

TRABAJO FIN DE MÁSTER CURSO ACADÉMICO 2021-2022



EL PAPEL DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato

Autor: Andrés Barrera Gibello

Director: Dr. Luis Llera Cantero

TFM de Investigación

20/06/2022

A mis maestros.

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	4
1. Introducción y Justificación.....	5
2. Objetivos	9
3. Marco teórico.....	10
1. Pedagogía comunista: Antón Makárenko	10
1.1. Contexto	11
1.2. Ideas pedagógicas principales.....	16
1.3. Críticas a la pedagogía comunista	20
2. Pedagogía antiautoritaria: Alexander Neill.....	24
2.1. Contexto	30
2.2. Ideas pedagógicas principales.....	33
2.3. Críticas a la pedagogía antiautoritaria	37
3. Constructivismo: David Ausubel	45
3.1. Contexto	48
3.2. Ideas pedagógicas principales.....	49
3.3. Críticas al constructivismo.....	54
4. Neuroeducación: Francisco Mora	57
4.1. Contexto	57
4.2. Ideas pedagógicas principales.....	58
4.3. Críticas a la neuroeducación.....	65
4. Resultados de la información recopilada	67
5. Conclusiones.....	73
Bibliografía.....	76
Anexos.....	79

Resumen y palabras clave

Resumen

En este trabajo se va a investigar sobre la relación que existe entre el acto educativo y la violencia, entendida esta como poder, enfrentamiento de conciencias y moldeamiento de la conducta. En concreto, se pretende estudiar si la hipótesis de Octavi Fullat, a saber, que todo acto educativo es constitutivamente violento, es cierta. Para ello, se han analizado cuatro modelos pedagógicos que, bien sea por su relevancia a nivel histórico o por su actualidad, se han considerado apropiadas para el propósito del trabajo: pedagogía comunista, pedagogía antiautoritaria, constructivismo y neuroeducación. De cada uno de ellos se ha escogido a un autor relevante que se puede enmarcar dentro de cada modelo: Antón Makárenko, Alexander Neill, David Ausubel y Francisco Mora, respectivamente. Tras contextualizar cada uno de los modelos, destacar sus ideas pedagógicas principales y señalar las limitaciones que cada de uno de ellos posee, se ha llegado a la conclusión de que la tesis de Fullat es cierta.

Palabras clave

Filosofía, Educación, Violencia, Pedagogía.

Abstract

This paper is research about the relationship found between the educational act and violence, understood as power, confrontation of consciences and behavior shaping. Specifically, it is intended to study if Octavi Fullat's hypothesis, that is, that every educational act is constitutively violent, is true. To do this, four pedagogical models have been analyzed, either because of their relevance at an historical level or because their current status has been considered appropriate for the purpose of this research: communist pedagogy, anti-authoritarian pedagogy, constructivism and neuroeducation. From each of them, a relevant author has been chosen as it has been thought that they represent each model appropriately: Antón Makárenko, Alexander Neill, David Ausubel and Francisco Mora, respectively. After contextualizing each of the models, highlighting their main pedagogical ideas, and pointing out the limitations that they have, it has been concluded that Fullat's hypothesis is true.

Key words

Philosophy, Education, Violence, Pedagogy.

1. Introducción y Justificación

La Filosofía de la Educación es un campo que, por lo menos en España, ha recibido muy poca atención, tanto por parte de los filósofos como de los pedagogos. Pérez Alonso-Geta (como se citó en Fullat et al., 1994) enumera algunas de las cuestiones sobre las que trata la Filosofía de la Educación: ¿qué es la educación?, ¿cuál es el fin de la educación?, ¿qué quiere decir educación?, o ¿qué es educar? Sin lugar a duda, cualquiera que lea estas preguntas reconocerá que en algún momento de su vida se las ha formulado, sobre todo si dicha persona es filósofo o, con más razón aún, pedagoga o educadora. En cambio, la realidad es otra, pues si bien muchos se han planteado estas preguntas e incluso han reflexionado sobre ellas, la verdad es que hay muy poca literatura filosófica al respecto que trate estas cuestiones de vital importancia con profundidad y seriedad para ayudar y guiar esos procesos de reflexión filosófico-pedagógica. En España hay un autor que destaca en este campo: Octavi Fullat. En las próximas líneas se hará un breve recorrido de su biografía a la vez que esta se conecta con el desarrollo de su pensamiento.

Octavi Fullat¹ nace en Alforja, Tarragona, en Cataluña, el 12 de enero de 1928. Ya desde el primer momento aparecen tres condicionantes que van a influir en su pensamiento, a saber, sus padres, de quienes aprendió a ser tanto dionisiaco como apolíneo, a veces las dos a la vez; su escuela, de la que Fullat destaca que le enseñaron a leer de manera verdaderamente inteligente; y su infancia durante la guerra «incivil»² española, la cual pasó en el pueblo en el que nació por decisión de sus padres, ya que estos no querían que viviese en Barcelona mientras durase la guerra. Más adelante, en concreto, desde sus once años hasta los cuarenta, Fullat permaneció en España bajo la dictadura franquista, hecho que en el plano intelectual significó que recibió una formación escolástica, lo cual supuso, por una parte, una gran bendición, pues su formación intelectual fue excelente, pero al mismo tiempo una condena, ya que no fue fácil para el autor deshacerse de ella, es más, nunca la abandonó totalmente. Como él mismo dice, no tuvo que abandonar a Dios, sino acercarse a él a través de otras vías. En el año 1966, Fullat decide rebelarse contra Franco, hecho que le costó su puesto en la universidad. Los años previos a este suceso estudió con pasión, pero también con timidez, las obras de Karl Marx. Hasta el 1973 mantuvo cierta adhesión intelectual al marxismo, pero nuevas lecturas y sus experiencias en la

¹La información contenida en esta breve biografía ha sido obtenida de un artículo del mismo filósofo encontrado en la revista de documentación científica de la cultura, *Anthropos*, 160.

² El concepto de guerra incivil fue creado y usado por Unamuno y recogido por Octavi Fullat.

Unión Soviética y en Bulgaria le hacen romper con dicha filosofía, aunque con un gran agradecimiento debido a que le había ayudado a fracturar su formación escolástica. En el año 1958, Fullat viaja a París para comenzar su doctorado y, en esa ciudad, descubre las obras de Albert Camus, lo cual produce un cambio radical en su pensamiento, razón por la cual acaba estudiando las obras de Jean-Paul Sartre, entre otras. Con esto, su pensamiento escolástico se iba quebrando cada vez más, aunque aún seguía presente. En este punto, Fullat se encuentra en una situación en la que no sabía qué hacer con el marxismo y el existencialismo, aunque sí sabía que ambos le habían ayudado a herir su formación escolástica. Durante el curso 1970-1971 recibe una beca de profesor universitario en París. Durante su estancia allí tiene su primer contacto con el estructuralismo, además de trabajar en persona con filósofos de la talla de Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault o Jules Vuillemin. Con estas influencias quedan rotas sus dos últimas gnoseologías (marxismo y existencialismo), hecho que le deja en una situación de desnudo frente a su pensamiento, lo que hace que se inicie en el estudio del neopositivismo y la filosofía analítica, aunque ninguna de las dos le impactó demasiado, mas la escolástica había vuelto a ser debilitada. En el año 1975, ya en España, Fullat sale un poco de ese vacío filosófico en el que se encontraba gracias a la obra de Sigmund Freud. De él recoge su concepción epistemológica y su consideración sobre el ser humano, las cuales van a influir enormemente en la orientación antropológico-pedagógica del filósofo. Los últimos 25 años, Fullat había estado trabajando como profesor al mismo tiempo que seguía formándose en filosofía y, finalmente, descubrió su verdadero interés: la reflexión sobre la filosofía de la educación, más tarde, filosofías de la educación. Así, en el año 1978 publica el libro *Filosofías de la Educación*. Tras esto, decide centrarse en dos temas principales: por un lado, profundizar en su concepción antropológica y epistemológica; y, por otro lado, estudiar y escribir sobre filosofías de la educación. Tres años antes de la publicación de este libro, Fullat se pone en contacto con la Sociedad Internacional de Fenomenología y en un congreso sobre Husserl conoce a Bochenski, el cual le recomienda insistentemente que profundice en la obra de Husserl, pues creía que su pensamiento le podía ayudar a dar orden al caos filosófico en el que en aquel momento se encontraba Octavi Fullat. Eso hace, y años de lectura y reflexión le conducen a la publicación, en el 1988, de *La peregrinación del mal*, una de sus obras más notables. Durante todo ese período lee a Proudhon, a Bakunin y a Nietzsche, lo cual le lleva al personalismo de Mounier. Asimismo, descubre a Paul Ricoeur, quien es capaz de unir la fenomenología con la filosofía existencialista, vínculo que Fullat recibe con gran interés. Con la lectura de René Girard acaba por establecer su esquema antropológico: “un ser humano es el resultado del código genético, sometido a transacciones con el medio natural (*procesos madurativos*), más el mismo código genético trabajado por las

transacciones de éste con el medio humano (*procesos educativos*)” (Fullat et al., 1994, p. 16). A partir del año 1985, Fullat profundiza en sus estudios sobre la antropología pedagógica, lo cual no es posible sin preguntarse primero por la clase de animal que es el *anthropos*, por lo tanto, también trata con insistencia esa cuestión. A partir del año 1994 comienza a dar cursos en universidades de Latinoamérica (México, Chile, Argentina y Guatemala), así como en Francia o Italia. Octavi Fullat tiene 94 años y, hoy en día, sigue siendo el filósofo español que más ha tratado sobre filosofías de la educación.

En este trabajo se pretende investigar sobre una de las tesis principales de Fullat, a saber, que la educación es un proceso antropogenético fundamentado en la violencia, entendida esta como poder y fuerza, es decir, capacidad de modificar algo, en este caso, al educando. Para ello, se ha investigado sobre cuatro corrientes pedagógicas que han tenido o tienen una gran relevancia: pedagogía comunista, pedagogía antiautoritaria, constructivismo y neuroeducación. Como se puede observar, las dos últimas no llevan el sustantivo «pedagogía», pues como se verá más adelante, no constituyen una pedagogía, sino más bien un paradigma educativo y una herramienta educativa, respectivamente, que pueden servir para muchas pedagogías distintas, como puedan serlo las dos primeras. Sin embargo, se ha considerado oportuno analizarlas e incluirlas en el análisis debido a la gran actualidad que tienen, pues el constructivismo es una teoría pedagógica que está vigente en el currículo, y la neuroeducación está empezando a cobrar una gran importancia en las aulas de los colegios, institutos y universidades. Asimismo, se ha escogido a un autor concreto para cada una de las corrientes debido a que la extensión del trabajo no permite profundizar en todos los autores de cada uno de los modelos. En este sentido, se explica la pedagogía comunista a través de Antón Makárenko; la pedagogía antiautoritaria mediante Alexander Neill; el constructivismo a partir de David Ausubel; y la neuroeducación principalmente a través de Francisco Mora, aunque al ser una disciplina tan reciente, se ha tratado de forma más general. No obstante, en todos los apartados se mencionan otros autores pertenecientes a dichas corrientes y se señalan las características más importantes de las mismas. Tras esto – que se encontrará en el apartado de «marco teórico» – se estudia si, tras lo descrito sobre cada una de ellas, se puede validar la tesis de Fullat.

Las razones para aventurarse en un trabajo como este son varias. En primer lugar, y como ya se ha mencionado, por la gran ausencia de investigaciones sobre esta materia. Este trabajo no pretende avanzar en el estudio sobre las filosofías de la educación, sino más bien iniciarse en ellas y señalar la importancia que tienen, sobre todo para filósofos y pedagogos, aunque también

para maestros e incluso familias. En segundo lugar y partiendo de esto último, por la importancia que tiene. Es muy discutible que el ser humano sea aquello que hace de él la educación, como defienden Octavi Fullat o Francisco Mora, entre otros; sin embargo, es cierto que su importancia es trascendental y, por ello, exige que se la trate como tal. En tercer y último lugar, la razón para llevar a cabo un trabajo de estas características responde a una cuestión de interés personal. Me permitirá el lector que en las próximas líneas utilice la primera persona del singular, pero la justificación de esta última razón lo exige. En todo mi periodo universitario (Primaria y Máster de profesor en Secundaria y Bachillerato), el cual todavía continúa (Filosofía), las filosofías de la educación han tenido un espacio excesivamente reducido, prácticamente nulo. A mi juicio, esto es un grave error, ¿cómo puede uno considerarse maestro sin saber nada sobre filosofía o historia de la educación?, ¿cómo puede uno considerarse científico sin conocer la historia de la ciencia y distintas filosofías de la ciencia?, etc. Con estas preguntas, se puede observar que este no es solo un error de la carrera de Educación, sino que se extiende a otras carreras. Está claro que no hay nada que pueda hacer para cambiar esto, y por eso decidí aventurarme en este trabajo, para poder indagar un poco en las filosofías de la educación, pues como maestro y futuro filósofo es lo mínimo que puedo y debo hacer, y este espacio me lo ha permitido.

2. Objetivos

Este trabajo pretende ser una investigación seria y profunda sobre una rama de la filosofía de la educación: el papel de la violencia en el acto educativo. En este sentido, el principal objetivo es la realización de un trabajo con el que el autor se encuentre satisfecho, teniendo en cuenta las limitaciones que el mismo exige, pues la extensión no es libre, sino que están marcada por unos parámetros concretos. La indagación en esta rama de la filosofía constituye el segundo objetivo de este trabajo, pues como se dijo en la introducción, es un campo muy abandonado tanto en la filosofía como en la pedagogía. Con esto, quedan enumerados los dos objetivos más importantes de la investigación; no obstante, hay otros que también son necesarios citar. En primer lugar, investigar y aprender sobre distintas corrientes pedagógicas que han tenido o tienen una gran relevancia en el pensamiento filosófico-pedagógico. En segundo lugar, retar a dichas corrientes a través de la crítica constructiva de las limitaciones que estas tienen, lo cual se pretende hacer de la manera más honesta posible, pues se considera que la mejor manera de honrar a los creadores o seguidores de estas corrientes es precisamente a través de la crítica, pero siempre y cuando esta sea honesta. En tercer lugar, determinar si, efectivamente, todo acto educativo es constitutivamente violento.

3. Marco teórico

1. Pedagogía comunista: Antón Makárenko

Son varios los autores que se pueden encontrar en el marco de la pedagogía comunista. Atendiendo a Palacios (1984) destacan cinco corrientes.³ En primer lugar, Karl Marx y Friedrich Engels, los padres del socialismo científico y quienes van a establecer no solo una crítica a la escuela capitalista, sino las bases antropológicas que van a permitir elaborar una verdadera teoría marxista de la educación a partir de las cuales el resto de los autores se van a apoyar para exponer sus fundamentos pedagógicos, esto es, las bases de la pedagogía socialista. En segundo lugar, Antón Makárenko⁴ y Pavel Blonskij, los dos pedagogos más influyentes dentro de lo que fue la pedagogía soviética.⁵ Blonskij centró sus esfuerzos en superar las concepciones de la Escuela Nueva nacidas del liberalismo burgués y, con ello, dar un contenido marxista a sus principios pedagógicos haciendo la interpretación lo más ortodoxa posible del pensamiento marxiano en cuanto a educación. En tercer lugar, Antonio Gramsci, dirigente del Partido Comunista de Italia desde agosto de 1924 hasta noviembre de 1927, y uno de los teóricos marxistas más influyentes del siglo XX. Para Gramsci, la conexión entre pedagogía y política es muy estrecha, por ello, su valoración de la educación se plantea a través de una reforma cultural directamente conectada a la transformación sociopolítica y económica, esto es, a la construcción de una cultura socialista con objetivos socialistas. En suma, Gramsci plantea una nueva política y pedagogía que se corresponda a las necesidades de la sociedad: la lucha por la construcción del comunismo. En cuarto lugar, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet y Louis Althusser tienen en común la aplicación de categorías marxistas para el estudio y el análisis de la cuestión escolar. Van a entender a la escuela como un aparato ideológico al servicio del capitalismo para la reproducción social de este modo de producción. A pesar de sus diferencias, todos ellos sitúan el problema como uno político, es decir, no en la

³ Fullat (1979) destaca también a Mao en la China Popular y a Fidel Castro en la República de Cuba. Ambos entendían la educación como algo fundamentalmente político. Además, esta debía estar al servicio del proletariado y combinada con trabajo productivo con el fin de crear una conciencia socialista: el nuevo ser humano.

⁴ Debido a que a Makárenko se le va a tratar en profundidad más adelante, no se mencionará nada sobre él en este punto.

⁵ Es importante señalar que, si bien Makárenko pudo llevar a cabo su propuesta y, además, fue condecorado por su pensamiento pedagógico, Blonskij fue muy criticado y olvidado en su época, incluso llegando a ser clasificada su pedagogía como «pequeñoburguesa» y «pseudo-socialista» y, por lo tanto, su influencia e importancia se ha establecido *a posteriori*.

escuela, sino fuera de ella, a saber, en las relaciones de producción existentes de las que la escuela no es más que una consecuencia. Asimismo, la escuela sería una institución que reproduce las relaciones de producción del sistema capitalista y de la ideología dominante, es decir, donde la ideología escolar no sería más que la reproducción de la ideología dominante – burguesa – que impone su dominio en toda la sociedad. Como solución, no se plantea la «democratización» de la escuela, sino “acabar con la escuela capitalista y con todo su sistema de funciones al servicio de la reproducción” (Palacios, 1984, p. 481) a través de la revolución proletaria. Por último, Bogdan Suchodolski, cuyos esfuerzos van a ir dirigidos a la elaboración de una pedagogía socialista que permita la construcción del comunismo.

Todas las corrientes tienen sus diferencias; sin embargo, hay dos rasgos comunes que se pueden encontrar en todas ellas y que son los que permiten clasificarlas dentro de lo que se ha denominado «pedagogía comunista». Por un lado, la crítica a la escuela capitalista y, por ende, al modo de producción capitalista y, por otro lado, la finalidad: la construcción del comunismo.

Como se puede comprobar, la producción literaria sobre pedagogía comunista es muy amplia. Por esta razón, se ha decidido centrar la investigación en un autor concreto: Antón Makárenko. Las razones son, principalmente, dos: la gran influencia que Makárenko ha tenido en el pensamiento pedagógico en general y la experiencia real que tuvo el autor de implementar su pedagogía.

