

EL PROFESOR LIBERTARIO

Félix García Moriyón.

Ponencia presentada en el I congreso de la Federación de Enseñanza de la C.G.T. Valladolid, 1996

0. ALGUNOS PROBLEMAS INICIALES

No resulta sencillo presentar un modelo de una persona que intenta educar desde una opción libertaria. No es que falten referencias en un pasado lejano y próximo, pero sí que existen algunas condiciones especiales en la actualidad que dificultan llevar adelante una práctica libertaria. Dos son las que me parecen más importante.

Por una parte podemos mantener que la ideología libertaria sigue viva y presente en nuestra sociedad, pero no de una manera coherente y compacta, sino dispersa en multitud de manifestaciones que no guardan mucha relación entre sí, excepto ese aire de familia libertaria que las identifica. En esa dispersión resulta especialmente complicado precisar con mayor detalle lo que sería esa persona libertaria dedicada a la educación, sobre todo porque alguno de los modelos más claros no proceden de personas estrictamente libertarias, sino más bien de marxistas "democráticos", aunque ese término tenga algunas contradicciones intrínsecas que no puedo analizar aquí.

Por otra parte, a diferencia de lo ocurrido hace casi un siglo, en estos momentos la educación ha sido absorbida casi íntegramente por el estado. Las instituciones privadas que se dedican a la enseñanza suelen ser menos progresistas y estar más al servicio de la clase dominante que la propia educación estatal, aunque sea necesario hacer importantes matizaciones a ambas afirmaciones. Falta una amplia red de escuelas o ateneos libertarios en los que la pedagogía libertaria fuera algo más que una reflexión teórica. No es de extrañar que muchos de los que nos consideramos profesores libertarios nos veamos obligados a hacer compatible esa definición con la condición de funcionarios del estado. Es cierto que el estado actual no es ya la máquina de opresión que era en los inicios del pensamiento y la práctica anarquista, pero no deja de ser un estado y no conviene nunca olvidar que en el seno de la escuela pública nunca va a ser sencillo —quizás nunca sea posible— profundizar en prácticas pedagógicas libertarias. El sistema está en última instancia, al servicio de quien está.

Lo que acabo de mencionar debe ser completado con una aproximación dialéctica al mundo de la escuela formal. Debemos huir de cualquier interpretación reduccionista acerca de la función que la escuela formal desempeña en la sociedad. De hecho, esta se ve siempre sometida a dos imperativos contradictorios, como ha señalado algún autor. Sin lugar a dudas, como ya he mencionado, la escuela funciona como un mecanismo de selección para acceder a los diferentes puestos de una sociedad basada en la jerarquización y, al mismo, tiempo como un mecanismo de potente socialización. A la vista de los datos de que disponemos, es posible mantener que esa función de selección consiste sustancialmente en dar legitimidad a una selección que ya se ha realizado previamente, por más que el sistema insista una vez tras otra en la igualdad de oportunidades. Igualmente, sin negar otras importantes contribuciones, la escuela formal contribuye poderosamente a inculcar en los niños y adolescentes los valores establecidos y, entre ellos, el valor de la sumisión al orden existente y a las jerarquías que lo defienden. Dicho con más sencillez: la mayoría de los niños aprenden en la escuela a pasar por el aro.

Pero decir solamente eso es contar solamente la mitad de la película. La escuela es igualmente uno de los ámbitos en los que se dan con mayor fuerza los esfuerzos de los seres humanos por alcanzar una educación universal que les permita enfrentarse en mejores condiciones a los múltiples y sinuosos mecanismo de opresión. En ese sentido, sus

contribuciones han sido muy importantes como lo muestra el incremento sustancial de la capacidad de la población por entender y criticar el mundo que les rodea. Al mismo tiempo, en las escuelas, cumplidas determinadas condiciones, se pueden dar y de hecho se dan condiciones de convivencia que son radicalmente solidarias y democráticas, mucho más que en cualquier otra institución. Por último, pero no menos importante, la escuela formal es un ámbito adecuado y eficaz para luchar contra la ignorancia que es el alimento de la esclavitud.

Teniendo en cuenta lo anterior, no hay lugar ni para un optimismo ingenuo ni para un pesimismo desesperanzado; como decía Umberto Eco en el título de uno de sus libros, no tenemos que ser ni apocalípticos ni integrados, sino mantenernos siempre en esa zona intermedia en la que es posible hacer más cosas de las que el poder dominante cree aunque menos de las que nuestras ilusiones transformadoras nos hacen creer. Porque es posible mantener la ilusión sin ser un iluso, me aventuro a señalar algunas características que me parecen decisivas y en las que es posible encontrar una propuesta alternativa con un claro sello libertario. Aunque mayoritariamente estoy pensando en las personas que nos dedicamos a la educación formal, y más en concreto en la estatal, todo lo que a continuación voy a exponer son unos principios generales que, con las adecuadas matizaciones, puede y debe ser llevado a la práctica en todo tipo de ámbito educativo: educación formal, no formal e informal, y educación en ámbitos específicos como pueden ser educadores sociales, educadores sociales, educación especial...

