

Capítulo Séptimo

Prácticas pedagógicas 79

1. Las pedagogías nuevas..... 79

 Summerhill, un aire de libertad..... 81

 El Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna..... 84

 Las Prácticas del Institucional..... 85

 Los C.E.M.E.A. y la educación activa.....86

 La Oficina Central de Cooperación en la Escuela87

 Grupo Francés de Educación Nueva.....88

 Korczak o el respeto al niño90

 Escuelas y liceos diferentes90

2. Educación a la paz.....92

 Aprender la paz, viviéndola.....94

3. Escuelas no-violentas.....96

 La escuela del Arca.....96

 El Centro Martin Luther King.....99

Capítulo Séptimo

Prácticas pedagógicas

Respeto al niño reconociendo sus diferencias (física y psicológica); negación de la coerción y de la sumisión como medios educativos; supresión de las relaciones de dominación del adulto sobre el niño; desarrollo de una autonomía real por compartir las responsabilidades; creación de lugares -de tiempos- de "regulaciones que permiten resolver los conflictos sin violencia; atención puesta en la dimensión política de la educación: la experiencia de ciertas estructuras educativas inspiradas en las pedagogías nuevas es rica en enseñanza para la no-violencia.

La educación a la paz en la escuela, buscando el desarrollo del sentido de la solidaridad, la eliminación del racismo, de los armamentos, de la guerra, provee también elementos constitutivos de una educación no-violenta.

Finamente, la escuela del Arca (comunidad creada por Lanza del Vasto) y el Centro Martin Luther King de Atlanta (Estados Unidos) se refieren explícitamente a la no-violencia.

1. Las pedagogías nuevas

Desde el final del siglo XIX aparecen en Europa escuelas, orfanatos, internados, casas para delincuentes, cuya pedagogía se inspira en la democracia en el pensamiento libertario. Hoy, todavía, hay liceos, internados, que funcionan sobre las mismas bases.

Los educadores de estos establecimientos se oponen a los tipos de relaciones instaurados entre niños y adultos en la pedagogía tradicional. Se niegan a proponer al adulto y a sus valores como modelo para el niño, ponen en tela de juicio la autoridad y quieren compartir el poder con los niños haciéndolos iguales en derecho.

¹ Georges Snyders. *Pédagogie progressiste*, París, PUF, 1971.

² Jean-Marie Besse en *Pédagogie au XX siècle*, París, Privat, 1975.

Una pedagogía "centrada en el niño"

Para la educación tradicional tal como la impulsaba Alain, *"educar es proponer modelos dándoles una nitidez, una perfección, es decir un estilo que no puede alcanzar la realidad habitual"*¹. Opuesto a estas concepciones, la educación llamada nueva (la expresión nació a principios de siglo) afirma que el niño tiene en sí toda clase de potencialidades, que conviene partir de sus elecciones y desarrollar sus capacidades creadoras: el adulto debe intervenir lo menos posible y algunos no titubean en afirmar que *"cuando los niños son dejados a sí mismos no se pierden en el caos, sino que se autoorganizan, se expresan y se crean"*².



Las teorías de la Educación Nueva pueden conducir a excesos. Ciertamente, la confianza que se concede a los niños (en nombre, a menudo, de la convicción heredada de Rousseau de que el niño es naturalmente bueno) los conduce a conformarse a lo que se espera de ellos³ y desarrolla sus capacidades de autonomía. Hace falta, sin embargo, desconfiar de las pretensiones de suprimir toda interferencia del adulto en la libertad del niño. *"No querer proponer nada, ya es elegir para los niños"*⁴ y no podemos ignorar que el niño se desarrolla por imitación y por identificación con los adultos. Picasso resumía bien esta crítica hecha, un poco pronto a veces, a los que defendían la no-intervención: *"Se nos explica que hay que dejar la libertad a los niños. En realidad se les impone hacer dibujos de niños... Bajo el pretexto de dejarles la libertad, de no molestarlos, se les encierra en sus cadenas"*⁵.

Las pedagogías "centradas sobre el niño" presentan riesgos de manipulación. Los adultos pueden alcanzar sus fines insidiosamente, aun si es inconscientemente. Entonces, para el niño es difícil tomar conciencia y oponerse a ello. Para esto, Rousseau al pedir al adulto favorecer los "descubrimientos espontáneos" de Emilio en realidad confiesa de manera particularmente edificante: "Que Emilio crea ser siempre el maestro y que Ud. lo sea. No hay sujeción tan perfecta como la que guarda la apariencia de libertad, así se cautiva la misma voluntad".

Finalmente, frente al niño presentado más o menos como un ser puro e inocente, el adulto (es decir, con frecuencia, los padres) corre el riesgo de parecer desvalorizado por concepciones por demás románticas.

El poder compartido

Siguiendo hasta el final de sus convicciones concernientes a las capacidades de los niños y al respeto que se les debe, los que sostienen las pedagogías nuevas han compartido con ellos el poder.

En las Repúblicas de niños como en Summerhill o en los liceos autoadministrados (Oslo, París...) las decisiones son tomadas en el transcurso de asambleas generales en las que cada uno, adulto o niño, tiene un voto. "Se trata, dice Gérard Mendel, de instaurar un estatuto de igualdad entre el niño y el adulto que permita el desarrollo del fenómeno-conflicto como consenso social nuevo que sigue al fenómeno-autoridad"⁶. De hecho, no se trata de suprimir la ley sino de obrar de tal suerte que cada uno se sienta implicado en su elaboración y, por consiguiente, responsable de su aplicación.

Las faltas a las leyes de la colectividad con frecuencia son juzgadas por un tribunal delante del cual puede comparecer el mismo adulto. Estos "delitos" son entonces considerados por los niños como la expresión de un malestar, de un sufrimiento, de una necesidad resentida por el que los ha cometido: la atención a estas necesidades es preferida a la sanción aun si ésta debe ser utilizada.

¿Hasta dónde puede llegar el adulto al compartir el poder? ¿No debemos intervenir si la asamblea general toma decisiones peligrosas o irresponsables? En Summerhill, Neill se negaba y más aun, dejaba disolver la asamblea general y abolir todas las leyes: Eso no duró sino algunas horas, antes de que los niños convocaran una nueva asamblea. Makarenko, en su "colonia Gorki" para delincuentes, pensaba que, si tal situación se presentaba, los adultos debían obtener mediante la discusión que se pospusiera y luego el abandono de estas decisiones, pero

3 Cf. P. Rosenthal et L. Jacobson. *Pygmalion à l'école*, París, Casterman, 1971. "La expectativa de una persona frente al comportamiento de otra persona puede, muy inconscientemente, revelarse exacta por el simple hecho de que existe".

4 Jean-Marie Besse. Op. Cit.

5 Neill escribía que quería preservar a los niños de las influencias nefastas de los padres neuróticos.

6 Gérard Mendel. *Pour décoloniser l'enfant*. París, Payot, 1971.

que esto necesitaba también de nuevos planteamientos personales de su parte.

Pedagogías nuevas y no-violencia

Algunos hablan de autogestión para definir estos sistemas educativos de inspiración democrática y libertaria⁷. El término no siempre es apropiado (los niños de Summerhill, por ejemplo, son alejados de los aspectos financieros y materiales de su escuela), pero refleja por lo menos esta voluntad de sus fundadores de establecer estructuras en las que son abolidas las relaciones de dominación entre niños y adultos, y donde el poder de decisión descansa realmente sobre el conjunto de los miembros de la colectividad.

Si se considera que "la obediencia es el mayor proveedor de violencia"⁸ y si se piensa con Gérard Mendel que es en la niñez donde se enraiza nuestra aptitud espontánea a la obediencia y a la subordinación, una educación a la no-violencia debe dirigirse a **suprimir las relaciones de autoridad** o, por lo menos, **a remplazarlas por relaciones de confianza**. En eso, las pedagogías nuevas aportan mucho a la investigación sobre la no-violencia en educación.

Las pedagogías "autoadministrativas", al poner en tela de juicio la autoridad, han permitido encontrar los medios que se han revelado eficaces para expresar los conflictos entre individuos o entre el individuo y el grupo o la institución y resolverlos en el interés de todos.

Aparecen como un camino abierto hacia menos violencia para con los niños, como *"una ampliación notable de los derechos concedidos al niño, tal como el de no modelarse sobre normas adultas"*⁹.

Summerhill, un aire de libertad

Casas de todos los colores dispersas en un parque grande, niños de todas las edades que juegan, solos o en pequeños grupos, o que se juntan, 4 ó 5 en una sala para un curso, algunos adultos relajados y disponibles: el visitante o la visitante lo siente de inmediato, un aire de libertad flota sobre Summerhill. Sin embargo, a medida que progresa la visita, a lo largo de las conversaciones, aparecen contradicciones, riesgos, debilidades en este sistema educativo instalado por A.S. Neill en 1923.

En 1984, la escuela de Summerhill contaba con unos sesenta niños entre 5 y 16 años de edad y una decena de adultos. Los niños venían de todas partes: ingleses, alemanes sobre todo, pero también japoneses, indonesios, franceses...

En Summerhill, los profesores que habitan en el lugar, asumen todos los papeles educativos, ayudados por dos "amas de casa" (**housemothers**) que se ocupan de los más pequeños. Desde la muerte de Neill, su esposa Ena y su hija Zoe aseguran la dirección y la administración de la escuela¹⁰. Las tareas domésticas (cocina, mantenimiento, ropa) son atendidas por mujeres del lugar que son las únicas en ser realmente asalariadas.