1.1. Contexto

Vida y obras⁶

Antón Semiónovich Makárenko nació el 13 de marzo de 1888 en Bielopolie, en la provincia de Járkov (Ucrania) del antiguo Imperio Ruso. Fue el segundo hijo de los cuatro de la familia Semiónovich. Su padre, Semiónovich Grigórievich, era pintor y trabajaba en la industria ferroviaria. En su infancia temprana tuvo bastantes problemas de salud, pero fue capaz de recuperarse y ello le permitió poder estudiar. Makárenko fue un gran aprendiz, a los cinco años ya sabía leer con fluidez y a los siete ingresó en la escuela. Estos años fueron muy provechosos para él: aprendió a trabajar, a cantar, a tocar el violín, etc., y todo ello con unos resultados excelentes. En el año 1900, la familia se trasladó a Kriúkov debido a cuestiones laborales de su

⁶ Para los aspectos biográficos se ha tomado como referencia el libro de Kumarin y Kudryashova (1975).

padre. Allí, Makárenko ingresó en la escuela urbana de Kremenchung, donde estudió ruso, aritmética, geografía, historia, ciencias naturales, física, dibujo lineal, dibujo artístico, canto, gimnasia y catecismo. En el 1904, a los 16 años, estudió unos cursos pedagógicos y, en el 1905 empezó a dar clase. La revolución de 1905 tuvo una gran influencia en Makárenko y empezó a situarse más próximo al pensamiento marxista. En el 1911 fue destinado a otra escuela. Durante este periodo Makárenko encabezó un círculo de tendencias revolucionarias y educativas. A los 26 años ingresó en el Instituto Pedagógico de Poltava, donde estudió pedagogía y literatura histórica y filosófica. En 1916 fue llamado al servicio militar y destinado a Kíev, lo cual fue un duro golpe para él, ya que sentía que estaba perdiendo el tiempo; sin embargo, consiguió marcharse para continuar sus estudios en Poltava gracias a que fue declarado inútil debido a su miopía. Terminó sus estudios con muy buenos resultados y con medalla de oro. En el año 1917, tras la Revolución de Octubre, la vida de Makárenko, como la de toda la sociedad rusa, cambió radicalmente. Durante los próximos años, Makárenko trabajó en varias escuelas hasta que en el 1920 el poder soviético quedó establecido en toda Ucrania y le propusieron dirigir una colonia para delincuentes menores y huérfanos de la guerra civil rusa: la colonia Gorki. Los primeros años fueron muy duros, pero en el 1925 la colonia alcanzó el cénit de sus éxitos pedagógicos y económicos: ya constituía una institución educacional propia. En el año 1927 le es encargada la dirección de otra colectividad que también estaba situada en Járkov: la comuna Dzerjinski. En ella pudo aplicar con gran éxito las bases pedagógicas que había ido desarrollando durante los años anteriores. En el año 1935 es nombrado ayudante del jefe del Negociado de Comunidades de Trabajo del Comisariado del Pueblo del Interior de la República Socialista Soviética de Ucrania, en Kíev. Los últimos años de su vida los pasó en Moscú escribiendo sobre pedagogía, dando conferencias, etc. El 31 de enero de 1939 fue condecorado con la orden de la Bandera Roja del Trabajo y, un mes más tarde, fue admitido en el Partido Comunista. El 1 de abril de 1939, contra todo pronóstico, Makárenko fallece debido a un ataque cardíaco; tenía 51 años.

Sus obras más destacadas son tres: *Poema Pedagógico*, la cual es, posiblemente, la más conocida y que relata los fundamentos pedagógicos de la pedagogía soviética tomando como referencia la experiencia de la colonia Gorki; *Banderas en las Torres*, en la que narra la experiencia de la comuna Dzerjinski; y *Libro para los padres*, el cual escribió en colaboración con su esposa.

Marco histórico⁷

La obra y pedagogía de Makárenko no puede ser entendida sin enmarcarla en el contexto histórico en el que esta se desarrolló, pues no habría sido posible si no se hubiesen dado los eventos históricos que permitieron la construcción del primer país socialista de la historia: la Unión Soviética.⁸ En este sentido, es esencial comentar los rasgos principales de la Revolución Rusa.⁹

La revolución fue una constante mundial durante el siglo XX, y fue la Revolución Rusa la que inició todo este movimiento. Su importancia es clave en la historia, no solo porque fuese la primera gran revolución que se llevó a cabo de forma consciente y práctica¹⁰ (Carr, 1985), sino porque tuvo repercusiones mucho mayores que aquellas que se dieron con la Revolución Francesa de 1789. La Revolución Rusa, como bien expone Hobsbawm (2009), “originó el movimiento revolucionario de mayor alcance que ha conocido la historia moderna” (p. 63).

Ahora bien, son tres los momentos clave en la historia de Rusia que permitieron el asentamiento del poder soviético (Lewin, 2017): la revolución de 1905, que debilitó los cimientos sobre los que se asentaba el régimen zarista; la revolución de febrero de 1917, la cual derrocó finalmente a la monarquía; y la revolución de octubre de 1917, cuya finalidad era llevar a cabo la revolución proletaria mundial. Si bien la victoria de la Revolución no supuso un gran esfuerzo, no sucedió así con la posterior Guerra Civil que se dio en el continente ruso desde noviembre de 1917 hasta noviembre de 1922 y que terminó con la victoria del poder soviético en todo el país.

La Rusia zarista estaba madura para la revolución y cansada de la guerra (Primera Guerra Mundial); sin embargo, sus condiciones no eran buenas: los índices de pobreza eran altísimos, gran parte de la población era analfabeta y la mayor parte del país no se había desarrollado como en el resto de Europa y, por lo tanto, el proletariado industrial era muy escaso, aunque su posición estratégica era buena. Lenin y los bolcheviques tenían esto muy claro, por ello, su objetivo tras

⁷ Para este apartado se ha tomado como principal referencia el libro de Hobsbawm (2009).

⁸ A esto hay que añadir la gran admiración que sentía Makárenko por Lenin y por Stalin, hecho que influyó mucho en la elaboración de su pedagogía.

⁹ Hay que señalar que los precedentes de la Revolución Rusa se pueden encontrar en otras dos revoluciones que tuvieron lugar durante el siglo XIX en Europa: las revoluciones de 1848 y la Comuna de París.

¹⁰ Lenin, el dirigente de la Revolución, fue un gran estudioso de las obras de Marx y Engels, además de uno de los teóricos marxistas más destacados de principios del siglo XX. Siendo esto así, no debe sorprender el hecho de que la Revolución se llevase de forma consciente.

la revolución no fue otro que difundirse a otros lugares. Así, el impacto que tuvo la Revolución Rusa en las insurrecciones del continente europeo alentó la esperanza de extender la revolución del proletariado a escala mundial; sin embargo, dichas revoluciones fracasaron. En 1920 era evidente que no se iba a dar ningún movimiento revolucionario en Europa como el de Rusia en octubre de 1917; no obstante, los bolcheviques se habían asentado en Rusia, tenían el poder. Según Hobsbawm (2009) son tres las razones por las que la Revolución se asentó: en primer lugar, por el Partido Comunista, que era un instrumento muy poderoso, fuertemente centralizado y disciplinado; en segundo lugar, por ser el único gobierno que era capaz de mantener a Rusia unida como un estado; y, en tercer lugar, porque la Revolución permitió que el campesinado ocupara la tierra. A pesar de esto, la decisión de Lenin junto al Partido Comunista de implantar el socialismo en Rusia aun sabiendo las tremendas dificultades que ello acarrearía, trajo graves consecuencias para el país durante varios años, pues sufrió un aislamiento que acentuó su pobreza y su atraso. No es hasta los años 30 que la Unión Soviética se convirtió en una superpotencia.

Tras la muerte de Lenin y ya con Stalin en el poder, la revolución mundial del proletariado no era más que retórica del pasado, aunque sí mantuvo la principal razón de su existencia, a saber, la idea de “la emancipación universal y la construcción de una alternativa mejor a la sociedad capitalista” (Hobsbawm, 2009, p. 79). Estaba claro que esta transformación no se daría debido a una gran revolución mundial dirigida y promovida por la Unión Soviética, pero sí dentro del propio país: «socialismo en un solo país».

Las consecuencias de la Rusia zarista, de la Revolución de Octubre y de la posterior Guerra Civil, en lo que a este trabajo atañe, se centran en el alto nivel de orfandad, delincuencia y analfabetismo de los jóvenes. Es por esta razón que la implantación de una colonia para tratar a este tipo de niños y adolescentes no fue algo extraño. No obstante, Makárenko nunca entendió este tipo de educación como algo independiente a la educación escolar de no delincuentes, pues como él mismo dijo, “no existe el problema de la educación de los delincuentes infantiles, sino el de la educación en general” (Makárenko, 1977, p. 115).

Modelo antropológico

La antropología marxista es antropocéntrica: el ser humano no se va a definir metafísicamente, sino históricamente. Así, el ser humano es un ser natural y un ser social (Marx y Engels, 2014). Es un ser natural porque viene dado por la naturaleza, pero es un ser social porque no se reduce

a ella, sino que ha creado la sociedad, al mismo tiempo que la sociedad lo ha creado a él. Es en este sentido en el que el ser humano es, como se ha mencionado unas líneas más arriba, un ser histórico. Como ser natural, el ser humano se relaciona con el medio físico y con el mundo material para obtener de ella los bienes necesarios para satisfacer sus necesidades y deseos. Como ser social e histórico, el ser humano se relaciona entre sí creando modos de producción que se definen por la suma de las relaciones de producción, esto es, las relaciones económicas independientes de la voluntad de las personas; y las fuerzas productivas, que son la suma de los medios de producción (materias primas, fábricas, máquinas, etc.) y la fuerza de trabajo.

Marx (2018) demuestra que es el trabajo la forma en la que el ser natural y el ser histórico socialmente determinado se relacionan y, por lo tanto, constituye el fundamento de todas las sociedades: el ser humano se realiza a través del trabajo. En este sentido dice Marx (2018) que el ser humano es un ser genérico.¹¹ El problema es que en las sociedades de clases y, concretamente, en las sociedades capitalistas, el ser humano está enajenado con respecto a su trabajo: el trabajo enajenado invierte la relación al arrancar al hombre de su vida genérica. Con esto, se puede afirmar que la principal forma de enajenación, según Marx, es la económica, en la que el ser humano no se reconoce en su propio trabajo porque este no le pertenece a él, sino a otro, al capitalista. Por esta razón le es ajeno. La enajenación se da tanto en la relación entre el trabajador y la producción como en el mismo acto de la producción. Además, no es solo que el objeto que el trabajo produce se enfrente al trabajador como un ser extraño, sino que cuanto más se vuelca este en su trabajo, más extraño le es el mundo. Por último, cabe mencionar que cuanto más riqueza produce el obrero, más pobre se vuelve, resultando así que “la desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de las cosas” (Marx, 2018, p. 134), aumentando, con ello, la enajenación. Esto es una fuente de opresión para el proletariado, la clase dominada en el modo de producción capitalista y, por esta razón, su «misión histórica» consiste en destruir aquello que le lleva a esta situación: la propiedad privada, el Estado y la sociedad de clases. Con esto, Marx introduce el concepto de revolución proletaria, por constituir este – el proletariado – la clase potencialmente revolucionaria en el modo de producción capitalista y la única que puede anular y superar el estado de cosas actual. Tras la victoria de la revolución y la implantación del modo de producción comunista, el ser humano ya no estará enajenado y podrá realizarse por completo, libre de cualquier forma de opresión y

¹¹ Este término lo utilizó Feuerbach (2013) y fue tomado por Marx para explicar al ser humano consciente y libre.

deshumanización. El trabajo dejará de consistir en la explotación del hombre por el hombre y pasará a ser un placer (Engels, 2014).

1.2. Ideas pedagógicas principales

La pedagogía de Makárenko, como ya se ha visto, debe enmarcarse en un contexto histórico determinado; no obstante, también va a ser el resultado de una crítica a las concepciones de la Escuela Nueva fundada en el principio de la educación centrada en los intereses del niño (intereses espontáneos), tomando como autoridad filosófica a Rousseau (Palacios, 1984).¹² En este sentido, para Makárenko, la base de la educación no se encuentra en el individuo, sino en la colectividad, de tal manera que los intereses de esta siempre van por delante de los intereses particulares. La colectividad, en suma, es la esencia del sistema pedagógico de Makárenko.

Makárenko (2008) piensa que posee la verdadera pedagogía soviética y así lo va a expresar cuando dice: “estoy profundamente convencido de que aquí, en la colonia, aplicamos la más auténtica pedagogía soviética, más aún, de que aquí damos una educación comunista” (p. 420). ¿En qué consiste la pedagogía soviética y, aún más, la educación comunista? Makárenko (1977) establece tres principios para definir la educación soviética:

1. El objeto de la educación es la colectividad en su conjunto.

Colectividad

Makárenko, al hablar de colectividad se está refiriendo a una idea muy concreta, a saber, la unión social basada en el principio socialista. Con esto está remarcando que una colectividad no se define por un conjunto de individuos que interactúan entre ellos, por ejemplo, los alumnos de un aula, los miembros una familia, un grupo de amigos, un equipo de fútbol, etc., sino que esto no es más que muchedumbre, aglomeración, por utilizar sus palabras. Una colectividad se define por ser un organismo social vivo que tiene un fin determinado y que se organiza para conseguirlo, es un grupo libre de trabajadores que se unen para conseguir un mismo objetivo: la construcción del comunismo, de la sociedad sin clases. En este sentido dice Makárenko que el contenido principal del trabajo educativo, esto es, su tarea principal, es la organización de dicha

¹² Más allá de la parte teórica, Makárenko va a entender su pedagogía como resultado de la praxis, no de la reflexión. Es en este sentido que dice que “no hay una ciencia más dialéctica que la pedagogía” (p. 293).

colectividad. Así, la escuela debe conformar una colectividad única, y es ahí donde se van a dirigir todos los esfuerzos del pedagogo.

El papel del educador es, por lo tanto, crear, organizar y dirigir la colectividad, que es la que realmente educa al alumno: la educación sucede en el colectivo y por medio de él. Esto supone una ruptura total con la concepción burguesa de la educación que individualiza la personalidad de manera que cada uno tenga que luchar para adaptar su existencia a la sociedad. En la educación soviética, como dice Makárenko, los individuos son miembros de una colectividad y, en consecuencia, se genera en torno a ellos un sistema de dependencias que va a determinar la moral y la conducta de cada uno de los individuos. A todos ellos y a diferencia de las sociedades capitalistas, les unen lazos de responsabilidad común para alcanzar su objetivo. Esto lleva a otra característica principal de la colectividad: la primacía del colectivo sobre el individuo. Como dice Dietrich (1976), los intereses y los objetivos de la colectividad están por encima de la individualidad, de manera que cada individuo se organiza para alcanzar los objetivos comunes. Así, se produciría una armonía entre los objetivos comunes y los personales (Kumarin, como se citó en Makárenko, 1977), de manera que se acabaría con el problema de la relación entre individuo y sociedad debido a que los intereses de ambos serían los mismos.

2. La colectividad es educadora de la personalidad.

La pedagogía de Makárenko no pretende educar sobre ciertos aspectos de la vida de los ciudadanos de la sociedad soviética, sino sobre todos ellos, es decir, la personalidad en su totalidad: la finalidad educativa es “todo el cuadro de la personalidad humana” (Makárenko, 1977, p. 50). Por esta razón, la colectividad abarca todos los aspectos esenciales de la vida: estudio, educación político-social, laboral, cultural y doméstica (Kumarin, como se citó en Makárenko, 1977), además de establecer una ética comunista.

Ética comunista

Makárenko (1977) establece cinco tesis que debe cumplir la ética comunista:

Disciplina consciente. La disciplina es uno de los aspectos más importantes de la pedagogía de Makárenko, ya que es a través de esta que la colectividad va a conseguir su bienestar político y moral. Por esta razón, es imprescindible que cada alumno esté convencido de la necesidad de la disciplina, pues sin esta no se pueden alcanzar los objetivos que la colectividad se ha propuesto. Además, la disciplina protege y hace más libre a cada personalidad. Sin embargo, no

debe entenderse la disciplina en el sentido burgués del término, es decir, como una disciplina de la abstención o la inhibición: «no hagas esto o lo otro», sino en el sentido socialista, como una disciplina con un carácter concreto: el impulso de avance. A esta forma de disciplina se la puede denominar disciplina de la superación. Es una disciplina consciente porque su resultado es la buena organización de la colectividad (Palacios, 1984), lo cual implica el dominio de la voluntad con miras al cumplimiento de los intereses colectivos (Gadotti, 2003).

El infractor es acusado por la colectividad. Se parte del principio de que cada miembro de la colectividad forma parte de la sociedad solo a través de dicha colectividad y, por lo tanto, la indisciplina supondría ir en contra de los intereses colectivos, rompiendo, así, la armonía entre el individuo y la sociedad. Por esta razón, el indisciplinado es castigado por la colectividad porque se enfrenta a ella y a sí mismo. El individuo castigado es condenado por el conjunto de la colectividad y este debe tomar conciencia de su mal comportamiento para poder rectificarlo.

Los intereses colectivos están por encima de los personales, pero de tal manera que la personalidad no quede en una situación difícil. El individuo debe subordinarse a la colectividad como célula de la sociedad socialista, pero esto no significa que se olvide al individuo, sino que “el tratamiento individual consiste precisamente en hacer de él un miembro fiel y digno de la colectividad y un ciudadano del Estado soviético en consonancia con sus peculiaridades personales” (Makárenko, 1977, p. 74), es decir, no se olvida que el tratamiento individual es importante, pero lo esencial es la organización de la colectividad.

La disciplina ensalza la colectividad. Makárenko (1977) entiende que “la disciplina no es medio educativo, sino el resultado de la educación” (p. 174), y solo después se convierte en medio. La organización de la colectividad es el resultado de la disciplina, y es en ese sentido que Makárenko dice que es resultado y no medio y, por esta misma razón, constituye un elemento clave en su concepción pedagógica. La disciplina entendida en este sentido va a ser lo que, en palabras de Makárenko, distinga a la sociedad de la anarquía con aquella que se define por la libertad: la sociedad comunista. Hay dos aspectos que van a tomar especial relevancia para la construcción de la disciplina: la puntualidad, debido a que implica respeto ante la colectividad; y la exigencia, pues no se puede crear una buena colectividad ni establecer la disciplina que lo debe definir si no se le exige al individuo, entendiendo estas exigencias dentro del marco de demandas de la colectividad. A esto último se lo conoce como pedagogía del esfuerzo: cultivo de la voluntad y máxima exigencia al educando. Sin embargo, la vía principal se da mediante todo el proceso pedagógico, sobre todo en la buena organización de la colectividad, tanto de pedagogos como de alumnos que son, en realidad, una colectividad única.

La disciplina actúa cuando hay que hacer algo desagradable. Makárenko (1977) señala que cuando un alumno hace lo que tiene que hacer incluso cuando por interés personal no le apetece, por ejemplo, hacer una ronda de vigilancia mientras se está viendo una película con el resto de la colectividad, es la prueba definitiva de que ese individuo ha alcanzado la disciplina consciente.

Educación política

La disciplina debe tener una transcendencia política, por ello, la educación política en la colectividad es esencial. Makárenko (1977) distingue entre instrucción política, que se caracteriza por el conocimiento teórico; y educación política, que implica educar la capacidad de ser fiel a la sociedad soviética, a la historia revolucionaria y a la causa comunista. Sin instrucción política no puede haber educación política y, por lo tanto, ambas se vuelven partes indispensables del proceso educativo: el objetivo es educar al luchador colectivista.

