

Alternativas educativas durante el siglo XX

Jesús Garrido Landívar

Introducción

No pretendo llevar a cabo una historia exhaustiva de las corrientes educativas de nuestro siglo; tampoco una exposición y crítica sistemática de las diversas tendencias de nuestro tiempo. Ello supondría, más que un artículo un curso, o el objeto de un simposio. Es mi intención presentar, o comentar, algunas reflexiones a propósito de los movimientos educativos de los últimos tiempos.

Acepto, por principio, que el sentido, orientación, selección e intención de esas reflexiones vendrán marcadas por las características personales de mi particular modo de asimilación, preparación y maduración. Esto es inevitable, y lo acepto, tanto por los fallos que pueda representar como por las sugerencias positivas que, también, espero, pueda suscitar.

Mi mayor deseo será que despierte en todos la inquietud por adentrarse, posteriormente, en el estudio de tanto bagaje pedagógico existente, y sirva de fermento para la novísima educación que todos deseamos, pero que ni remotamente logramos alcanzar por el momento.

Las dos tendencias: Renovación-Destrucción de la Escuela

Trataré, en primer lugar, de agrupar los diversos movimientos educativos surgidos desde finales del siglo pasado hasta nuestros días, en dos tendencias simplificadoras, aunque no reduccionistas. El criterio que me sirve de base para esta primera y gruesa clasificación es la aceptación o no de la escuela –institución escolar– como elemento idóneo para ejercer la función educadora.

En efecto, hay quienes piensan que una nueva educación debe seguir contando con la escuela –con una escuela renovada, por supuesto–, y hay quienes opinan, por el contrario, que la escuela no sólo no es un medio útil, sino que, incluso, dificulta o invalida la tarea educadora. Así, pues, surge una tendencia renovadora, y una tendencia destructora o «desescolarizadora». Ambas tendencias educativas parten de una misma situación: la crítica a la escuela existente, a lo que se ha dado en llamar la «Escuela Tradicional», escuela que surgida y estructurada desde finales de la Edad Media y especialmente a partir de la Contrarreforma, ha pervivido hasta nuestros días sin demostrar capacidad para adaptarse a las circunstancias sociales, técnicas e ideológicas cambiantes de nuestro tiempo.

La escuela ha sido el elemento formal, institucional y científico a través del cual se ha desarrollado la educación. Sin embargo, desde finales del siglo pasado, y ante el avance de las ciencias humanas (ciencias de la educación, ciencias sociales, psicología,...) se levanta una consistente crítica a dicha institución, crítica que anima por igual e inspira las dos tendencias señaladas: Renovadores, por una parte; Destruidores o «desescolarizadores» por otra.

Críticas a la Escuela Tradicional

Detengámonos brevemente en alguna de estas críticas. Unas se refieren exclusivamente a aspectos educativos, y otras a aspectos situacionales o sociales. Entre las primeras señalamos:

- 1º) En primer lugar la actitud de competitividad como medio didáctico para motivar, y estimular el aprendizaje. Esta competitividad que se lleva a veces a formas especialmente teatrales y exhibicionistas se correlaciona con un modo de vida social elitista, competitivo, agresivo. No es difícil pensar que un sistema de competitividad induce a unos modos de contacto individualista. La competitividad induce fácilmente al falso concepto de creer que tanto somos cuanto tenemos, que somos más cuanto más son los que dejamos por debajo de nosotros, llegándose así a la interiorización y vivencia de la propia seguridad personal no tanto por lo que somos, cuanto por la convicción de que otros tienen o valen menos que nosotros. Se trata de un estilo de percepción personal que es reflejo, y a su vez sustento, de una sociedad en la que los hombres se miran más como enfrentados que como compañeros solidarios. Esta competitividad que se critica de la «Escuela

Tradicional» se intenta sustituir, desde las posiciones renovadoras, por la competitividad consigo mismo; pero sabiendo, también, que cada uno alcanza, en gran medida, parte de su techo de posibilidades en la interacción y colaboración con los demás. De aquí resulta una formación para la convivencia y participación desde la propia originalidad personal que en la interacción con la de los otros, se enriquece. Buena prueba de esto son las múltiples técnicas de grupo que se utilizan hoy, con éxitos sorprendentes, tanto en educación como en psicoterapia, como en la convivencia social nacional e internacional.

- 2º) Otro punto de crítica se refiere a que la Escuela Tradicional representa una realidad escolar muy separada de la realidad social en la que la escuela se inserta. La Escuela Tradicional supone un entorno muy diferente al que el niño vive fuera de ella; se trata, por tanto, de un ambiente artificial. Desde esta concepción es frecuente comparar a la escuela con un vivero o invernadero en el que las plantas, en un medio especialmente cultivado, selecto y protegido, absorben las primeras savias nutritivas hasta que están preparadas para soportar las durezas y asperezas climáticas del medio general. Pero la comparación, más que otra comparación –por referirse a especies vivas con diferencias abismales– representa más un sofisma que una verdad. Esta consideración está relacionada con el dicho, convertido en axioma educativo, de que «la escuela debe preparar para la vida». Esta afirmación puede inducir a conclusiones y aplicaciones inadecuadas, y mantener una escuela alejada de la vida para la que pretende preparar. «Preparar para la vida» desde una perspectiva tradicional da a entender que el niño no tiene vida propia y debemos prepararle para cuando sea adulto. En este sentido, preparar para la vida sería sinónimo de «preparar para la vida adulta». Y fundados en esta concepción se olvida la actual situación vital del niño. Tanto más que la vida adulta para la que se quiere preparar es una vida adulta a imagen y semejanza de la del adulto de la actualidad, cosa totalmente errónea en un mundo que evoluciona con rapidez de siglo por año.

La corriente renovadora, da a la sentencia que comentamos una matización interpretativa diferente: la escuela debe preparar al niño para la vida, pero sabiendo que la escuela debe ser ya la vida misma. Es decir, no hay mejor modo de enseñar a vivir la vida del futuro, la vida del adulto, que viviendo ya ahora, en el presente, la vida de niño; una vida real, reflejo de la

situación que le rodea, una vida en la que sus capacidades iniciales se aplican a realidades, y sus tendencias se ensayan y orientan en ejercicios de autocontrol y responsabilidad. Vivir correctamente hoy es el mejor modo de predecir una vida correcta para mañana; por el contrario, vivir hoy pasivamente diseñando el mañana, es exponerse a no saber qué hacer ante esa realidad desconocida y sin un previo entrenamiento gradual y sucesivo. Buena prueba de que esto es así la tenemos en el hecho de que ante los trastornos de conducta y personalidad de las personas, lo primero que el clínico necesita saber es su historia pasada –su anamnesis– para delimitar cuáles han sido los factores que le han conducido a la situación actual. La escuela debe ser una realidad de vida activa, en la que la situación y el medio social esté en estrecha relación para enseñar al niño, desde su ingreso, a vivir su vida de niño.