Neill quiso instalar en Summerhill lo que llamaba una "pedagogía de la libertad", crear una escuela en la que los niños se gobernarían a sí mismos. Inspirándose ampliamente en las ideas de Rousseau ("El hombre nace bueno, pero las instituciones sociales lo hacen malo") y de Reich, estaba convencido de que "los niños, cuando tienen el permiso para ser ellos mismos, son pacíficos, sociables y amables" y pueden encontrar en sí mismos los valores que les permitirán su desenvolvimiento en sociedad.

⁷ Cf. Etudes et documents d'éducation, N° 39 de la UNESCO: "La autogestión en los sistemas educativos".

⁸ Jean-Marie Besse. *Op. Cit.*

⁹ Denise van Caneghem en Alternativas no violentas, N° 38.

¹⁰ Ena Neil se retiró en 1986.

Estimaba, por consiguiente, que el adulto no tiene porque intervenir imponiéndole normas, ideas, coacciones, ni siquiera sugiriéndole.

Una pedagogía de la libertad

Toda su experiencia lo confirmaba en esta idea de que la libertad es la única vía posible en educación: para responder a los escépticos citaba el ejemplo de un adolescente que, habiendo seguido poco los cursos, decidió un día entrar en la universidad y adquirió en algunos meses los conocimientos necesarios para pasar el examen requerido.

Hoy todavía, en Summerhill, el niño es libre. Organiza su jornada como quiere y la presencia en los cursos no es obligatoria: cuando lo visitamos, tres niños nunca iban a la escuela, otros frecuentaban sólo algunos cursos. Los mismos niños se encargan de los juegos y de las tardeadas festivas, los mayores ayudan a los más jóvenes. Pero esta libertad es desconcertante para los nuevos: Pascual, llegado de Suiza algunos días antes, nos explicó que, verdaderamente, se es demasiado libre en Summerhill. Al no hablar inglés, se sentía perdido, pero insistió en hacer notar la gentileza de todos para con él (algunos niños, por ejemplo, se esforzaban por aprender su lengua).

Detrás del temor expresado de una libertad excesiva, nos pareció que es la actitud de los adultos, demasiado diferente de la que podemos conocer, lo que inquietaba a Pascual. Éstos intervienen muy poco, aun cuando siempre están dispuestos a responder a las demandas y la autonomía que demuestran los niños frente a los adultos es impactante.

Habría sido más justo traducir la expresión favorita de Neill "Freedom not license"¹¹ por "la libertad, no el dejar hacer" (más porque Neill se refería con gusto al pensamiento libertario). Si el fundador de Summerhill dejaba que ciertos niños que habían sufrido la autoridad rompieran los cristales, no estimaba menos indispensable que estas reglas existieran en el seno de la comunidad de Summerhill. Pero estas reglas son

decididas por todos y pueden ser puestas en tela de juicio.

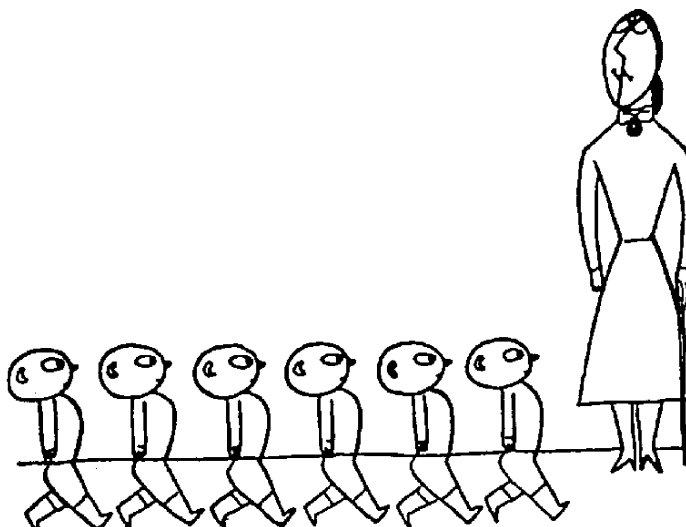
La única prohibición impuesta por la dirección: el uso de las drogas. Las leyes, colgadas en las paredes, deben permitir vivir mejor en grupo y no molestar a los demás.

"La libertad, no la anarquía"

En la Asamblea General del sábado ("meeting") se elaboran las leyes y se toman las decisiones que conciernen a la comunidad. Presidida por un niño, la Asamblea General funciona por mayoría y cada persona presenta un voto. Todos pueden convocar a Asamblea Extraordinaria.

El "tribunal" del viernes reúne a todo el mundo para resolver los conflictos, las faltas a las leyes votadas en A.G., las cuestiones personales. Es uno de los aspectos más interesantes de Summerhill. Los niños se comportan con una madurez y una tolerancia que podríamos envidiarles: la sanción siempre toma en consideración las necesidades del individuo, la causa de su comportamiento.

Cuando un niño molesta a los demás, trata de hacerse notar, el tribunal, considerando que su actitud proviene de una falta de interés o de afecto resentido por el niño, puede decidir consagrarle un "día de atención" ("attention day"). Ese día todos tendrán la preocupación por



¹¹ Traducido como "libertad, no anarquía".

serle atentos, decirle una palabra de paso, proponerle participar en un juego... En general, según parece, ese día es suficiente para hacer desaparecer el comportamiento reprochado.

Un día, un niño fue acusado de utilizar las bicicletas de los demás. Veredicto: "Culpable". Pena: "La comunidad organiza una suscripción para comprarle una bicicleta".

Niños responsables pero desconectados de la realidad

Para David Stephens, profesor de francés y de alemán en Summerhill, este sistema de "self-government" tiene efectos muy positivos:

*"Impulsado por el foro de discusión libre que constituyen el tribunal y la A.G., ningún niño tiene temor ante la idea de tener que hablar o criticar. Como tuvieron responsabilidades en el buen desenvolvimiento de la vida de su comunidad, los niños se hacen más responsables, tanto como individuos como en su papel de miembros de la comunidad. Ponen más atención a las necesidades de los otros, sin barreras de edad. Finalmente, la disciplina también es retirada a los adultos y confiada a sus pares, los niños, a la comunidad como un todo. Un comportamiento antisocial no es, por mucho tiempo, una rebelión contra la autoridad de un adulto y por consiguiente disminuye. La violencia de fondo disminuye igualmente de manera notable"*¹².

Pero, los niños de Summerhill viven muy separados de la realidad, tienen pocas responsabilidades en la vida diaria (compras, cocina, mantenimiento, son atendidos por los adultos); sus contactos con la población local son muy esporádicos; las salidas son casi inexistentes. También son separados de su familia y, para la mayoría, de su cultura, de su lengua. Como lo reconoce David Stephens, el analfabetismo de los niños en su lengua materna plantea un problema.

La negación del "modelo" y el papel de los adultos

Los niños están tan separados de la realidad porque los adultos hacen pocas propuestas (para dejar la iniciativa a los niños). Pero las capacidades imaginativas de los niños ¿no son limitadas, por el hecho de la ausencia de la intervención de los adultos, a lo que ya conocen? Esta convicción de Neill de que el niño posee en sí todo lo necesario para su desarrollo ¿no es una negación a tomar en cuenta el papel del modelo en la educación? Pensar en suprimir el modelo es una ilusión, ya que es imitando e identificándose como el niño se construye.

Finalmente, nos ha parecido que los adultos no tenían la posibilidad de ocupar todo su lugar en la educación de los niños. Mal pagados, viviendo en condiciones materiales difíciles, los profesores están al servicio de los niños y su lugar es secundario en la institución. ¿Es por eso que la mayor parte de ellos salen de Summerhill después de pocos años?

Neill jugaba un gran papel en el éxito de su pedagogía. Bettelheim dice de él que era un mal teórico de su práctica y que nunca entendió que era su honestidad, su confianza absoluta en las capacidades de los niños y su respeto de ellos lo que permitía este éxito. Summerhill era una "extensión de su personalidad". Neill difunto, ¿cierta garantía contra las tentaciones del manipuleo no han desaparecido con él?

La primacía del individuo

Llama la atención en Summerhill ver a los niños a menudo jugar solos, a veces dos juntos. De hecho, y está muy claro en los escritos de Neill, la libertad del individuo es primero, siempre antes de las necesidades de lo colectivo, mientras nosotros estamos más acostumbrados al aprendizaje a la vida social, a considerar como superior el interés de la colectividad. Un pequeño hecho es particularmente ilustrativo y significativo: los niños de Summerhill son incapaces de jugar correctamente al fútbol: no

¹² "So that children might know their own minds". A.S. Neill, "Summerhill School, and libertarian education". Peace News del 17 de febrero de 1984.

porque no sean corteses entre sí, no porque sean incapaces de respetar las leyes, sino porque cuando un niño tiene la pelota la guarda sin hacer los pases necesarios.

Caminando hasta el final de la confianza, del respeto, de la libertad dados a los niños, Neill ha trastornado los esquemas de pensamiento sobre la educación. La nueva mirada que ha puesto sobre el niño continúa, a través del mundo, influyendo sobre los que quieren cambiar la educación.

Ciertamente, algunos aspectos de la educación summerhilianiana o por lo menos algunas de sus aplicaciones actuales, suscitan reservas. Pero, fundamentalmente, las elecciones pedagógicas de A.S. Neill se acercan a las preocupaciones por una educación a la no-violencia, en particular en dos aspectos:

- La inspiración libertaria de la pedagogía de Neill intenta hacer que los niños compartan el poder y las responsabilidades. Por eso, las relaciones de dominación son reducidas al mínimo, al mismo tiempo que los adultos de mañana son formados a la autogestión.
- El "tribunal" ha demostrado ser un medio para resolver, con los mismos niños, las faltas a las leyes decididas colectivamente, los conflictos interindividuales...