Pedagogía del trabajo

La postura educativa de Marx y Engels es emancipadora, pues su objetivo es ofrecer a todos los proletarios una preparación a la vida en la sociedad pre-socialista y socialista para eliminar la miseria en la que estos se ven sumidos en la sociedad de clases. Así, establecen dos principios fundamentales que caracterizan a esta educación emancipadora (Palacios, 1984):

- Combinación de educación y trabajo productivo. Como se ha dicho previamente, el trabajo es el medio mediante el cual el ser humano se construye; sin embargo, el problema del modo de producción capitalista es que el proletariado se encuentra alienado económicamente. Por esta razón, se trata de que el trabajo deje de ser alienante y, para ello, es necesaria la revolución proletaria. En estas condiciones el trabajo constituye un factor esencial y libre de la vida humana y, por ello, no hay razón para no incluirlo en la educación de la infancia. Como resultado, el trabajo físico y la actividad intelectual se vuelven dos facetas de un mismo proceso.
- Educación para la polivalencia. En relación con el punto anterior, se exige un desarrollo completo del ser humano en todas sus facultades y posibilidades. Por ello, el trabajo práctico y productivo debe ser el medio mediante el cual se eduque y se instruya al futuro socialista, pues “solo el trabajo social puede volver a humanizar al «hombre deshumanizado»” (Palacios, 1984, p. 342). El trabajador que es capaz de usar su cuerpo y su cerebro es un trabajador que dominará su trabajo y no será dominado por él, y esto solo es posible en el modo de producción comunista, donde el trabajo no está basado en la explotación y extracción de plusvalía.

Sosteniéndose sobre estos principios, Makárenko va a hacer del trabajo un elemento más de la pedagogía: pedagogía del trabajo. El trabajo se va a volver un elemento clave en la educación comunista. Así, el horario de los alumnos se va a dividir en cinco horas de trabajo escolar y en cuatro horas de trabajo productivo. Entonces, si el trabajo es el principal medio de plena realización y desarrollo del ser humano, no habría ninguna contradicción en introducirlo desde la infancia, pero totalmente alejado de la concepción capitalista del mismo.

3. La colectividad es algo concreto: una parte de la sociedad soviética en la época de la construcción del comunismo.

Pedagogía práctica

Partiendo de todo lo anterior, se puede concluir que el objetivo de Makárenko no es otro que utilizar la educación como extensión de la ideología comunista para asentar la revolución y construir el comunismo, tal y como había establecido Lenin (1974), es decir, construir la personalidad comunista que será proporcionada por el marco ideológico y político de su pedagogía (Trilla Benet et al., 2007). Así, el proletariado se instituye como una colectividad consciente y activa en la construcción del comunismo que pretende eliminar cualquier rasgo del capitalismo que debilite la colectividad comunista/soviética.

Por último, es importante mencionar que, si bien Makárenko desarrolla su pedagogía dentro del marco de la experiencia revolucionaria de la Unión Soviética, no olvida que la finalidad última es la “unidad universal de la humanidad trabajadora” (Makárenko, 1977, p. 48), es decir, la revolución proletaria mundial, pero que es la Unión Soviética la que, en ese momento histórico, debe impulsar a las demás naciones hacia la lucha por esa revolución.

1.3. Críticas a la pedagogía comunista

Dietrich (1976) dice de Makárenko que “todos sus principios de instrucción escolar fueron tomados del régimen penitenciario y fueron trasplantados al terreno de la pedagogía escolar general” (p. 249); mientras que Snyders (como se citó en Palacios, 1984) consideraba la pedagogía de Makárenko «alegre». Es curioso porque cuando comentan la pedagogía de Blonskij dicen lo contrario. Ambos juicios se consideran cargados de prejuicios porque Dietrich y Blonskij eran antileninistas, mientras que Snyders y Makárenko eran leninistas, por lo que las

opiniones de ambos críticos con respecto a cada pedagogo son «injustas».¹³ Entonces, ¿qué puede ser criticado de Makárenko? En este apartado se van a tomar cuatro aspectos que pueden ser sometidos a crítica: la antropología marxista, la pedagogía del trabajo, la colectividad y la ética comunista.

La antropología marxista posee un carácter científico verdaderamente complicado de criticar debido a la gran solidez de sus fundamentos. Sin embargo, hay un aspecto que más que criticado, puede ser puesto en duda, sobre todo por la aplicación que este va a tener en la pedagogía comunista: el trabajo. Como bien se ha expuesto en los apartados anteriores, Marx y Engels sitúan el trabajo como el medio de realización del ser humano; en cambio, esta premisa puede ser cuestionada bajo el fundamento de que, si bien el trabajo es un medio esencial para la supervivencia del ser humano, no por ello debe también constituir el principal mecanismo de su realización. El Marx joven mantuvo una posición muy radical sobre el trabajo con respecto al Marx maduro, pues su intención no era simplemente acabar con el trabajo enajenado, sino acabar con toda forma de trabajo.¹⁴ Como bien dice Marx (2018), en el modo de producción capitalista, el trabajador “solo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí” (p. 139), es decir, solo es capaz de desarrollar su parte más humana fuera del trabajo. La solución propuesta por el Marx maduro es, como ya se ha dicho, acabar con la enajenación del trabajo para que este no se fundamente en la explotación, sino en el placer. No obstante, y partiendo de las posiciones del Marx joven, ¿no podría suponer el avance de las fuerzas productivas en el modo de producción comunista la eliminación total del trabajo, de tal manera que el ser humano pueda realizarse sin la necesidad de trabajar? Con esto, la pedagogía del trabajo se vuelve totalmente innecesaria. Además, la idea del trabajo infantil, aunque no sea bajo las condiciones del modo de producción capitalista, se vuelve una imagen horrorosa para cualquiera.

Como bien señala Trilla Bernet et al. (2007), Makárenko parte de una posición antiroussseniana; sin embargo, hay varios elementos en la pedagogía de Makárenko que se asemejan totalmente a la filosofía de Rousseau, lo cual sitúa al pedagogo en una clara contradicción. Para Makárenko, como ya se ha expuesto, aquello que determina el carácter de la sociedad soviética es la colectividad, es decir, la subordinación del interés particular al interés

¹³ Con esto se pretende decir que las críticas que se han hecho a la pedagogía de Makárenko están cargadas de prejuicios nacidos de la ideología del crítico y, por ello, la crítica aquí expuesta es obra del autor de la investigación.

¹⁴ Esta concepción cambiará tras las revoluciones de 1848 en las que Marx observó que los obreros no pedían la abolición del trabajo, sino que pedían precisamente trabajo.

general para la construcción del comunismo, que es el fin que mantiene unido a la colectividad. Esta idea recuerda totalmente al concepto de voluntad general de Rousseau. Según Rousseau (2017), “*cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo*” (p. 60). El objetivo es el interés común, que no es más que la subordinación del interés particular a un fin general y compartido por todos: “la conservación común y el bienestar general” (Rousseau, 2017, p. 181). Ir en contra de la voluntad general, una vez se forma parte de ella¹⁵, es igual a ir contra uno mismo, lo cual es un absurdo, al igual que para Makárenko ir en contra de la colectividad es ir contra uno mismo. En ambos, además, si alguien va contra la voluntad general/intereses colectivos es castigado por la propia colectividad para redirigirle. Las semejanzas son evidentes.

Asimismo, la ética comunista que desarrolla Makárenko recuerda, no solo a la idea de libertad moral propuesta por Rousseau (2017) como “la única que convierte verdaderamente al hombre en dueño de sí mismo, porque el impulso exclusivo del apetito es esclavitud y la obediencia a la ley que nos hemos prescrito es libertad” (p. 68), siendo la ley de la colectividad la construcción del comunismo; sino a una ética profundamente idealista. La ética comunista propuesta por Makárenko parte de la base de que ni el individuo ni la colectividad necesitará de un otro que le exija lo que tiene que hacer, sino que ellos mismos se exigirán porque en todo momento sabrán lo que tienen que hacer: “educarse a sí mismo, darse una educación comunista a uno mismo” (Makárenko, 1977, p. 26). Esta idea, *a priori*, puede recordar a la ética del deber de Kant (1994); sin embargo, no es ahí donde se encuentra el idealismo de la ética comunista de Makárenko, pues si bien hay deber en Makárenko, no es en el mismo sentido en el que lo entiende Kant, ya que esta no se da bajo unas estructuras que el sujeto posee *a priori*, sino bajo una estructura de dominación a través de la cual se pretende crear una conciencia revolucionaria modelada conductualmente por el Estado y, en este caso, a través del pedagogo soviético: acción educadora misional. Así, la ética comunista que propone Makárenko toma como referencia un orden de valores externos, es decir, se educa en y desde una superestructura ideológica. En este sentido, en vez de una ética formal, Makárenko se inclina por un conductismo funcional donde la pedagogía constituye un excelente mecanismo de tecnología del poder (por usar un término foucaultiano). Este planteamiento es problemático, por lo menos desde las coordenadas del materialismo de Marx, pues la ética se definiría por la conciencia (moldeamiento de la

¹⁵ Para Rousseau, al igual que para Makárenko, el individuo considera su pertenencia y estancia en la colectividad como voluntaria.

conducta) y no por las condiciones materiales que impulsan a la ética a ser de una determinada manera. Así, Makárenko vuelve a poner a Hegel bocabajo, pues como bien expuso Marx (2014), “no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (p. 21), o más tarde, “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (Marx, 2008 p. 335). Por lo tanto, establecer una ética comunista tiene el mismo sentido, en términos marxistas, que establecer una ética capitalista, es decir, ninguno. Asimismo, y en relación con lo anterior, se puede afirmar que el concepto de ética comunista es profundamente idealista si se tiene constancia de su plasmación histórica. Esto es debido a que se trata de una imposición ideológica que pretende forzar unas circunstancias históricas que lleven al logro de la revolución, es decir, se encuentra en ella una aspiración no exenta de romanticismo.

2. Pedagogía antiautoritaria: Alexander Neill

Alexander Neill y su pedagogía puede ser enmarcada dentro de las pedagogías antiautoritarias. Son dos, aparte de Neill, los autores más destacados de esta corriente: Francisco Ferrer Guardia y Carl Rogers. Antes de entrar en las características específicas de cada uno de ellos, es importante señalar los rasgos principales de esta pedagogía.

Todos ellos sitúan como pilares básicos de la educación la libertad, la cual se vuelve condición, ya que la única manera de hacer personas libres es dejando que experimenten en el interior de un régimen de libertad; y la finalidad: hacer personas libres que puedan expresar los valores positivos de su naturaleza. En suma, educar en y para la libertad. La pedagogía antiautoritaria va a profundizar en las críticas que se habían planteado en el seno de la Escuela Nueva, llevándolas hasta sus últimas consecuencias.¹⁶ El contexto histórico en el que se desarrolló la pedagogía antiautoritaria se expondrá con más rigor en el apartado reservado para ello; sin embargo, es importante señalar las tres causas principales: la Segunda Guerra Mundial; la quiebra en las esperanzas que se habían depositado en la Revolución Soviética; y la crisis de los fundamentos que sustentaban las democracias burguesas (Puig Rovira, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007). La pedagogía antiautoritaria se va a fundar sobre un conjunto de ideas, teorías y valores que van a dar sentido a sus concepciones: Rousseau, ideas anarquistas y freudomarxismo (Puig Rovira, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007).

¹⁶ La Escuela Nueva fue la revolución copernicana de la educación (Palacios, 1984). Se desarrolló durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX como consecuencia de las transformaciones sociales, económicas, demográficas y políticas de la época: industrialismo; aspiraciones democráticas; valores de igualdad, libertad y fraternidad; modernización del mundo; desarrollo del capitalismo; etc. Además, tras el desastre de la Primera Guerra Mundial, los pedagogos de la Escuela Nueva van a ver en la educación un medio para solucionar de manera pacífica las diferencias entre las distintas naciones, lo que va a fomentar su fundación bajo los valores de paz, amor y comprensión. Además de la influencia histórica, la Escuela Nueva va a surgir como reacción al idealismo y positivismo filosófico y, sobre todo, frente a la escuela tradicional, es decir, va a suponer la creación de una nueva corriente educativa que promueve una renovación pedagógica total.

Gracias a las teorías de psicología evolutiva de la infancia que se van a desarrollar desde finales del siglo XIX, la Escuela Nueva va a partir de una concepción distinta del niño en la que este tiene una funcionalidad y una finalidad concreta y, por ello, va a requerir de unas necesidades particulares. Esto supone un cambio radical en la concepción de la infancia debido a que el niño va a ser valorado, al ser respetada su naturaleza.

La característica más importante de esta nueva concepción de la educación es la libertad. El niño es libre y se debe criar en libertad para desarrollar toda su personalidad. Asimismo, se va a trasladar el foco de interés en la educación, pues ya no se va a encontrar en el maestro, sino en los alumnos, de tal manera que la autoridad adulta pase a un segundo plano: escuela por y para el niño.

Por último, mencionar el carácter elitista de la Escuela Nueva, ya que no llegó a la clase obrera.

Rousseau¹⁷

Varias de las bases que van a dar sentido a la pedagogía antiautoritaria ya se encuentran en Rousseau. Son tres los grandes principios educativos que se pueden encontrar en él (Puig Rovira, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007): la bondad natural del ser humano, la espontaneidad en el desarrollo de la naturaleza humana y la acción educativa limitada a ofrecer un medio natural y libre para el desarrollo del niño.

Ideas anarquistas

Son varias las corrientes que se pueden encontrar dentro del pensamiento anarquista.¹⁸ Sin embargo, todas ellas comparten un mismo objetivo, a saber, la lucha por la libertad. En este sentido, se puede definir el anarquismo como “la filosofía de un nuevo orden social basado en la libertad sin restricciones de leyes artificiales; la teoría es que todas las formas de gobierno descansan en la violencia y, por tanto, son erróneos y peligrosos, e igualmente innecesarios” (Goldman, 2016, p. 21). Se establece, así, la lucha por un orden social igualitario en la conquista por la libertad económica y política, que es la que brinda al ser humano la plena conciencia de sí mismo y, con ello, la oportunidad de mostrar su bondad natural.¹⁹ Esto solo es posible en una sociedad libre y, como consecuencia, van a fundamentar su crítica contra todo aquello que impida, dificulte o coarte la libertad y el desarrollo humano,²⁰ empezando por el Estado, la Iglesia y la propiedad privada.

“Todo gobierno, en esencia [...] es tiranía” (Emerson, como se citó en Goldman, 2016), pues implica la subordinación del individuo y aniquila su libertad: el Estado es una organización jerárquica y coactiva de la sociedad que solo sirve para mantener la división de clases, la propiedad privada, el monopolio y, por ende, el capitalismo; es la personificación de la injusticia,

¹⁷ En este punto no se profundizará mucho en Rousseau, ya que se explicará con más detalle en el apartado de «modelo antropológico».

¹⁸ Cappelletti (2010) expone cuatro corrientes principales. Sobre ellas se puede decir que han seguido un proceso dialéctico, pues la posterior sería la negación (superación) de la anterior. Estas son: el mutualismo de Proudhon basado en una negación total de la propiedad; el colectivismo de Bakunin, el cual se puede resumir en «de cada cual según su capacidad, cada cual según sus méritos»; el comunismo anarquista de Kropotkin, que toma como máxima la propuesta marxista del comunismo: «de cada cual según su capacidad y a cada uno según sus necesidades»; y el «anarquismo sin adjetivos» de Malatesta.

¹⁹ Goldman (2016) defiende que bajo el anarquismo el individuo es la más libre expresión de todas las fuerzas latentes que se encuentran en él. Este es, junto a la concepción antropológica roussoniana de la que parte el anarquismo, el significado que se le ha dado al concepto de «bondad natural».

²⁰ Partiendo de esta idea, Berkman (2014) va a definir el anarquismo como la creación de las “condiciones sociales donde todos seamos libres y cada uno tenga la oportunidad de satisfacer sus necesidades y sus aspiraciones sobre la base de la misma libertad para todos” (p. 212).

de la opresión y del monopolio (Kropotkin, 2012). Liberarse del Estado es acabar con las trabas y restricciones del gobierno, de la misma manera que abolir la religión (personificada en la Iglesia) es liberar la mente humana y, por último, suprimir la propiedad es liberar al cuerpo humano.

El anarquismo defiende que la única manera de conseguir sus objetivos es a través de la revolución social, entendida esta como la supresión del Estado. Así, Kropotkin (2012) insiste en que “cuando la revolución haya quebrantado la fuerza que mantiene el sistema actual, nuestra primera obligación será realizar inmediatamente el comunismo” (p. 49).²¹ Con esto, las masas podrán mejorar las condiciones materiales y sociales y, al mismo tiempo, elevarse a su máximo nivel moral y espiritual, pues no habrá nada que impida su desarrollo personal (Berkman, 2014). Se produce, así, la armonía social entre el individuo y la sociedad: solidaridad de intereses.

Por último, señalar algunos de los principios pedagógicos del anarquismo: eliminación de la autoridad de los educadores; fomentar instrumentos de educación legítimos, como la fuerza del ejemplo y la razón; respetar el desarrollo y el ritmo individual de cada uno; eliminar cualquier método de coacción física o psicológica; establecer métodos de cooperación, autodisciplina, etc.; así como centrar los contenidos en los intereses de los alumnos (Puig Rovira, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007).

Freudomarxismo

El freudomarxismo va a ser una unión entre el pensamiento de Freud y el de Marx fundamentado en la idea de que no es posible una revolución social si no se añade a la liberación económica la liberación sexual, esto es, la liberación de las relaciones humanas.²²

²¹ La insistencia en la implantación inmediata del comunismo implica una crítica a la concepción marxista y, posteriormente, leninista (el escrito de Kropotkin es del 1892, por lo tanto, en su caso, solo a la concepción marxista; sin embargo, otros autores como Alexander Berkman o Emma Goldman sí van a criticar también la concepción leninista, pues pudieron experimentar los primeros años de la revolución soviética) de la dictadura del proletariado como «fase» intermedia entre el capitalismo y el comunismo: socialismo.

²² Los estudiantes de París en mayo de 1968 se preguntaban: “¿de qué me sirve a mí que la izquierda avance en las próximas elecciones o que se torne colectiva la propiedad de los medios de producción, si yo me encuentro frustrado/a profesional, afectiva, sexualmente?” (Rodríguez Sáñez, como se citó en Taberner Guasp y Rojas Moreno, 1985, p. 11)

Uno de los máximos exponentes de esta corriente es Herbert Marcuse, por ello, se utilizará su obra para señalar los principios básicos del freudomarxismo.²³ Marcuse (1983) expone la tesis freudiana en la que se defiende que el gran suceso traumático en el desarrollo del ser humano es la civilización, pues supone “la sustitución del principio del placer por el principio de la realidad” (p. 30). Esto supone la dominación del monopolio del placer y del poder por parte de una figura que reprime lo sexual y controla el trabajo ajeno: dominación del hombre por el hombre. A lo largo de la historia esta forma de dominación ha ido variando:²⁴ dialéctica de la dominación.²⁵ Marcuse no propone acabar con toda forma de dominación social (en sus escritos de madurez, Freud tampoco lo hará), ya que entiende que hay un mínimo necesario para poder vivir en sociedad; en cambio, va a criticar la dominación «excedente» usada al servicio de la dominación social, esto es, de la clase social imperante. Así, pretende acabar con la represión sexual, de tal manera que los principios del placer sean atendidos; y con el trabajo enajenado: liberación del trabajo para que sea una actividad placentera. En suma, busca abolir las dos condiciones sociales que dominan al ser humano, pero sin acabar con la sociedad. La revolución comunista, por lo tanto, no debe consistir únicamente en la liberación económica, sino que también la conciencia revolucionaria es importante y, por ello, es imprescindible que las exigencias del Eros sean restauradas: un nuevo sistema económico para un nuevo sistema de vida. Con esto, el principio del placer y el principio de la realidad pueden constituir una unidad armónica.