- 3º) Dentro de esta enumeración y comentario rápido de los defectos atribuidos a la Escuela Tradicional, se señala el ser una escuela con una misión u objetivo en extremo reducido, ya que su función es casi exclusivamente cultural, cultural no en su sentido total, sino en el sentido restrictivo academicista y erudito. La Escuela Tradicional se propone ofrecer y enseñar contenidos científicos, contenidos previamente elaborados y estructurados; por lo que la tarea del alumno se reduce a asimilarlos y repetirlos de memoria. Es, por tanto, una enseñanza en exceso verbalista y memorista. Sin menospreciar ambos términos –verbal y memoria– que merecen toda la consideración en la enseñanza y el aprendizaje, por ser la «palabra» el medio ideal y supremo del razonamiento, y la memoria –la memoria abstracta– el bagaje necesario para que el razonamiento pueda trabajar; sin embargo, su uso en exclusiva, y en especial a edades tempranas, dificulta el aprendizaje y no produce la motivación que se origina con medios concretos e intuitivos. Este tipo de enseñanza, fundamentalmente memorístico-repetitivo, espera y obtiene un aprendizaje cuantitativo y cuantificable; de ahí que el medio idóneo para sancionar el aprendizaje sea a través de exámenes que ofrecen resultados y evaluaciones eminentemente numéricas. Puede ser interesante –por significativo– a este respecto citar un breve texto correspondiente al siglo XVII y a uno de los autores más cualificados de la educación y que además supone ya un intento de reforma de escuela Tradicional. Se trata de COMENIO en su célebre obra «Didáctica Magna» de 1657. Dice textualmente: «Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los

alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos». (SNYDERS, G. 1973). Además, esta sobrevaloración de los contenidos académicos como casi exclusiva función de la escuela, lleva a una deformación del concepto de hombre, que debe ser un concepto más global e integral. Nuestro presente histórico, en su concepción del hombre, es heredero de este defecto educativo que se correlaciona con el defecto de la sociedad y que nos lleva a valorar a las personas por su cantidad de conocimientos académicos, por los títulos que posee, por los sobresalientes, matrículas de honor y diplomas que ha acumulado. Y se da una sobrevaloración del llamado hombre intelectual sobre el hombre práctico, manual, profesional. La escuela renovadora propugna, contra estos defectos, la educación integral. Se concibe al hombre como una unidad funcional en la que los diversos aspectos de su ser y su existir (intelectuales, físicos, sociales, artísticos,...) forjan por igual, en un equilibrio armónico, la personalidad total. Ni el «hombre-religioso», ni el «hombre-cerebro» pueden ser ideales de la educación: todo eso son, más bien, formas hipertrofiadas del hombre, monstruos en los que el superdesarrollo de uno de sus órganos o miembros, le invalidan como sujeto apto de una especie. Creo que en gran medida nuestra sociedad sufre todavía las consecuencias de la idealización de ese «hombre-inteligencia», culto, erudito, con altos y varios grados académicos; con el consiguiente desprecio para el cultivo de otras dimensiones humanas como pueden ser las deportivas, artísticas, técnicas, profesionales-manuales, e incluso las dimensiones de la personalidad. Es la herencia atávica de nuestra historia educativa: queremos sobre todo hijos con altos niveles académicos, sin preocuparnos ni pensar a qué precio de deterioro emocional, afectivo, social,... van a alcanzar dichos niveles.

- 4º) Otros defectos que no comento por no hacer en exceso extenso este apartado, se refieren:
- a) Al excesivo papel protagonista del maestro y la asignación de una función exageradamente pasiva y receptiva al niño, donde las capacidades de espontaneidad, originalidad, creatividad y crítica del niño se quedan totalmente olvidadas y sin posibilidad de desarrollo desde la escuela. El principio de autoridad, como principio de verdad, que rigió la vida humana hasta su entrada en crisis en el Renacimiento, y en fran-

co destierro, en el siglo XVIII –aunque con frecuencia, entonces, sólo a niveles de élites culturales–, tuvo su aplicación sistemática en la escuela. El «magister dixit» es frase suficientemente elocuente, en este sentido. Esto autorizaba al maestro, en su papel director y ejecutor de una autoridad fundada en la posesión de la verdad, a hacer niños a imagen y semejanza de su maestro, niños standard, en serie. La educación renovadora cree, más bien, en la riqueza de la diversidad de modos de ser, pensar, opinar y creer, sin por ello renunciar a conseguir, siempre que sea posible, una comunión en la verdad, una verdad entendida como meta y consecución final, no como requisito inicial o línea de salida.

- b) Defecto también de esta educación, el es elitismo. Elitismo no sólo económico, sino intelectual. Sin entrar en el elitismo económico, porque en definitiva, la escuela mientras no fue asumida por los Estados no pudo ser universal; si interesa considerar el elitismo intelectual, en el sentido de que la escuela tradicional prima, premia y valora al alumno brillante. Los sistemas didácticos competitivos tienden a ello. La dedicación de la escuela a la acumulación de conocimientos, favorece, también, la creación de élites intelectuales no creativas, sino repetitivas de los modelos aprendidos, con los que la conciencia crítica de ser sujetos activos de una nueva historia no se despierta, sino que, por el contrario, se sigue aceptando el devenir histórico como una necesidad determinista del escenario en el que el hombre nace, vive y muere como sujeto acaudador y pasivo de los acontecimientos.

A los anteriores defectos señalados que se refieren eminentemente a los aspectos estrictamente educativos, hay que añadir los defectos que se generan desde la perspectiva de la realización efectiva de la educación en la escuela dentro de su realidad social, tales como: la masificación; la deficiente preparación del profesorado; la resistencia de los padres a la participación de las responsabilidades educativas de los centros; la burocratización de la enseñanza, que dificulta e imposibilita, con frecuencia, el cambio necesario para adaptarse a las nuevas situaciones, la carencia de medios, ya que la educación es un proceso que requiere material abundante, y eso se traduce en recursos económicos: a este respecto llega a afirmar REIMER «Ningún país del mundo puede costear la educación que su pueblo desea, mediante escuelas» (REIMER, 1973): sobre todo si añadimos a ello el nuevo concepto de educación que comporta la necesidad de una educación permanente.