Con el "tribunal" se pone en práctica una forma de resolución no violenta de los conflictos.

A.-C.B

El Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna

El Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (I.C.E.M.) reagrupa a todos los docentes que, siguiendo a Freinet, se han comprometido en un proceso más o menos importante de la instalación de la pedagogía Freinet.

El I.C.E.M. es un organismo de investigación pedagógica. Por las investigaciones y las experimentaciones, por las confrontaciones y los intercambios, los miembros del I.C.E.M. ajustan las herramientas, el material y los artículos pedagógicos que luego son confiados a las

Publicaciones de la Escuela Moderna Francesa (P.E.M.F.) para su producción y su difusión.

Organizados cooperativamente, los grupos departamentales son autónomos pero en relación con las instancias de animación regional y nacional. Crean sus propias redes de trabajo y de ayuda (reuniones, jornadas, intercambio de prácticas, fabricación de herramientas, etc...).

Ciertas comisiones tratan los temas pedagógicos específicos (matemáticas, francés, segundo grado...), otras, problemas más amplios como la comisión "Qué sociedad mañana" (educación a la paz, ambiente, tercer mundo y desarrollo...).

La pedagogía Freinet

Entre los grandes temas que dan orientación a la pedagogía Freinet, tres entre ellos pueden ser considerados como dominantes:

La expresión libre

¿Por qué la expresión? Pensamos que el niño lleva en sí todos los gérmenes para desarrollarse, florecer y realizarse. La enseñanza debe ayudarlo a tomar conciencia, a servirse de ella, a enriquecerse. Lo vivido del niño, sus sentimientos, su vida afectiva, sus conocimientos anteriores son elementos que componen su vida y que hacen de él un ser único y rico.

Se trata, por consiguiente, para nosotros, de crear un clima, un ambiente en el que el niño pueda expresarse sin ser juzgado. Eso no excluye la crítica indispensable para el progreso. Hace falta que el niño logre aceptar las diferencias de los otros y saber que la verdad no existe, sino que es una búsqueda constante entre él y los demás.

El ensayo experimental

Pensamos que el saber no puede ser traído, dado de una manera unilateral, del maestro, de la maestra, que sabe hacia el alumno que ignora. Aportar conocimientos no es el fin esencial de nuestra enseñanza. La adquisición de un método de investigación, de una formación del pensamiento, de un espíritu crítico, son mucho más importantes.

El punto de partida es la curiosidad natural del niño: será motivado a buscar porque tiene ganas o necesidad de saber. *"No se obliga a beber a un caballo que no tiene sed"*, decía Freinet. Lo que se ha descubierto en el transcurso de los múltiples y variados ensayos tiene más peso y por eso es mejor adquirido, porque el alumno se ha apropiado del conocimiento.

Este trámite científico de comparación, de análisis, de síntesis es mucho más formador y rico que la lección. De este modo, el niño aprende sobre todo, cosa fundamental, que puede aprender por sí mismo, que todos los demás solamente pueden ayudarle. Más que un método, es una técnica de vida que debe adquirir de esa manera.

La vida cooperativa

Las decisiones concernientes a la vida de la clase, la organización material, el trabajo, se toman en común.

¿Por qué cooperar? La competencia individual es fuente de conflictos entre los individuos, engendra rivalidades en las que gana el "más fuerte". Nuestra meta no es hacer ganar a algunos, sino conducir a todos los alumnos tan lejos como sea posible, sea a nivel de conocimientos o de florecimiento; utilizamos las habilidades más diversas de los niños en provecho de los más desfavorecidos. El "copiar" se hace inútil ya que es normal hacerse ayudar cuando se está en dificultad.

Cuando hablamos de elección del trabajo, no hay que confundir con libertad anárquica. La libertad existe en el momento de la elección de la decisión (tomada en común cuando compromete la vida de la clase, individualmente cuando concierne sólo a un niño). Posteriormente, el contrato así pasado debe ser conducido hasta el final, el maestro, la maestra, será el que gana.

Cooperar es también insertar al individuo en la vida del grupo confrontándolo a sus compañeros por el lado de los problemas que se plantean en clase y que debemos resolver absolutamente. Esta exposición de los problemas o de las ideas, así como la búsqueda de proposiciones y de

soluciones, se hace en particular a través del *consejo*. El *consejo* es el momento diario o semanal - según la edad de los niños- en el que se toman las decisiones importantes. Momento de comunicación por excelencia, permite abordar tanto el resultado como los proyectos y los conflictos por resolverse.

René RAOUX

Las prácticas del Institucional

Desde 1920, desde la clase cooperativa de Celestín Freinet, el movimiento institucional se ha ampliado, ramificado, multiplicado.

En 1940, François Tosquelles, psiquiatra en el hospital de San Albán, transforma en profundidad la práctica psiquiátrica, instituyendo los lugares de encuentro y de palabra, al abrir el hospital hacia el exterior. Es el nacimiento de la "psicoterapia institucional" que hizo del psicoanálisis la práctica referente.

En 1949, Fernand Oury intenta implantar las técnicas Freinet en el medio urbano en el seno de la "escuela cuartel".

En 1958, Jean Oury establece los vínculos entre la clase cooperativa y la psicoterapia institucional de la que él es uno de los fundadores, proponiendo, en el marco de un Congreso Freinet, la denominación de "pedagogía institucional" (P.I.).

La P.I., por consiguiente, ha encadenado el modelo freudiano a las técnicas Freinet, reconociendo el lugar del inconsciente en la clase. F. Oury y A. Vásquez la calificaban de "además terapéutica" porque favorece el acceso al Lenguaje y la confrontación del Deseo a la Ley. Sin ser reservada a los estudiantes con dificultades, la P.I. a menudo se ha desarrollado del lado de las clases de educación especializada. Se articula también con la dinámica de los grupos conceptualizada por Kurt Lewin en 1942, en los Estados Unidos de

América. El estudio de estas interrelaciones en el seno de un grupo, de los fenómenos de poder, rechazo, resistencia al cambio... permite un trabajo real de socialización e inicia a los niños a las realidades de lo colectivo.

Dimensión terapéutica, dimensión psicosociológica y hasta autogestionaria, la P.I. propone una articulación entre Sujeto y Política.

Pero la P.I. no se detiene en los muros de la escuela. En 1976, se inició un largo trabajo de transposición en el campo de lo social, por Jacques Pain.

Transportar las instituciones de la P.I. sacando las enseñanzas de los métodos activos y del trabajo cooperativo de grupo, para adaptarlas a las realidades de la responsabilización educativa, tal ha sido y continúa siendo el objeto principal de la Asociación para una Red de Práctica de lo Institucional.

A partir de lo adquirido, la Asociación ha trabajado en el acceso de los jóvenes a la autonomía y a la apropiación de los saberes, multiplicado las redes de mediaciones que les permitan, entre otras cosas, rebasar las situaciones de conflicto y de crisis en las que se han encerrado. Actualmente, es muy específicamente en los hogares de acogida para menores que este trabajo de transposición ha sido llevado más lejos.

Chantal BUHAGAR

Miembro fundadora, secretaria y
autoridad en el Consejo de Formación de
l'ARESPI

Los C.E.M.E.A. y la educación activa

La educación, lo olvidamos a menudo, pasa también por movimientos de educación popular. *"Formar adultos en el sentido de una justicia social mayor"*, es una de las finalidades de los CEMEA, Centros de Entrenamiento a los Métodos de Educación Activa, un movimiento de educación nueva que organiza jornadas de formación de animadores centrados sobre la no-violencia.

Los C.E.M.E.A. son un movimiento de educación nueva laica que se creó en el momento del Frente Popular para responder a una necesidad social: formar monitores de las colonias de vacaciones. Ha sido uno de los tres primeros movimientos que denunciaron la guerra de Argelia y los traumatismos causados por esta guerra a la juventud francesa. Sus delegaciones regionales han sido lugares de encuentro y de militantismo activo sobre los problemas de la educación en mayo de 1968.

Muy pronto, han abierto su campo de actividad hacia la salud mental, la enseñanza y más recientemente, hacia todos los sectores socioculturales y socio-profesionales: pequeña infancia, educadores, personal de las guarderías, cafeterías escolares... Han sido reconocidos de utilidad pública en 1966.

Principios que guían la acción de los C.E.M.E.A.

"Todo ser humano puede desarrollarse y aun transformarse en el transcurso de su vida. Tiene el deseo y las posibilidades de hacerlo".

Hay una sola educación. Se dirige a todos. Es de todos los instantes. Nuestra acción se lleva a cabo en contacto estrecho y permanente con la realidad. Todo ser humano, sin distinción de edad, de origen social, tiene derecho a nuestro respeto y a nuestra consideración. El medio vital juega un papel capital en el desarrollo del individuo. La actividad es esencial en la formación personal y en la adquisición de la cultura. La experiencia personal es un factor indispensable para el desarrollo de la personalidad.

"Apuntar hacia la formación de adultos autónomos, hacia el desarrollo del conjunto de sus potencialidades, su libre albedrío, su sentido crítico, hacerlos aptos para hacer elecciones, para actuar en el seno de una colectividad, implica una dimensión política".