Habiendo establecido el marco teórico general, ya se pueden resaltar las características principales de Francisco Ferrer Guardia y Carl Rogers.

Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) fue un ideólogo de la escuela, la cual entendía como inseparable de la revolución político-social. Debido a las influencias que tuvo, sobre todo durante su estancia en París debido al exilio, la base de su pensamiento es el anarquismo. En este sentido, son tres los aspectos más importantes de su ideario pedagógico (Palacios, 1984): el racionalismo librepensador, el cientificismo positivista y la crítica libertaria de la escuela y de la

²³ Se ha preferido utilizar a Marcuse en vez de a Wilhelm Reich por ser más cercano históricamente hablando. Asimismo, tampoco se ha utilizado a Erich Fromm debido a que la interpretación de Marcuse es «más marxista», lo cual facilita la exposición y comprensión del conjunto de la teoría.

²⁴ “La historia de todas las sociedades hasta el día de hoy es historia de lucha de clases.

Libre y esclavo, patricio y plebeyo, señor y siervo, maestro y oficial, en suma, opresores y oprimidos” (Marx y Engels, 2011, p. 49).

²⁵ Con esta idea, Marcuse pretende «marxistizar» a Freud (Taberner Guasp y Rojas Moreno, 1985).

educación. Los dos objetivos principales de la pedagogía de Ferrer Guardia son la emancipación intelectual y moral²⁶, para lo que es necesaria la formación integral y universal de la educación; y la emancipación social a través del racionalismo humanitario, con el fin de conocer el origen de las injusticias sociales para poder combatirlas. Asimismo, Ferrer critica las reformas llevadas a cabo por la Escuela Nueva por ser burguesas y por obviar el factor político-social, pues como ya se ha dicho, Ferrer entendió el trabajo pedagógico como una tarea revolucionaria y emancipadora de la clase trabajadora.

Ferrer Guardia funda una escuela integral, racional, mixta, libertaria y escrupulosamente respetuosa con la libertad (Solá Gussinyer, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007): la Escuela Moderna. Sus principios son:

- Educación científica y racional. Ferrer defiende la razón natural (libertad, igualdad, fraternidad)²⁷ frente a la razón artificial, producto del capital y de la burguesía (religión, patria, familia, propiedad privada, etc.) y, en consecuencia, contraria a la concepción revolucionaria del autor. Así, la ciencia positiva constituye la columna vertebral de la educación emancipadora, con el fin de ponerla al servicio de las necesidades individuales y sociales. La ciencia, según Ferrer, es el camino hacia la verdad y el método científico ofrece a los alumnos la posibilidad de seguir aprendiendo durante toda la vida: perspectiva científicista.
- Antiautoritarismo. La libertad es un elemento clave en la pedagogía de Ferrer. Por ello, la escuela tiene que inspirar el espíritu de la libertad y, al mismo tiempo, el niño debe ser el centro de interés del proceso educativo, aunque este es libre de decidir qué quiere aprender o, incluso, si quiere o no ir a la escuela. No obstante, Ferrer defiende que la educación tiene que ser normativa hasta los nueve años debido a que es necesaria una base fuerte y sólida de contenidos.
- Ideología. En contra de lo que pudiese parecer *a priori*, Ferrer es un firme defensor de la neutralidad ideológica de la escuela, pues el objetivo no es inculcar valores adultos, sino crear personas críticas y libres para que cada una pueda ser su propio maestro y guía en la vida.

²⁶ Influida por los ideales anarquistas, Ferrer defendía una escuela al margen del Estado y de la Iglesia para liberarse de la ignorancia y de la sumisión.

²⁷ Tal y como quedó establecido en la Liga para la Educación Racional de la Infancia, creada por Ferrer, la solidaridad es considerada una ley natural (Palacios, 1984).

- El papel social de la escuela. Ferrer defendía la revolución social como única vía de transformación; sin embargo, pensaba que la acción política y social debía estar dirigida por la acción pedagógica: España no estaba preparada para una revolución, primero necesitaba educación: perspectiva pedagoga.
- Coeducación de clases y de sexos. Ferrer buscaba la emancipación de todos, no solo de unos pocos, por ello, defendía que todas las clases y ambos sexos deberían recibir la misma educación en un mismo espacio.

Carl Rogers (1902-1987) formuló una teoría terapéutica que ha podido ser aplicada al ámbito educativo. Parte de una idea que fundamenta el resto de su pensamiento y de su teoría, a saber, que “los seres humanos tienen la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismos y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado” (Rogers, como se citó en Puig Rovira, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007, p. 166). Partiendo de esto, las dos principales características de su teoría terapéutica son dos (Palacios, 1984): por un lado, la teoría de la personalidad, en la que Rogers defiende que si las condiciones circunstanciales en las que el individuo se mueve son favorables, este tiende de manera natural a la actualización, esto es, al desarrollo de toda su personalidad; por otro lado, la teoría de la relación terapéutica o terapia centrada en el cliente, donde el terapeuta deja de ser el centro de atención del proceso y se vuelve el dirigente o facilitador, es decir, aquel que se preocupa por generar las condiciones para que el cambio del sujeto sea posible, pues “el individuo tiene la capacidad suficiente para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida que puede “conocer” de forma consciente” (Palacios, 1984, p. 217) si las condiciones son favorables para ello. En educación, se traslada esa idea de terapia centrada en el cliente a enseñanza centrada en el estudiante.²⁸ Con ello, la tarea del docente – que ya no es el centro del proceso educativo – no es otra que la de buscar una manera que permita establecer una buena relación entre el profesor y el alumno,²⁹ para lo que son necesarias tres condiciones: la no-directividad, centrarse en el estudiante y las actitudes del maestro (comprensión, empatía,

²⁸ Este traslado conduce naturalmente a la siguiente pregunta: ¿cómo evitar que desde este paradigma educativo el educando no sea un paciente? Esta pedagogía proveniente de una teoría terapéutica trae este problema, pues, aunque la relación entre terapeuta y paciente pretenda ser libre y respetuosa con el individuo, en su esencia esa relación sigue siendo la misma que la que se da en otros paradigmas terapéuticos: relación terapeuta-paciente ¿Se puede evitar esto en la relación entre profesor y alumno o, por el contrario, el alumno siempre va a ser visto como un cliente desde este enfoque?

²⁹ A esto hay que añadir la relación con los otros. La pedagogía rogeriana exige la búsqueda del otro, por ello, el acto educativo es un acto relacional, no individual. Solo en base a esto puede el aprendizaje ser verdaderamente significativo.

autenticidad, etc.); así como un buen clima de aula y de trabajo que el estudiante pueda utilizar para su propio desarrollo, esto es, un clima de libertad. Todo ello sumado a la idea de que el ser humano tiene una potencialidad natural de aprendizaje que se desarrolla al vivir en ese ambiente de libertad. Con esto, el objetivo de la educación es que el ser humano sea libre.

2.1. Contexto

Vida y obras³⁰

Alexander Neill nació el 17 de octubre de 1883 en Forfar, Escocia. Fue el cuarto hijo de una familia de trece hermanos, aunque varios de ellos fallecieron en la infancia. Sus dos padres eran maestros de la misma escuela, aunque su padre no tenía ningún aprecio por los niños y, por ende, tampoco por Neill, hecho que le afectó mucho tanto en su infancia como en su vida adulta, ya que no fue capaz de superar la crueldad con la que le había tratado. Ingresó en la escuela de Kingsmuir y fue el único de todos sus hermanos que consiguió terminar los estudios. Más tarde, se matriculó en la Universidad de Edimburgo y se graduó en el año 1912. Tras el estallido de la guerra, Neill decidió no alistarse en el ejército, así que solicitó un empleo como director temporal de la escuela de Gretna Green y le fue concedida la plaza. Fue tras esta experiencia que Neill empezó a pensar seriamente sobre educación. Durante estos años visitó la colonia autogobernada de jóvenes delincuentes dirigida por Homer Lane, experiencia que marcaría e influiría profundamente a Neill. Tras esto, fundó Summerhill, aunque no se asentó definitivamente hasta el año 1927 en Leiston, Suffolk. Dirigiría la escuela junto a su mujer, Ena, hasta su muerte el 23 de septiembre de 1973, a los 89 años. Actualmente, la escuela es administrada por su hija, Zoë Neill Redhead.

Alexander Neill cuenta con un gran número de obras; sin embargo, aquella que se considera más importante es *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, publicada en el año 1960 y traducida a una gran cantidad de idiomas.

Marco histórico³¹

El pensamiento educativo de Neill y, en general, de toda la pedagogía antiautoritaria (salvo Ferrer Guardia, cuyo trabajo se desarrolló durante finales del siglo XIX y principios del XX debido a que fue fusilado en el año 1909), se desarrolla durante el siglo XX y, por lo tanto, los hechos y las

³⁰ Para esta breve biografía se ha consultado el libro de Neill (1976).

³¹ Para este apartado se ha tomado como principal referencia el libro de Hobsbawm (2009).

consecuencias históricas influyen enormemente en su concepción pedagógica. Cinco de los momentos que más influyen en la creación de estas pedagogías son: la Primera Guerra Mundial y el periodo de entreguerras³² (que influyó, sobre todo, en la de Neill), la Segunda Guerra Mundial, la quiebra en las esperanzas que se habían depositado en la Revolución Soviética y la crisis de los fundamentos que sustentaban las democracias burguesas. Todo ello incitó la búsqueda por una nueva cultura y, en consecuencia, de una nueva pedagogía.

La Primera Guerra Mundial “marcó el derrumbe de la civilización (occidental) del siglo XIX” (Hobsbawm, 2009, p. 16), aquella civilización de la revolución científica, artística, política, industrial, moral y económica. La humanidad sobrevivió, pero los pilares que sustentaban la civilización decimonónica se hundieron con la guerra. La Segunda Guerra Mundial y los campos de concentración supusieron un gran trauma para la población. Las consecuencias fueron desastrosas y las pérdidas de soldados y civiles en esta guerra son incalculables. El camino que tomó la revolución en la URSS fue una gran decepción para muchas personas en Europa y, entre ellas, Neill. Por último, la crítica a las democracias burguesas por varios sectores de la población venía dada por los intereses de clase que estas escondían, lo que daba lugar a otros males igual de terribles para las sociedades. Bajo estas circunstancias, la búsqueda de un mundo mejor es la única esperanza que muchos tienen. Es en este contexto en el que surgen las pedagogías antiautoritarias, mucho más preocupadas por la paz, el amor, la felicidad, etc., que por la formación intelectual.

Modelo antropológico

Las dos influencias antropológicas principales para las pedagogías antiautoritarias son Jean Jaques Rousseau y Sigmund Freud.

La antropología roussoniana parte del principio de que el ser humano nace libre y es bueno por naturaleza, siendo la sociedad la que lo corrompe: “el hombre ha nacido libre y en todas partes se halla encadenado” (Rousseau, 2017, p. 43). Sin embargo, la vuelta al estado de naturaleza no es posible, sobre todo porque el estado de naturaleza del hombre es una proyección hipotética de las fuerzas que constituyen la naturaleza humana en un espacio sin las resistencias y perturbaciones que se encuentran en la sociedad ilustrada (Abbagnano y Visalberghi, 1984), es decir, la idea del estado de naturaleza tiene poca consistencia histórica,

³² Destaca Rudolf Steiner con la denominada «educación Waldorf».

pero para determinar cuál es la naturaleza humana en su espontaneidad originaria es necesario imaginarla. Siendo imposible la vuelta al estado de naturaleza y manteniendo un firme rechazo hacia la sociedad ilustrada, Rousseau plantea una «vuelta» al estado de la naturaleza en el marco de un orden social (que también es sagrado, pues ha ofrecido, entre otras muchas cosas, el derecho) basado en el acuerdo: teoría contractual.³³ Para fundamentar esto, Rousseau defiende que la libertad que se daría en esta sociedad sería mayor que la se puede encontrar en el estado de naturaleza, pues la naturaleza del ser humano se consumaría en el orden social: *“cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo”* (Rousseau, 2017, p. 60).

En cuanto al problema educativo, son dos las características que van a definir la pedagogía de Rousseau y que tendrán una gran influencia en los autores que se van a tratar. Por un lado, la educación negativa (Puig Rovira, como se citó en Trilla Bernet et al., 2007) y, por otro lado, el eudemonismo (Abbagnano y Visalberghi, 1984). La educación negativa se define por la intervención de los educadores basada precisamente en la no intervención, es decir, por dar tiempo a la naturaleza del alumno para que se desarrolle adecuadamente, esto es, preservar la obra que puede realizar por sí misma la naturaleza. En este sentido, el educador no educa, sino que simplemente debe crear las condiciones necesarias para que el libre desarrollo de la naturaleza del niño se pueda dar. El eudemonismo de Rousseau tiene la consecuencia pedagógica de centrarse en el presente, que no es más que la felicidad del niño.

Resumiendo, los grandes principios que luego van a influir en las pedagogías antiautoritarias y que ya se encuentra en Rousseau son:

- Bondad natural del ser humano.
- Libertad y espontaneidad en el desarrollo de la naturaleza humana.
- Educación negativa: pedagogía de la no-intervención o no-directividad.
- Eudemonismo.

La antropología freudiana parte de tres postulados (Fullat, 1979): hay determinismo psíquico; todos los actos que realiza un sujeto tienen significación; y muchos actos que puedan parecer absurdos (sueños, lapsus, etc.), provienen del hecho de que la significación no está presente en

³³ Con esto, además, Rousseau supera el iusnaturalismo al establecer que todos los derechos civiles nacen del contrato, es decir, que son un producto social y, por ello, histórico, no natural.

la consciencia del sujeto. Así, lo inconsciente deja de ser algo absurdo e irrelevante y pasa a tener un lenguaje propio, aunque oculto.³⁴ Los actos inconscientes son la fuente de los actos de la vida psíquica cotidiana, es decir, son los mecanismos que construyen a la persona. La psique humana funciona por instintos (hereditarios) y por pulsiones (históricas), que puede ser de dos tipos: Eros (la «libido»), o Thanatos (instinto de destrucción). La psique humana, además, se divide en tres: el Ello, que contiene todo aquello que es heredado o innato; el Yo, que es una transformación del Ello debido a la influencia externa que este ha sufrido y que tiene como consecuencia la búsqueda del placer y la evitación del displacer; y el Super-yo, que es la perpetuación del Yo por la influencia parental, esto es, la interiorización de las exigencias y de las prohibiciones de los padres. “Una acción del yo es correcta si satisface al mismo tiempo las exigencias del yo, del *super-yo* y de la realidad” (Freud, como se citó en Fullat, 179). La cultura solo se sostiene bajo el sentimiento de culpabilidad, pues tiene que someter los instintos y las pulsiones de las personas, lo que puede ser difícilmente soportable para el individuo. La liberación del ser humano solo es posible bajo la liberación de los instintos y de las pulsiones.³⁵ La antropología freudiana en relación con la educación, al igual que en Fullat, parte del hecho de que el proceso educador es agónico, pues toda educación debe descubrir el camino entre la permisividad y la prohibición.

2.2. Ideas pedagógicas principales

Es oportuno señalar que este apartado no es verdaderamente fiel al propósito que se espera de él. Cuando se habla de los fundamentos pedagógicos de Neill, realmente se trata de una anti-pedagogía, ya que la educación, según Neill, consiste precisamente en no educar: “abolid la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No lo sermoneéis. No lo elevéis. No lo obliguéis a hacer nada” (Neill, 2017, p. 241), en suma, no lo eduquéis.³⁶ Así, un nombre más acertado para este apartado sería: ideas anti-pedagógicas principales.

³⁴ Desvelar aquello que está oculto es trabajo del psicoanálisis. Por esto se conoce a Freud como el padre del psicoanálisis.

³⁵ La antropología de Freud ha dado lugar a diversas interpretaciones, lo que dificulta su exposición, por ejemplo, no es lo mismo la interpretación que hace Lacan al situar la fuente de psiquismo en el rechazo, que la interpretación de Marcuse que la sitúa en las pulsiones; sin embargo, se considera que se han tratado las características más importantes.

³⁶ A pesar de esto, Neill considera que hay una posibilidad para que la educación sea realmente útil, a saber, que los alumnos comprendan; sin embargo, el propio Neill no tiene muy claro qué es aquello que quiere que comprendan, por ello, cuando trata esta cuestión lo hace en términos muy ambiguos, por ejemplo, cuando dice que quiere que comprendan el significado de la vida (Neill, 1976). En este sentido,

En este apartado se van a dividir los principios fundamentales de la «pedagogía» de Neill en siete secciones: bondad del niño; libertad; felicidad; corazones, no solo cabezas; autogobierno; enseñanza; y otras.

Bondad del niño

Considerando las características que se han expuesto en el apartado de modelo antropológico, se puede decir sin ningún inconveniente que Neill es profundamente roussonian, pues cree firmemente que el ser humano es bueno por naturaleza y que es comprometido por la influencia adulta, en concreto, por la familia, por la escuela y por la sociedad. “La maldad no es básica en la naturaleza humana” (p. 140); “*el niño nunca es malo*” (p. 205); “los niños libres, felices, no son crueles” (p. 219); “los niños son buenos cuando desaparece la necesidad de odiar y temer” (p. 221); “si los niños son amados y libres, *con el tiempo* serán buenos y honrados” (p. 225); etc., son algunas de las palabras que utiliza Neill (2017) para expresar su profundo convencimiento en esta cuestión. Así, es la instrucción moral la que, según Neill, hace malo al niño³⁷, pues como él mismo llega a afirmar, cuando «destruye» la instrucción moral – que es siempre instrucción de los adultos hacia los niños – el niño se hace bueno. La convicción de Neill es tan profunda que incluso relata casos para sostener que la criminalidad puede ser curada cuando se le concede al niño la libertad de ser él mismo, es decir, cuando no se influye en su desarrollo natural, lo cual solo es posible en un ambiente de libertad.

Libertad

Summerhill es una escuela en la que los niños están en libertad, entendida esta como “hacer lo que se quiera sin invadir la libertad de los demás” (Neill, 2017, p. 105), lo que además lleva a la autodisciplina, pues se tienen en cuenta los derechos y la libertad de los demás. Neill entiende que la libertad es absolutamente necesaria para que los niños puedan crecer en su forma natural y, así, llegar a vivir una vida plena. En este sentido, la tarea del maestro es la de facilitar las formas y los medios para asegurar ese espacio de libertad en el que el alumno pueda desarrollarse. El maestro no debe intervenir en la educación del niño ya que, dadas esas condiciones de libertad, Neill cree que los niños aprenden por sí solos: autorregulación. Además,

se puede decir que hay una axiología en esa anti-pedagogía que tiene que ver con la honradez y la verdad, desde las que se invita a luchar contra las supersticiones del sistema.