1. PROFESIONALES COLABORATIVOS

Es antigua la adecuación entre saber y poder; aquellos que más saben en un campo concreto disponen inmediatamente de un poder sobre las demás personas que se ven obligadas a depositar su confianza en esos expertos. Los ejemplos son muy numerosos y van desde los médicos que nos atienden en caso de enfermedad hasta el mecánico que nos arregla el coche, pasando, obviamente, por los profesores que se hacen cargo de la educación de nuestros hijos o de nosotros mismo. El progresivo incremento de los conocimientos y de la complejidad de la sociedad en la que vivimos no ha hecho más que acentuar esa relación entre poder y saber, con los inconvenientes añadidos del exceso de especialización. Por centrarme en el ámbito de la enseñanza, al que debo dedicar mi atención, no hace ni 30 años una persona podía acceder a la posición de maestro habiendo terminado el bachillerato elemental y habiendo seguido una formación de un par de años. Todo el mundo sabe que esto ya no es así, pero además todo el mundo sabe que se ha producido una especialización que afecta a todos los niveles educativos, incluidos los de la educación infantil y primaria. La tendencia está lejos de haber terminado; la sensatez hace prever que, una vez superadas las inercias y otros bloqueos menos presentables, avanzaremos hacia un cuerpo único y se exigirá al profesorado cada vez mayor formación hasta llegar a la titulación universitaria y, por descontado, la formación y renovación permanentes.

Toda persona que posee un poder específico tiene una marcada tendencia a conservarlo y utilizarlo con excesiva frecuencia en su propio beneficio. Una clara manifestación de esto es la utilización de un lenguaje esotérico, sólo comprensible por los propios detentadores de ese saber. Con frecuencia los médicos ocultan su ignorancia recurriendo a pomposos nombres griegos con los que impresionan a sus sufridos pacientes, o los abogados hacen uso de una jerga indescifrable que nos obligará a acudir corriendo a pedir su ayuda si no queremos ser arrasados por el abogado de la parte contraria. Al mismo tiempo recurren al sencillo expediente de no proporcionarnos toda la información de la que disponen

para que de esa manera tengamos que ponernos en sus manos en futuras ocasiones, o para poder ocultar los verdaderos motivos, que no razones, que les llevan a tomar una determinada decisión; sus decisiones, basadas en tan sólidos y exclusivos saberes, no podrán ser discutidas por los profanos en la materia. A mayor abundancia, procuran hacerse imprescindibles y, además, hacen valer su saber muy por encima de sus méritos reales. Para evitar cualquier tipo de problemas, desarrollan un marcado sentido corporativo y hacen causa común cada vez que alguna sufrida víctima de sus más que discutibles decisiones intenta demostrar la responsabilidad del experto.

Ya he dicho que se trata de una tendencia, aunque dada la frecuencia con la que se produce, más bien podemos pensar que es una característica indisoluble de los profesionales en esta sociedad. Los rasgos que acabo de mencionar pueden aplicarse fácilmente a los profesores en la enseñanza. Poseemos, sin duda, un saber muy superior al de los que acuden a solicitar nuestros servicios, sean estos los propios niños o sus padres o tutores. Aunque la educación no ha desarrollado un vocabulario excesivamente técnico, no dudamos en refugiarnos en una terminología administrativo-burocrática que puede ser bastante frustrante para nuestros clientes habituales, más todavía si se trata de los niños. Procuramos mantener una autonomía absoluta en la toma de las decisiones, recurriendo con frecuencia a pomposas justificaciones como la calidad de la enseñanza o el futuro bienestar del alumnado para encubrir motivaciones bastardas, como no movernos de la silla o librarnos de un alumno que nos resulta incómodo. Y para completar, nos dejamos llevar por el corporativismo más cerrado cuando alguno de nuestros colegas es pillado en un renuncio.

Es cierto, sin embargo, que la educación por su propia definición nos obliga a distanciarnos de algunas de las tendencias más perversas de esos profesionales expertos. Nuestra obligación primaria es que nuestros alumnos alcancen la plena autonomía y lleguen a pensar por sí mismos, aunque no siempre contribuimos claramente a eso. Al mismo tiempo la desigualdad en el saber, como ya ampliaré más adelante, no es tanto un cimiento sobre el que asentamos nuestro control cuanto una condición necesaria de la propia práctica pedagógica; debemos además transmitirles el saber que poseemos, proporcionándoles las claves que les permitan hacer un uso significativo de ese saber. Por último, la labor educativa es algo que se debe llevar adelante en estrecha colaboración con la familia, lo que también provoca el que, como ya he mencionado, sea muy difícil el refugiarnos en un vocabulario críptico que mantiene a distancia a las personas con las que nos relacionamos. No obstante hay que insistir en que tenemos más o menos los mismos defectos que cualquier otro profesional y nos regodeamos en esa especie de poder omnímodo que poseemos cuando nos encerramos en un aula con un grupo de alumnos normalmente indefensos.