Mediante nuestra acción educativa pensamos en contribuir a formar adultos conscientes de los determinismos en el sentido de una mayor justicia social, de una cultura y de una sociedad en la que

las relaciones entre los hombres no se fundan solamente sobre la noción de provecho ni se rigen por la explotación del hombre por el hombre.

La concepción de la Actividad condiciona nuestra práctica en ocasión de las jornadas de formación a la animación que organizan los C.E.M.E.A. Todo es Actividad y no hay jerarquía en la Actividad. El desarrollo del individuo pasa necesariamente por la Actividad que le permite tomar su medida y rebasarse. Gracias a ella, el ser humano se forma, se mantiene y se desarrolla.

Así, en los centros de vacaciones, queremos permitir a cada uno dominar lo que hace o quiere hacer. La Actividad, materialización de las posibilidades del individuo o del grupo, ahí, ya no es sometida al "fin en sí" impuesto en otro lugar por una economía, una sociedad, que tienen necesidad de objetos para evaluarlas en términos monetarios.

El centro de vacaciones no tiene otra finalidad que el desarrollo de los individuos en el respeto de sus iniciativas, de sus ritmos y de su propio caminar. Tiene por única función asegurar la diversión, permanece como un factor irremplazable de la educación a la vida social. Concebir la Actividad, organizarla, realizarla, apreciar su resultado integrado en un proyecto, son objetivos que puede asignar cualquier pedagogía de la responsabilidad.

Claudine BRAUN

Educadora C.E.M.E.A.
Miembro del MAM- Mulhouse

La Oficina Central de Cooperación en la Escuela

La federación nacional de la Oficina Central de la Cooperación en la Escuela (OCCE) es una asociación cuyo objetivo es "aprender y vivir cooperativamente"... Reconocida de utilidad pública, habilitada para actuar en la escuela, agrupa a más de

cincuenta mil cooperativas escolares en la enseñanza pública, maternal, elemental y secundaria.

Son más de tres millones y medio de estudiantes los que, diariamente, y con sus docentes, son conducidos en proyectos múltiples para "aprender a vivir cooperativamente".

La cooperativa escolar es un verdadero equipo formado de manera voluntaria por los alumnos y sus docentes. A propuesta y bajo el control atento de los docentes en la escuela primaria y maternal, a menudo, por la iniciativa de los alumnos (con la ayuda de los adultos) en la secundaria, estas microsociedades, realmente democráticas, son verdaderos lugares de experimentación de la vida en grupo y del ejercicio de la responsabilidad en acción.

Por sus numerosos proyectos (educación al entorno, educación artística, educación física, comunicación, solidaridad...), por sus herramientas específicas (periódico, correspondencia escolar, intercambios, clases transplantadas...), por su manera de aprender los aprendices-sabios (individualización que respeta las interacciones de grupo, responsabilización de cada uno, contratos explícitos, pedagogía del proyecto, acción, evaluación formativa...), por su ética (respeto mutuo, solidaridad...) y sus instituciones propias (consejo cooperativo, delegación de tareas y de funciones, responsabilización, reglas de vida...), la pedagogía cooperativa genera un espacio educativo específico del que conviene administrar, conjuntamente, día a día, las diferentes dimensiones tanto espacio-temporales, cognitivas como financieras.

La clase cooperativa aparece entonces como un lugar de ejercicio de la responsabilidad individual y colectiva, ejercicio que deja el derecho a la prueba, al error, a la innovación.

La clase cooperativa es un lugar en donde se elabora activamente la conciencia de la regla justa, la búsqueda (más allá de la igualdad) de la equidad, el respeto de cada uno y del grupo,

donde el niño puede constituirse en cuanto individuo autónomo.


La clase cooperativa es también un lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos, tanto en términos de saberes, de saber-hacer como de saber-ser, necesarios para el progreso de cada uno. La clase cooperativa es finalmente un lugar que permite a todos expresarse, crear, comunicar.

La cooperativa escolar, lugar de encuentro de todo y de todos, sin ser en sí misma generadora de conflictos los sufre de todos modos... ¡Puede ser también el lugar privilegiado de su expresión!... Conflicto interindividual, intercategorial, conflicto de influencia o de interés, conflicto interno o que implica actores exteriores... Conviene administrar positivamente esta dinámica, la cooperativa escolar con sus instituciones y sus herramientas específicas puede entonces jugar un papel esencial.

Georges CAGNAIRE

Asociación departamental OCCE Loire

Grupo Francés de Educación Nueva

 **acido de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle, el G.E.E.N.-Grupo francés de educación nueva - se constituyó en los años 1920. Fue fundado por un grupo de intelectuales y de educadores que, al salir de los horrores de la primera guerra mundial, decidieron luchar contra la aceptación fatalista, para la masa de los hombres, de la guerra, como solución.**

En el transcurso de su historia, investigadores como Paul Langevin, Henri Wallon, Jean Piaget, Henri Bassis han hecho del viejo sueño de los hombres, de instalar más Justicia y Felicidad, una investigación obstinada para la construcción de otra humanidad.

Hoy, numerosos educadores continúan actuando contra todas las fatalidades, todas las

minusvalías, todas las exclusiones en los campos de la infancia y de la escuela. La batalla contra las prácticas usuales de transmisión, enajenantes y obsoletas, es la piedra angular de un proceso emancipador que funda el trámite de "auto-socio-construcción" del saber: ¡problemática nueva de transmisión del patrimonio de la humanidad que gana la apuesta, el esfuerzo, de transmitir emancipando!

Por eso, este proceso desborda ampliamente lo "pedagógico", ya que se trata de poner en acción en todos los lugares de construcción de saberes, una práctica real de ciudadanía que toma en cuenta la diversidad de cada uno en la emergencia de una verdadera igualdad fraternal.

La búsqueda de la coherencia entre valores, comportamientos y prácticas funda el dominio de los saberes operativos y de la estructuración de un pensamiento que da poder de resolver los problemas de manera creativa. Poner en juego, en el campo de los aprendizajes, un contenido latente emancipador implica apoyarse deliberadamente sobre la opción de que cada quien lleva dentro de sí inmensas potencialidades, aun si, con frecuencia, son mal explotadas, insospechadas y hasta negadas.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura plantea así todas las preguntas acerca de la concepción de los saberes y de su transmisión. ¡Como no se aprende a hablar, para hablar... no puede aprenderse a leer, para leer... tampoco escribir para escribir!

Decir, leer, escribir, se inscriben en un proyecto individual y social de cada uno en relación a sí, en relación con los demás y con el mundo. Estas capacidades, por consiguiente, no pueden construirse sino al suscitar la búsqueda descarnada para dar sentido al mundo atreviéndose a actuar sobre él; de ahí la importancia de tomar en cuenta la experiencia de vida de todos los niños en proyectos a su escala, a escala de la clase, de la escuela, del barrio...

Leer es menos un problema de conocimiento de los signos, que de las redes de interrogación que se van a constituir.

¡Leer es hacer sentido, es explorar cualquiera que sea la edad y el nivel! Es descubrir indicios, marcar pistas, entrar como detective privado en una investigación policíaca: para leer activamente, creativamente, es decir para una verdadera lectura, ¡una lectura entre los signos y las líneas!

Tales prácticas como el mensaje codificado, la lectura rompecabezas, la lectura teatro, la lectura con preguntas previas o el problema sin preguntas, son otras tantas situaciones propias para suscitar una acción en la que cada uno tratará de arriesgarse a buscar, luego a confrontar el fruto de su búsqueda con los otros para construir conjuntamente las respuestas que toman vida a menudo ¡en la jubilación!

La lengua, la escritura son prácticas sociales.

Escribir no se aprende sino sólo en situaciones de comunicación, que hacen necesario, inevitable, el recurso a la escritura, con búsqueda de destinatarios, definiciones de estrategias, análisis de situaciones y de las técnicas adaptadas a la escritura.

La producción de escritos por la que se aprende es una ayuda irremplazable para tomar poder en la construcción de los conceptos. Es posible escribir en todos los campos: investigación de las reglas de gramática, de matemáticas, investigación en ciencias, escritura de ficción...

Cuando las prácticas de investigación y de confrontación de los niños-sujetos --actores de su propia formación-- se concretan, en proyectos vivos, cambiantes, el pensamiento se desarrolla en el escrito.

La utilización creadora de las palabras, la poesía, la escritura de las narraciones, de los cuentos, favorecen la integración de competencias de lenguaje nuevas para los niños, la puesta en juego de la imaginación también es reguladora de la vida mental profunda. En las actividades de creación --la poesía, la narración-- se manifiesta fuertemente este cambio de la carga simbólica de las palabras que hacen al sujeto creador de sus propias transformaciones internas.

Los niños son todos capaces de escribir, "Todos Creadores". Nuestra acción consiste en inventar las condiciones prácticas para que así sea, porque la lengua escrita es una forma específica del pensamiento.

Estas prácticas que privilegian así el éxito de todos los niños, apostando sobre el "Todos Capaces", ¿acaso no son el mejor camino para el éxito de todos?

Extracto del Manifiesto del G.F.E.N.

La Educación Nueva se enraiza en la historia de todos los pensamientos rebeldes a la sujeción del Hombre, en la tradición siempre renovada de todas las prácticas de emancipación del hombre por el hombre. Su apuesta es que los hombres y consecuentemente los hijos de los hombres tienen mil veces más posibilidades de lo que se cree habitualmente (...)