³⁷ Neill (2017) cuestiona por qué creemos que sabemos lo que los niños deben aprender y ser, llegando a decir que cualquier tipo de imposición sobre los niños es un acto criminal. Se dice que la escuela se adapta a las necesidades del niño, pero lo que realmente está sucediendo es que se enseña para que los niños se adapten a las necesidades adultas, reprimiendo así los instintos naturales del niño.

ello fomenta la autonomía del niño, que no es más que dejarle vivir libremente sin que ninguna autoridad exterior intervenga en el transcurso, pues es un proceso natural que nadie entiende mejor que el propio niño. Aquello que se busca no es, por consiguiente, la libertad social que, según Neill, es imposible, sino la libertad individual.

Sin embargo, hay un problema con el que Neill se encuentra con bastante frecuencia, a saber, que la libertad exagerada se puede convertir en licencia, y libertad no es licencia. La licencia es “algo que trasgrede la libertad ajena” (Neill, 1979, p. 21) y, por lo tanto, rompe totalmente con el fundamento de la libertad. La libertad implica autocontrol, es decir, pensar en los demás; asimismo, debe ser válida para ambas partes. Por ello, Neill (2017) defiende que un hogar y una escuela sana es aquella donde los padres o los profesores y los hijos o los alumnos tienen los mismos derechos. En suma, se trata de ser responsable y de tener sentido común, pues la libertad no implica malcriar al niño. En cambio, Neill (2017) va a poner límites a la libertad por dos razones principales: en primer lugar, por una cuestión de seguridad, por ejemplo, no permite que los alumnos mantengan relaciones sexuales, no por una razón moral, sino porque el colegio cerraría si una alumna se queda embarazada; y, en segundo lugar, porque no hay que pedir a los niños que asuman responsabilidades para las que no están preparados, ni que tomen decisiones que todavía no puedan tomar debido a su edad, por ejemplo, no se le puede pedir a un niño de cuatro años si quiere o no poner una protección en la chimenea, porque si dice que no, puede haber un problema de seguridad física. Por último, hay que señalar que en Summerhill los niños no pueden hacer lo que quieran, como ya se ha dicho, pero no solo porque deban respetar la libertad de los otros, sino porque “sus propias leyes lo cercan por todas partes” (Summerhill, 2017, p. 277), como se verá más adelante.

Felicidad

La finalidad de la educación y de la vida es la felicidad. Así, Summerhill se va a constituir como una escuela que no solo cría en libertad para crear personas felices, sino que también cura la infelicidad, que es donde ve Neill todos los males de la humanidad. La tarea principal de la escuela no es cambiar la sociedad, sino hacer felices a los niños. Neill va a definir la felicidad como bienestar, equilibrio y satisfacción, es decir, como aquel estado en que se tiene el mínimo de represión y, por ello, permite a cada uno encontrar el interés que le facilitará su realización natural como ser humano.

Corazones, no solo cabezas

Neill valora mucho más las emociones que la inteligencia y, por lo tanto, piensa que la educación es una cuestión de emociones, lo que no significa que haya que educar las emociones, ya que ello implicaría intervenir en el desarrollo del alumno, sino que lo que hay que hacer es “subordinar el pensar al sentir” (Neill, 2017, p. 37). Por ello, una de las cuestiones más importantes del pensamiento de Neill es el amor. Según Neill (2017), la felicidad y el bienestar de los alumnos va a depender, principalmente, del amor que se les ofrezca, pues los niños deben sentirse amados y aprobados.³⁸ El amor crea amor, y el amor puede salvar al mundo, nadie que sea feliz y haya sido amado puede hacer el mal (Neill, 2017).

Autogobierno

La vida social, en comunidad, es muy importante en Summerhill, por ello, debe ser regulada por los alumnos, es decir, son ellos los que establecen las normas y las leyes de la comunidad, pues “no puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida” (Neill, 2017, p. 58). Así, Summerhill funciona como un gobierno autónomo donde todo lo correspondiente a la vida en comunidad se discute en las asambleas. “El autogobierno es el correlato en la vida social de lo que la autorregulación era en la vida individual” (Palacios, 1984, p. 263), así, y siguiendo con este autor, hay dos ventajas principales: por un lado, que la autoridad reside en la colectividad y, por otro lado, el potencial educativo de esta iniciativa.

Enseñanza

Como ya se ha mencionado, uno de los objetivos de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y, para ello, son necesarios el amor, la aprobación, la libertad, etc. (Fromm, como se citó en Neill, 2017), por ello, la construcción de la personalidad es mucho más importante que la instrucción. El trabajo escolar en Summerhill tiene muy poca importancia: las clases son voluntarias, no hay exámenes, no se les da mucho valor a los libros de texto, e incluso se llega a decir que el estudio mata la creatividad. Neill es partidario de respetar los intereses espontáneos del niño, no solo porque lo contrario sería una imposición, sino porque ni siquiera es posible imponer el interés, a lo sumo la atención. Según Neill (2017), la enseñanza es solo importante para aquellos que quieran aprender. Además, no entiende por qué hay que enseñar ciertas materias que no van a servir para la vida adulta, por ejemplo, defiende que no es

³⁸ Neill (2017) llega a defender que lo más esencial en la vida de un niño es el amor, que es el factor más importante de su educación.

necesario enseñar ecuaciones de segundo grado a un niño que en el futuro va a ser mecánico o dependiente en una ferretería: perspectiva utilitarista.

Otras ideas importantes

Relación familia y escuela. Es importante establecer una buena colaboración entre la familia y la escuela para minimizar lo máximo posible las tensiones que se puedan dar entre ambas instituciones (¿quién tiene razón: la familia o la escuela?). Para ello, Neill anima a los padres a estar siempre del lado del niño.

Coeducación. Neill es un gran defensor de la coeducación de sexos por la simple razón de que en la vida cotidiana conviven hombres y mujeres juntos, por consiguiente, no hay ningún motivo para no hacer lo mismo en la escuela.

Juego. Neill entiende el juego como fantasía y le da una importancia notable. La infancia es juego y, por ende, hay que dejar que los niños jueguen todo lo que quieran. Prohibir o reducir el juego es, según Neill (2017), un juicio moral por parte de los adultos.

Sexo. El niño debe tener libertad para tocarse cualquier parte del cuerpo, por ello, si quiere masturbarse tiene la libertad para hacerlo, pues es un descubrimiento natural. Los juegos genitales son buenos y sanos para los niños, mientras que prohibirlos puede traer graves consecuencias. La liberación sexual es un elemento fundamental para tener una vida sexual plena y para poder amar de manera segura en la vida adulta. “Odiad el sexo y odiaréis la vida” (Neill, 2017, p. 181).

Religión. Neill se opone a cualquier Dios y religión que restrinja el desarrollo y la felicidad del ser humano. El concepto de pecado genera odio y miedo a los niños, y eso es algo que no necesitan: los niños no necesitan a Dios.

Teatro. Es una parte imprescindible de la educación porque aporta una mayor confianza en uno mismo y fomenta el espíritu creador, tan importante en el ideario pedagógico de Neill.

2.3. Críticas a la pedagogía antiautoritaria

Este apartado se va a dividir en dos partes. Por un lado, se va a formular una crítica general a la pedagogía antiautoritaria; y, tras esto, se va a centrar la crítica en la propuesta de Alexander Neill.

Pérez Rueda (2022) señala los peligros que puede tener la no-directividad en la educación, que como ya se ha visto, es una característica fundamental de las pedagogías antiautoritarias.

Por ello, se van a tomar sus propuestas para la elaboración de la crítica general a la pedagogía antiautoritaria. Esta se divide en cinco: ingenuidad o engaño; abandono en manos de la ideología dominante; naturalizar y acentuar las desigualdades sociales; cambiar solo la mirada; y la confusión interesada entre influir y adoctrinar. Para ajustarse más al hilo narrativo del trabajo se cambiarán los nombres de cada uno de estos puntos, se fusionarán algunos de ellos y se crearán otros puntos para hacer más completa la crítica.

Antropología roussoniana

Como ya se ha señalado en los apartados anteriores, una de las características principales de todas las corrientes que se pueden insertar en el marco de las pedagogías antiautoritarias parten de la antropología propuesta por Rousseau. Son varias las citas que se pueden sacar del *Emilio* para establecer la base antropológica roussoniana; sin embargo, hay una que se ha destacado sobre las demás, a saber, aquella que pone como “máxima irrefutable que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos: no hay perversidad original en el corazón humano. No se encuentra en él un solo vicio del que no pueda decirse cómo y por dónde ha entrado” (Rousseau, 2011, p. 135). En suma, el ser humano es bueno por naturaleza y la sociedad lo corrompe. Las consecuencias de esta postura son, principalmente, dos (Ani Pérez, como se citó en Herri Unibertsitatea, 2022). Por un lado, se parte de una postura esencialista, es decir, se entiende que la educación es un proceso de «despliegue» de aquello que ya está de manera innata en el niño. Como se irá comprobando a lo largo de la exposición, las consecuencias de esta idea pueden ser graves. Por otro lado, concibe la sociedad como una totalidad abstracta, pues toda sociedad corrompería al niño.³⁹ Además, esta propuesta de Rousseau – que va a ser, de nuevo, compartida por los defensores de esta pedagogía – parte de una ingenuidad optimista (Suissa, como se citó en Pérez Rueda, 2022), no solo al establecer que el ser humano es bueno por naturaleza, sino sobre todo al defender que no hay que intervenir en su desarrollo. Esto da como resultado la educación negativa; sin embargo, como bien señalaba Makárenko, los educadores no están para servir a la naturaleza, sino para educarla. Así, la pedagogía antiautoritaria se vuelve una anti-pedagogía: es una renuncia a educar, lo que supone abandonar a los alumnos.

³⁹ Si bien Rousseau se refiere a la sociedad ilustrada, los defensores de la pedagogía antiautoritaria lo hacen para cualquier tipo de sociedad.

Pedagogía de la ingenuidad y del engaño

Ya se ha expuesto que la pedagogía antiautoritaria propone la no-intervención en el desarrollo del niño; sin embargo, “es imposible no influir, así que renunciar a hacerlo solo conduce a ocultar de qué manera y en qué sentido se está ejerciendo esa influencia” (Pérez Rueda, 2022, p. 203), lo cual, paradójicamente, conduce a una mayor autoridad. La pedagogía antiautoritaria sustituye una forma de poder directo por otra más difusa y sutil, pues la misma presencia física del maestro, así como su mayor nivel moral e intelectual impregna el entorno e influye enormemente sobre los alumnos. En este sentido, para que la educación sea verdaderamente antiautoritaria y no-directiva es necesario que la figura del maestro desaparezca, lo cual no solo llevaría a la reproducción de la realidad social en su máximo exponente, ya que es la que el alumno conoce,⁴⁰ sino a la desaparición de la escuela. El poder cedido por el maestro pasa a los alumnos, lo cual puede tener unas consecuencias bastante graves, por ejemplo, las asambleas, como bien recuerda Pérez Rueda (2022), no son espacios neutros y horizontales: que el voto valga lo mismo para todos no implica que todos tenga el mismo poder, por eso, aquellos alumnos más populares, más formados, etc., van a dirigir realmente las asambleas y las decisiones de la escuela. Así, las asambleas no serían más que reproductoras del orden social^{41 42} (Ani Pérez, como se citó en Herri Unibertsitatea, 2022). Asimismo, Snyders (1976) señala que invisibilizar la figura de poder (maestro) dificulta cualquier forma de resistencia a ella, es decir, el alumno no tiene la oportunidad de rebelarse en ningún momento contra aquel al que le ha sido entregada su voluntad, lo cual, a juicio de Lobrot (como se citó en Snyders, 1976) es la peor forma de autoritarismo. Como se verá en la crítica centrada en la pedagogía de Neill, no es esta la única manera en la que puede se ejerce resistencia y, por lo tanto, violencia. Por ejemplo, en Summerhill se pueden encontrar ámbitos y situaciones de resistencia provocados por los propios alumnos, por las diferencias entre los sexos, por la disciplina regulada asambleariamente, además de las prohibiciones explícitas que Neill enumera, entre otras.

⁴⁰ Los niños aprenden por imitación, por lo tanto, si no hay una figura educadora que influya directamente sobre los alumnos a través de la intervención educativa directa, estos van a imitar aquello que ven en su contexto más cercano, que no es más que la propia realidad económica de la que intrínsecamente forman parte. Unas líneas más abajo se explicará un ejemplo concreto que clarificará esta idea.

⁴¹ Schmid (1976) relata cómo en una escuela en la que los maestros renegaron de establecer un orden, los alumnos decidieron crear un comité policial para asegurarse de que las normas se cumplían. Este es un ejemplo claro de la reproducción social en la escuela, pues los niños no poseen unas características innatas que les permita saber cómo autogobernarse.

⁴² Esto demuestra, además, que no es posible salirse por completo de un espacio normativo y coercitivo, es decir, que no es posible la libertad en una sociedad donde esta todavía no está realizada. Crear una «isla» no es solo renunciar a la lucha por la libertad, sino que ni siquiera puede llegar a ser una verdadera isla, debido a que es parte de las dinámicas sociales.

Ideología dominante

Como bien indica Lerena (1983), “la enseñanza *libre de valores* conduce al reinado de los valores dominantes” (p. 465), es decir, de los valores del modo de producción capitalista. Manacorda (como se citó en Pérez Rueda, 2022) apunta que

“toda actitud de respeto a la espontaneidad, en su apariencia de respeto por la naturaleza del niño, es en realidad renuncia a educar [...] es el abandono más completo del niño en manos del autoritarismo, esto es, de la presión ejercida objetivamente por el ambiente” (pp. 208-209).

En suma, la no-directividad tiene como consecuencia que sea el ambiente, esto es, la realidad socioeconómica, la que imponga el programa educativo, lo cual es una forma de autoritarismo. La escuela es una consecuencia de la realidad social, no algo externo a ella. Así, como dice Suchodolski (como se citó en Pérez Rueda, 2022), “en el terreno pedagógico, los lemas liberales e individualistas [...] tendían en realidad al reconocimiento del sistema de relaciones sociales existentes” (p. 211). Con esto, se puede afirmar que la pedagogía antiautoritaria (no-directiva) es profundamente conservadora y conformista (Snyders, 1976) y, por ende, reniega del cambio social, lo cual lleva al siguiente punto.

Naturalización

La pedagogía antiautoritaria naturaliza aquello que es histórico, pues entiende que aquello que se expresa de forma natural y espontánea es bueno, mientras que obvia que eso no es más que el producto de unas relaciones sociales determinadas que se dan en un contexto histórico específico. Como bien dice Pérez Rueda (2022)

“la no directividad se apoya en la idea de que la labor docente consiste en seguir los deseos o intereses de los niños y niñas, como si estos fueran naturales o espontáneos, como si las aspiraciones no estuvieran determinadas por la clase social o el género o como si las elecciones fueran libres solo por el hecho de ser elecciones” (p. 215).

Esto implica, por un lado, que los alumnos se mantengan en la misma posición social de la que partieron al no tener la oportunidad de extender sus intereses si no hay otro que intervenga para que eso sea así, lo cual es especialmente perjudicial para la clase trabajadora; y, por otro lado, legitima el orden vigente, pues sitúa las causas de la desigualdad social en el individuo y no en

el sistema económico. Se trata, por el contrario, de superar los deseos y necesidades iniciales, es decir, de superar las condiciones y limitaciones que impone el ambiente en el que el alumno se desarrolla.

¿Directividad?

Con la crítica a la no-directividad no se pretende aceptar y defender cualquier intervención directiva, sino saber en qué momento es bueno para un alumno que el maestro intervenga en su desarrollo (Snyders, 1976); no obstante, es importante remarcar que la intervención es necesaria si se pretende educar, pues ello puede permitir a los alumnos descubrir nuevas posibilidades, deseos e intereses que no están inmediatamente dados en su realidad social y, con ello, abrir otros caminos. La escuela es un lugar donde se ofrece a los niños aquello que no siempre van a encontrar fuera de ella.

Libertad

Para terminar esta primera parte de crítica, se considera adecuado cerrarla con un breve examen sobre el concepto de libertad que mantiene esta pedagogía. Ani Pérez (como se citó en Herri Unibertsitatea, 2022) señala que, aunque este tipo de escuelas se llamen a sí mismas «escuelas libres», no por ello escapan a las mediaciones sociales que coartan la libertad de las personas, pues «salirse del sistema», esto es, crear «islas educativas» no es libertad: no se puede escapar a las lógicas del capital situándose en una suerte de espacio que se encontraría fuera de ella. Asumir lo contrario implica no hacer nada para entender qué es lo que está bloqueando la libertad de las personas y, con ello, abandonar la lucha para ser más libres.

2.3.1. Crítica a la pedagogía de Alexander Neill

Con la crítica a la pedagogía antiautoritaria general ya se han criticado varios aspectos de la «pedagogía» de Neill; sin embargo, hay algunas cuestiones que no han sido señaladas o en las que se puede profundizar más. En este apartado se van a criticar cuatro puntos principales, tomando como referencia a Snyders (1976): los aspectos relativos a la enseñanza; la idea de la bondad natural del niño; la psicologización de los problemas sociales; y los objetivos de Summerhill. De la misma manera que en la crítica general, se van a cambiar los títulos con el objetivo de que muestren de la manera más precisa posible aquella idea que se va a criticar.

Enseñanza entregada al conformismo

Como ya se ha explicado, Neill rechaza cualquier forma de enseñanza (a no ser que los alumnos quieran aprender) porque cree que el desarrollo natural del niño será suficiente para la construcción de su personalidad, por ello, su pedagogía no se plantea en términos de verdad (Snyders, 1976). Neill no otorga ningún valor a la cultura, a la política, o a la misma enseñanza de las matemáticas, la historia, la gramática, etc., debido a que no ayudan a la construcción de la personalidad, lo cual es altamente discutible. En este sentido, la pedagogía de Neill se puede considerar un fracaso al no ser capaz de ofrecer algo más allá, no ya de lo existente en la sociedad, sino de lo inmediato en la vida del alumno. Esta postura es estrictamente conformista.

Enseñanza conservadora

En esta misma línea, Neill defiende que el deseo espontáneo del niño es suficiente para su desarrollo, por ser este natural e innato. El problema con esta concepción es que, como bien explica Snyders (1976), “la «capacidad natural» no es natural, sino tributaria de las condiciones de vida y del medio” (p. 49), es decir, el deseo del niño no es fruto de la naturaleza y, por esta razón, la intervención activa de un maestro es fundamental para llevar a los alumnos más allá de sus deseos e intereses, así como para ayudarles a entender el porqué de sus deseos e intereses aparentemente «naturales». Como dice Snyders (1976) “se puede contar con la actitud no-directiva del maestro para que ningún alumno sea incitado a superar los límites de su deseo” (p. 50). En este sentido, es esencial acabar con esta idea de «deseo natural» del niño, pues es profundamente conservadora: naturaliza el modo de producción capitalista y mantiene la reproducción de las jerarquías sociales existentes.

¿Bondad natural? Psicologización de los problemas sociales

Neill (2017) insiste en la idea de que Summerhill es un espacio donde se cura la infelicidad, pues situaba esta como la principal causante de todos los males de la humanidad, por ello, parte de una posición en la que asume que la gente feliz hará el bien y la gente infeliz hará el mal. Esta postura no solo encierra un profundo idealismo al no entender las dinámicas de los procesos sociales y las posibilidades de transformación que se pueden dar a partir de ellos; y, en cambio, sitúa las posibilidades de transformación social desde la conciencia: crear niños libres y felices (Ani Pérez, como se citó en Herri Unibertsitatea, 2022); sino que psicologiza e individualiza aquello que es social e independiente de la voluntad del ser humano.

