúa eternamente la lamentable lógica de la dependencia.

Para Rancière la emancipación es «la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra». Asimismo, «lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia» (Rancière, 2003: 56). Todo maestro que explique y mastique los contenidos, o los facilite de modo que se haga imprescindible, se considera que atonta e impide cualquier verdadera emancipación, reproduce *ad infinitum* la creencia en la desigualdad. La misma desigualdad que hacía decirse al ignorante que no podía: «No puedo, no soy más que un obrero. La gente como yo no puede» (*Ibid.*: 57). Sin embargo, la posibilidad a la que nos

propone adherirnos Rancière es que cualquiera puede todo lo que quiere: esa es la idea de emancipación radical y potente para cualquier educador.

Así, la emancipación será auténtica cuando la igualdad sea el principio, pero no como algo natural *per se*, sino como algo construido, fruto de un decidir, donde no importa si todas las inteligencias son iguales pero «hagamos como si lo fueran», a ver qué pasa. Se trata de un acto performativo en el que la igualdad se crea al decirla. De este modo cualquiera puede apropiarse de palabras, funciones y lugares que no les están destinados. El maestro tiene el papel de dirigir al alumno por un camino que todavía no ha transitado. Puede sugerirle qué hacer, pero nunca explicárselo desde la superioridad. La única relación de fuerza que cabe es la de la voluntad: solo se emancipa al alumno cuando se le hace usar su propia inteligencia (Laudó, 2013).

La emancipación es la idea con la que, en los últimos siglos, en las sociedades occidentales, se ha asociado al concepto de educación, enunciándolo como el paso de la inmadurez a la madurez, como la transición entre el depender de otros y hacerlo de nosotros mismos, etc. Siguiendo la estela de Kant: «el hombre debe hacerse por sí mismo su plan de actuación» (Kant, 1995: 5), pero llevándolo hasta las últimas consecuencias, la educación tiene que ver con el cultivo de la libertad radical. Y tomarse esto en serio como educadores significa estar dispuestos a que nuestros educandos descompongan y recompongan sus formas de ser, hacer y decir lo que define su lugar en la comunidad en la que viven. Es decir, estar dispuestos a que ellos mismos, y en direcciones distintas a las que nosotros hemos tomado, reconfiguren el orden y el reparto de las cosas, lo que se puede hacer, ser, y decir. ¿Podría ser esta la idea que estaba buscando y hacia la que se dirigía John Holt?

### **6.2.2. El imaginario pedagógico líquido-postmoderno**

El imaginario social moderno en Occidente constituyó un marco sólido en su fundamento y lineal en su pretensión de desarrollo, basado en el consenso normativo del triunfo de la razón para conseguir el progreso y perfección del futuro, con una objetivación de la realidad accesible mediante la ciencia, y donde la educación era percibida como la herramienta por excelencia para emancipar tanto individuos como sociedades. Este marco sostuvo los pilares de una estructura institucional que durante los dos últimos siglos se extendió por una gran parte de las regiones del mundo. Baste mencionar que la institucionalización de la educación, la salud o los medios de transporte, en su versión de servicios, se expandió históricamente al abrigo de este imaginario. Más tarde, en el tránsito hacia la postmodernidad, y según expuso Lyotard, entraría en crisis la credulidad respecto a estos metarrelatos legitimadores del saber, marcos discursivos de emancipación de la humanidad y de especulación y conocimiento científico de la realidad (Lyotard, 1994: 63-73).

Podríamos situar en los años cincuenta un primer nivel de configuración de las condiciones de posibilidad para la crítica al metarrelato educativo que, después, en los años sesenta y setenta sería elaborado por los teóricos de la desescolarización. Porque entonces comenzaban a asentarse las bases de la «sociedad moderna líquida»: aquella en

la que «las condiciones sobre las que sus miembros actúan cambian más rápido de lo que tardan en consolidarse en hábitos y rutinas» (Bauman, 2005: 1). Una sociedad en la que habitan formas de vida, ideas y prácticas que se distancian del modelo ascendente que deja el rastro del progreso en la historia y que se caracteriza por la precariedad y las condiciones de incertidumbre constante. Unos enunciados que se convirtieron en supuestos intrínsecos de un imaginario social que, en la traducción pedagógica llevada a cabo por autores como Illich, Holt, Goodman y Reimer, hizo posibles planteamientos educativos legítimos que en el paradigma anterior se considerarían contradicciones intolerables.