De alguna manera, el papel del profesor libertario se define partiendo del negativo de la imagen del experto que acabo de esbozar. Practica justamente los rasgos contrarios y estarás aproximándote a una práctica profesional coherente con unos principios libertarios fundamentales y recuperando para la educación el papel liberador de los seres humanos que nunca debe perder. Ahora bien, es posible también avanzar un poco más en las características que debe cumplir ese profesional colaborativo que estamos proponiendo para lo que hace falta resaltar algunos rasgos positivos.

Uno de estos rasgos es el de estar permanentemente atentos a las necesidades del colectivo con el que trabajamos. El gran error de todos los expertos es que suelen estar enfrascados en sus propios problemas e intereses y nunca son capaces de entender cuáles son realmente las necesidades de las personas a las que se supone que deben ayudar. En nuestro caso, hay una excesiva tendencia a subordinar toda nuestra práctica a unos objetivos educativos y a unos programas diseñados de forma genérica por las autoridades administrativas. Debido a eso es fácil que nos olvidemos de quienes son los auténticos pro-

tagonistas del proceso y a quienes debe servir primariamente la educación: los propios niños con los que estamos trabajando. A ellos hay que escuchar, y sus propios deseos, intereses, problemas, son el punto de partida sobre el que debe ser edificada la labor educativa. Y lo mismo se puede y se debe decir de los deseos, intereses y problemas de las familias con las que esos niños conviven, y de la comunidad a la que pertenecen, aunque familias y comunidad van siempre después de los propios niños. Y obsérvese además que he mencionado que esos deseos e intereses son el punto de partida, lo que no significa que sea lo único que debemos tener en cuenta ni tampoco el punto de llegada. Los niños no son ni mejores ni peores que el ambiente en el que están creciendo, por lo que sus intereses pueden ser muy poco presentables: excesivamente pobres, cargados de prejuicios, sesgados por un individualismo egoísta y mezquino, vulgares y acomodaticios... En todo caso es su propia vida la que está en juego y tienen derecho a que su punto de vista sea tenido seriamente en cuenta.

El segundo rasgo sobre el que quiero llamar la atención es el de la necesidad de que nuestra actividad pedagógica conceda especial prioridad a proporcionar a los alumnos los instrumentos con los que van a poder elaborar por sí mismos un proyecto original e irrepetible de vida significativa, el proyecto de su propia vida. No basta con apelar a la colaboración de los interesados para después regodearnos en su incapacidad de proponer nada realmente serio. De todos es sobradamente conocido el famoso proverbio de que hay que enseñar a pescar, y de eso se trata en este caso. La única manera de que los propios interesados sean protagonistas de su educación y puedan colaborar activamente es que no sólo no les ocultemos las claves que les permitan asumir ese protagonismo, sino que debemos positivamente colaborar a que se apropien de esos instrumentos imprescindibles. Todo lo demás será una pequeña o gran estafa que apenas podremos ocultar apelando a que cuando se les deja actuar no saben hacerlo, de donde pasamos inmediatamente a resaltar la necesidad de que se pongan obedientemente en nuestras manos.

2. PROFESIONALES REFLEXIVO Y CREATIVOS

Dada la preparación que el profesorado hemos recibido en nuestro proceso de formación para acceder a la educación, es relativamente sencillo que nos convirtamos en unos técnicos más o menos cualificados cuya única función es interpretar adecuadamente las directrices elaboradas por los expertos en el marco específico de nuestra aula o nuestro centro escolar. El profesorado de infantil y primaria recibe una educación de grado medio, es decir la de una persona a la que no se le va a exigir un especial nivel de responsabilidad en la configuración de su propia actividad, algo que ocurre en todas las actividades en las que podemos encontrar técnicos superiores y medios, como pasa con la arquitectura, por ejemplo, actividad en la que al aparejador sólo se le va a exigir que aplique adecuadamente lo que el arquitecto ha decidido. Al profesorado de enseñanza secundaria se le exige una formación superior, pero, como no se le dota de ningún conocimiento pedagógico general, su capacidad creativa se reduce al ámbito específico de su disciplina.