Recordamos solemnemente que el fin de la educación es la formación de un pensamiento libre y de un espíritu crítico en la negación deliberada de lo que se llama demasiado fácilmente las fatalidades. El fin, precisamos, es la emancipación mental para cada uno, la búsqueda deliberada de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Nuestra batalla no es sólo la de un grupo de franceses, sino la de la Humanidad entera, pensamiento puesto en acción por precursores universales: Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Montessori, Decroly, Makarenko, Korczak, Bakulé, Freinet, Langevin, Wallon, Freire... es decir, aquellos para los cuales la transformación de las prácticas educativas y de la enseñanza es una apuesta de civilización. Es una batalla planetaria a escala de la Historia: expresa una aspiración irreversible, venida del fondo de las edades, un impulso de la Humanidad para construirse según la expresión de Albert Jacquard, como "humanidad". Sembrar la fraternidad es solamente una utopía, dicen los defensores del pasado, los escépticos y los timoratos. Para la Educación Nueva, la práctica de esta utopía es una urgencia de civilización.

Korczak o el respeto del niño

Nacido en Varsovia en 1878, toda la existencia de Janusz Korczak ha sido marcada por una doble identidad judeo-polaca, su temor por la locura hereditaria (después de la muerte de su padre en un asilo psiquiátrico), su aprendizaje de la pobreza, después de una infancia fácil. Pediatra de formación, periodista y escritor, cronista en la radio polaca, se ha dedicado a desarrollar una pedagogía poniendo el acento sobre el respeto al niño.

"¿Adónde debo conducirlo? ¿Hacia grandes ideales, acciones heroicas?"

¿Limitarme a enseñar ese mínimo que exige la sociedad, pero que hay que saber, so pena de verse rechazado por ella? ¿Pero tengo solamente el derecho de imponer, exigir, querer? ¿En nombre de qué? Tal vez, el único camino justo, para cada uno de Uds. ¿será el que se habrán fijado Uds. mismos, aun si parece indigno a los ojos de los demás?"

Como antes de él Tolstoi¹³, en nombre de la duda y de la ignorancia, Korczak plantea la mínima intervención del adulto en la educación del niño. Para él, la infancia constituye un mundo diferente del de los adultos pero que no le es inferior: tiene sus propios valores, sus propias aspiraciones.

Para el adulto, el niño es un desconocido: *"No conocemos al niño, peor, lo conocemos sólo a través de prejuicios (...). En nombre de un porvenir hipotético, se subestima todo lo que hace hoy sus alegrías, sus tristezas, sus sorpresas, sus cóleras, sus pasiones. En nombre de un porvenir que no entiende y que no necesita entender, se le roban años enteros de vida".* El primer fin de la educación es, por consiguiente, dar al niño el derecho de ser un niño, de hacer libremente la experiencia de la vida.

Pero el adulto también debe fijar límites a los "yo quiero" no experimentados y no "transformar un

esclavo que se aburría en un tirano que se aburre".

En 1911, Korczak abre en Varsovia "La casa del huérfano" que recoge a los niños judíos abandonados y se transformará en la primera "República de los niños". Un "Consejo de autogestión" compuesto por niños y un adulto que juega el papel de gobierno, ciertas cuestiones pueden dar lugar a plebiscitos. Un tribunal juzga las faltas a las leyes según un código redactado por Korczak.

Aun los adultos pueden ser llamados a comparecer. Las tareas domésticas son distribuidas entre todos y *"en la Casa de los Huérfanos trabajadores no debe haber exclusivamente manuales y exclusivamente intelectuales"*.

Personalidad excepcional y fascinante, Korczak quiere formar ciudadanos que conocen el trabajo y el valor del dinero. Muy conocido en Polonia y en Alemania, es uno de los muy grandes pedagogos de este siglo. En el ghetto judío de Varsovia, se negará hasta el fin a abandonar a "sus" niños como le será propuesto por los alemanes y morirá con 200 huérfanos judíos en las cámaras de gas de Treblinka en agosto de 1942.

Escuelas y liceos diferentes

Existen niños o adolescentes que están "hechos para la escuela"... ¿Tal vez sea la escuela la que no está "hecha para ellos"?

Hay también adultos que critican el sistema escolar, su pesadez, su papel normativo. De este encuentro han nacido "lugares" de enseñanza diferentes, escuelas llamadas paralelas y liceos autoadministrados.

La ley del 28 de marzo de 1882 establece la obligación de dar una instrucción a los niños. El artículo 4º estipula: *"La instrucción primaria es*

¹³ Tolstoi había creado su propia escuela cuyos principios eran el libre desarrollo del niño y la no intervención de los adultos.

obligatoria para los niños de los dos sexos, franceses y extranjeros, con una edad de 6 a 14 años cumplidos (el límite de edad pasó a 16 años en la ordenanza del 6 de enero de 1959); puede darse ya sea en los establecimientos de instrucción primaria o secundaria, en las escuelas públicas o libres, en las familias, o por una persona elegida por la familia".

Recurriendo a este deber de instrucción que no significa obligación escolar, varios grupos de personas, de colectivos de padres, con los niños, los adolescentes, han creado escuelas "alternativas" o "paralelas". Fuertemente inspirados en las teorías de Ivan Illich y de A.S. Neill, en los años setenta se han multiplicado.

El principio es sencillo: un grupo de padres se constituye en asociación 1901, encuentra un local, uno o varios permanentes y organiza actividades para los niños.

La mayor parte de estas escuelas "paralelas" han desaparecido hoy. El anuario de las diversas escuelas editado por la Agencia Informativa Infancia censa el conjunto de las experiencias existentes, inscritas o no en una corriente pedagógica precisa.

Los liceos "diferentes" se congregan bajo el vocablo de "liceos autoadministrados", término que expresa bien la elección política efectuada por sus profesores. A partir de 1981 entrando en la brecha abierta por la llegada de la izquierda al poder, los docentes más o menos separados de la enseñanza tradicional crean los liceos autoadministrados. Se conocen cuatro: París, Oléron, St Nazaire y Caen. ¿Sus particularidades? Son reconocidos por la Educación Nacional como establecimientos escolares "piloto". Se benefician de un estatuto de relativa autonomía, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo. Los proyectos pedagógicos insisten sobre las nociones de responsabilidad (se comparten las iniciativas con los formadores) y de apertura al

mundo. Se apoyan sobre un funcionamiento democrático (Asambleas generales, elecciones...)

Escuelas y liceos "diferentes" tienen por objetivo *"empezar desde las necesidades del niño, respetarlo en cuanto individuo, enseñarle a aprender, buscar una educación global"*. Más y más, los niños y adolescentes se encuentran en situación de "fracaso escolar", lo que revela así el fracaso de la escuela, su inadaptación crónica a cierto número de ellos que están lejos de ser retrasados mentales o "casos"... Así toma todo su sentido la búsqueda de otras formas de escuelas, de educación.

El liceo experimental de Oléron

La escuela de la responsabilidad

Creado en 1982 por iniciativa de un grupo de profesores alejados de la enseñanza tradicional, el Liceo Experimental Polivalente y Marítimo en Oléron (LEPMO) es uno de los liceos autoadministrados. "Casa Feliz" es el nombre de este establecimiento escolar, no como los demás, situado en la Isla de Oléron. El LEPMO puede acoger a 150 alumnos del segundo año hasta el final. Aquí, como en otros lugares, los alumnos preparan el bachillerato.

Hemos encontrado a François Ludemann, que evoca la temporada pasada en el liceo experimental de Oléron.

F.L.: Después de algunas dificultades de adaptación al liceo de Sèvres, tenía necesidad de encontrar una motivación nueva en vísperas de un año importante: el del bachillerato... Cuando desembarqué en la isla en septiembre, el primer choque fue la invitación al "punch de reingreso" en la playa. Los dos días siguientes nos ocupamos de sacar los barcos del galpón, volver a pintar los dormitorios que iban a ser nuestros salones de clase. Los profesores nos ayudaron mucho, lo que creó de inmediato un espíritu de convivencia.

N.V.A.: ¿Qué te ha aportado esta experiencia?

- ¡No el bachillerato, porque he sido reprobado en el oral de recuperación! Aun ahora tengo dificultades para analizar lo que ocurrió, fue un cambio tal. Creo que tomé conciencia de mi identidad, me he responsabilizado frente a los estudios.

¿Puedes dar un ejemplo?

- Nos calificaban de 0 a 20. Sin embargo, los profesores nos pedían someter el conjunto de nuestro trabajo trimestral a la "autoevaluación". Me atribuía una calificación, luego la discutíamos con los profesores. Después de algunos meses, sabía exactamente dónde me encontraba.

¿Qué diferencia hay entre la "Casa Feliz" y un liceo clásico?

- Cuando llegamos, debíamos redactar y firmar un compromiso contractual con un profesor elegido por nosotros que se llama "tutor". Ahí se precisan por escrito nuestros objetivos y los medios para alcanzarlos; el mío era obtener mi bachillerato de matemáticas y ciencia de la naturaleza.
- En los momentos de abandono, mi "tutor" me recordaba mi compromiso. Eso fue muy útil.
- ¡Otra diferencia, nunca éramos más de diez por curso!

¿Tenían algo que decir acerca del contenido de los cursos?

- No. Nuestro programa era el oficial. Sin embargo, los profesores estaban dispuestos a discutir y a profundizar ciertos aspectos en función de nuestras demandas, inclusive fuera del curso.

¿Lejos de tu familia, no sentiste algo de inseguridad?