Recapitulando, consideramos que en los años sesenta y setenta del siglo xx, en líneas generales, las grandes y absolutas verdades –como las grandes y absolutas instituciones, porque estas legitimaban a aquellas– eran ya cuestionables desde el imaginario social postmoderno, aunque todavía se encontrara en un estado inicial. El declive de las instituciones como medios de emancipación empezaba a ser una idea compartida y naturalizada de forma cada vez más extendida. Existía la posibilidad de articular una teoría de la sospecha sobre los tres aspectos fundamentales del discurso educativo mencionados: su estructuración como metarrelato, la vinculación con el progreso social y la promoción de la emancipación del individuo. En consecuencia, la escuela, así como la educación provista a través de ella, podían ya impugnarse con un cierto apoyo social (siendo esta una posibilidad de crítica que no podía ser pensada en la primera mitad del siglo xx). Tal vez el auténtico modo crítico en que debería hoy plantearse la educación no es decantarse por un modelo epistemológico (racionalismo, empirismo, escepticismo...) ni social (transformador, conservador...), sino adoptar una actitud de neutralidad inicial atenta y abierta a lo nuevo como mejor modo de aprender cualquier verdad y llevar a cabo cualquier educación: aceptando una combinación de las principales teorías del conocimiento, no como una síntesis, sino como un «agregado flexible»; asumiendo la posición de la «flexibilidad epistémica» (Vandenberg, 2009). En respuesta a la rigidez del sistema escolar –y siguiendo las ideas de Illich y Holt según los cuales la escuela enseña la necesidad de ser enseñado y el acto de enseñar en sí es lo que impide aprender– se van abriendo hueco muchas alternativas que van conformando el nuevo imaginario pedagógico líquido-postmoderno. Muchos educadores empezaron a plantear esquemas normativos que permitían mantener siempre abiertos espacios y tiempos donde otros significados pudieran ser pensados y articulados. La «pedagogía líquida» es una expresión metafórica que puede representar algunas características esenciales de las alternativas concretas que han ido surgiendo. Entre ellas se pueden distinguir propuestas de enseñanza-aprendizaje basadas en las nuevas tecnologías, alternativas pedagógicas críticas con los sistemas politicoeducativos oficiales, redes ciudadanas que apuestan por la autogestión de los procesos formativos. Podemos citar algunos ejemplos: educación expandida, conectivismo procomún, aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible, ecopedagogía, movimientos indigenistas, escuelas libres de distinto signo, centros sociales ocupados, ambientes educativos, los movimientos del *homeschooling* o sus variantes del *unschooling* y el *flexischooling* (Igelmo y Laudo, en prensa).

Buscando ayudarnos del pensamiento metafórico para ordenar la multitud de propuestas educativas con que nos encontramos en el imaginario pedagógico líquido-postmoderno, podemos pensar la pedagogía líquida como el equilibrio entre lo sólido y lo gaseoso. ¿Qué sería una pedagogía gaseosa? Una innovación tras otra, sin importar la coherencia entre ellas. Usar cualquier nueva tecnología en el aula por el hecho de ser nueva... Al darle poca importancia a la tradición, se priva a los jóvenes de confrontar lo propio con lo ajeno, con lo que era importante para las generaciones que los han antecedido, con la cultura, en definitiva. «Los ambientes contemporáneos de aprendizaje rebosan de manuales e instrucciones, pero no hay nada sobre la mesa», sentencian Masschelein y Simons (2014: 99), señalando que la escuela pública ha quedado vaciada de tradición y contenidos.

En el lado opuesto encontraríamos las pedagogías sólidas, que pueden tener dos grandes orientaciones: las que proponen la conservación de lo existente y las que promueven su transformación irrenunciable. Son planteamientos cuyo objetivo es que la educación se rija por un conocimiento normativo absoluto que nos señale las mejores normas de acción para lograr unos fines preestablecidos de los cuales no se puede dudar. Estos planteamientos pueden darse tanto en la derecha conservadora como en la izquierda transformadora si ambas tienen ya un modelo y horizonte predeterminado.