El hecho de que una parte cada vez mayor de la educación formal esté absorbida por el estado no hace más que acentuar esa concepción del profesorado. Toda la maquinaria burocrática del aparato estatal se basa en algunos principios básicos, entre los que destaca el de jerarquización y obediencia al nivel superior de mando. En la enseñanza privada se da idéntica exigencia de obediencia, aunque las motivaciones sean diferentes; el profesorado debe cumplir estrictamente las líneas globales señaladas por un proyecto educativo de centro en cuya elaboración normalmente no ha participado. Basta con fijarse en el funcionamiento efectivo de la inspección educativa para comprobar ese marcado sentido burocrático

jerarquizado y esa reducción de los profesores a meros ejecutores de grandes proyectos educativos. En el mismo sentido funcionan las direcciones de los centros de enseñanza públicos, que deben asumir cada vez más el papel de garantes en el centro del cumplimiento del ordenamiento legislativo de la educación.

La educación, sin embargo, es un trabajo de gran nivel de complejidad. Más de uno defendería, como hago yo, que dar clase es un arte para el que es imprescindible dominar adecuadamente los procedimientos técnicos de los que depende su ejecución, pero que no se agota en absoluto en esos procedimientos técnicos. Exige una actividad permanente de alto nivel en la que, sin desconocer en ningún caso los grandes objetivos propuestos por la sociedad o la comunidad educativa, la tarea fundamental consiste en recrear esos objetivos para que sean significativos para las personas con las que estamos trabajando. La calidad de la relación pedagógica depende, por tanto, más que nada de la habilidad con la que sepamos ser sensibles al contexto específico en el que movemos, descubramos, como ya decía antes, sus propias necesidades y expectativas y sepamos aplicar en cada caso los procedimientos más adecuados. Al igual que pasa con todo arte, o toda actividad de alto nivel de reflexión, seguir rígidamente las directrices técnicas sólo nos permite, en el mejor de los casos, no hacer mucho daño a nuestros alumnos, pero desde luego no nos permite que esos alumnos encuentren lo que a ellos les está haciendo falta para desarrollar al máximo todas sus posibilidades.

Debemos ser, por tanto, profesores reflexivos y creativos. Tenemos que reflexionar constantemente sobre nuestro trabajo y esa reflexión no se agota en buscar los medios más adecuados para cumplir unos fines determinados marcados por otras personas, sino que debe llegar a los propios fines que la educación se plantea. Cuando entro en el aula, no tengo que pensar en cómo voy a conseguir que mis alumnos alcancen el nivel fijado en un diseño curricular previamente fijado, sino más bien debo pararme a pensar en cómo reconstruyo los fines u objetivos que están presentes en el curriculum para que se adapten de la mejor manera posible a lo que ese grupo de personas con las que estoy trabajando necesita. Como es lógico, la reflexión incluirá inmediatamente los medios que voy a tener que ir aplicando en cada momento y será entonces cuando toda mi formación técnica resultará imprescindible. Y hay que ser también creativo en el sentido de estar abierto a nuevas posibilidades, en mostrar la suficiente flexibilidad práctica y teórica como para cada contexto determine lo que debe ser hecho. Los criterios de tipo universal que orientan nuestra actividad no se pueden convertir nunca en un corsé rígido en el que es preciso encajar a todos y cada uno de los niños; el proceso es más bien el inverso: nuestro respeto riguroso y permanente a lo que de original y único hay en cada alumno y cada grupo, es lo que hará posible que esos niños, en su propio desarrollo, lleguen a desarrollar su propio proyecto personal de vida en las mejores condiciones, convirtiéndose así en punto de referencia con valor de universalidad.

Es un hecho el que en las últimas décadas se ha ido insistiendo cada vez más en esta dimensión reflexiva y creativa del profesorado, totalmente coherente con lo que decía en el apartado anterior del profesional colaborativo. Es más, como algunos autores señalan, no es posible llevar adelante lo que plantea la nueva ley general de educación si no contamos con profesionales del tipo que aquí estoy intentando describir sumariamente. Una de las contradicciones más graves de esta nueva ley que se encuentra en proceso de aplicación es precisamente el de no haber sentado las bases materiales y organizativas adecuadas para que ese modelo de profesorado que está exigido por las grandes líneas teóricas pueda darse. De entrada se ha escamoteado una vez más la exigencia de un cuerpo único de enseñantes y se ha consagrado que sólo es necesaria esa titulación media en los niveles infantil y primario. Pero es que tampoco se recoge de forma adecuada en los horarios y en los planes de formación

permanente algunas exigencias que plantea el querer contar con profesionales altamente cualificados.