En este sentido, se entiende que la escuela es medio suficiente para mejorar la condición del ser humano y, por ende, para crear un nuevo mundo.⁴³ Los problemas de esta concepción de la escuela son varios. En primer lugar, se sitúa a la escuela fuera de la sociedad y no como parte indisoluble de ella; en segundo lugar, se propone una revolución escolar antes que una revolución social, lo que lleva al mantenimiento del orden social existente, a diferencia de una propuesta materialista que no prioriza una u otra revolución, sino que plantea que ambas son necesarias: hay que cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de educación, y hace falta un nuevo sistema de educación para cambiar las condiciones sociales (Ani Pérez, como se citó en Herri Unibertsitatea, 2022); y, en tercer lugar, no tiene en cuenta cómo la personalidad de los niños se encuentra afectada por factores que son externos a la escuela (Snyders, 1976). En suma, resulta una educación conservadora y conformista, pues se acepta la realidad y se reduce el cambio a la transformación personal partiendo de la idea de que los seres humanos pueden ser libres y felices con independencia de las estructuras sociales.

Objetivos de Summerhill

Si hubiese que resumir los principios de la escuela de Summerhill a dos, estos serían la libertad y la felicidad. Ya se ha hecho una crítica a ambos conceptos, por lo tanto, en este último apartado solo se van a señalar las ideas más importantes de cada una de esas críticas.

Libertad. Asumir que se es libre – entendiendo la libertad como la propia del liberalismo económico y del individualismo (Snyders, 1976) – no implica ser libre, ya que existen ciertas estructuras sociales que coartan la libertad. No enfrentarse a ellas o, peor aún, ocultarlas, es una forma de autoritarismo. Es cierto que, en el caso concreto de Neill, este no pretende ocultar dichas estructuras sociales, por lo menos no totalmente, sino que su forma de resistencia es la toma de conciencia de las contradicciones e hipocresía del propio sistema. Es aquí donde se encuentra su esfuerzo pedagógico, aunque él mismo reconoce que su margen de lucha es muy limitado: la revolución ha fracasado históricamente y lo único que queda, a su juicio, es cuestionar la lógica de dominación inserta en los modelos educativos tradicionales.

Felicidad. Ningún profesor debe desear que sus alumnos no sean felices; sin embargo, situar este principio como la principal tarea de la escuela, no solo deja un gran margen de error, sino

⁴³ Si bien Neill (2017) indica que la tarea principal de su escuela no es cambiar la sociedad, sino hacer felices a los niños, de ello no se sigue que cambiar la sociedad no sea una tarea importante y un objetivo de su pedagogía. En el mismo libro, Neill sugiere que el mundo no está preparado para este tipo de pedagogía, pero que acabará estándolo.

que supondría cambiar los principios sobre los que se sustenta la escuela, a saber, que es un lugar al que se va a aprender.

3. Constructivismo: David Ausubel

El constructivismo no es, como se ha visto con la pedagogía comunista o antiautoritaria, una pedagogía, sino más bien un paradigma educativo que puede servir para varias pedagogías, por muy distintas que estas sean. No busca, por lo tanto, un modelo antropológico concreto sobre el que construir la educación del ser humano, sino simplemente establecer algunos de los principios que ayudan a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo. En este sentido, se puede definir el constructivismo como “un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Coll et al., 2011, p. 8) con el objetivo de hacer accesible a los alumnos los fundamentos para su desarrollo personal en los ámbitos cognitivo, personal, social, motriz y de relación interpersonal.

Así, el constructivismo pretende buscar las maneras en las que el aprendizaje pueda ser un proceso activo y fruto de la construcción personal del alumno. Con esto, la característica más importante del constructivismo, esto es, aquella que sostiene todo el sistema, es el concepto de aprendizaje significativo. Sobre este se profundizará más adelante cuando se expliquen los elementos fundamentales que propone David Ausubel; sin embargo, se considera adecuado introducirlo a través de las palabras de Coll et al. (2011) cuando dice que la concepción constructivista “asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar” (p. 19), para lo que son necesarios la aportación activa del alumno, su disponibilidad y sus conocimientos previos, una situación interactiva entre el profesor y el alumno y una visión global del desarrollo del alumno.

Otras características importantes que se asumen desde el constructivismo son:

- Disponibilidad para el aprendizaje. Kant (2013) defendió que el problema no se encuentra en no saber o en no aprender, sino en la voluntad de no querer hacerlo.⁴⁴ El constructivismo parte de una tesis similar a la propuesta kantiana al establecer que el proceso de aprendizaje exige una movilización cognitiva que nace de la necesidad de saber, es decir, de la disposición del alumno hacia el aprendizaje significativo, pues sin ese sentido no hay significación. Para ello, son necesarias tres condiciones: claridad en

⁴⁴ Esta idea queda muy clara cuando dice que “*uno mismo es el culpable* de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio” (Kant, 2013, p. 87).

el objetivo y en las tareas que hay que realizar para conseguirlo; creación y suscitación de la necesidad e interés en aprender; y tener la percepción de que se puede aprender (Coll et al., 2011).

- Los conocimientos previos. Coll et al. (2011) defienden que “el alumno construye personalmente un significado [...] sobre la base de los significados que ha podido construir previamente” (p. 47), es decir, que se aprende a partir de lo que ya se sabe, pues el aprendizaje se entiende como un producto mental en el que se construye en la estructura mental los significados del nuevo contenido. Así, los conocimientos previos son fundamentales para la construcción de nuevos significados, y cuantas más relaciones se establezcan entre lo que ya se conoce y lo que se aprende, más significativo será el aprendizaje. Las representaciones que tiene una persona sobre la realidad se denominan esquemas de conocimiento.
- Construcción de conocimientos. El constructivismo entiende el aprendizaje como la elaboración de una representación personal del contenido que es objeto de aprendizaje. Por esta razón, desde el enfoque constructivista, el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una tarea muy importante que señala el constructivismo es, por ende, enseñar al alumno a aprender por sí mismo: aprender a aprender. Así, el alumno aprende a construir, modificar, enriquecer y diversificar sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos y a partir del significado y el sentido que atribuye a dichos contenidos y al hecho de aprenderlos (Coll et al., 2011), para lo que es imprescindible la figura del profesor, quien va a ser el encargado de acompañar al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Atención a la diversidad. En las últimas décadas la cuestión de la atención a la diversidad en las aulas ha ido adquiriendo una mayor relevancia, y el constructivismo tiene algo que decir a este respecto. En este sentido, Coll y Miras (2001) señalan varios aspectos para tener en cuenta, a saber, que el aprendizaje no es un proceso lineal, sino dialéctico; que la ayuda del profesor en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido es indispensable; y que enseñar eficazmente es poder proporcionar a los alumnos los procesos de construcción que necesitan para seguir aprendiendo: ajuste de la ayuda pedagógica y mecanismos de influencia educativa. Así, desde la concepción constructivista, la atención a la diversidad no es “un valor añadido a la enseñanza, sino la vía a través de la cual la enseñanza, entendida como ayuda, deviene posible” (Coll y Miras, 2001, p. 351). Desde este punto de vista, el ajuste no se reduce a las

características individuales de los alumnos ni a las características de las formas de enseñanza, que son definidas de forma estática y en términos absolutos, sino a

“la adecuación progresiva y cambiante entre, por una parte, las necesidades de ayuda que requiere el alumno para seguir avanzando en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido en el que se encuentra inmerso; y por otra, el tipo y grado de ayudas concretas que le ofrece la enseñanza” (Coll y Miras, 2001, p. 352).

Desde el enfoque constructivista, por lo tanto, la atención a la diversidad no es un objetivo que se pueda conseguir a través de la aplicación de medidas concretas, como si estas fuesen tratamientos educativos, sino que la atención a la diversidad es una estrategia que permite orientar y diversificar la acción educativa con el objetivo de que todos los alumnos sin excepción progresen en su aprendizaje.

Antes de adentrarse en las propuestas de David Ausubel, es importante mencionar a otros dos autores que han aportado mucho en materia de teoría constructivista: Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Los conceptos más importantes que estos autores desarrollan son la Zona de Desarrollo Próximo⁴⁵ (Vygotsky) y el andamiaje (Bruner). Debido a que el concepto de Bruner de «andamiaje» es elaborado por él a partir de la ZDP de Vygotsky, se explicará primero el concepto del psicólogo soviético.

Vygotsky diferencia entre la zona de desarrollo actual, a la que corresponden el conjunto de actividades que el alumno puede realizar por sí mismo sin la guía o la ayuda de otras personas; y la zona de desarrollo potencial, que atañe a las actividades que el alumno puede realizar con la ayuda, colaboración o guía de otras personas (Rivière, 1985). Así, la ZDP no es otra cosa que

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 2009, p. 133).

⁴⁵ A partir de ahora: ZDP.

Por decirlo con otras palabras, la ZDP es el espacio en el que gracias a la interacción que se da entre el profesor y el alumno, el último puede resolver una tarea que por sí solo no podría, de tal manera que pueda construir, modificar, enriquecer y diversificar los esquemas de conocimiento que ya posee (Coll et al., 2001; Smidt, 2009).

Con esto, Vygotsky presenta una nueva formulación del buen aprendizaje que depende de dos factores: por un lado, la ZDP; y, por otro lado, cuando los signos, símbolos, etc., son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo. Así, el buen aprendizaje precede al desarrollo.

Jerome Bruner desarrolla el concepto de «andamiaje» como respuesta a la propuesta vygotskyana de la ZDP. Para Bruner, el rol de otro más experimentado, ya sea profesor o alumno, es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, el trabajo del profesor consiste en asegurar la asistencia que el alumno necesite; esto es a lo que llamó andamiaje (scaffolding). Usó esta palabra para hacer la analogía con la construcción de edificios, de tal manera que el adulto sirve como andamiaje del alumno hasta que este ya ha aprendido lo que tenía que aprender, momento en el que se puede prescindir del andamio, pues ya no es necesario (Smidt, 2011). Puede parecer sencillo; sin embargo, el proceso requiere de mucha atención y profesionalidad por parte del adulto para el correcto desarrollo de la propuesta de Bruner. Algunos requerimientos son: prestar atención a las necesidades del alumno, aportar la ayuda necesaria al alumno, dar control progresivo al niño en los momentos oportunos o adaptar la enseñanza según se vaya desarrollando el aprendizaje del alumno.

3.1. Contexto⁴⁶

Vida y obras

David Paul Ausubel nació en Nueva York, Estados Unidos, en el año 1918, aunque se crio en el seno de una familia proveniente de la Galitzia de los Cárpatos. No se pueden detallar algunos aspectos importantes de su infancia, ya que los conocimientos que se tienen sobre esta son prácticamente nulos, por lo tanto, se considera prudente y conveniente no mencionar nada sobre

⁴⁶ Debido a que se ha calificado al constructivismo de paradigma educativo, en este apartado se omitirá el punto de «modelo antropológico», aunque cabe mencionar que recibe una gran influencia de los avances en psicología del desarrollo iniciados por Jean Piaget. Asimismo, no se comentará nada sobre el contexto histórico, pues si bien no carece de importancia, se ha considerado que no es tan relevante como en la pedagogía comunista y antiautoritaria.

esta etapa de la vida del autor. Tras finalizar sus estudios en la escuela, Ausubel estudió psicología en la Universidad de Pensilvania y medicina en la Universidad de Middlesex. Al finalizar, fue asistente de cirugía y psiquiatra residente en Estados Unidos. Tras la Segunda Guerra Mundial trabajó en Alemania para tratar médicamente a aquellas personas que lo necesitaban. Más tarde, se doctoró en psicología del desarrollo en la Universidad de Columbia, interés en el que profundizaría el resto de su vida. Trabajó en la Universidad de Illinois, en Nueva Zelanda, en el Ontario Institute of Studies in Education, en la Universidad Salesiana de Roma y en la de Múnich, y en la universidad de Nueva York, en la que fue director del departamento de Psicología Educativa hasta su retirada del mundo académico en el 1973. En el año 1976 recibió el premio de la Asociación Americana de Psicología y, más tarde, trabajó en el Rockland Children's Psychiatric Center como psiquiatra. Falleció el 9 de julio de 2008. Tenía 89 años.

Sus dos obras más importantes son *Psicología del aprendizaje significativo verbal* y *Psicología educativa: un puesto de vista cognoscitivo*.

3.2. Ideas pedagógicas principales

Los principios pedagógicos establecidos por Ausubel son muchos, por esta razón, en este apartado solo se van a encontrar aquellos que se han considerado más relevantes para el desarrollo de este trabajo: psicología educativa e investigación psicoeducativa, aprendizaje significativo, características y tareas del profesor, estilo cognoscitivo, motivación y disciplina democrática.

Psicología educativa e investigación psicoeducativa

Ausubel (1976) parte de la premisa de que la psicología educativa se ocupa “de la naturaleza, las condiciones, resultados y evaluación de los aprendizajes que tienen lugar en el salón de clase” (p. 7).⁴⁷ En este sentido, considera que las leyes generales del aprendizaje en sí mismas no son un fin, sino solo un medio en tanto que son adecuadas para su uso en el aula; no tiene en cuenta varios aspectos de la psicología general y del desarrollo que no atañen al aprendizaje en el aula; parte de un punto de vista que es consistente con la teoría cognoscitiva del aprendizaje verbal significativo; y hace hincapié en el desarrollo cognoscitivo. En suma, la psicología educativa, tal y como la entiende Ausubel (1976) trata sobre “aquellas propiedades del

⁴⁷ Ausubel utiliza el término «salón de clase» para referirse al aula.

aprendizaje que pueden relacionarse con las maneras eficaces de efectuar *deliberadamente* cambios cognoscitivos estables que tengan valor social” (p. 22). Así, la educación debe concretarse en el aprendizaje guiado hacia fines prácticos, esto es, en la “adquisición permanente de cuerpos estables de conocimiento y de las capacidades necesarias para adquirir tal conocimiento” (Ausubel, 1976, p. 23), para lo que son necesarios tanto la predisposición del alumno como la guía del profesor, como se verá más adelante.

Para conseguir todo esto, Ausubel (1976) propone que la investigación psicoeducativa debe enfocarse en cuatro cuestiones principales:

- Descubrir los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que afectan a la adquisición y a la retención de cuerpos organizados de conocimiento.
- Profundizar en el desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas.
- Averiguar cuáles son las características cognoscitivas y de personalidad del alumno, así como los aspectos interpersonales y sociales del aprendizaje que afectan a los resultados del aprendizaje, a la motivación y a la asimilación.
- Determinar las maneras más eficaces de organizar y presentar los materiales de estudio y de motivar y dirigir el aprendizaje.

Aprendizaje significativo

La esencia del constructivismo es la significación del aprendizaje, esto es, aquellas ideas que se expresan simbióticamente y que se relacionan de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe, es decir, con sus estructuras de conocimiento (Ausubel, 1976). En este sentido, el aprendizaje significativo es un proceso educativo esencial para adquirir y almacenar las ideas y la información de distintos campos de conocimiento, lo cual solo es posible con la intencionalidad y la sustancialidad de la relación entre la tarea de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno, como ya se ha mencionado. Así, el aprendizaje significativo no es más que la adquisición de nuevos significados, pero ¿qué es el significado? Ausubel (1976) dice que “el significado mismo es el producto del proceso del aprendizaje significativo, y se refiere al contenido cognoscitivo diferenciado que evoca en un alumno dado un símbolo, o un grupo de símbolos específicos” (p. 60) una vez se aprenden, es decir, el significado es el resultado del aprendizaje. El aprendizaje, según la concepción constructivista, no es más que el “proceso de *adquisición de significados* a partir de los significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en *hacerlos más disponibles*” (Ausubel, 1976, p. 123). Son dos los tipos principales de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976):

- Aprendizaje por retención. Ausubel (1976) defiende que la enseñanza expositiva puede ser la manera más eficaz de enseñar si no se cometen errores, es decir, si se convierte en un proceso activo en el que el alumno desarrolle una manera crítica e independiente de comprender la materia de estudio. Por esta razón, el autor señala que una de las tareas más importantes de la pedagogía es la de presentar con eficacia los contenidos, así como seleccionar, organizar y trasladar el contenido a la etapa de desarrollo evolutivo de los alumnos.
- Aprendizaje por descubrimiento. Si bien los constructivistas comparten con la pedagogía antiautoritaria que el currículo debe ser estructurado en función de la naturaleza del niño y de su participación en el proceso educativo al ser este el más capaz de conocer y desarrollar aquello que más le favorece a nivel educativo y, por ende, defienden el aprendizaje por descubrimiento, no por ello defienden la no-intervención. Ausubel (1976) explica que no intervenir no garantiza el aprendizaje significativo, pues uno puede no aprender nada. Por esta razón, es necesario una mínima exposición didáctica a partir de la cual el alumno pueda ir construyendo su propio aprendizaje con la ayuda del maestro.

El aprendizaje significativo tiene varias ventajas (Ausubel, 1976):

- El periodo de retención es mayor.
- El nuevo material adquirido se somete a los principios organizadores que gobiernan el aprendizaje y la retención del sistema al cual son incorporados.

Como ya se ha expuesto, los factores cognoscitivos en el aprendizaje son particularmente importantes en el aprendizaje significativo. En este sentido, Ausubel (1976) explica que “la *estructura cognoscitiva existente* es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativos” (pp. 155-156). La experiencia pasada, por lo tanto, tiene una influencia notable en el aprendizaje y en la retención de nuevos conocimientos, ya sea positiva o negativamente. Con ello, se puede afirmar que en todo aprendizaje significativo hay transferencia, pues todo nuevo aprendizaje es afectado por la estructura cognoscitiva existente. En educación, la transferencia tiene éxito cuando “la experiencia de aprendizaje previa facilita el aprendizaje de tareas de aprendizaje de *salón de clase* subsiguiente” (Ausubel, 1976, p. 196). Con esto, otra de las características principales del constructivismo es el estilo cognoscitivo, que son las diferencias de los principios generales de la organización cognoscitiva de los alumnos.

Por último, es importante mencionar que en el aprendizaje significativo también se tienen en cuenta los factores afectivos y sociales del aprendizaje. Se profundizará en este concepto en el apartado de «motivación».

Características y tareas del profesor

Si bien el enfoque constructivista pone al alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ello no significa que el profesor no tenga una gran importancia. En este sentido, las tareas y las características del profesor son imprescindibles para que el proceso sea lo más significativo posible.

Ausubel (1976) apunta que ni la inteligencia ni la personalidad están directamente relacionadas con el éxito en la enseñanza. Pudiese parecer que la solución se encuentra en el estilo de enseñanza; sin embargo, Ausubel insiste en que este debe variar en función de las características de cada grupo-clase, de modo que tampoco se encuentra ahí. Desde el enfoque constructivista, la principal función del profesor y, por ende, la que va a proporcionar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, es la de director de las actividades de aprendizaje. Para ello, son varias las tareas que debe llevar a cabo para asegurar dicho éxito: generar interés; motivar a los alumnos; ayudar a obtener resultados realistas; decidir qué es importante aprender y qué están listos para aprender (dificultad); organizar las materias de estudio; presentar con claridad los materiales; revisar, confirmar, aclarar, evaluar, etc.; fomentar el aprendizaje por descubrimiento; instruir al grupo; ofrecer una enseñanza individualizada; comunicarse adecuadamente con los alumnos; y la disciplina democrática, sobre la que se hablará más adelante (Ausubel, 1976).