La Renovación y sus dos corrientes

Con estas críticas a la escuela tradicional comienzan su andadura las dos tendencias en la búsqueda de alternativas. Por lo que respecta a la tendencia renovadora, es preciso hacer una clara diferenciación de corrientes. Desde mi punto de vista hay una clave que puede servir de línea divisoria –siempre entendiendo por línea divisoria unos límites que se difuminan y en los que, con frecuencia resulta difícil encuadrar a los diversos autores–. Esta línea divisoria viene dada por la opción de una u otra de las alternativas de lo que podríamos considerar una de las más polémicas antinomias educativas: ¿Es la educación, y por tanto la escuela, causa o consecuencia de la sociedad? ¿Es la sociedad función de la educación o viceversa? ¿La educación es factor de estabilidad o de cambio social? ¿Es posible cambiar la sociedad cambiando la educación, o, por el contrario, sólo cambiando la sociedad se modifica la educación?. Esta es la antinomia, éste es el dilema, este es el problema dialéctico que, en mi opinión, origina dos corrientes bien diferenciadas entre los renovadores: la de los que dedican su estudio y trabajo a la renovación de la escuela en sí, con la confianza de que cambiándola cambiarán también la sociedad; y la de los que dedicarán su esfuerzo a cambiar directamente la sociedad y considerarán la escuela como uno más de los fenómenos sociales al servicio de ese cambio como posterior beneficiario del mismo. Llamaremos a la primera opción, la corriente «psicopedagógica», y a la segunda, la corriente «psicosociológica».

La corriente psicopedagógica

Dentro de la corriente psicopedagógica se encuentran el grupo de la «Escuela Nueva» y el grupo de la «Escuela Libertaria».

La Escuela Nueva

El grupo de la Escuela Nueva, que surge con fuerza inusitada a finales del siglo XIX, propugna una escuela nueva desde un punto de vista básico para la educación y que, sin duda, representa un giro copernicano con respecto a la educación existente o escuela tradicional.

Este giro copernicano consiste en desplazar el centro de la escuela que estaba constituido por el maestro, a un nuevo centro de atracción que no será otro que el mismo niño. Del «Magistrocentrismo» se pasa al «Puerocentrismo». El niño se convierte en el rey de la escuela. En la Escuela Nueva quien manda es el niño, quien dicta las actitudes, los sistemas de organización, los métodos de enseñanza, es el niño, a través de sus necesidades de desarrollo, de sus intereses vitales, de su motivación, en fin. Este principio, que tiene su fundamento inicial en ROUSSEAU y su naturalismo expuesto en «El Emilio», recibe abundantes confirmaciones científicas a partir de la reciente ciencia psicológica. La psicología del niño puede considerarse como iniciada en los años 1882 y 1883. En 1882, el alemán WILHELM PREYER escribe el libro «El alma del niño», relatando observaciones sistemáticas realizadas sobre su hijo a lo largo de los tres primeros años. En 1883, el americano STANLEY HALL expone otro estudio sobre el niño basado en encuestas contestadas por los propios niños. A principios de siglo, tres trabajos influyeron en la psicología del niño:

- 1) FREUD, a través del psicoanálisis intenta demostrar cómo los trastornos de la edad adulta son consecuencia de la infancia.
- 2) ALFRED BINET con la fabricación de la primera escala para evaluar la inteligencia infantil.
- 3) La psicología conductista iniciada por WATSON y continuada por SKINNER.

Pero la figura principal del siglo es PIAGET a través de sus finos estudios sobre la evolución de la inteligencia. PIAGET no se limita a exponer sus observaciones, sino que las interpreta y, a partir de ellas, elabora una teoría sobre el desarrollo intelectual del hombre.

Esta psicología infantil incipiente que se va clarificando, confirmando y ensanchando con el siglo, avala las innovaciones pedagógicas que propugna la «Escuela Nueva», algunos de cuyos autores son precisamente, investigadores psicológicos, como PIAGET y WALLON.

«Los autores de la Escuela Nueva organizaron el primer movimiento amplio, coherente y unificado en dirección a una escuela nueva y distinta» (PALACIOS, 1976). Los estatutos de 1921 de este grupo dicen textualmente resumiendo la orientación de la Escuela Nueva: «Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de colaboración, la coeducación y la preparación del fu-

turo ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano» (PALACIOS, 1978).

Una prueba de la sensibilidad que hacia todo lo relativo al niño se suscitó en este tiempo es el dato curioso de que el libro escrito por ELLEN KEY titulado «El siglo del niño» tuvo hasta 64 ediciones en sólo seis años.

La Escuela Nueva, a través de su puerocentrismo, pretende modificar las actitudes y metodologías: supone una concepción del niño como un ser en desarrollo y no como un adulto en pequeño; supone aceptar que no puede haber aprendizaje efectivo si no se parte de las necesidades e intereses del niño; supone que el niño debe vivir en ambiente de libertad, referido también ésta al grupo-clase; de ahí el desarrollo de formas de autogobierno de los niños; supone la concepción del maestro como un auxiliar del libro y espontáneo desarrollo del niño y como un ejemplo de conducta y de vida para el niño; supone el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad; supone un cambio sustancial en el contenido de la enseñanza que será más experiencial, más vital, más integral; supone, también, una visión diferente sobre la valoración del rendimiento escolar, que debe ser no sólo de conocimientos, sino de la personalidad total, y ello no como resultado exclusivo de un examen, sino como fruto de un proceso de observación continuada; supone, igualmente, la extensión de la acción educativa a la edad preescolar, que habiéndose iniciado en Europa como una actividad de tipo benéfico-social para ayudar a las madres trabajadoras, a partir de FROEBEL, MONTESORI, AGGAZI ...se convierte en una educación fundamental, porque se atiende al desarrollo de áreas como: verbal, social, psicomotriz, pilares indispensables para un adecuado desarrollo intelectual; y supone, fundamentalmente, y en el terreno más aplicado, la creación de métodos activos de enseñanza de acuerdo con principios psicológicos según los cuales el niño «aprende haciendo», hasta llegar al extremo de afirmar el propio PIAGET «La inteligencia del niño son sus músculos». También aquella sentencia de sabor y origen de Escuela Nueva que dice: «Oigo y olvido. Veo y recuerdo, hago y aprendo».

La diversidad de métodos activos que surgen con la Escuela Nueva se fueron multiplicando en variedad de formas y matices. He aquí una sucinta enumeración de algunos de ellos:

- Enseñanza y aprendizaje por globalización de los diversos contenidos a partir de unidades globales de experiencias vitales para el niño, tal como lo describió DECROLY.
- Los sistemas de individualización del aprendizaje elaborados por HELEN PACKHURST y CARLTON WASHBURNE en los planes Dalton y Winnetka, respectivamente.