No tengo muy claro de todas formas que todo el problema proceda de las altas instancias ministeriales. Es cierto que cualquier persona que se dedica con rigor a la educación se ve rápidamente abocada a este tipo de práctica de alto nivel y no pondrá más limitaciones a su ejercicio que las que le vengan impuestas por la escasez de medios o por el número de alumnos. Sólo si trabajamos de esa manera, alcanzará nuestro propio trabajo los niveles de sentido que lo convierten en algo estimulante y creativo para nosotros mismos. Sin embargo no podemos nunca dejar de lado las enormes ventajas que pude suponer para muchas personas el quedarse meramente en el nivel de técnicos que se limitan a aplicar sin reflexionar demasiado en lo que están haciendo. Nuestro nivel de exigencia cotidiano disminuye, si bien es cierto que pagamos el precio de ejecutar un trabajo que va convirtiéndose en rutinario y va perdiendo sentido para nuestro propio proyecto personal de vida. También tiene la enorme ventaja de que podemos echar siempre la culpa de lo que ocurre a agentes externos, bien sea el ministerio de educación correspondiente, bien sean los propios alumnos o sus familias. Al exigir, por tanto, que una persona dedicada a la enseñanza sea una profesional creativa no sólo contamos con las resistencias de las autoridades académicas, sino también con las de muchas personas que actualmente se dedican a la educación.

3. AUTORIDAD SIN PODER

Uno de los núcleos del pensamiento libertario es la crítica radical a los mecanismo de opresión, al ejercicio del poder que corrompe a los que lo aceptan. De hecho, la palabra que en su origen definió con mayor fuerza al movimiento libertario fue la de anarquismo, que se puede utilizar tanto o más que la de movimiento libertario; y cualquiera sabe que anarquismo significa ausencia de poder. La lucha constante por conseguir ser libres y solidarios dirige gran parte de sus más acertadas críticas a todos los mecanismos de opresión que fomentan la sumisión entre los seres humanos. En este mundo hay esclavos porque hay amos, pero también hay amos porque hay esclavos y es contra esa situación de sumisión y opresión contra la que tenemos que combatir sin tregua. Conseguir que nuestros alumnos lleguen a ser personas capaces de pensar por sí mismos, de forma crítica y creativa, en colaboración y diálogo con sus propios compañeros, es un objetivo prioritario de la relación pedagógica. Dado que los medios deben ser siempre coherentes con los fines, la libertad sólo puede desarrollarse a través de la libertad.

Es cierto que la relación maestro-alumno tiene unas características específicas que hacen especialmente difícil ejercerla en condiciones de libertad. Bakunin afirma en una ocasión que la educación consiste en un proceso en el que se empieza por la máxima autoridad y se termina en la más completa libertad. Mientras los niños son pequeños, hay que imponerles determinadas normas que quedan fuera del alcance de su comprensión; pero según van creciendo hay que reconocerles una mayor capacidad de ejercer libremente su propia actividad, hasta terminar en una situación de completa libertad. Aunque haya gozado de gran prestigio en la tradición educativa occidental, y no sólo occidental, creo que esta descripción es sólo parcialmente válida, si bien señala con claridad cuál es el objetivo final: que piensen y actúen por sí mismos. Es también algo cierto que la relación pedagógica es intrínsecamente una relación de desigualdad; es más, sólo es posible en la medida en que se da esa desigualdad. El maestro posee una edad mayor, y con ello una mayor experiencia, y ha alcanzado un desarrollo más completo de todas sus capacidades, aunque nunca debe considerarse a sí mismo como una persona completamente madura. Este es un primer aspecto que debemos tener muy claro: por muy adultos que seamos, siempre debemos estar abiertos a

seguir aprendiendo, a madurar un poco más, a descubrir nuevas perspectivas y nuevos enfoques. Es un error de nefastas consecuencias pensar que en un aula sólo los alumnos aprenden y sólo el profesor enseña; más bien la educación es un proceso dialógico abierto, característica que volveré a mencionar en el apartado siguiente.

Ahora bien, insisto en esa desigualdad intrínseca. Si yo entro en un aula para enseñar a mis alumnos, es imprescindible que tome desde el primer momento algunas decisiones y que ejerza una autoridad que pueda servir de punto de referencia al alumnado para que sean capaces de construir su propia personalidad. El maestro nunca es el compañero, ni debe diluir su función en la de la simple compañía o la de mero facilitador que pone a disposición de unos alumnos los instrumentos que estos van demandando para desarrollarse. De lo que ya he dicho antes sobre los profesionales críticos y creativos se desprende con facilidad este necesario ejercicio de la autoridad. Como profesor tengo la obligación de "tirar" de mis alumnos, de "provocarlos", de plantearles desafíos que les obliguen a sacar lo mejor que llevan dentro y a ir construyendo una vida plena de sentido. La autoridad, por tanto, no tiene nada ver en principio con el poder.