- Es cierto que estábamos confrontados a todos los problemas de la vida (alimentación, alojamiento, mantenimiento...). ¡Hacía falta arreglárselas! Desde este punto de vista, la tutoría era una muy útil protección, evitaba ser entregado bruscamente a sí mismo.

¿Es un poco la escuela de la vida verdadera!...

- Sitúo esta experiencia a mitad de camino entre la enseñanza tradicional donde todo es asegurado por la institución y la vida con su conjunto de pequeñas preocupaciones diarias que están por resolverse, en esto, esta experiencia es apasionante.

Recogido por Christian BRUNIER

2. Educación a la paz

1986, la Liga Francesa de la Enseñanza organizaba un coloquio sobre el tema de "La educación para la paz".

Jacques Sémelin, investigador en el Instituto de Investigación sobre la Resolución No-violenta de los conflictos (I.R.N.C.), autor del libro "Para salir de la violencia", propuso una modalidad de pedagogía para la paz que toma en cuenta el "fenómeno conflictual" y la necesaria búsqueda del conocimiento del otro.

Tomamos aquí de nuevo los extractos de su exposición.

Consideramos que la educación para la paz debería tener por objeto la **educación al dominio del conflicto**, es decir, el aprendizaje de la administración del conflicto de otra manera que por los medios de la agresividad y de la violencia.

Según la distinción que propone la psicóloga Denise Van Caneghem, nos parece interesante, en efecto, diferenciar combatividad y agresividad. La combatividad es esta pulsión fundamental para el combate que compartimos con el género animal, que se degrada, por muchas razones, en agresividad, o hasta en franca destructividad, es decir en actos de violencia real. Ahora bien, en la perspectiva de la prevención de estos comportamientos de destructividad todo el problema consiste en elaborar modos de resolución de los conflictos haciendo un llamado a la combatividad necesaria sin que ésta se degrade en agresividad o en violencia.

Resolver los conflictos

Estos modos de resolución de los conflictos son programados genéticamente en la mayor parte de los animales, es tan cierto que éstos no se matan entre sí en el seno de una misma especie. En el hombre tales inhibidores naturales no existen. Por eso no pueden provenir sino de un proceso cultural, en cuyo primer lugar debe centrarse la acción educativa.

El campo abierto por la educación a la paz en cuanto disciplina del aprendizaje de la administración del conflicto es muy vasto... En la perspectiva indicada, debería ser una **formación del ciudadano** en cuanto éste puede ser considerado como una “institución” así como lo sugiere Cornelius Castoriadis, es decir, el producto de un proceso cultural complejo en el que la escuela es sólo un elemento, al mismo título que la familia, los medios de difusión y otros agentes de la formación de los espíritus.

Una pedagogía de la confianza

El proceso educativo se desarrolla a través de todo lo que concierne a nuestra vida relacional; en primer lugar en los campos de la esfera privada, en las relaciones padres-hijos, en la manera en la que los hijos aprenden a vivir juntos, y, por ejemplo, a organizar sus juegos. Gérard Mendel ha desarrollado análisis ilustrativos a través de los trabajos de psicoanálisis y mostrado que la manera en la que se establecen las relaciones en el seno del grupo familiar o escolar comporta ciertas incidencias sobre la manera en la que los niños ya adultos, vivirán su inserción en las relaciones sociales y políticas.

La manera en la que aprendemos a administrar nuestros conflictos en el transcurso de nuestra infancia dejará huellas indelebles sobre la manera como sabremos o no administrar los conflictos en nuestra vida adulta. Es, por consiguiente, justificado concederle la mayor importancia.

Importa, ante todo, subrayar una verdad psicológica simple: aprender a administrar el conflicto supone tener confianza en sí. En efecto, la angustia genera manifestaciones de agresividad o estados depresivos que

obstaculizan la resolución concreta de un conflicto. Por eso no puede haber pedagogía de la paz sin una pedagogía de la confianza que permite al niño afirmarse a sí mismo a través de la mirada del otro, de manera positiva y distante. En este punto, el aporte de las pedagogías nuevas es muy apreciable, ya que apunta hacia el despertar del niño, a desarrollar su autonomía y su sentido crítico. Las pedagogías modernas constituyen un tronco común con la pedagogía de la paz, situándose la segunda en la prolongación de las primeras en la medida en que éstas tienen por objetivo efectivamente hacer adquirir al niño el sentido de la autonomía y de la solidaridad.

Estos son efectivamente los dos valores básicos sobre los cuales puede edificarse una pedagogía de la paz. Y, en relación con ellos, dos modalidades que nos parecen complementarias: la primera es la del fenómeno conflictual propiamente dicho, la segunda dirigida a la comprensión de las realidades ajenas a nuestra propia cultura, porque no puede haber pedagogía de la paz sin búsqueda del conocimiento del otro, por el que viene el conflicto.

Una coherencia entre fin y medios

En cuanto a la modalidad del conflicto, es primordial hacer comprender que la violencia es la expresión de una fuerza “centrífuga” que aleja del objeto al mismo tiempo que del objetivo del conflicto. Esta realidad ha sido destacada por varios autores que analizan, aunque de manera diferente, el proceso que conduce a este resultado. Si la violencia hace perder de vista por qué hay conflicto, la no-violencia, por lo contrario, es la expresión de una fuerza que se concentra en el objeto del conflicto, a través de vías muy diversas. Citemos solamente la exposición tangible de los hechos, la puesta en escena continua del objeto del conflicto, la llamada a lo simbólico, la dramatización de la injusticia... Estos procedimientos tienen además otra consecuencia: acercan los medios de la lucha a su objetivo final, objetivo íntimamente ligado al objeto del conflicto. Se dirigen hacia una coherencia entre el fin y los medios.

El segundo eje de una pedagogía de la paz es la comprensión del otro. Tener un buen conocimiento del otro siempre ha sido la mejor manera de encontrar el lenguaje --en palabras y en acciones-- que pueda comprender y aceptar. En nuestras propias sociedades, tomando en consideración las dificultades de integración de ciertas comunidades, es importante que la escuela sea el primer lugar en el que los niños se beneficien de una sensibilización a los valores de las diferentes comunidades culturales y religiosas. Es necesario que se opere una modificación considerable del espíritu social ante las cuestiones que conciernen a lo extranjero, a la guerra y a la paz. Importa también contribuir en esto por todos los medios posibles.

Jacques SEMELIN

Aprender la paz, viviéndola

La educación a la paz ¿qué es? ¿De qué paz hablamos? ¿Se trata de la ausencia de guerra o, más globalmente, de hacer comprender a los niños lo que engendra la guerra para mejor evitarla? ¿Se trata de hacer recitar la Declaración Universal de los Derechos Humanos a los alumnos, o más bien de iniciarlos a los encuentros con los demás, en sus diferencias?.

En su "Acta constitutiva" que tiene por fecha 1946, La UNESCO declara que *"las guerras nacen en el espíritu de los hombres, es en el espíritu de los hombres donde deben edificarse las defensas de la paz"*. Desde hace 45 años, los docentes, los educadores han tomado para sí esta afirmación e intentan poner en acción *"la educación a la paz"*, concepto amplio que ha evolucionado desde este medio siglo. Hoy, todos estamos de acuerdo en pensar que la paz no se limita a la ausencia de guerra: *"El peor enemigo de la paz no es la guerra, sino la injusticia"*¹⁴. Justicia, derechos humanos, respeto del entorno, comprensión internacional: la noción de *"paz positiva"* prevalece y la paz *"implica en adelante"*

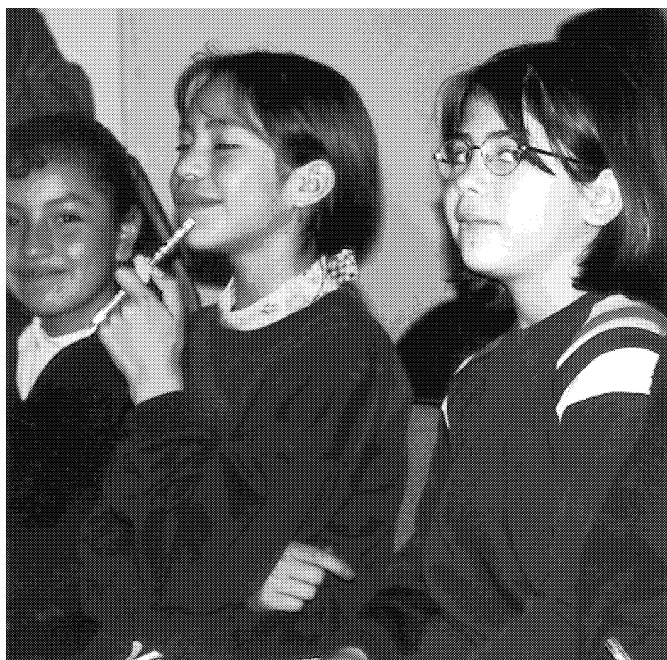
¹⁴ Informe final del Congreso Internacional sobre la paz en el espíritu de los Hombres (UNESCO, Yamassoukro, 1989).

¹⁵ *Idem*.

*la instauración de un nuevo orden internacional, más justo y más apto para favorecer el desarrollo de la vida de los hombres sobre la tierra"*¹⁵. La educación a la paz, después de haberse centrado en cuestiones de paz y de desarme, actualmente cubre varios campos: educación a los derechos humanos, al desarrollo, a la ciudadanía, a la diferencia, a la resolución de los conflictos, al respeto de la naturaleza, a la educación no sexista, no-violenta... Todos estos campos aparecen como facetas múltiples de un concepto más bien impreciso, cuya puesta en práctica pide, igualmente, ser precisada.