- El aprendizaje por vía experimental con la escuela Mail dirigida por ROBERT DOTRENS, así como el trabajo individualizado a partir de fichas minuciosamente preparadas para que cada niño siga su propio ritmo de aprendizaje. En esta línea también parece encontrarse la llamada «experiencia de Somosaguas», en Madrid.
- El plan Gary, de WILLIAM WIRT, que crea un tipo de escuela concebido como parte integrante de la comunidad en que se encuentra; a lo que se llamaría la «escuela total» al servicio de la comunidad durante todo el día y todos los días. De esta manera la escuela se integra en la sociedad y la sociedad en la escuela, cuyas instalaciones son lugar de reunión para la cultura de todos. Esta escuela desarrolla su acción educativa, fundamentalmente, en función de la futura inserción laboral y profesional en la Comunidad.
- El método de proyectos de KILPATRIK, profesor de la Universidad de Columbia. Esta metodología tiene como base la idea del «proyecto», es decir, una actividad con un propósito determinado que el alumno debe proponerse y resolver. Es, pues, un plan de trabajo que será realizado de forma voluntaria, y propicia experiencias útiles al alumno como individuo y en grupo.
- Los métodos de trabajos en equipo son frecuentes en los renovadores. Entre estos se encuentran los de COUSINET (francés), PETERSON (alemán) y otros. El trabajo en equipos pretende superar las actitudes de rivalidad por las de cooperación y participación. El grupo se constituye libremente y determina los trabajos a desarrollar mediante la guía del profesor; una vez desarrollados se exponen ante toda la clase.
- Hoy día los métodos de grupo han evolucionado y se han enriquecido mediante técnicas tales como: Conferencias, simposio, mesa redonda, foro, entrevista, diálogo, discusión pública, discusión dirigida, comisión, seminario, grupos de discusión (Philips 66).
- Otro tipo metodológico es de las organizaciones escolares al estilo del que se lleva en el entorno social; así surge la escuela-familia o la escuela-ciudad; tal como el del italiano AGOSTI. En éstas el colegio y la clase se organizan al modo de la ciudad con la participación de los escolares en los diversos estamentos de gobierno, legislativo y judiciales, mediante elecciones entre ellos.
- El uso de la imprenta en la escuela como instrumento motivador y medio para el aprendizaje de la lectura y escritura, la composición literaria..., debido al renovador FREINET.

- Las técnicas de enseñanza al aire libre fueron práctica usual en muchas escuelas; pero en este caso será justo nombrar al español MANJON que, sin pertenecer de forma estricta a la Escuela Nueva, por su elección y enseñanza de una opción religiosa determinada, llevó a prácticas enriquecedoras la enseñanza al aire libre, en contacto directo con la realidad objeto de estudio.
- Otras muchas técnicas y métodos como: métodos de investigación haciendo descubrir al niño la verdad mediante observación y experimentación; métodos de estudio de casos, interpretación de textos, dramatizaciones, observación directa, solución de situaciones problemáticas...

La Escuela Libertaria

Por lo que respecta al grupo libertario, dentro de la misma corriente psicopedagógica, de concepción, igualmente, no sociológica, sino más bien individual, clínica, didáctica, metodológica y escolar, hay que resaltar una línea parecida al grupo anterior con la particularidad de que éstos acentúan el principio de libertad. La libertad como objetivo, como fin y como medio de la educación. Uno de los objetivos básicos enunciados por la educación libertaria ya desde 1898, debe ser formar hombres libres, amantes de su libertad y respetuosos de la de los demás.

Es atacado, especialmente, por este grupo, el autoritarismo. En la también antinomia pedagógica libertad-autoridad, este grupo es un decidido defensor de la primera parte de dicha antinomia. En gran medida, este grupo se basa y traslada al campo pedagógico las prácticas psicoterapéuticas del psicoanálisis y de la no directividad, de FREUD y de ROGERS respectivamente. Así, pues, conciben la educación como un proceso terapéutico en el que la libertad para analizar sus problemas y adoptar opciones personales libres, es el objetivo de la acción terapéutica, y por lo tanto, educativa.

Eximio representante de este grupo es NEILL a través de su escuela en Summerhill. Y en España es digno de mencionarse a FRANCISCO FERRER GUARDIA a través de su «Escuela Moderna» fundada en Barcelona. La ideología de FERRER GUARDIA se basa en el racionalismo librepensador, en el cientificismo positivista y en la crítica libertaria de la escuela. (PALACIOS, 1978). FERRER se propone que su escuela libere al niño de la ignorancia, de las supersticiones, de la domesticación, del orden social existente.

En todas las escuelas libertarias, por supuesto, aparte la adopción de diversos métodos activos, se practica un sistema de disciplina de autogobierno de los niños.

La corriente psicosociológica

La corriente que hemos definido como psicosociológica afronta la solución de la escuela desde otra perspectiva. Para los autores de esta corriente es simplista pensar que cambiando la escuela pueda cambiarse la sociedad. Además, la escuela no se cambia sólo mejorando los métodos didácticos como pretenden y propugnan los autores de la corriente psico-pedagógica. La escuela es un elemento -y fundamental- de la estructura sociológica de un país. Está sujeta a las reglas de esencia, existencia y evolución de su entorno social; no puede ser una isla en el complejo entramado que define una realidad social. «Pensar que el cambio social será una consecuencia de los cambios de la escuela no es sino ignorar la dinámica de los procesos sociales» (PALACIOS, 1978). Y como concluyó ANIBAL PONCE «la confianza de la educación como palanca de la historia creída por los teóricos de la nueva educación, supone un desconocimiento absoluto de la realidad social». (PONCE, 1978).

Aún dentro de esta opción, también se advierten divergencias y opiniones diferenciadoras; desde quienes piensan que el maestro debe ser un político activo, a quienes se acercan a una integración entre las dos opciones, sabiendo que ni la transformación de la escuela es posible sin la transformación de la sociedad, ni la transformación de la sociedad es posible sin la transformación de la escuela. La corriente psicosociológica tiene el mérito de haber descubierto «la interpenetración entre lo social y lo educacional» (SUCHODOLSKI), interpenetración enunciada por SUCHODOLSKI y aceptada por GRAMSCI cuando afirma que los problemas pedagógicos deben ser entendidos en el conjunto de los problemas sociales, culturales y políticos inherentes a la existencia y la convivencia humana.

También dentro de esta corriente consideramos dos grupos diferenciados: el grupo socialista y el grupo latinoamericano.

La Escuela Socialista

Dentro del grupo socialista existen muchos y variados representantes. Citemos a MAKARENKO, posiblemente el pedagogo más conocido de la Rusia postrevolucionaria. Desde MAKARENKO, sin embargo hasta nuestros días, la pedagogía socialista ha evolucionado considerablemente. Citaremos, dentro de los últimos, al pedagogo polaco SUCHODOLSKI, el que ha llevado a cabo mayores esfuerzos por elaborar una nueva pedagogía socialista con capacidad para responder a las necesidades de la socie-

dad actual y futura, a la vez que propugna una línea integradora en la antinomia escuela-sociedad.