Motivación

La motivación no es un factor indispensable para aprender,⁴⁸ lo cual no significa que la motivación no facilite el aprendizaje. En este sentido, Ausubel (1976) defiende que la relación causal entre motivación y aprendizaje es recíproca, es decir, que la propia satisfacción de aprender motiva. Por esto, se puede decir que la motivación que defiende Ausubel es la intrínseca y positiva, es decir, aquella basada en la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación, la maestría y la necesidad de estimulación. En suma, debe basarse en aprender bien y como fin en sí mismo:

⁴⁸ Una buena prueba de esto es que la mayor parte del aprendizaje no es impulsado por la motivación ni reforzado por la satisfacción (Ausubel, 1976).

pulsión cognoscitiva.⁴⁹ La razón principal es que este tipo de motivación es más importante para el aprendizaje significativo debido a que la recompensa es inmediata.

En cambio, el hecho de que Ausubel sitúe la motivación intrínseca como la principal forma de motivación no quiere decir que la motivación extrínseca no tenga cabida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con esto, Ausubel (1976) defiende que las recompensas y los castigos⁵⁰ son parte necesaria de todo el proceso educativo.

Disciplina democrática

A diferencia de Makárenko, para Ausubel la disciplina es medio, no fin. Ausubel (1976) propone y defiende un estilo particular de disciplina denominada «disciplina democrática», la cual es racional, justificada y bilateral, aunque su principal característica es el respeto a la libertad y a la dignidad de todos los individuos, en este caso, de todos los alumnos y profesores. Para alcanzar sus objetivos, Ausubel (1976) señala cinco puntos en defensa de la necesidad de la disciplina:

- Es necesaria para la socialización, pues supone el aprendizaje de las normas que se dan en un entorno social determinado.
- Es necesaria para la maduración personal debido a que se desarrollan aptitudes como la confiabilidad, la confianza, el autocontrol o la persistencia, entre otros.
- Supone la internalización de las normas y obligaciones morales y, con ello, el desarrollo de la conciencia.
- Es necesaria para la seguridad emocional de los niños.
- Es necesaria para la regulación sistematizada de las actitudes de clase.

¿Qué hacer?

Se ha decidido añadir un (sub)punto⁵¹ más en el que se van a apuntar cuatro recomendaciones que ofrece Ausubel (1976) para que la disciplina democrática funciones.

1. Entender que no es represivo castigar a los alumnos que tienen malas conductas.

⁴⁹ “No es realista esperar que los temas escolares sean aprendidos y retenidos con eficiencia hasta que los alumnos sientan la necesidad de adquirir el conocimiento como fin en sí mismo” (Ausubel, 1976, pp. 420-421).

⁵⁰ Los castigos no deben ser rigurosos, abusivos o vengativos, ni debe emplearse el uso del sarcasmo, el ridículo o la humillación. Toda acción educativa debe orientarse al aprendizaje significativo, y este tipo de castigos tienen como consecuencia todo lo contrario.

⁵¹ No es más que una extensión del apartado de «disciplina democrática» que se justifica por la preocupación de Ausubel por las distorsiones que se han hecho de ella.

2. Asimilar que tanto la disciplina autoritaria como el liberalismo extremo⁵² deben evitarse.
3. Comprender que los profesores no son los culpables del mal comportamiento de los alumnos.
4. Ofrecer formación sobre disciplina democrática.

3.3. Críticas al constructivismo

Bunge (2006) explica que hay cuatro tipos de constructivismo: el constructivismo ontológico, el cual establece que las cosas no son más que cúmulos de percepciones; el constructivismo social, que defiende que los hechos científicos no son más que construcciones sociales en vez de hechos que suceden en el mundo exterior; el constructivismo psicológico, considerado una teoría científica; y el constructivismo pedagógico, que no es más que la aplicación de «los constructivismos» en las aulas. Este apartado se centrará en los dos últimos, aunque también será necesario hacer uso de los otros tipos para clarificar la crítica.

Para la elaboración de la crítica se han consultado a tres autores: Mario Bunge, Inger Enkvist y Roberto Bueno Cuadra. En general, se considera que la crítica es acertada y honesta; sin embargo, hay ciertos elementos de ella que son verdaderamente deshonestos y muy pobres filosóficamente hablando, sobre todo la crítica de Enkvist, quien parece confundir constantemente el constructivismo con la pedagogía antiautoritaria.^{53 54}

Una de las críticas más destacadas hacia el constructivismo es su carácter subjetivista y relativista, pues el conocimiento no es entendido como reproducción de la realidad, sino como resultado de la actividad del observador, esto es, por usar las palabras de Bueno Cuadra (2007), que “no nos representamos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos”⁵⁵ (p. 83). Con esto, todo conocimiento se convierte en una construcción del ser humano, no en una realidad, lo cual es irónico, pues como dice Bueno Cuadra (2007), “el constructivismo pretende cuestionar la posibilidad del conocimiento objetivo sobre la base de

⁵² Liberalismo extremo entendido como ausencia de toda norma y control.

⁵³ Aunque sería interesante criticar aquellos elementos erróneos de la crítica de estos autores, se cree que es suficiente señalarlo, pues no es el objetivo de este apartado.

⁵⁴ Recuérdese que el constructivismo no es, estrictamente hablando, una pedagogía, sino un paradigma educativo que puede servir para varias pedagogías. En este sentido, reducir el constructivismo a su uso como paradigma educativo para la educación antiautoritaria es un grave error.

⁵⁵ Este es el postulado epistemológico del constructivismo, el cual recuerda al de los filósofos idealistas neokantianos.

conocimientos psicológicos objetivos” (p.93). El mismo error señala Bunge (2006) cuando dice que el constructivismo es falso y perjudicial al negar la existencia de una verdad objetiva.

En segundo lugar, se puede hablar de la relación que se establece entre el profesor y el alumno, donde el primero pasa a ser un mero facilitador y al segundo se le exige que construya su propio conocimiento, es decir, que el alumno aprenda por sí mismo con una guía mínima. Según Bunge (2006), es absurdo pedir a los niños que construyan el conocimiento por sí mismos, pues ello implica reducirlo a los datos empíricos, esto es, aquellos elaborados a partir de la experiencia sensible, en vez de hacerlo a través de teorías científicas.⁵⁶

Por último y tomando como referencia a Inger Enkvist, es importante criticar el antiintelectualismo al que el constructivismo puede conducir, así como el concepto de enseñanza centrada en el alumno. Antes de introducirse en la crítica, se advierte que el punto fuerte de la autora no se encuentra, como ya se ha dicho, en su crítica a las bases del constructivismo, sino en la manera en la que el constructivismo se está aplicando en las aulas en la actualidad.

- *Antiintelectualismo*. Según Daisy Christodoulou (como se citó en Enkvist, 2016), el constructivismo no ofrece buenos resultados. A su juicio, ni siquiera cabe hablar de pedagogía constructivista, pues no se construye mucho debido a que la dificultad de descubrir el mundo por uno mismo es excesivamente compleja y, por lo tanto, se reduce mucho el contenido; ni de pedagogía progresista, pues no se progresa mucho en el aprendizaje. Así, ella habla de pedagogía posmoderna, la cual es profundamente antiintelectualista debido a que se centra en el saber hacer en vez de en el saber, sin comprender que sin saber no se puede saber hacer: el método usurpa el sitio del saber. Así, deja de importar la materia o el nivel y, con ello, el papel de los profesores especializados en dichas materias (Enkvist, 2006). Esto, según la autora, es un enorme error, ya que la escuela se fundamenta en el conocimiento de las materias, y este está siendo relegado a un segundo plano.
- *Enseñanza personalizada*. Como dice Enkvist (2006), cuando el alumno está en el aula y bajo una dirección constructivista, este no aprende aquello que viene de fuera, sino que

⁵⁶ Esta crítica de Mario Bunge no es muy consistente, pues no es cierto que los alumnos construyan todo el conocimiento por sí mismos. Los alumnos trabajan desde sus experiencias, esto es cierto, pero con informaciones previas que el docente facilita, por lo tanto, se educa desde un cuerpo teórico, aunque este sea mínimo. Así, los alumnos sí pueden construir conocimientos a partir de teorías científicas. No obstante, se ha decidido comentar esta crítica para resaltar que una ayuda demasiado pequeña por parte del maestro puede resultar en un grave inconveniente para el alumno, y es en esta relación donde radica la principal dificultad del paradigma educativo constructivista.

el aprendizaje se basa en el propio alumno, en sus conocimientos previos, en su voluntad de aprender y en sus intereses. De ahí, ella concluye que este tipo de aprendizaje es un «aprendizaje divertido», lo cual es, a su juicio, erróneo, pues el aprendizaje no es siempre divertido y requiere de gran esfuerzo, disciplina y constancia.⁵⁷

⁵⁷ Enkvist no parece valorar adecuadamente la dimensión lúdica del aprendizaje. Si bien no todo aprendizaje debe ser lúdico, no es cierto que la introducción de ciertos elementos lúdicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje dificulte el aprendizaje, sino todo lo contrario, sobre todo en los alumnos más pequeños (Infantil y Primaria). Además, un aprendizaje lúdico puede ir acompañado de esfuerzo, disciplina y constancia. No obstante, sí es importante señalar que un modelo de enseñanza excesivamente lúdico puede generar ciertas dificultades en el aprendizaje.

4. Neuroeducación: Francisco Mora

La neuroeducación no es, del mismo modo que el constructivismo, una pedagogía fundada en un modelo antropológico (aunque Francisco Mora sí tiene una concepción antropológica con la que defiende la importancia de la neuroeducación, pero esto se verá más adelante), sino una herramienta de la que todas las pedagogías se pueden beneficiar para potenciarlas. Así, la neuroeducación es una disciplina muy reciente cuyo interés es conocer y crear puentes de entendimiento entre la neurociencia y la educación o, mejor dicho, las «educaciones». Tiene su base en el conocimiento sobre el cerebro, llegando a afirmar que lo que somos es expresión del cerebro en relación con el cuerpo, la familia, la sociedad y la cultura (Mora, 2017a).

La neuroeducación busca crear una nueva cultura basada en el cerebro: neurocultura. En este sentido, investiga sobre los aspectos cerebrales que puedan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje para conseguir la mejor educación posible dentro del marco existente. Con esto, la característica más importante de la neuroeducación es la creación de una base sólida y científica que coloca los conocimientos del cerebro en la primera línea con el objetivo de aplicarlos a la enseñanza y al aprendizaje, esto es, que es necesario que haya una correspondencia entre las metodologías docentes y el proceso por el que se desarrolla el aprendizaje a nivel cerebral.

En este apartado se ha escogido a Francisco Mora como representante de la neuroeducación; sin embargo, la única razón de que esto sea así es debido al reconocimiento que posee en esta materia. Como él mismo dice, la neuroeducación no es aún una disciplina académica con una estructura de conocimientos (Mora, 2017a), por ello, no se ha considerado apropiado basar este apartado única y exclusivamente en su pensamiento y aportaciones. En este sentido, en el apartado de ideas pedagógicas principales se mencionarán a una gran variedad de autores que han aportado conocimientos importantes sobre neuroeducación.

4.1. Contexto⁵⁸

Vida y obras

Francisco Mora es un autor español licenciado en Medicina por la Universidad de Granada y Doctor en Neurociencia por la Universidad de Oxford. Actualmente, es catedrático de Fisiología

⁵⁸ Por las mismas razones que las señaladas en el apartado de «constructivismo», se van a omitir los puntos de «modelo antropológico» y «marco histórico».

en la Universidad Complutense de Madrid y profesor adscrito de Fisiología Molecular y Biofísica en la Universidad de Iowa, en Estados Unidos. Mora ha escrito más de 400 artículos y varios libros sobre el funcionamiento del cerebro. Destacan *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*; *Cómo funciona el cerebro*; *Neuroeducación y lectura*; o *Neuroeducador: una nueva profesión*.

4.2. Ideas pedagógicas principales

Si bien no se ha centrado este apartado en el pensamiento y las investigaciones de Francisco Mora, como ya se ha dicho, sí se ha estructurado este apartado partiendo del orden en el que el doctor diseñó su libro *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. En este sentido, se encontrará un primer apartado en el que se definirá el concepto de neuroeducación; a esto le sigue un breve comentario sobre la base antropológica de Francisco Mora; y, en tercer lugar, se señalan algunos de los requisitos cerebrales para el aprendizaje (memoria, aprendizaje, emoción, atención y curiosidad) y aquello que la neurociencia sabe sobre ellos.

Neuroeducación

Como ya se ha mencionado, la neuroeducación es “una visión de la instrucción y la educación basada en los conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro” (Mora, 2017a, p. 29), esto es, una nueva perspectiva de la enseñanza que encuentra su base en la neurociencia. Con esto, la neuroeducación apunta, según Mora (2017a) a:

- Conocer qué herramientas ofrece la neurociencia para enseñar de la manera más eficiente posible.
- Usar las herramientas que permiten detectar problemas neurológicos y psicológicos que puedan interferir con el aprendizaje, es decir, detectar déficits para poder adaptar la enseñanza e intervenir en la aparición de dichas conductas o, en la medida de lo posible, modificarlas lo más temprano posible.
- Utilizar las herramientas que puedan servir para la formación de ciudadanos críticos.
- Cruzar puentes entre el saber y el saber enseñar.

Un pilar básico de la neuroeducación es la importancia que le aporta a la emoción, llegando a afirmar que la cognición y la emoción son un binomio indisoluble: no hay razón sin emoción. Así, desde la neuroeducación se sitúa a la emoción y a los sentimientos como la base de la enseñanza.

Modelo antropológico

Ya se ha dicho que la neuroeducación no tiene un modelo antropológico en el que se base; en cambio, Mora (2017a) llega a sostener que “el ser humano es lo que la educación hace de él” (p. 19), tesis que recuerda al *homo educandus* de Octavi Fullat. A este respecto, cabría preguntarse qué modelo de ser humano concibe la neurociencia y, por ende, qué tipo de educación quiere para construirlo, ya que solo así podrá convertirse la neuroeducación en una filosofía de la educación o en una pedagogía, y no solo en una herramienta para «las educaciones» o «las pedagogías».

Memoria

Los primeros intentos de definición de «memoria» fueron propuestos por Ramón y Cajal y por Hebb (como se citó en Ortiz, 2009). El primero la entendió como una cierta reminiscencia propia de la capacidad de crecimiento y asociación que se da en las células nerviosas durante las primeras etapas del desarrollo ontogenético; mientras que el segundo la definió como un proceso en el que a través de la repetición de una actividad se establece una agrupación celular que crea una red neuronal que permite estabilizar dicho conocimiento, actividad, etc.

En la actualidad, estas definiciones, si bien no son totalmente descartables, han sufrido una alteración positiva. Autores como Mora (2017a-2017b) y Caballero (2017) ya han propuesto definiciones mucho más precisas. El primero explica que la memoria es un proceso de retención de conocimientos que se da a lo largo del tiempo, es decir, es el acto de almacenar información. Además, dice que la memoria también es rescatar y hacer uso de la información que tenemos almacenada. Así, el recuerdo se entiende como una parte de la memoria, esto es, como evocación de algo que está almacenado en la memoria. En este sentido, Mora (2017a) entiende la memoria como el almacén que nos permite construir la identidad de una persona con respecto al mundo. La segunda menciona que la memoria es un proceso psicológico que tiene la labor de codificar y de almacenar la información para que pueda ser recuperada cuando se desee. Caballero (2017) habla de tres procesos:

- La experiencia que es captada y almacenada.
- Codificación, organización y almacenamiento de la experiencia.
- Recuperación de la información.

Mora (2017a-2017b) y Caballero (2017) explican que hay varios tipos de memoria:

- Memoria consciente/explicita. Hace referencia a los hechos que se pueden evocar y contar, esto es, que permanecen en nuestro cerebro, se consolidan. Por todo ello son declarativas. Algunas de estas memorias son:
 - Memoria a corto plazo: es el proceso de retención inicial de información durante un breve espacio de tiempo, que no suele ser mayor de 15-30 segundos, y el cual resulta crucial para llegar a completar el procesamiento de la información. Tiene una capacidad limitada. Por ello, la capacidad de atención se vuelve un factor importante. Asimismo, los elementos externos asociados al contexto juegan un papel muy importante. Un ejemplo de este tipo de memoria es la memoria de trabajo.
 - Memoria a largo plazo: es la capacidad para mantener la información durante largos períodos de tiempo o de manera permanente. Es ilimitada, episódica, semántica y procedimental, así, el sujeto puede recuperar conscientemente la información. Un ejemplo es la memoria emocional.
 - Memoria icónica/sensorial: estímulos perceptivos que son evaluados de forma inconsciente. Por ejemplo, la memoria visual o auditiva.
- Memoria inconsciente/implícita. Es aquella información que es guardada en el cerebro y que tienen relación con habilidades que se dan de un modo verbal consciente. En este sentido, son memorias no declarativas.
 - Memoria cotidiana: montar en bicicleta.

Se cree que el hipocampo representa la estructura esencial en la que se vierten las memorias conscientes que se han ido formando a lo largo del tiempo, así como en la memoria de estímulos, memoria espacial, declarativa, semántica y episódica, y en la formación de nuevos recuerdos que parten de la experiencia. La corteza cerebral sería el depósito definitivo de aquellas memorias que permiten nuestra individualidad (Mora, 2017b, y Ortiz, 2009).

En consecuencia, la memoria queda definida como una capacidad de captación, organización y recuperación de la información que, en último término, garantiza la individualidad de las personas. Esta puede ser tanto explícita como implícita influyendo cualquier manifestación de la misma en la posterior disponibilidad del conocimiento.

Aprendizaje

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se asocian percepciones e ideas para encontrar en ellas nuevos significados, pues gracias a él se adquieren nuevos conocimientos, habilidades y valores a través de diversos medios como la enseñanza, la experiencia o la observación, entre otras (Mora, 2017a y Caballero, 2017). Aprender es innato y un mecanismo básico de supervivencia a través del cual el ser humano cambia su conducta, su pensamiento y, en consecuencia, su cerebro (Mora, 2017a). En suma, aprender es cambiar el cerebro.