El sentido crítico

¿A quién se dirige la educación a la paz? ¿Sólo a los niños? ¿En este caso, depende solamente de la escuela? En cuanto a nosotros preferimos reservar "la educación" a los niños y a los adolescentes. La UNESCO por su parte también habla de la educación de los adultos (preferimos hablar entonces de "formación"). Por otra parte, consideramos que la educación a la paz tiene lugar en el conjunto del campo educativo: escuela, seguramente, pero también familia, centros de esparcimiento, movimientos de jóvenes...



¿En qué consiste la educación para la paz? Su objetivo debe ser desarrollar comportamientos de iniciativa, de autonomía, de solidaridad, de hacer que los niños adquieran el sentido crítico, pero también enriquecer sus capacidades de análisis y de reflexión a partir de elementos de conocimientos históricos, filosóficos, científicos... Según la edad de los niños, las aptitudes del educador, el tipo de estructura en la que interviene, uno u otro de estos procesos tomará la delantera: la que toca el comportamiento o la que se dirige más directamente a la inteligencia. La complementariedad de los dos permitirá aprender a resolver positivamente los conflictos y a desarrollar la comprensión mutua, tanto interpersonal como internacional.

Cualquiera que sea el proceso, se impone una pedagogía adaptada, que se apoya sobre prácticas democráticas, el respeto del niño y de sus derechos. Los docentes pueden apoyarse en la recomendación del Consejo de Europa, transmitida a todos los jefes de establecimientos en mayo de 1985 que subraya que *“la democracia se aprende mejor en un contexto democrático donde se impulsa la participación (...). Para la eficacia de un aprendizaje de los derechos humanos es, por consiguiente, indispensable un clima propicio”*. La recomendación subraya igualmente la necesidad de desarrollar, en el marco de una educación a los derechos humanos, las aptitudes tanto intelectuales como sociales y especialmente las que permiten *“resolver los conflictos de manera no-violenta, asumir las responsabilidades...”*. En su discurso de apertura del IVº Congreso de los docentes para la paz, en París en 1992, Sr. Colin Power, director adjunto de la UNESCO, invitaba a los docentes a hacer evolucionar los comportamientos que ayudan a la resolución pacífica y democrática de los conflictos: *“Enseñamos a los niños en función del modelo que ofrecemos, en función de la organización de nuestro sistema educativo. Los niños tratan de imitar la manera en la que resolvemos los conflictos en nuestras propias clases”*.

Vivir su diferencia

La educación para la resolución positiva de los conflictos está en el corazón de una educación a

la no-violencia. Nos conduce, en primer lugar, a las realidades diarias vividas por el niño. A menudo el conflicto nace de la transgresión de las reglas comunes. Estas, sea en la escuela, en la calle o en los movimientos de jóvenes, tienen por función poner límites a cada uno y garantizan los mismos derechos para todos. El conflicto puede ser la ocasión para hacer resaltar, a partir de lo particular, la utilidad de la ley en general, incluyendo las leyes internacionales, los tratados... Es el primer paso de una educación a la ciudadanía.

La comprensión mutua es un complemento indispensable en cuanto aporta *“conocimiento del otro, por el que viene el conflicto”*. Sensibilizado a los valores de comunidades culturales y religiosas diferentes, pero también a las realidades sociales que lo rodean (desempleo, injusticias...), el niño o el joven adquiere una apertura que va en el sentido de una mejor comprensión internacional. A diario, los ejemplos son numerosos: el niño que no quiere que se le felicite por su aniversario porque sus padres son Testigos de Jehová; el adolescente que *“hace el ramadan”*...

Permitir a cada quien vivir pacíficamente su diferencia, ser reconocido y respetado, pasa por la posibilidad, para los demás, en un momento dado, de expresar su sorpresa, sus preguntas. La información, los intercambios, evitan encerrarse en la burla, hasta en la agresividad y en la violencia, por el miedo a esta diferencia que sacude.

Nuevas imágenes

Resolución de los conflictos, comprensión mutua: si el educador o el docente se apoyan sobre estas relaciones interpersonales existentes, no pueden quedarse ahí para abordar en clase las dimensiones sociales e internacionales de la educación para la paz. El campo de la *“Instrucción cívica”* puede parecer el mejor adaptado para eso: familiarización con las instituciones nacionales (consejo municipal, parlamento...) o internacionales (ONU, comunidad europea...), trabajo sobre los textos (declaración de los derechos humanos, convención de los derechos del niño...). Ahí

también, la forma y el fondo están íntimamente ligados.

Más que instruir, importa educar, hablando de los mismos niños. Es decir, darles los medios para expresar la visión de las cosas, del mundo, que tienen en la cabeza: sus *imágenes mentales*". A partir de ahí, se puede ayudarles a descubrir los errores y a reconstruir nuevas imágenes, más próximas a la realidad. Solamente esta apropiación del niño o del mismo joven de sus conocimientos y análisis evitan el "adoctrinamiento cívico", y los comprometen a percibir sus posibilidades de acción en cuanto ciudadano...

Pero el campo escolar de la educación a la paz rebasa el de la instrucción cívica. En cada disciplina, ciertos aspectos que tocan los problemas de la paz, del desarrollo, del ambiente, de la cultura. Explicar el arma nuclear puede muy bien tener su lugar en un curso de física. La comprensión del fenómeno no puede satisfacerse por una explicación técnica fría. Una reflexión sobre la utilización de la ciencia se juntará entonces con la reflexión filosófica. La historia seguramente ocupa un lugar esencial, en todas las edades, en la reflexión sobre las guerras, la injusticia. Una búsqueda como la que llevó a cabo Jacques Sémelin sobre las resistencias civiles opuestas a la dominación nazi puede enriquecer los conocimientos sobre este período, al mismo tiempo que aporta elementos de reflexión sobre la desobediencia civil y las posibilidades de resistir eficazmente a la opresión que ofrece la no-violencia.

Como en otros campos, conviene completar la educación a la paz de dos maneras, darle dos soportes: la búsqueda y la formación de formadores. En la "estela" no-violenta en particular, se han desarrollado iniciativas en este sentido. El Instituto de Investigación sobre la Solución No-violenta de los Conflictos ha publicado varios estudios. Le Cun del Larzac y el IFMAN organizan formaciones --individuales para Le Cun en un marco institucional para el IFMAN--, sobre la educación y la no-violencia, la resolución de los conflictos... Existen centros igualmente en Bélgica y en Suiza... Por su lado,

varios movimientos y asociaciones, por sus actividades militantes, han contribuido a hacer avanzar la educación a la paz. Mucho queda por hacerse para un reconocimiento institucional, en particular en la Universidad y en la formación de los maestros, pero el deseo de la UNESCO sigue teniendo un objetivo: "*Facilitar la elaboración de una nueva ética de la paz implicando las instituciones científicas y los investigadores*". Cada uno según sus competencias, son, por consiguiente, dos las dimensiones que hay que impulsar: el trabajo en la base y la investigación.

A-C. B. y B.B.

3. Escuelas no-violentas

La escuela del Arca

La Comunidad del Arca, fundada en 1948 por Lanza del Vasto, es una comunidad orientada hacia la no-violencia que se esfuerza por vivir directamente de su trabajo. Hombres y mujeres comparten sus tareas diarias, los servicios comunitarios, trabajan la tierra o en los talleres y están comprometidos en acciones no-violentas en el exterior.

Las personas que permanecen en la comunidad han sido llamadas, por consiguiente, a una búsqueda no-violenta y a una aplicación de los principios no-violentos gandhianos en todos los planos de la vida, esforzándose por encontrar la respuesta no-violenta a todas las preguntas que se plantean al hombre de hoy y de todos los tiempos.

Nuestra comunidad se encarga actualmente de la "escolaridad" de sus niños hasta el 4º año. Los niños de 5º y 6º están inscritos en un curso por correspondencia (por ahora no hemos encontrado una mejor solución). Luego, si los niños lo desean, pueden frecuentar los colegios o los liceos. Es lo que se produce más a menudo.

¿Son posibles una educación no-violenta de los niños y una enseñanza de la no-violencia a los pequeños y a los mayores?

Se sabe que Gandhi estimaba que la no-violencia era ante todo un asunto de educación y al fundar el “Naï-Talim” (método gandhiano de educación) quería hacer de la escuela un vivero de “servidores no-violentos” y una palanca para la revolución no-violenta.

Las escuelas gandhianas debían crecer sin la ayuda de los gobiernos, libres de toda injerencia de poderes públicos.

Por otra parte, el “Naï-Talim” rompía con la costumbre de las escuelas cuyo método es el castigo y cuyo fin es el diploma, más lejos aun, la inserción en el sistema establecido.

Para Gandhi la educación debe fundarse en el conocimiento del Hombre... es una práctica que no empieza en la escuela para terminar con el examen, sino que empieza con la vida y se acaba con ella.

Gandhi y la educación

De hecho, lo que Gandhi propone es la independencia para la educación. Esta autonomía tiene tres metas y Vinoba lo explica: *“la primera es bastarse a sí mismo para las necesidades materiales. La segunda es la aptitud individual al conocimiento: la esclavitud del espíritu es tan desastrosa como la dependencia material. Nadie puede pretender ser libre si no desarrolla sus aptitudes al pensamiento independiente. La tercera es la fuerza individual que permite dominar los sentidos porque, ser realmente libre es dominar sus sentidos y su espíritu y la educación debería tender a desarrollar la aptitud al dominio de sí y a la disposición a servir libremente a sus semejantes. Estos son los objetivos de la educación”*.