Por lo que respecta a la escuela socialista postrevolucionaria, digamos que su contribución más clásica y fundamental es la de la educación por el trabajo. Educación y trabajo han estado siempre separados entre sí. El escolar, por definición, no es un trabajador. La escuela prepara para el trabajo, pero sin trabajar, o con un trabajo diferente. El trabajo productivo, fruto de la integración en la sociedad, es posterior a la escuela. La escuela socialista, por el contrario, lleva a sus últimas consecuencias la integración entre la institución escolar y la sociedad. Se concibe el trabajo como elemento integrador y educativo:

- a) Elemento integrador en cuanto que facilita la misión de la escuela como formadora de ciudadanos aptos para adaptarse de forma eficaz, a la vez que críticamente, en la sociedad.
- b) Elemento educativo en el sentido de que por el trabajo se cultivan muchas características del carácter y la personalidad, así como que la teoría del estudio científico al complementarse con la práctica del trabajo se asimila de modo más vivencial, y, por lo tanto, duradero...

He aquí algunas de las normas de esta educación por el trabajo en la época postrevolucionaria de la que MAKARENKO es su primer y máximo representante:

- «El fundamento de la vida escolar debe ser el trabajo productivo, no concebido tanto al servicio de la conservación material de la escuela o solamente en tanto método de enseñanza, sino como actividad productiva socialmente necesaria.
- El principio del trabajo se convierte en un medio pedagógico eficaz cuando el trabajo en la escuela, planificado, y organizado socialmente se ejecuta con interés y sin ejercer una acción violenta sobre la personalidad del niño.
- La escuela representa una comuna escolar que, por el proceso del trabajo, establece una relación estrecha y orgánica con el mundo exterior.
- El trabajo productivo colectivo y la organización de la actividad escolar en su totalidad, deben educar a los futuros ciudadanos» (HOERNDE, 1978).

La visión del trabajo como parte del curriculum escolar ha tenido y tiene en nuestros días, y fuera del ámbito socialista, formas nuevas, a través de las cuales se reconoce el valor educativo del trabajo; con ellas se pretende revitalizar la educación, tales como: el propio concepto de educación permanente, las formas pedagógicas

de reciclaje y las nuevas aportaciones de lo que se ha dado en llamar «educación recurrente».

Vamos a detenernos unos momentos en el más moderno reelaborador de la educación socialista, el contemporáneo SUCHODOLSKI. Para él la pedagogía socialista se basa en la creencia de que la naturaleza humana no es inmutable ni mucho menos. El determinismo genético o sociológico que ha marcado en gran medida el pasado del hombre atrofiando sus posibilidades de transformación y mejora, es un error que incapacita al hombre para tener fe y coraje en la asunción responsable de su margen de libertad como individuo y como sociedad. El hombre es producto de su desarrollo histórico responsablemente dirigido por él. Pero si hasta ahora este desarrollo histórico ha estado en manos de poderes sobrehumanos o de minorías privilegiadas, hoy se pretende que el hombre adquiera conciencia de ser sujeto agente y causante de esa historia, de ese devenir, de ese futuro que será mejor en la medida en que el hombre acepte su responsabilidad y deje de ser el sujeto pasivo de lo que sucede y acatador sumiso de una interpretación fatalista y determinista de sí mismo, como individuo, y de su historia, como sociedad. Esta visión llena de esperanza a SUCHODOLSKI en un futuro humano más justo, creativo y de renovación constante. Esperanza y confianza, pero sin idealismo. Por ello, el mismo autor propone un modelo de hombre que se sitúe por encima del conformismo y del posibilismo sin futuro; por encima del pragmatismo vacío y del idealismo desencarnado.

Toda esta concepción le lleva al autor a proponer la alternativa de la «educación para el futuro». Y, éste podría considerarse, en mi modesta opinión, otro de los giros copernicanos en la educación. Hemos hablado del giro copernicano de los renovadores, al pasar del magistrocentrismo al puerocentrismo; se trata ahí de un giro, sin duda, total, pero, podríamos decir, si se me admite, un giro «topográfico», referido al «espacio», a la clase, a las relaciones, a la interacción; sin embargo, el de SUCHODOLSKI es un giro que llamaría «cronográfico», referido al «tiempo», como variable, también, básica de todo proceso humano y, consecuentemente, el de la educación. La educación ha estado y está centrada en modelos de cultura y civilización pasada; para ellos pretende modelar y preparar a los niños, que, sin embargo, serán miembros de una cultura y sociedad distinta a la pasada. De ahí, el fracaso de adaptación sin traumas que produce la educación. Los hombres adultos de hoy vivimos un mundo social muy diferente al que existía en nuestra infancia, sin embargo la escuela modeló nuestras creencias, opiniones, destrezas... para aquellas estructuras, con lo que nos invalidó para asimilar crítica y creativamente las nuevas, que entonces eran futuras. Esta educación, en gran parte, es la causa de la virulencia

que se observa en la lucha entre generaciones. La educación para el pasado conduce a la rigidez mental, a la incapacidad de evolución. SUCHOLDOLSKI propone un cambio en el eje «cronográfico»: despertar y crear en los hombres actitudes de críticas constantes sobre sí mismo, para mantener la capacidad permanente de adaptación a las situaciones nuevas en un mundo que evoluciona con rapidez. Dice textualmente nuestro autor: «Puesto que nuestros alumnos han de vivir y actuar en los próximos decenios y hasta comienzos del siglo XXI, los resultados de la educación que reciban habrán de ponderarse en aquellas condiciones futuras y en relación con las tareas de aquella época. Los hombres se imaginan demasiado a menudo que los resultados de la educación han de ponderarse según los criterios actuales, y esto es falso» (SUCHOLDOLSKI, 1974).

Una de las ciencias de la educación más recientes tiene como misión estudiar cuáles serán las condiciones sociales del futuro para facilitar el papel de forjar el ideal humano en la educación: está es la Pedagogía Prospectiva.

La educación para el futuro debe perder su carácter conservador; debe preparar a los hombres para que se adapten a las situaciones cambiantes de la sociedad, porque debe orientarse más al futuro que construimos que hacia el pasado del que venimos. Este es el hombre nuevo que se renueva constantemente a sí mismo en una interacción permanente con la sociedad de la que es sujeto, a la vez, activo y receptivo.

Esta educación para el futuro hace reflexionar a SUCHOLDOLSKI sobre el tema de que, para la educación, lo más importante no consiste tanto en cómo es el hombre, cuanto en cómo debe ser. Una nueva sociedad futura requiere también un nuevo hombre que sea capaz de asumir sus tareas. Y aquí cobra su verdadera dimensión el concepto de Pedagogía como ciencia normativa y no puramente descriptiva o analítica. Como dice GENTILE «La educación se preocupa no tanto por el hombre que es, cuanto por el hombre que debe ser». Ayudada por las ciencias psicológicas y sociológicas para conocer el cómo es el hombre, sólo la pedagogía dirá las técnicas para conseguir el cómo debe ser ese hombre.