Entre los extremos sólido y gaseoso, entre lo conocido de la tradición y lo desconocido de la posibilidad, existe un espacio donde se puede trabajar y educar de otro modo: es el lugar del equilibrio al que siempre tiende lo líquido. Tiene que haber una parte de la educación que se encargue de la transmisión del acervo cultural y la propia tradición, ese es el punto de partida que hay que poner «encima de la mesa». A una segunda parte le correspondería relativizar la tradición e ironizar y dudar sobre ella para, así, promover una educación de la posibilidad. Así pueden navegar los individuos entre verdades, o pueden hacer de la verdad de las cosas una entidad líquida y mutante. Por lo tanto, el objetivo último de ese planteamiento pedagógico sería poner a los educandos en condiciones de liberarse a ellos mismos de la dominación de los discursos normativos vigentes y sistemáticamente dar lugar a la posibilidad de crear nuevas formas de ver el mundo y las relaciones humanas.

¿Maestros sin escuelas? ¿Escuelas sin maestros? Cuando contestaba al estudiante africano, John Holt nos estaba diciendo a todos que no hacen falta edificios escolares para tener escuelas, ni escuelas para educarse; que lo fundamental es tener un espacio cómodo para que la gente pueda conversar. Tal vez las ideas de Holt estén más cercanas de lo que parecen a la idea de auténtica emancipación de Rancière. Tal vez solo el maestro conversador resulte auténticamente emancipador. ¿Y qué es conversar? La conversación es diferente al diálogo o al monólogo al que los maestros escolares nos tienen acostumbrados. No tiene nada que ver con imponer una lógica o un conocimiento superior. No es un diálogo donde el maestro responde las preguntas del alumno, ni un monólogo donde uno expone su postura a la audiencia. Etimológicamente, la palabra conversación se compone de dos elementos: *con* (reunión, encuentro) y *versare* (girar, dar vueltas, cambiar). Así, conversar es girar, dar vueltas, juntos, en compañía, para

llegar a algún lugar conjuntamente, y posiblemente hacer y experimentar algún cambio. Visto así, ¿qué puede haber más educativo y provechoso para nuestros educandos que plantear una relación pedagógica basada en la conversación?

La trayectoria pedagógica de John Holt, las teorías desescolarizadoras y la pedagogía líquida parecen enfoques pedagógicos en clara simpatía. La razón de ello es que las tres pueden leerse e interpretarse como parte de la transición hacia el nuevo imaginario pedagógico líquido-postmoderno.

Holt realizó una formidable crítica al discurso educativo moderno que hoy tiene un renovado sentido, y este se hace más evidente en la medida en que el discurso pedagógico líquido sigue ganando espacio dentro del imaginario social de Occidente. La pedagogía líquida y las teorías desescolarizadoras en las que participó Holt comparten un mismo origen histórico y un mismo marco epistemológico. Es necesario tenerlos en cuenta para poder comprender el pasado, el presente y el futuro de cualquiera de ellas.

La pedagogía de John Holt creía en una idea de libertad que suponía emancipar de verdad, abandonar la esclavitud de la rígida institución escolar que impedía ser libre y aprender, e intuía que la mejor forma de hacer eso era poner a docentes y alumnado a conversar. El maestro conversador es el que asume y anuncia que todo el mundo puede aprender por sí mismo y que él solo tiene que movilizar la voluntad del alumno, potenciar su atención y permitir que cada uno, en conversación auténtica e imprevisible con los textos, con otros estudiantes o con el maestro, llegue por sí mismo a soluciones y respuestas. En el enfoque de la pedagogía líquida emancipadora, el maestro es un conversador. ¿No resulta bastante parecido a lo que John Holt andaba buscando? Maestros sin escuelas, escuelas sin maestros.

## Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Carr, Wilfred (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cayley, David (1992). *Ivan Illich in Conversation*. Canadá, Toronto: Anansi.
- Child, Mark *et al.* (1995). «Autonomy or Heteronomy? Levinas's Challenge to Modernism and Postmodernism». *Educational Theory*, 45, (2): 167-189.
- Editorial Team-Growing Without Schooling (1977). «Editorial». *Growing Without Schooling*, 1: 1.
- Farenga, Patrick (1999). «John Holt and the Origins of Contemporary Homeschooling». *Paths of learning: Options for Families & Communities*, 1 (1): 8-13. Disponible en: <http://www.mhla.org/information/resources/articles/holtorigins.htm>.
- Holt, John (1971). «Summerhill and Beyond; notes on a forthcoming book». *CIDOC Documenta. Alternatives in Education. July 1970-June 1971*, vol. 1, cuaderno 75. México, Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- (1976) *Libertad y algo más. ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires: Ateneo.
- (1982). *How Children Fail*. EE.UU.: Delacorte Press.
- (1990). «Carta de Jon Holt a A. S. Neill del 30 septiembre de 1968». En: Sheffer, Susannah (ed.) *A life worth living: selected letters of John Holt*. Ohio: Ohio State University Press.
- Igelmo Zaldívar, Jon (2011). *Ivan Illich en el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Un acontecimiento para la teoría y la historia de la educación*. Tesis doctoral defendida en la Universidad Complutense de Madrid.

- Igelmo Zaldívar, Jon; Catillo, Xavier Laudo (en prensa). «Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI», *Educación XXI*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11465>.
- Kant, Immanuel (1991) *Sobre Pedagogía*. Vic: Eumo.
- Laudo, Xavier (2013). «Educación y emancipación: de la *experiencia* de Jacotot a la *expectativa* de Rancière». *Educació i Història*, 21: 67-87. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/267826>. Consultado el 14 abril de 2014.
- Lent, Ernest S. (1995). «The Development of United World Federalist Thought and Policy». *International Organization*, 9 (4): 486-501.
- Lyotard, Jean-François (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Meighan, Roland (2007). *John Holt*. Londres, EE.UU.: Continuum Library of Educational Thought.
- Neill Alexander. S. (1999). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Vandenberg, Donald (2009). «Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos». *Educational Philosophy and Theory*, 41, (2): 155-165.

41. Ver: UWF mss., LMC 2480, box 100, folder: UWF, John C. Holt II, UWF, Inc. «Education Director (1948-1950)». Lilly Library, Indiana University (IN).

42. Se han encontrado cheques cobrados por John Holt y pagados por la United World Federalist. Inc fechados en mayo de 1947. Ver: UWF mss., LMC 2480, box 90, folder: «UWF, John C. Holt II, UWF, Inc. (1947)». Lilly Library, Indiana University (IN).

43. Ver: UWF mss., LMC 2480, box 4, folder: «UWF,NYS Branch Correspondence 1950». Lilly Library, Indiana University (IN).

44. Así lo sugiere su etimología latina, compuesta por *ex* (llevar afuera, separarse, sacar) y *mancipium* (lo que el padre de familia tenía cogido en su poder).

# Sobre el autor

**Marc Pellarès Piquer** es doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual y profesor universitario de Teoría e Historia de la Educación y Sistemas Educativos Europeos. Ha publicado investigaciones en revistas científicas de 13 universidades de todo el mundo, en ámbitos tales como los sistemas educativos europeos, el binomio educación-medios de comunicación, la cultura de género o la historia de la educación. Es autor del libro *¿Teoría de la educación o educación de la teoría?* (2014). En el ámbito literario ha ganado el Premio de Periodismo Salvador Reynaldos (2007), el de Narrativa Fiter y Rossell del Gobierno de Andorra (2008) y el de Ciudad de Palma de Mallorca (2012).

Trinidad Donoso-Vázquez  
Ángeles Rebollo-Catalán (coords.)