Sin embargo, la situación de superioridad que posee todo profesor en el aula por sus conocimientos y su edad, le hace proclive a considerarse investido de un poder especial que le permite tomar todas las decisiones que estima necesarias sin tener en cuenta a sus propios alumnos. Es por eso por lo que la frontera entre el ejercicio de la autoridad y el autoritarismo es siempre una frontera de límites imprecisos y contornos movibles. Es más, casi me atrevo a decir que, en la práctica, y más en concreto en la práctica escolar, siempre que oigo hablar del debido respeto a la autoridad, tengo la sensación de que en el fondo se está apelando a la preservación de los privilegios no justificados del poder, es decir, se está apelando al autoritarismo. Resulta por eso muy prudente mantener una permanente actitud de sospecha respecto a nuestra propia actividad, reconsiderar siempre la posibilidad de que en lugar de ejercer una autoridad que nos merecemos en la medida en que nos la ganamos a pulso, estemos practicando un despotismo más o menos ilustrado. Porque no existe una fórmula mágica que nos pueda decir de antemano cuándo vamos a incurrir en autoritarismo y cuándo vamos a caer en la permisividad, extremos ambos igualmente nocivos.

No puedo, por tanto, ofrecer ninguna receta, ninguna técnica, que garantice de una vez por todas la ausencia de autoritarismo en el aula, pero sí se pueden avanzar algunas ideas que deben ser tenidas en cuenta para mantener esa propuesta de educación liberadora que defiendo. Tres cuestiones me parecen decisivas en este ámbito. La primera es tener siempre en cuenta que el protagonista del proceso educativo es el niño, no el profesor. La segunda consiste en desarrollar algo que podemos llamar una pedagogía del contrato, en la que profesores y alumnos participan conjuntamente en la elaboración de los contenidos y procesos educativos. Por último, se impone una regulación de la convivencia que incluya la participación del alumnado y que garantice rigurosamente sus derechos, habida cuenta de su específica situación de debilidad en el ámbito escolar.

Sin negar que todo proceso educativo es también un proceso de socialización y que en esa medida es necesario transmitir al niño la cultura de la sociedad a la que pertenece, empezando por la propia lengua, el objetivo que considero prioritario es por encima de todo lograr que cada niño pueda desarrollar su propio esbozo de vida personal, dotarlo de los instrumentos que hagan posible que él mismo elija y lleve adelante un proyecto de vida único e irrepetible. Tenemos que partir, por tanto, de los intereses del niño, algo que, por otra parte, sabe cualquier persona que se dedica a la enseñanza y que procura que su trabajo sirva para algo. Partir de esos intereses no significa en ningún caso quedarse en ellos, pues eso limitaría las posibilidades de desarrollo personal de los niños; más bien hace falta, en especial en nuestra sociedad, abrir perspectivas, ensanchar sus horizontes, descubrirles nuevas

posibilidades que están a su alcance si se esfuerzan por romper con las rutinas establecidas. Al mismo tiempo, respetar esos intereses es dejarles que construyan su propio proyecto que quizás no tenga nada que ver con el nuestro; no pretendo nunca que los niños piensen como yo, adopten una concepción libertaria de la vida o rechacen ciertas pautas de comportamiento que considero negativas. Nada, pues, de adoctrinamiento, algo que siempre puede colarse por la puerta falsa, y mucho menos de ese adoctrinamiento que consiste en convertir nuestras clases en una permanente moralina dirigida a los alumnos, o que incurren en la contradicción de obligar a la gente a ser libres. Ayudémosles a algo tan simple y tan difícil como que sean ellos mismos y sean capaces de construir un mundo en el que quieran vivir.

Para ser coherente con lo anterior, hace falta romper completamente una dinámica unilateral en la que es la persona que da clase la que toma todas las decisiones sobre qué y cómo enseñar. Normalmente, además, y como ya he señalado antes, en realidad ese tipo de persona se limita a imponer un programa o currículum que le ha venido definido desde arriba por los técnicos expertos que pueblan los despachos del Ministerio de Educación. El programa es utilizado como lecho de Procusto en el que deben caber todos los niños, independientemente de sus necesidades específicas o sus diferentes procesos de aprendizaje. Frente a este modelo descendente de la relación pedagógica, hace falta desarrollar un cierto contrato en el que el alumnado es invitado a participar activamente en la organización de su propio proceso de aprendizaje. Al comienzo de cada curso escolar se discute con los alumnos cuáles son los objetivos propuestos en el nivel y área en el que se está trabajando, cómo se pueden concretar o modificar esos objetivos de tal manera que se adecuen más directamente a algo que pueda ser significativo para ellos, cómo se va a organizar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los recursos de que se dispone y los criterios que se van a emplear para evaluar el trabajo que se vaya realizando y para introducir las modificaciones que la práctica vaya exigiendo. El contrato no parte del vacío, sino que se articula a partir de unos datos que tanto los alumnos como nosotros tenemos que tener en cuenta; pero eso es sólo el punto de partida y los límites que señalan el terreno en el que nos vamos a mover. Admitido eso, queda un amplio margen para la discusión y la toma de decisiones, margen que habitualmente no queremos reconocer para no iniciar ese proceso de real participación del alumnado. Es más, incluso los límites nunca están definidos de manera tan rígida como para que no exista un margen de creatividad que nos permita ampliarlos o modificarlos.