El hombre de la educación socialista debe ser un hombre multifacético (en el sentido de un desarrollo integral de su personalidad), un hombre con capacidad creativa y crítica que se adapta no pasivamente, sino crítica y creativamente a las situaciones, que es capaz de optar y decidir responsablemente aceptando el riesgo de su propia libertad de acuerdo a las necesidades personales y sociales.

Otro de los puntos claves de la teoría del autor que comentamos es su esfuerzo por una integración entre los dos extremos aparentemente antagónicos individuo-

sociedad. Textualmente dice el autor: «El punto de vista que supera el culto idílico de la individualidad omitiendo que ésta vive en grupo, y que al mismo tiempo combate el rigorismo colectivista que subestima a la persona humana, permite crear una teoría pedagógica en igual grado individualista y colectivista, por cuanto concibe la educación como un proceso real y concreto del desarrollo del hombre como elemento que participa activamente en la edificación de la vida colectiva justamente estructurada» (SUCHOLDOLSKI, 1975).

Para SUCHOLDOLSKI, la pedagogía debe partir de la unidad dialéctica entre el individuo y la sociedad. En una dinámica constante y creativa se sucede el proceso de que el sujeto modifica el objeto (sociedad) y, a la vez, el sujeto se ve afectado por dicha modificación social, en una transformación mutua intermitente e interminable.

La Escuela I atinoamericana

Abordamos a continuación el segundo grupo de esta corriente, y que se refiere a la escuela latinoamericana. Este grupo tiene su iniciador y figura indiscutible que es PAOLO FREIRE.

FREIRE inicia su tarea educadora en Brasil como alfabetizador de adultos, en una región especialmente pobre en la que de 25 millones de habitantes, 15 millones eran analfabetos. Su tarea, coronada por el éxito, es frenada por el Gobierno, y, tras unos meses de cárcel, pasa a Chile a desarrollar sus planes alfabetizadores. Su labor merece la atención internacional y la distinción de la UNESCO. Sus planes, concepciones y técnicas son, posteriormente, llevadas a cabo en muchos países subdesarrollados, en nuestros días.

La alfabetización de adultos que propone FREIRE no es una alfabetización al estilo tradicional, ni siquiera una alfabetización con métodos renovadores al estilo de la corriente psicopedagógica. Se trata de una alfabetización completa en el contexto individual y social. Se trata de una alfabetización referida no sólo a la pura mecánica del desciframiento de signos gráficos literales y numéricos, sino una alfabetización a la cultura total, a la conciencia personal y social de los sujetos. No una alfabetización para que el alfabetizado supiera leer y/o escribir los nombres de los candidatos al gobierno nacional o local, sino para que supiera, también, juzgar sus programas de gobierno, sus actitudes, su lenguaje, sus ofertas, y eligiera en consecuencia y no bajo la insinuación manipuladora de los sofismas y las falsas desgracias y amenazas. FREIRE no se limita a enseñar a leer y escribir, quiere liberar al

hombre, por la cultura, del complejo que le obliga al silencio de la opresión, de la ignorancia que le impulsa al conformismo. Para FREIRE alfabetizar consiste en despertar en el hombre la conciencia sobre el mundo, reflexionar sobre él y actuar sobre él para modificarlo. Se trata, pues, como él mismo definirá y explicará, de una educación «concientizadora» y «liberadora», dirigida, de modo especial, al hombre oprimido. Así lo dice textualmente: «Si la toma de conciencia, sobrepasando la mera aprehensión de la presencia del hecho, se ubica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que sobrepasándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización» (FREIRE, 1973).

Su modo de educación se opone a la educación existente a la que califica de «educación bancaria», la cual se limita a transferir enseñanzas en una actitud acrítica y puramente acumuladora de contenidos repetibles. A la educación bancaria se opone la educación «liberadora» que permite al hombre crear cultura. FREIRE se opone por igual al activismo y al verbalismo: al activismo, en cuanto acción sin reflexión, y al verbalismo, en cuanto reflexión sin acción.

Sus principales ideas-fuerza en las que se basa la educación de FREIRE y expone sus objetivos son las siguientes:

- Toda acción educativa ha de ir precedida de una reflexión sobre el hombre y un análisis del medio de vida concreto de los hombres a los que se educa.
- El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, su ambiente concreto, para emerger el hombre consciente y comprometido dispuesto a cambiar la realidad.
- El hombre crea cultura en la medida en que aporta respuestas a las situaciones que le plantea la vida.
- El hombre es hacedor de cultura.
- La educación ha de adaptarse al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, constituirse como persona, transformar el mundo.

No dudo que algunas campañas de alfabetización de adultos, emprendidas en algunos países, han podido pecar de un posible adoctrinamiento político, pero ello no tanto –según pienso– por la intención original de la educación de FREIRE, cuanto por la interpretación defectuosa y parcialista –comprensible a veces– de los aplicadores de la misma.

Dstrucción de la Escuela

Nos toca abordar, ahora, en este peregrinar, a través de tendencias, corrientes, grupos y personas, la segunda de las tendencias señaladas al principio. La que, a partir de las críticas a la escuela tradicional y ante el negativo saldo obtenido, optan por su desaparición como medio de educación. «La escuela ha muerto», es uno de los significativos títulos de los libros de esta tendencia. Estos son los destructores de la escuela o «desescolarizadores». Para ellos la «escolaridad obligatoria» coincide con la «deseducación obligatoria» (título de otro de sus libros), y, por tanto, habrá que caminar hacia la desescolarización total y obligatoria de la población.

No es que no crean en el poder de la educación, que sí lo creen, pero no a través de la institución escolar. Para ellos, todo servicio social ofrecido a través de los centros institucionalizados, se burocratiza, agotando, así, las posibilidades de servir para las que fue creado. Representantes claros de esta tendencia son: IVAN ILLICH, PAUL GOODMAN y REIMER.

La escuela, es, para ellos, igual que todo en la sociedad industrializada, una comercialización de bienes de consumo; en este caso, lo que se comercializa es la educación. Al igual que en los almacenes o el supermercado, la escuela vende su particular producto: unos grados académicos, unos diplomas, unos títulos, que darán derecho al ejercicio de una profesión. Pero el título no garantiza una preparación real, sino que es, sólo, la señal de haberse atendido a unos requisitos burocráticos establecidos: pago de unos derechos de matrícula, cumplimiento de unos horarios, asistencia a unas clases... todo ello durante un determinado número de años. Así, la escolarización en la sociedad actual, se ha convertido en la condición indispensable para poder llegar a ser algo en la vida.

En un paragón con la institución eclesial católica, se dice que la antigua búsqueda de acumulación de indulgencias para asegurar la salvación ha dado lugar a la actual búsqueda de diplomas y certificados que aseguren una vida honrosa dentro de la sociedad. Si la Inquisición afirmaba que fuera de la Iglesia no había salvación, ahora se dirá: «fuera de la escuela no hay salvación». Como dice ILLICH: «Ahora los educadores hacen depender del consumo universal de su servicio institucionalizado la llegada del reino terrenal» (ILLICH).