# Violencias de género en entornos virtuales

universidad

Octaedro 

# Violencias de género en entornos virtuales

Donoso Vázquez, Trinidad

9788417219925

200 Páginas

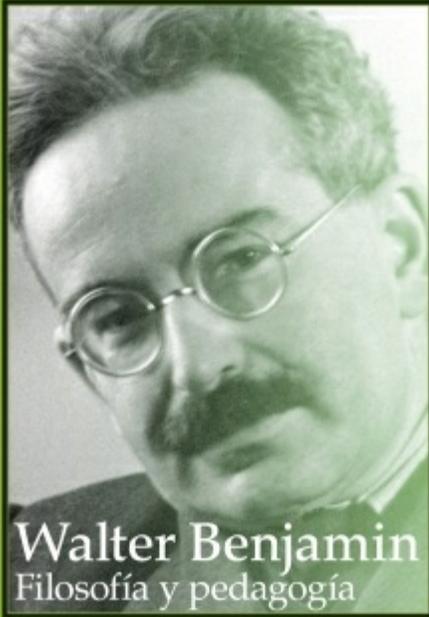
[Cómpralo y empieza a leer](#)

Informes internacionales recientes alertan de que el progresivo alcance de Internet y el uso generalizado de las redes sociales han convertido la ciberviolencia contra mujeres y niñas en un problema mundial, hasta el punto de que se estima que una de cada diez mujeres a partir de los 15 años de edad ya ha sufrido alguna forma de ciberviolencia y que una de cada tres la sufrirá a lo largo de su vida. Estamos ante un fenómeno que va más allá del ciberespacio, pues estas manifestaciones de la violencia en entornos virtuales forman parte de la propia estrategia de violencia que se ejerce contra adolescentes y jóvenes, que se vale de procedimientos diversos muy eficaces no solo por su capacidad de control, sino también por lo sencillo que resulta camuflar las acciones en un ambiente de "normalidad". Este libro pretende ayudar a identificar las manifestaciones de la violencia de género que se producen en estos entornos, así como dar a conocer propuestas e iniciativas que se están desarrollando para responder a las necesidades que plantea esta realidad. La obra, en la que participan un grupo de docentes que han trabajado en este campo, busca compartir el conocimiento que han obtenido gracias a sus investigaciones, las cuales aportan algunas claves de cara a la intervención educativa. El libro incluye cifras y datos sobre la situación actual, a la vez que ofrece a centros educativos, familias y agentes socializadores propuestas de actuación creativas y novedosas sobre cómo prevenir e intervenir en lo que concierne a las

violencias en los espacios virtuales. El libro nos introduce en esos entornos virtuales y nos revela todo el significado y la estrategia de la violencia contra la mujer que se canalizan a través de las nuevas tecnologías. Y lo hace centrándose en todos los elementos involucrados: las características de los agresores, la forma en que se ejerce esa violencia, el contexto que la disimula y, muy importante, las circunstancias de las mujeres que la sufren, especialmente las más jóvenes.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

RETRATOS  
CRÍTICOS



**Walter Benjamin**  
Filosofía y pedagogía

Lluís Ballester  
Antoni J. Colom



Octaedro  Editorial

# Walter Benjamin: filosofía y pedagogía

Colom Cañellas, Antoni J.

9788499217802

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En el año que se cumple el 75º aniversario de la muerte de Walter Benjamin, los autores presentan con esta obra una sistemática de su pensamiento pedagógico. Supone un reto inédito, pues hasta ahora, solo en el extranjero y de forma muy parcial, este aspecto había llamado la atención de los investigadores. La pedagogía en W. Benjamin posee una característica esencial, y es que siempre la fundamenta en su autobiografía, en su devenir vital, de modo que conocer sus pensamientos pedagógicos es aproximarse a su persona y a su contexto familiar y social. Todo ello nos obliga a asentar unas bases filosóficas, ya que el tiempo y el recuerdo son la razón de ser de su aportación educativa. El tiempo y la sociología de la memoria serán las bases filosóficas de su pedagogía. Así, vida, filosofía y pedagogía nos permiten adentrarnos en una obra moderna, diletante incluso, profunda, culta, original; en la que Benjamin refleja un tiempo difícil que abandona las seguridades de la modernidad para intrincarse en una época convulsa e indefinida, como testigo de los dos grandes conflictos mundiales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)