Un punto crucial en esta propuesta de llegar a acuerdos con el alumnado es el que recoge el arduo problema de la evaluación del proceso de aprendizaje. Cuando nos situamos en el sistema educativo, en la enseñanza formal, todos sabemos que una de las funciones básicas es la de calificar para poder clasificar a las personas y asignarles un puesto en una sociedad jerarquizada. La calificación, con todas sus implicaciones sociales y económicas, sigue siendo el mecanismo básico de poder del profesorado, el último recurso que está siempre presente en nuestras aulas introduciendo importantes distorsiones en la enseñanza. Hay que reconocer esa dimensión intrínsecamente perversa de todo proceso de calificación, pero también hay que reconocer que su superación sólo se podrá producir cuando se hayan superado las causas sociales que la justifiquen. Por otra parte, también es necesario reconocer que, con todas sus limitaciones, el rendimiento académico parece un sistema de selección y asignación de puestos sociales más justo que los empleados en otras épocas. Lo importante en todo caso es introducir en nuestra práctica pedagógica unos modelos de calificación que ayuden a hacer frente a este problema, y eso es lo que se puede hacer en el marco de la pedagogía del contrato: incluir también en ese contrato la calificación y hacer posible que los alumnos participen en su evaluación.

No se trata de que los alumnos interioricen procesos de autocontrol que puedan ser tremendamente represivos. Para llevar adelante en buenas condiciones el contrato de califica-

ción, hace falta, en primer lugar, situar la calificación en el marco más amplio de la evaluación. Todos debemos estar siempre interesados en evaluar lo que estamos haciendo, pues sólo así sabremos qué estamos haciendo bien y mal, cuáles son nuestros aciertos y errores, y partiendo de eso podremos hacerlo mejor; calificar es un subproducto distorsionado de ese proceso más amplio que sí es imprescindible en la enseñanza. Se puede y se debe enseñar sin calificar, pero no se puede enseñar sin evaluar.

El tercer ámbito en el que el contrato es imprescindible es el que se centra en las normas de convivencia que deben regular el funcionamiento del aula, un lugar en el que obviamente deben surgir desacuerdos y conflictos. También en este caso resulta nocivo reducir esa convivencia a un problema disciplinario que puede ser resuelto con un reglamento de régimen interior decidido por el profesorado, siendo éste el único capacitado para llevarlo adelante en el aula. En primer lugar, los estudiantes tienen que participar en la elaboración de las normas que rigen su comportamiento y regulan los conflictos que pueden surgir en el aula; el proceso de elaboración les permitirá tomar clara conciencia de ese tipo de problemas, potenciando así su reflexión sobre los procesos de aprendizaje y sobre las dificultades de la vida social. En segundo lugar, el alumnado tiene derecho a participar en la solución de los conflictos que surgen en el aula. Cuando se plantea un problema, y pueden ser cualquiera el que detecte la existencia de ese problema, hay que discutir en el grupo cuál es el problema, sus causas y el posible modo de resolverlo; los conflictos se dan en el grupo, afectan a la vida del grupo y deben ser resueltos por el mismo grupo. Sólo en casos muy excepcionales tendría sentido que el grupo apelara a una instancia exterior para que pudiera actuar como mediadora. Por último, al igual que en los otros aspectos de esta pedagogía del contrato, se deben cuidar al máximo las garantías de que todos los afectados serán debidamente escuchados, que se tendrán en cuenta los diferentes puntos de vista y que se seguirán adecuadamente las normas propuestas para la resolución de los conflictos. Llegar a un consenso es algo siempre deseable, pero no tanto como para que no quepan en una comunidad las diferencias; son muchas las ocasiones en las que puede resultar preferible no llegar a una única conclusión que pueda suponer la anulación de perspectivas que pueden ser mantenidas con cierto rigor.

El contrato pedagógico abarca, por tanto, los contenidos, los procesos, los sistemas de evaluación y calificación y las normas de convivencia. Es una propuesta específica para hacer frente al problema del autoritarismo en el aula y para desarrollar relaciones pedagógicas liberadoras. El contrato se convierte tanto en punto de partida como en punto de llegada de un proceso de aprendizaje. Es punto de partida en la medida en que supone una concepción de la educación y de las personas que participan en las relaciones pedagógicas (profesores y estudiantes) que debe estar presente desde el principio. Ya en los niveles propios de la educación infantil es posible establecer contratos pedagógicos con los niños. Pero es también un punto de llegada; las actitudes y habilidades que son necesarias en una comunidad regida por el contrato no surgen espontáneamente, hay que desarrollarlas y potenciarlas, tarea algo ardua en una sociedad que parece regida por normas diferentes, por más que los sistemas de democracia representativa digan basarse en el contrato social. El profesor no puede, por tanto, ser uno más en este proceso. De él se espera que genere las condiciones que hagan posible que los alumnos se embarquen en esa dinámica del contrato de tal manera que éste vaya enriqueciéndose en la forma y el fondo, en los procedimientos y en los contenidos. Ese es el difícil papel de una persona dedicada a la enseñanza del que vengo hablando en este apartado: debe ser uno más, pero al mismo tiempo no es uno más y para eso deberá siempre ejercer su autoridad sin que esta tenga nunca nada que ver con el poder.