Para los desescolarizadores, la escuela ejerce una influencia muy negativa, por ser, fundamentalmente, «mitopoética», es decir, creadora de mitos. Los mitos que la escuela crea son:

- 1o) El de la institucionalización de los valores. La escuela produce aprendizaje y, por tanto, la escolarización debe ser el único medio capaz de educar. Si se acepta esto como válido, se acepta, igualmente, la de otras instituciones.
- 2o) El de la medición de los valores. Los valores institucionalizados que imparte la escuela se cuantifican. La escuela todo lo mide, y enseña que todo puede ser medido; desde el aprendizaje de la lectura hasta la personalidad. Así se aprende a medirse, a clasificarse (según patrones en ningún caso personales), y a clasificar a los demás, olvidando los aspectos cualitativos que dan forma diferencial y profunda a las personas.
- 3o) El consumismo y el progreso sin fin. La escuela está invadida por el estilo consumista. El distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno. Los alumnos son educados para ajustar sus deseos a los valores comercializados. Es la manipulación del consumismo en la que no hay lugar para la espontaneidad. Además, la escuela fomenta un consumo escolar competitivo. Cada vez hay que consumir más «envases educativos». El que no puede seguir esta carrera es un pobre fracasado, no ha triunfado en la vida, y su ilusión será que sus hijos puedan acceder a esta carrera de locos que es el consumo sin fin.

Ante esta visión y crítica extrema, los desescolarizadores proponen una sociedad sin escuela, anticonsumista y convivencial. En esta sociedad, a través de eficaces redes de comunicación y convivencia, todos serían, a la vez, maestros y alumnos. Cada uno pondría a disposición de los demás sus conocimientos, y remediaría, con los de ellos, sus ignorancias.

Ello requeriría la organización de una especie de «lonjas de habilidades» donde cada uno pondría a disposición de los demás sus conocimientos. Igualmente, unas listas de ofertas y demandas gratuitas de cultura. Y, también, abundantes recursos comunitarios al servicio de todos, como: bibliotecas, hemerotecas, pinacotecas, ludotecas, etc.

Ensayo crítico y propuesta superadora

Si bien lo que se ha apuntado a lo largo de este recorrido merece un estudio crítico minucioso, no va a ser éste el propósito de este trabajo, entre otras razones por los límites de tiempo y espacio.

Bibliografía

- ADLER, A.: *La Psicología individual y la escuela*. Losada. Buenos Aires, 1965.
- AGOSTI, M.: *Verso la scuola integrale*. Ls Scuola. Brescia, 1950.
- CLAPAREDE, E.: *La educación funcional*. Espasa-Calpe. Madrid, 1932.
- COUSINET, R.: *La Escuela Nueva*. Miracle. Barcelona, 1972.
- COUSINET, R.: *¿Qué es la educación Nueva?* Kapelusz. Buenos Aires, 1959.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la Pedagogía*. Barcelona, 1974.
- DEWEY, J.: *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires, 1946.
- DOTTRENS, R.: *Hay que cambiar la educación*. Kapelusz. Buenos Aires, 1967.
- DURKHEIM, E.: *Educación y Sociología*. Península. Barcelona, 1972.
- FAURE, E.: *Aprender a ser*. Alianza Universidad. Madrid, 1975.
- FERRER, F.: *La Escuela Moderna*. Tusquets. Barcelona, 1976.
- FERRIERE, A.: *La Escuela Activa*. Studium. Madrid, 1971.
- FERRIERE, A.: *La práctica de la Escuela Activa*. F. Beltrán. Madrid, 1978.
- FERRIERE, A.: *Problemas de la Educación Nueva*. Zero. Madrid, 1972.
- FREINET, C.: *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella-Estela. Barcelona, 1970.
- FREINET, C.: *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo*. Fontanella-Estela. Barcelona, 1970.
- FREINET, C.: *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Fontanella-Estela. Barcelona, 1972.
- FREINET, C.: *Técnicas FREINET de la educación moderna*. Siglo XXI. México, 1973.
- FREINET, C.: *La Educación por el trabajo*. F.C.E. México, 1974.
- FREINET, C.: *Las invariantes pedagógicas*. Laia. Barcelona, 1974.

Sin embargo me entretendré en insinuar dos críticas globales: una, dirigida a la tendencia desescolarizadora, y otra, a la renovadora.

Por lo que respecta a la tendencia desescolarizadora se advierte, en sus críticas a la escuela, una posición extremista. En sí, todo extremismo es sospechoso, como signo de inmadurez de la persona, o como técnica adoctrinadora. En ambos casos se invalida como posible candidato a la aceptación por los demás. Ello no significa que, en alguna medida, las críticas sean reales y pueden alertar sobre peligros que será necesario evitar; sin duda alguna, así lo creo.

Por lo que respecta a la solución que aportan: eliminación de la escuela y sociedad convivencial, parecen insuficientes las soluciones; aparte de que, volveríamos a caer en un nuevo modo de institucionalización. La solución parece, no diría utópica, sino sustituidora de una institución por otra institución, que, a su vez, es incompleta. Sin embargo, pienso que las soluciones aportadas son dignas de perseguirse y conseguirse, pero sin eliminar la escuela, sino en convivencia con ella. De esa manera, sus soluciones serán un valioso complemento de la educación institucionalizada de la escuela, que se vería continuada y enriquecida con acciones educativas extraescolares y comunitarias tan necesarias a la urgente «osmosificación» entre escuela y sociedad.

En cuanto a la tendencia renovadora, desde la Escuela Nueva hasta la Latinoamericana, pasando por la Libertaria y la Socialista, no hay duda que sus concepciones y soluciones se prestan a múltiples matizaciones y comentarios críticos. Sin embargo, también es verdad que nadie duda de las positivas aportaciones a una nueva educación más auténtica desde la propia escuela.

Sin entrar ahora en los términos de la antinomia escuela-sociedad que ha supuesto para los renovadores claras diferenciaciones, pero teniendo en cuenta que es preciso llegar a una síntesis crítica de ambas, sin, por ello, tampoco invalidar opciones personales más inclinadas al campo metodológico o al campo social; una consideración me asombra, y es la consideración de que entre tantas, tan variadas y enriquecedoras aportaciones renovadoras para la escuela, sin embargo la realidad escolar que se aprecia tanto en nuestro país como en nuestra región, es francamente decepcionante. ¿A qué se debe esto?