# La Universidad en clave de género

Rebollo Catalán, Ángeles

9788417219550

136 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro se plantea como un punto de partida para el debate y reflexión sobre la presencia y naturaleza de contenidos científicos en clave de género en la formación universitaria, aportando evidencias y argumentos para su inclusión. Para hacerlo, el libro se estructura en cinco capítulos que abordan distintos enfoques de análisis en múltiples contextos, aportando cada uno piezas que ayudan a dimensionar el compromiso institucional de la Universidad y de la docencia universitaria, como una de sus funciones clave, con la igualdad mediante la inclusión de la perspectiva de género en los principios, competencias y contenidos de la formación que imparte a las futuras generaciones de profesionales. La formación en género que reciben estudiantes universitarios sigue siendo algo residual y anecdótico, cuando la realidad nos grita la importancia y repercusión que tiene una falta de formación y conocimiento en esta materia en las actuaciones profesionales en diferentes ámbitos (judicatura, abogacía, psicología, medicina, educación, etc.) con graves consecuencias, en muchos casos, sobre la vida y bienestar de mujeres y niñas como así lo evidencian las múltiples y terribles formas de violencia que sufrimos y las cifras de las mismas (violencia de género, violencia sexual, etc.). Estamos en un momento clave de cambios sociales que demanda a las Universidades responder a los nuevos desafíos de las sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas y es crucial plantear esta cuestión no solo para

que no se olvide sino también para que en los pasos sucesivos que se vayan dando en esta materia se introduzcan los necesarios mecanismos de control y seguimiento del cumplimiento de la legislación y normativas para garantizar su efectividad y aplicación, siendo un aspecto clave la incorporación de personas expertas en materia de género en los comités encargados de la revisión y aprobación de planes de estudio.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Anna Forés  
Esther Subias (eds.)

# Pedagogías emergentes

# 14

## preguntas para el debate



Octaedro  ICE-UB

# Pedagogías emergentes

Forés Miravalles, Anna

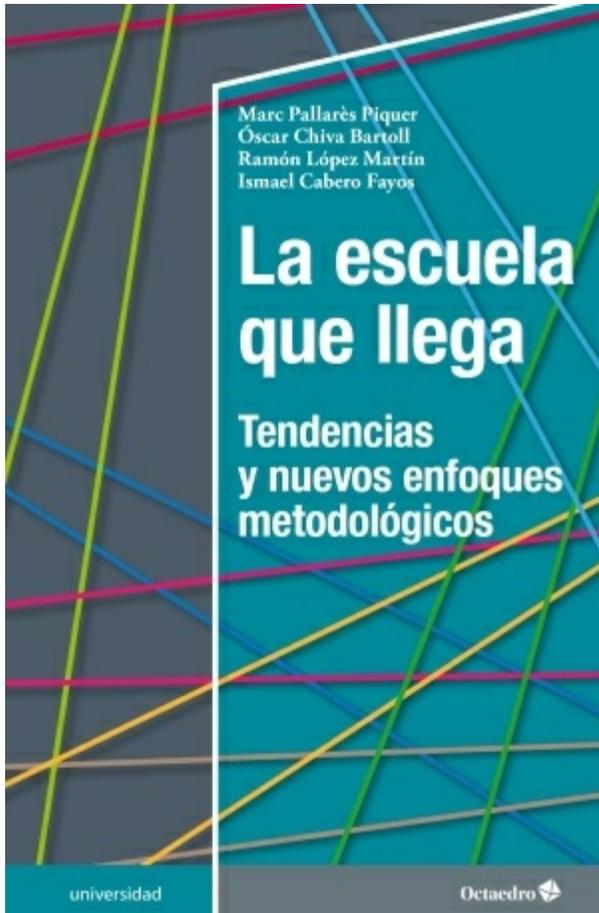
9788417219284

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

14 preguntas son el disparador de un conjunto de reflexiones sobre qué son, cómo se desarrollan e implantan, de dónde proceden y hacia dónde van las pedagogías emergentes. Expertos en el campo de la innovación pedagógica responden con análisis, pasión a nuevas preguntas y se adentran en el conocimiento de esta innovadora primavera pedagógica. Un libro que contiene múltiples reflexiones; incisivo, analítico, crítico y, sobre todo, tan plural como el conjunto de autores que lo han escrito.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