4. SOLIDARIO Y AUTOGESTIONARIO

En lógica continuidad con lo que acabo de mencionar, la fórmula más adecuada para evitar cualquier tipo de autoritarismo en la enseñanza pasa por organizar una práctica cooperativa y autogestionaria. Poco más puedo añadir aquí a lo que ya he comentado en el apartado anterior. La solidaridad y la autogestión no se predicán, se muestran en la práctica cotidiana, pues sólo pueden adquirirse a través de su ejercicio, siempre y cuando ese ejercicio incluya la reflexión permanente sobre lo que se está haciendo. Se puede entender, por tanto, que la pedagogía del contrato que acabo de esbozar se convierta en eje sobre el que pivota una propuesta de trabajo solidaria y autogestionaria. El contrato pedagógico nos lleva inmediatamente a convertir nuestras aulas en una comunidad de investigación y el centro en una comunidad justa.

Transformar el aula en una comunidad de investigación significa romper completamente con el modelo de educación bancaria que denunciaba Freire. Se rompe con un esquema en el cual el profesor es el depositario de un saber que transmite para que sea recibido por el alumnado. Más bien estamos buscando una relación multipolar en la que, como ya he dicho, el profesor desempeña un papel básico, pero no exclusivo ni tampoco central. Los niños deben darse cuenta de que las relaciones de aprendizaje se desarrollan en diversas direcciones. Por descontado van del profesor al alumno, pero también van del alumno al profesor y lo que es más importante, van de unos alumnos a otros. Y no tenemos que pararnos en las paredes del aula; es necesario transformar igualmente todo el centro en una comunidad justa en la que los alumnos participan directamente en todos los aspectos relacionados con la gestión del centro: discuten sobre la organización pedagógica, participan en la elaboración de las normas de convivencia y en la resolución de los conflictos, intervienen en el diseño del proyecto educativo y en la adecuación de los objetivos generales de la educación al centro específico en el que están aprendiendo.

No puedo dedicar más tiempo a desarrollar estas ideas que tratamos con más detalle al capítulo dedicado exclusivamente a la autogestión en el centro. Lo importante en el marco de este capítulo dedicado al modelo de profesor libertario es insistir en que un modelo de vida personal y social basado en el apoyo mutuo no surge espontáneamente. Hay que facilitar su crecimiento y ayudar a que arraiguen las condiciones que hacen posible esas prácticas solidarias. Eso es algo que se puede y se debe hacer directamente en el aula, pero para ello debemos romper con muchas inercias adquiridas que se basan precisamente en una concepción jerarquizada de la relación pedagógica y del papel del profesor, al que se le atribuye toda la capacidad mientras que se priva de la misma a los niños. El profesor libertario debe, por tanto, fomentar prácticas colaborativas de aprendizaje, generar situaciones en las que los niños se vean animados a trabajar en equipo, aportando cada uno según su capacidad y recibiendo cada uno según sus necesidades. Y esas prácticas y situaciones no es algo que proponemos que hagan los alumnos, sino algo que hacemos nosotros mismos todos y cada uno de los días que estamos en el aula, del mismo modo que mostramos el valor de la solidaridad cuando dedicamos mayor tiempo y energía a aquellos alumnos que tienen mayores dificultades en su proceso de aprendizaje.

La apuesta por una pedagogía solidaria y autogestionaria significa también romper con una cierta dinámica que convierte los centros en pequeños reinos de taifas en los que cada uno campa a sus aires sin intentar un trabajo en equipo medianamente creíble. Hay que formar grupos de trabajo con las otras personas que trabajan en el centro con nosotros, realizar proyectos conjuntos de investigación-acción e incidir colegiadamente en la gestión y orientación del funcionamiento del centro, desarrollando hasta el máximo posible formas asamblearias de discusión de problemas y propuestas y de toma de decisiones. El modelo no

es algo que sólo sirva en un ámbito, sino que forma parte de nuestra visión del mundo y debe hacerse presente en todas las instancias en las que está implicada nuestra actividad profesional. Primero, por descontado, en el aula con los alumnos. Pero a continuación también en el centro con el resto de los compañeros de trabajo. Y por último, como no podía ser menos, implicándonos en organizaciones de renovación pedagógica o sindicales en las que podemos unir nuestros esfuerzos a los de otras personas que están también esforzándose por mejorar la educación, y contrastar nuestras ideas con las de aquellos que pretenden vincular la transformación del sistema educativo con una transformación más amplia de la sociedad.