Comprendo que son múltiples las causas, y no pretendo exponerlas, pero si deseo exponer una de ellas que a la vez que es crítica a la tendencia renovadora, es, según creo, germen para la renovación real de nuestra escuela. Creo que los renovadores fueron buenos creadores de concepciones, ideas, e, incluso técnicas, pero, en general, no fueron prácticos aplicadores de las mismas. Ellos (hay algunas

excepciones) se movieron y se mueven en el terreno de la investigación y teoría. Y deben ser otros, los profesores, los maestros,... quienes las apliquen y pongan en práctica. Este es un sistema que suele fracasar. La realidad práctica –en ciencia humana– difícilmente se atiene al pie de la letra a las concepciones teóricas y científicas, lo que supone una dificultad para el aplicador alejado del campo de la investigación. Aparte de que no todos los prácticos prestan una buena disposición para aceptar sugerencias de quienes ven alejados de su realidad.

Por ello pienso que la educación, la escuela, no se reformará mientras los mismos que la ejercen no sean sus investigadores. Es necesario que el profesor sea un investigador de la educación; debe ser formado para ello, porque su curriculum académico ha de contemplar su preparación pedagógica como primordial. Sólo el profesor que investiga, solo y en equipo, sabe el valor que tienen los resultados de otros investigadores, y puede aplicarlos como aplica los suyos, con la seguridad que le confiere ser él el propio autor o lector autorizado de lo que aplica.

Es, pues, necesario, trasladar el eje de la investigación educativa desde la cúspide teórica y desligada de la práctica, al campo de acción educativa de la persona del maestro. Y con esto propongo el tercer giro copernicano para la educación, por el que espero la tan deseada renovación de la escuela.

Si quisiéramos buscar un nexo o relación de todo este proceso de reajuste educativo a lo largo del siglo XX, en ningún lugar mejor que en el de la Psicología como base y raíz de las distintas tendencias. A algo de ello se ha hecho alusión a lo largo de estas páginas. Parece evidente que los principios de la Escuela Nueva y la Libertaria surgen del nacimiento de la Psicología Infantil, una psicología todavía individual y clínica. Posteriormente, la Psicología Social apoyará las tendencias educativas de la escuela Socialista y Latinoamericana. Probablemente, en nuestros días, una Psicología de la Comunicación podría servir de síntesis a las dos anteriores, y en la cual podría tener su punto de arranque la tendencia «desescolarizadora» que busca una más espontánea, fuerte y real comunicación de saberes entre los hombres; sin que, por lo menos, hasta el momento, haya sabido conseguirlo.

Hasta aquí llegan mis consideraciones sobre los movimientos, tendencias, corrientes, grupos y autores de la educación de nuestro siglo. Sé, como he dicho al principio, que sólo es una parcial demostración, pero espero que sea suficiente para despertar en todos la inquietud por el estudio y la puesta en práctica de una mejor educación, de una mejor sociedad.

Finalmente, no quiero acabar estas reflexiones sin aprovechar esta oportunidad para urgir a los diversos organismos oficiales (estatales y locales), y en especial, tal

- FREIRE, P.: *Sobre la acción cultural*. ICIRA. Santiago de Chile, 1969.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.
- FREIRE, P.: *Concientización*. Búsqueda. Buenos Aires, 1974.
- FREIRE, P.: *Concientización y liberación*. Axi. Buenos Aires, 1975.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid, 1975.
- GOODMAN, P.: *La Deseducación obligatoria*. Fontanella. Barcelona, 1973.
- GRAMSCI, A.: *La alternativa pedagógica*. Nova Terra. Barcelona, 1976.
- HOERNLE y otros: *La internacional comunista y la escuela*. Icaria. Barcelona, 1978.
- ILLICH, I.: *La convivencialidad*. Barral. Barcelona, 1974.
- ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barral. Barcelona, 1974.
- ILLICH, I. y otros: *Educación sin escuelas*. Península. Barcelona, 1975.
- KILPATRIK, W.H.: *The Project Method*. Columbia University. Nueva York, 1921.
- KILPATRIK, W.H.: *La función social, cultural y docente de la escuela*. Losada. Buenos Aires, 1968.
- LOBROT, M.: *Pedagogía institucional*. Humanitas. Buenos Aires, 1974.
- MAKARENKO, A.S.: *Poema pedagógico*. Planeta. Barcelona, 1967.
- MAKARENKO, A.S.: *Banderas en las torres*. Planeta. Barcelona, 1970.
- MENDEL, G.: *La descolonización del niño*. Ariel. Barcelona, 1974.
- MENDEL, G. y VOGT, Ch.: *El manifiesto de la educación*. Siglo XXI. Madrid, 1975.
- MONTESSORI, M.: *Ideas generales sobre mi método*. Losada. Buenos Aires, 1958.
- NEILL, A.S.: *Hijos en libertad*. Granirca. Buenos Aires, 1972.
- NEILL, A.S.: *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. F.C.E. México, 1974.
- NEILL, A.S.: *Hablando sobre Summerhill*. Edres. mexicanos unidos. México, 1975.
- OURY, F. y PAIN, J.: *Crónica de la escuela cuartel*. Fontanella. Barcelona, 1975.
- PALACIOS, J.: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia. Barcelona, 1978.

- PARKHURST, H.: *Education on the Dalton Plan*. New York, 1922.
- PETERSEN, P.: *El Plan Jena*. Madrid, 1930.
- PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia*. Psique. Buenos Aires, 1972.
- PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ariel. Barcelona, 1973.
- PIAGET, J.: *¿A dónde va la educación?* Teide. Barcelona, 1974.
- PIAGET, J. y INHELDER, B.: *Psicología del niño*. Morata. Madrid, 1975.
- PONCE, A.: *Educación y lucha de clases*. Akal. Madrid, 1978.
- REIMER, E.: *La escuela ha muerto*. Barral. Barcelona, 1973.
- ROGERS, C.R.: *Libertad y creatividad en la escuela*. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- ROUSSEAU, J.J.: *Emilio o de la educación*. Fontanella. Barcelona, 1973.
- SNYDERS, G.: *Pedagogie progressiste*. P.U.F. Paris, 1973.
- SUCHOCOLSKI, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*. Laia. Barcelona, 1974.
- SUCHOCOLSKI, B.: *Tratado de pedagogía*. Península. Barcelona, 1975.
- SUCHOCOLSKI, B.: *La educación humana del hombre*. Laia. Barcelona, 1977.
- VASQUEZ, A. y OURY, P.: *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Siglo XXI. México, 1974.
- WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*. Latoru. Buenos Aires, 1963.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. Psique. Buenos Aires, 1972.
- WASHBURNE, C.W. WINNETKA: *Historia y significación de un experimento pedagógico*. Losada. Buenos Aires, 1962.

vez, a la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo, al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, a las agrupaciones de profesores y maestros, a la escuela de verano, como movimiento vivo y activo,... para aunar esfuerzos, intenciones y recursos no sólo económicos sino también humanos, para acelerar, aunque sabiamente, un proceso de renovación de la educación y de renovación social paralela, que nos haga esperar el futuro de Canarias con los mínimos de optimismo racional, lejos de la ilusión imposible o de la decepción esterilizante.