# La escuela que llega

Pallarès Piquer, Marc

9788417219345

116 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Vivimos unos tiempos condicionados por aceleradas transformaciones que suceden en distintos ámbitos: sociales, tecnológicos, educativos... Más que en una época de cambios –como se viene repitiendo–, parece que estamos inmersos en un cambio de época que nos impulsa a preguntarnos cómo será la escuela del mañana. Pensar en el futuro es apasionante, porque nos presenta la posibilidad de alcanzar aquellos destinos que en tantas ocasiones se nos habían escapado. Este libro, destinado tanto a la comunidad docente como a la investigadora, se ocupa de la escuela y de los retos de la sociedad del futuro, incidiendo en la necesidad de incluir la multidimensionalidad en el campo de la educación con el propósito de impulsar vínculos entre los conocimientos, las nuevas tecnologías y la convivencia de nuestro alumnado, abriendo caminos que potencien la generación de redes de saberes que faciliten la comprensión de una realidad cada vez más interconectada y compleja. De esta forma, el libro presenta diferentes elementos que interaccionan entre sí para que el profesorado pueda apostar por unas determinadas finalidades educativas pensando en el mejor futuro posible.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



# Índice

Portada	2
Créditos	3
Autoría	4
Introducción	6
1. Pauline Kergomard y los orígenes de la escuela maternal en Francia	10
Alberto Sánchez Rojo	10
Fernando Gil Cantero	10
1.1. Introducción: una autora a finales del siglo de la infancia	10
1.2. Una acción inconscientemente feminista: los antecedentes de la escuela maternal	12
1.3. Pauline Kergomard y la escuela maternal	15
1.4. Conclusiones	20
Referencias bibliográficas	21
2. Significación histórica y vigencia de Ovide Decroly en el debate pedagógico contemporáneo	26
Marc Pallarès Piquer	26
2.1. Introducción	26
2.2. Algunos conceptos fundamentales en la vida y obra de Decroly	28
2.3. Vigencia de Decroly en la acción educativa actual	32
2.4. Conclusiones	35
Referencias bibliográficas	36
3. La pedagogía de Montessori en el siglo XXI	40
Carmen Sanchidrián Blanco	40
3.1. Introducción	40
3.2. Algunos datos biográficos	42
3.3. Las escuelas Montessori	44
3.4. La pedagogía de Montessori vista por la ciencia del siglo xxi	47
3.5. Conclusiones	54
Referencias bibliográficas	56
4. Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías	59
Jordi Planella	59

4.1. La vigencia (inagotable) de Fernand Deligny	59
4.2. Fernand Deligny, relatos de una vida nómada	61
4.3. Por una educación enredada en la vida misma	63
4.4. Mapas, cuerpos y pedagogías	65
Referencias bibliográficas	68
<b>5. Relevancia de Paulo Freire en los tiempos (oscuros) del aprendizaje a lo largo de la vida</b>	<b>71</b>
Emilio Lucio-Villegas	71
5.1. Introducción	71
5.2. Un breve repaso sobre la vida y la obra de Freire	72
5.3. Conceptos básicos	73
5.3.1. Cultura	73
5.3.2. Diálogo	75
5.3.3. El método de alfabetización	77
5.3.4. El opresor y el oprimido	79
5.3.5. Concientización	81
5.3.6. El educador	81
5.4. Conclusiones	82
Referencias bibliográficas	84
<b>6. John Holt y el giro pedagógico líquido-postmoderno: ¿maestros sin escuelas o escuelas sin maestros?</b>	<b>87</b>
Xavier Laudo Castillo	87
Jon Igelmo Zaldívar	87
6.1. John Holt: un viaje desde el reformismo escolar a la desescolarización	87
6.1.1. Por qué leer a John Holt (1923-1985)	87
6.1.2. De activista a autor de éxito en los años sesenta: la escuela impide el aprendizaje	88
6.1.3. El encuentro con Ivan Illich y el descubrimiento del peligroso sueño de muchos educadores	90
6.2. El giro pedagógico líquido-postmoderno y la idea de auténtica emancipación	94
6.2.1. Libertad y algo más... ¿Emancipación?	94
6.2.2. El imaginario pedagógico líquido-postmoderno	95
Referencias bibliográficas	98
<b>Sobre el autor</b>	<b>101</b>