Por consiguiente, enseñar a los niños a gobernarse a sí mismos y a bastarse, de donde se desprende un mínimo de dependencia y un mínimo de jerarquía.

Finalmente, armonizar las cuatro dimensiones del ser del niño: su cuerpo, su intelecto, su sensibilidad, su espíritu.

Estas ideas expresadas no son necesariamente nuevas. Numerosos son los pedagogos que las han expresado bajo una forma u otra.

Pero, no es todo. Gandhi va hasta preconizar el hacer que el niño adquiera una fuerza interior para la no-violencia exterior es decir manifestaciones y acciones no-violentas, práctica de los métodos de **resistencia civil y no cooperación con la injusticia organizada...**

Se entenderá fácilmente el porqué Gandhi deseaba que el “Naï-Talim” fuera libre y creciera sin la ayuda de los gobiernos, y esta idea es totalmente nueva.

Pero, hablemos ahora de la escuela del Arca...

En primer lugar -- y es un punto importante-- nuestra búsqueda pedagógica no es responsabilidad única de “quien-hace-la-escuela”. La Comunidad está ahí y es en ella donde la escuela fija sus raíces, se alimenta, se desarrolla, encontrando en ella la imagen vivificante de su deseo de crecimiento. En otras palabras, la educación no es responsabilidad de una sola persona sino de todas y hay coherencia entre lo que viven los niños y lo que viven los adultos.

Por otra parte, nuestra meta no es “fabricar pequeños no-violentos” sino buscar más bien tener una actitud no-violenta y, por consiguiente, el respeto hacia los niños. No hay “adoctrinamiento”, ni siquiera sobre las teorías no-violentas.

La experiencia del Arca

La escuela aquí no son cuatro muros sino un amplio dominio donde viven más o menos 150 personas que practican su oficio en el lugar. Es también la vida de todos, los matrimonios, los nacimientos, las fiestas... en una región variada, rica también en acontecimientos (Larzac, etc...) La escuela para los niños del Arca es su lugar de vida, es también un lugar donde se encuentran en casa y donde gozan de una muy grande libertad.

Eso no es sin contrapartida. Los niños son responsables de la limpieza, la calefacción y el mantenimiento de su escuela. Como no se recibe dinero de la comunidad, ni del estado, se autofinancian publicando un periódico "la vallée enchantée" (el valle encantado), su libro "Le hibou bleu" (el búho azul) y difunden un disco grabado con Raymond Fau, "Si on chantait les fleurs" (Si cantáramos las flores).

Poseen un gallinero que han construido, crían, recogen los huevos, trabajan la hortaliza y la apicultura. Pero, ¿la educación a la paz? ¿Basta con trabajar para sus propias necesidades?

Es un primer paso, el de pesar lo menos posible sobre los otros, todo lo demás está en la manera de vivir este tiempo escolar y es lo que trataremos ahora.

La escuela del Arca no es obligatoria. Los niños eligen participar o no. Si escogen participar, la escuela que no es un "servicio libre", es por todo el año. Porque el niño debe entender que al elegir frecuentar la escuela se compromete a vivir una aventura con otros y que la escuela no existe para él, sino por él... Finalmente, todos participan y van con gusto.

La disciplina es pensada y querida por cada uno. Nos reunimos regularmente para decidir lo que vamos a hacer, cómo vamos a organizar nuestro trabajo o esta salida o esta fiesta. Todos tienen la palabra, las decisiones se toman por unanimidad... No se hará algo si uno solo de los niños se opone. Se busca más bien el acuerdo de todos. Esta práctica suprime numerosos conflictos, porque siempre existe la posibilidad de dialogar. A menudo, cuando explota un conflicto entre uno o varios niños, se decide hacer lo que se tiene la costumbre de llamar un "consejo", al fin de nuestro trabajo. Cuando tiene lugar el consejo, las querellas a menudo son olvidadas, el conflicto ha sido desenredado y se habla de otra cosa...

Nunca es una mayoría la que gana sobre una minoría, ni una minoría la que impone su voluntad a un grupo más numeroso. Buscamos el acuerdo de todos sin el cual no es posible la vida en

común. ¿No es ésta la clave de una educación a la paz?

En el transcurso de los años, los niños han elaborado un pequeño reglamento que todos se esfuerzan por respetar y que ayuda a la vida en común. Las llamadas al orden se hacen entre ellos. Y aceptan bien este reglamento que han elegido libremente. Siempre es posible suprimir un "artículo" pero, remplazándolo por otro que debe ser mejor y que hará crecer al niño en su toma de responsabilidad.

Otro punto importante, todos trabajan a su ritmo. El que está cansado descansa. La ayuda mutua existe, es, más aun, un deber explicar al que no entiende.

Este espíritu de ayuda mutua hace desaparecer el espíritu de competencia tan nocivo y sin embargo tan apreciado en ciertos medios educativos y en nuestra sociedad. No hay, por consiguiente, ningún adulto encargado de la instrucción, sino 6 o 12 niños capaces de enseñarse mutuamente.

Nunca hay "cursos", el trabajo es autocorrectivo y el que "hace" la escuela solamente ayuda y vigila el florecimiento de cada uno y no solamente un florecimiento intelectual. Se busca el método más apropiado para cada niño. Hay que tener la disposición para volver a cuestionar tal o cual método de trabajo que no conviene a un niño. Seguir un método como se siguen los rieles revela la falta de seguridad en el educador, su miedo a la vida y también su falta deplorable de iniciativas. Si se respeta al niño, se adapta el método más que buscar adaptar el niño al método... Traten de calzar un 25 si es un 30 y traten de vivir así...

También se puede decir que los niños aprenden a aprender. En primer lugar está la vida alrededor de ellos, pero disponen también de documentos, de libros, de revistas y de periódicos. La escuela está suscrita a varias revistas y recibe documentos relacionados con su búsqueda.

Educación es liberar

Se busca lo más posible que el niño se haga una idea personal de los problemas de nuestro tiempo. Aprendiendo a aprender tiene muchas posibilidades de que al ser adulto sea capaz de buscar personalmente y no a merced de los medios de difusión, por ejemplo...

Los niños tienen también el deber de desobedecer, y se les impulsa a hacerlo, frente a órdenes injustas o irrespetuosas. Finalmente, el canto, la expresión corporal, la música, el teatro, ocupan un lugar importante en la escuela y la dimensión religiosa de todos debe encontrar su lugar.

Los niños participan también en las acciones no-violentas con los adultos o solos, pero siempre por propia iniciativa.

Éste es un punto que no deja de extrañarme. Y, sin embargo, ¿qué hay más normal que estos niños que viven en un medio preocupado por los problemas angustiantes de nuestra civilización, que, por sí mismos desean actuar como lo hacen los adultos con los que viven?

Esto es. ¿Hemos revisado la cuestión? ¡Ciertamente no! La educación no es un asunto pequeño, razón de más para tomarla en serio y no descargarla demasiado fácilmente sobre otras personas o sobre el estado.

Y la actitud no-violenta es el respeto del ser, es esto lo que sostiene toda nuestra búsqueda. Educación es liberar.

Gérard WEYER

El Centro Martin Luther King

El Centro Martin Luther King de Atlanta (Estados Unidos) ha sido fundado en 1968, cerca del lugar donde King nació, para preservar y continuar su obra. Numerosas actividades culturales y educativas manifiestan el compromiso permanente del Centro para los derechos civiles y la lucha social.

Entre los proyectos y los programas propuestos, presentemos brevemente, a título de ejemplo:

El Centro de Educación para la edad preescolar (Early Learning Center) que se dirige al mismo tiempo a los padres que a los niños de medios muy pobres. Su objetivo es "desarrollar caracteres fuertes" aptos para defender los valores necesarios para una sociedad democrática. El Centro toma en consideración ampliamente de las necesidades individuales y asegura la enseñanza de las ideas de Martin Luther King. Al lado del trabajo pedagógico, aconseja y ayuda a los padres en sus problemas particulares y los pone en contacto con servicios de ayuda a los desempleados, las instituciones de formación continua, de consejo familiar, etc...

La Escuela de enseñanza de los conocimientos fundamentales (Basic Skills Academy) se dirige a los jóvenes a partir de los 16 años y a los adultos deseosos de sobrellevar su minusvalía concernientes a la escritura y el cálculo. Ante todo, importa ayudar a los participantes a sobrellevar sus sentimientos de frustración y de desesperanza para que vuelvan a encontrar confianza en ellos mismos. A partir de ahí, podrán comenzar a transformar sus condiciones de vida. El Centro pretende probar por este proyecto que es posible llegar a buenos resultados comprometiendo solamente a voluntarios, no profesionales, pero bien preparados, que se refieren a un diagnóstico establecido por un psicólogo y a un programa individualizado.

Por otra parte, el Centro Martin Luther King mantienen vínculos con varias universidades, en particular para coordinar la investigación sobre la no-violencia y promover su enseñanza.

¿El apoyo oficial aportado para este trabajo y la institución, en 1986, de un día feriado nacional para honrar "el gran héroe Martin Luther King"¹⁶ significa que en los Estados Unidos la no-violencia es culturalmente reconocida? Imposible afirmarlo pero eso es lo que importa para el porvenir y lo que se propone alcanzar este centro pionero.

¹⁶ M.L.King es, después de George Washington, el segundo americano a ser distinguido de esta manera.