Ortiz (2009) clasifica la definición de aprendizaje desde dos puntos de vista, a saber, conductual, donde el aprendizaje supone un proceso mediante el cual el ser humano es capaz de adquirir nuevos comportamientos, conocimientos o habilidades; y cerebral, el cual constituye otro proceso en el que diferentes grupos neuronales de varias áreas cerebrales distintas se conectan a la vez para crear una red estable de manera temporal hasta que a través del ejercicio y de la repetición queda totalmente asimilado y, por consiguiente, se forma una red estable permanente. Esta repetición se manifiesta en el plano cerebral a través de la concurrencia de determinados procesos sinápticos.⁵⁹ Cuando se repiten de forma frecuente esas conexiones entre neuronas se forjan hábitos que quedan registrados en determinados circuitos neuronales. De esta manera, es a través del refuerzo de la repetición de estos circuitos cuando se produce el aprendizaje. Así, partiendo de esto último, el aprendizaje se podría definir como un producto de la interacción que se da entre la información nueva y la que ya ha sido asimilada, es decir, un proceso en el que la red neuronal ya establecida se beneficia de nueva información sin la necesidad de establecer una nueva red neuronal para cada aprendizaje que sea nuevo, a través de la consolidación de unas determinadas conexiones entre las neuronas. La plasticidad cerebral⁶⁰ constituye la potencialidad cerebral asociada a la facultad de aprendizaje.

En este sentido, un buen aprendizaje sería aquel que posibilita el desarrollo de mayores conexiones entre las diferentes áreas cerebrales, es decir, aquel que facilita la integración de esas conexiones en una red neuronal que pueda participar de las que ya están consolidadas. (Ortiz, 2009). Por esta razón, los aprendizajes transversales tienen un mayor impacto en el cerebro, pues la red neuronal es más extensa y el cerebro funciona de manera integrada (Bueno i Torrens, 2017).

⁵⁹ La sinapsis es una conexión electroquímica entre dos neuronas producida a través de neurotransmisores que se dedican a inhibir o excitar este proceso (Béjar, 2017).

⁶⁰ La plasticidad es la posibilidad de reconfigurar las conexiones cerebrales y es una propiedad que se mantiene durante toda la vida (Béjar, 2017).

Esta concepción conduce a cuestionar la tradicional distinción entre hemisferio derecho e izquierdo⁶¹ o, dicho de otro modo, entre «ciencias» y «letras». El hemisferio derecho es el creador e integrador, es holístico y global y genera ritmos, música, imágenes, dibujos, etc., además de ser más disperso e inconsciente; mientras que el hemisferio izquierdo es el analítico y ejecutivo y, por ende, centrado en materias como el lenguaje, la lógica y las matemáticas, además de ser más focalizado y consciente; sin embargo, tal y como señala Béjar (2014), es necesario mirar al cerebro de manera holística, ya que ambos hemisferios colaboran conjuntamente y se transmiten información constantemente, es decir, no son compartimentos estancos. Esta idea holística que aporta la neurociencia es un apoyo para la transversalidad y una objeción a la creciente especialización. Ni ese conjunto inventado de los de «ciencias» son poco creativos, ni ese otro de los de «letras» son poco lógicos. Más aún, los problemas lógicos y matemáticos complejos, tradicionalmente atribuidos a los analíticos, requieren soluciones que ponen en juego la creatividad, así como las obras artísticas tales como las piezas de música clásica, que requieren del uso elevado de un proceder lógico y analítico, por establecer algunos ejemplos.

De igual manera, es conveniente advertir que en el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede obviarse el entorno. Con respecto a este punto, son importantes los conceptos de emoción y de neuroarquitectura. En este párrafo se comentará brevemente el segundo punto, pues el tema de la emoción se explicará más adelante. Desde la neuroeducación se ha ido señalando que los espacios deben ser óptimos para el aprendizaje. Con esto surge el concepto de neuroarquitectura, a través del cual se defiende que las aulas deben ser amplias, con grandes ventanales a través de los cuales entre luz natural, etc., debido a que produce un mejor rendimiento en la enseñanza. El objetivo es establecer nuevos espacios que se adapten a los códigos cerebrales, de tal manera que se establezca un nuevo diálogo con el entorno (Mora, 2017a).

Con lo ya expuesto hasta ahora es suficiente para pasar al siguiente punto relacionado con el aprendizaje, a saber, los tipos y las formas de aprendizaje.

Según Mora (2017b), hay dos tipos de aprendizaje:

- Explícito. Es un aprendizaje consciente debido a que asocia hechos y sucesos con el tiempo y se pueden evocar y transmitir una vez han sido memorizados.

⁶¹ Mora (2017a) habla de esta distinción como neuromito.

- Implícito. Es un aprendizaje inconsciente debido a que no se puede evocar de forma verbal lo que ha sido aprendido porque no requiere de procesos cognitivos conscientes del aprendizaje explícito. El aprendizaje implícito favorece enormemente el aprendizaje explícito en aquellos conocimientos relacionados con dicho aprendizaje. Asimismo, se lleva a cabo de forma muy eficiente en ambientes con mucha novedad.⁶²

A partir de esto se pueden mencionar, también, varias formas de aprendizaje (Ortiz, 2009):

- Aprendizaje por modelos. El cerebro organiza, da sentido y jerarquiza para extraer modelos.
- Aprendizaje por repetición. Genera un aumento en la capacidad de memoria, de recuerdo y de almacenaje de información, aunque lo que se aprenda carezca de sentido.
- Aprendizaje por visualización. Refuerza el sistema de análisis, asociación y elaboración de la información ya establecida para llevar a cabo una determinada conducta. Asimismo, posee una mayor rapidez en la toma de decisiones y una mayor motivación.
- Aprendizaje por imitación. Es el aprendizaje típico de la socialización humana. Es un aprendizaje que todos los maestros deben tener en cuenta, pues sus conductas van a influir mucho en sus alumnos.
- Aprendizaje por acción. Es un aprendizaje perceptivo-motor. Mejora, precisa y perfecciona de forma rápida la ejecución y el aprendizaje de cualquier tipo de conducta o comportamiento, pero genera muchas más dificultades para cambiar de una conducta a otra, comete menos errores en la conducta aprendida, pero limita la adquisición de nuevas conductas.

Emoción

No es casualidad que uno de los libros más conocidos sobre neuroeducación lleve por subtítulo «solo se puede aprender aquello que se ama», idea que se repite en uno de los primeros capítulos del libro y que dice que “nada se puede llegar a conocer más que aquello que se ama” (Mora, 2017a, p. 71). La emoción es la base del proceso cognitivo, es decir, del razonamiento y,

⁶² Con respecto a ésta última distinción, la evidencia muestra que las actividades que combinan tanto el aprendizaje explícito (debates, discusiones grupales, etc.), como el implícito (metáforas, grabaciones, juegos, etc.), son tremendamente favorables en la constitución de un aprendizaje significativo (Campos, 2010). Esto refuerza de nuevo, la idea de holisticidad y transversalidad a la que recurrentemente remiten los estudios neuroeducativos: no se puede tratar de hipertrofiar una función cerebral determinada con el propósito de incrementar el aprendizaje. El cerebro es un todo.

por ello, constituyen una de las bases más importantes para el aprendizaje y la memoria (Mora, 2017a).

Desde la neuroeducación se sostiene que los procesos que activan el aprendizaje y el correcto funcionamiento de la memoria tienen lugar gracias a la emoción. Las emociones, según los hallazgos neuroeducativos, matizan e incluso moldean el funcionamiento del cerebro debido a que interactúan con las habilidades cognitivas. En este sentido, se entiende que la emoción se conecta con el cuerpo como un aspecto fundamental para la activación de la función cerebral.

Atención

La atención juega un papel imprescindible en el proceso de aprendizaje, pues es a través de ella como se es consciente de algo y, por lo tanto, sin atención no hay memoria ni conocimiento y, por consiguiente, tampoco aprendizaje (Mora, 2017a). Hay varios tipos de atención, Mora (2017a) enumera cinco tipos distintos:

- Atención básica. Es aquella que permite estar alerta sobre el entorno, pero sin focalizar en ello una atención intensa. Por ello, es una atención constante, tónica, pero dispersa que permite reaccionar en cualquier situación. Es la más primitiva de todas.
- Atención absorbente. Es muy parecida a la atención básica, pero con la diferencia de que focaliza la atención en algo muy concreto.
- Atención orientativa. En este tipo de atención el foco de atención no es fijo como en la absorbente, sino que cambia constantemente.
- Atención ejecutiva. Es la más importante para el aprendizaje (Béjar, 2017 y Mora, 2017a) debido a que requiere una atención sostenida y secuenciada.
- Atención inconsciente global.

Como se acaba de mencionar, la atención ejecutiva es la óptima para el aprendizaje; no obstante, esta no sigue un proceso lineal, pues el cerebro pasa por fases de ensimismamiento debido a que funciona a través de ventanas cognitivas. Estas fases son, según Béjar (2017): el tiempo inicial necesario para empezar a atender, el cual depende de las condiciones particulares del individuo; el tiempo atencional; y, en último lugar, el tiempo eficiente (Béjar, 2017).

Por último, hay que señalar que la atención hay que evocarla, y debe ser el profesor el encargado de hacer eso, ya que de lo contrario no habrá posibilidad de aprendizaje en el alumno.

Curiosidad

El último requisito que se va a exponer en este apartado es el referente a la curiosidad, el cual conjuga al resto de los elementos que ya se han explicado. Como bien explica Mora (2017a), la curiosidad activa la emoción y, con ella, se produce la atención, que es la encargada de generar conocimiento. Por lo tanto, el primer paso para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje significativo es generar curiosidad en el alumno, pues sin curiosidad no hay aprendizaje.

4.3. Críticas a la neuroeducación

La actualidad de la neuroeducación dificulta la elaboración de una crítica constructiva, ya que los efectos que ella puede producir en las aulas es todavía algo prácticamente desconocido. Ya se ha dicho, pero es oportuno repetirlo, que la neuroeducación ni siquiera constituye una disciplina académica en la actualidad, pues se encuentra en una fase embrionaria. No obstante, hay un par de aspectos que sí se pueden comentar, más que para criticar, para señalar ciertas ideas o preocupaciones de algunas de las propuestas que se han ido mencionado a lo largo de este punto.

Aprendizaje. Si bien las definiciones que se ofrecen desde la neuroeducación sobre el aprendizaje son un gran avance en esta materia, tampoco es menos cierto que definir el aprendizaje única y exclusivamente desde el ámbito cerebral puede resultar un tanto reduccionista, pues se puede caer en el error de obviar otros factores que son decisivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mora (2017a) es consciente de esto y, por ello, argumenta que no se puede olvidar que el entorno, la sociedad y la cultura influyen el cerebro y, en consecuencia, en la individualidad de cada persona; sin embargo, nunca se cuestiona dicho entorno, sociedad o cultura que moldea el cerebro de las personas. En este sentido, la neuroeducación se presenta como una propuesta conservadora al no poner en cuestión aquellos factores que más dificultan e influyen sobre las personas.

Emoción. La perspectiva que se ha ofrecido sobre la emoción se puede calificar de conservadora, pues identifica la mente con el cerebro a pesar de la documentada función cognitiva del cuerpo. Del mismo modo, este planteamiento parece considerar al entorno como un mero factor que ha de ser propicio para el aprendizaje en lugar de un medio de aprendizaje.

Cerebro. Si bien es necesario el estudio y la comprensión del cerebro, el hecho de que los procesos mentales tengan lugar meramente a través del órgano cerebral es una teoría que está en discusión, pues los procesos cognitivos también transcurren de forma exterior al cerebro, por ejemplo, a través del uso de herramientas o de la exteriorización corporal.

En suma, de las recientes remodelaciones de las concepciones del aprendizaje a través de la neurociencia se advienen nuevos senderos alejados de prejuicios, así como posibles conflictos. Por un lado, se está atendiendo a la complejidad del fenómeno del aprendizaje y sus diversos cauces aplicaciones, pero por otro lado surgen temores acerca de la posibilidad de adaptación de estos conocimientos a las aulas, así como de las posibles complicaciones que podrían devenir de exagerar estas averiguaciones y considerar que el aprendizaje reside exclusivamente en el cerebro.

4. Resultados de la información recopilada

Una vez trabajado el marco teórico, ya es momento de analizar si la principal tesis mantenida por Fullat, a saber, que la educación es un proceso antropogenético fundamentado en la violencia, es cierta (al menos partiendo de las corrientes que se han analizado). Pero antes de ello, se hará una breve exposición sobre el pensamiento filosófico y pedagógico de Octavi Fullat: influencias; modelo antropológico; y tesis principales: violencia, erótica y proyecto.

El recorrido intelectual de Octavi Fullat, como bien se ha podido comprobar en la introducción, es extenso y verdaderamente interesante. Esto quiere decir que ha recibido una gran influencia por parte de diversos autores; sin embargo, hay tres que destacan sobre el resto, por lo menos en su última etapa: la concepción epistemológica y antropológica de Sigmund Freud, el existencialismo de Jean-Paul Sartre y la fenomenología de Husserl.

Según Fullat (1979), el gran valor que tiene la Filosofía de la educación se encuentra en su vinculación a la cuestión sobre qué es el ser humano, es decir, en la antropología: “toda filosofía de la educación debe abordar necesariamente la cuestión antropológica” (Mèlich, como se citó en Fullat et al., 1994, p. 30). Así, hombre, cultura y educación son elementos inseparables, pues como bien dijo Kant (como se citó en Fullat, 1979) el hombre solo llega a ser tal mediante la educación.⁶³ Con esto, sostiene el autor que preguntar por la educación es preguntar sobre el ser humano. De esta manera, queda establecida su base antropológica, a saber, que el hombre es un ser educando: *homo educandus*. Uno podría pensar que educarse no es algo única y exclusivamente propio del ser humano, por lo menos, no tanto como para llegar a establecer la tesis del *homo educandus*; sin embargo, Fullat no piensa de la misma manera. Según su planteamiento, para que exista educación debe añadirse algo a la naturaleza: cultura. Por esta razón, un animal de circo no puede estar educado, a lo sumo maltratado o amaestrado, ya que hacer las monerías que hacen no añade nada a esos animales, solo al dueño del circo, que es quien saca beneficio de todo aquello. Así, como dice Mèlich (como se citó en Fullat et al., 1994), el hecho de que el ser humano tenga que educarse provoca una «carencia» en él. En este sentido, se puede establecer que la concepción que tiene Fullat sobre cultura es aquella que se estructura en torno al sentido subjetivo de la Idea (Bueno, 2016), la cual ya se puede encontrar

⁶³ Mèlich (como se citó en Fullat et al., 1994) lo formula de la siguiente manera: “la educación es el proceso que permite que el ente humano pueda constituirse a sí mismo y a los otros” (p.37).

en el *Protágoras* de Platón⁶⁴. En este diálogo, Protágoras presenta al hombre como a un animal privado de los atributos necesarios para sobrevivir y, por ello, debe acudir a Prometeo para que este le dé los instrumentos que le faltan y, después, a Hermes para obtener las virtudes políticas. En este sentido, se establece una «cultura del sujeto» que está reconstruido con prótesis para suplir las insuficiencias de origen (Bueno, 2016): educación. Con esto, esta concepción de cultura queda definida por el aprendizaje, como aquello que se va añadiendo al ser humano debido a las carencias con las que viene debido a la imprudencia y torpeza de Epimeteo. En este sentido, el ser humano es un proyecto, un ser educando hasta su muerte, aunque este tema se abordará más adelante. Esto provoca un claro enfrentamiento en el ser humano debido a que se encuentra en una constante lucha entre poder (naturaleza) y deber (cultura), razón por la cual Fullat concibe al ser humano como un «animal agónico».

El subtítulo de la revista dedicada a Octavi Fullat que se ha utilizado como bibliografía para este trabajo acierta enormemente en las ideas clave de su pensamiento filosófico-pedagógico: *La Paideia como violencia, deseo y proyecto*. ¿Qué quiere decir Fullat con esto?

Violencia

La característica más importante – por lo menos para el objetivo de este trabajo – es la tesis que defiende que todo acto educativo es violento: “toda interacción o relación educativa es constitutivamente violenta” (Mèlich, como se citó en Fullat et al., 1994, p. 32). Esto es así por dos razones principales. En primer lugar, porque se produce un enfrentamiento entre dos conciencias – la del educador y la del educando – que no tiene fin, y como bien enseñaron Hegel y Sartre, detrás de toda relación de conciencias se esconde inevitablemente un contacto violento. Así, toda relación de conciencias se vuelve cosificadora desde el momento en el que el otro es un objeto para el yo. En palabras de Fullat (1988), “el acto educando específicamente humano es, en su núcleo – *eidos* – y en su hontanar entitativo epistemológico [...] confrontación de dos conciencias, confrontación constitutivamente violenta” (p. 11). En segundo lugar, porque todo acto educativo implica una modificación de la conducta, y dicha modificación es siempre violenta porque no solo supone el enfrentamiento de las conciencias que ya se ha expuesto, sino también el enfrentamiento entre el individuo, la libertad personal, la individualidad y el poder social, el «ser lo otro» socializado (Sarramona y Pérez Alonso-Geta, como se citó en Fullat et al., 1994). Así,

⁶⁴ Más recientemente, esta concepción de la cultura se encuentra en Bolk, Alsberg, Klages, Daqué o en el propio Ortega, para quien la cultura era “una reconstrucción del mundo propio que el hombre – que no tenía naturaleza, sino historia – necesitaba para vivir” (Bueno, 2016, p. 82).

cuando Fullat habla de violencia se refiere a enfrentamiento de conciencias y a modificación de la conducta, es decir, al uso de fuerza y poder del educador hacia el educando. Lo interesante de todo esto es que esta violencia no se busca suprimir o incluso minimizar, sino que se entiende como una violencia necesaria, pues como se verá un poco más adelante, el ser humano solo existe en la medida en que se educa, por lo tanto, si no hay educación no hay existencia, ergo, la violencia es imprescindible: educar y violentar son lo mismo.

Erótica

La educación como erótica (deseo) es el puente que existe entre la educación como violencia y la educación como proyecto, aunque también tiene sus propias características que hacen que sea necesario dedicarle un breve apartado.

“En la medida en que es un *hecho*, todo acto educativo es *violencia*. En cambio, en cuanto *deseo* compensador de la facticidad, todo acto educador es teleológico, es indicación de utopía” (Fullat, 1988, p 11). Con estas palabras del filósofo se vislumbra muy bien el puente del que se hablaba en el párrafo anterior. La etimología de la palabra «erótica» viene del griego «erotika»: Eros (dios del amor griego) significa el deseo de la inacabable posesión de lo Bueno, y el sufijo «ika» significa «relación con», entonces, «erótica» significa relación con Eros, esto es, relación con lo que está por ver y por realizar, una búsqueda apasionada y perseverante de una finalidad utópica (Absoluto) y, en este caso, utópica educativa, pues la utopía es deseo (Pagès Santacana, como se citó en Fullat et al. 1994). En este sentido, “*la educación es erótica*, deseo de las finalidades educativas en los hechos educacionales” (Pérez Alonso-Geta, como se citó en Fullat et al. 1994, p. 56). Por esta razón, la violencia educativa queda justificada por el Absoluto.⁶⁵ La pregunta es la siguiente: ¿cuál es esa finalidad utópica educativa?

Proyecto

Como se dijo previamente, el ser humano es un animal educando, es decir, existe solo en la medida en que se educa, por lo tanto, no hay existencia sin educación (Jacques y Mèlich, como se citó en Fullat et al. 1994). Como también se ha expuesto, la educación es un proceso antropogenético, lo que quiere decir que no hay educación al margen de la antropología: “toda intervención de orden pedagógico se realiza sobre la estructura de un hombre para llegar a

⁶⁵ Hasta aquí se ha visto la relación que existe entre violencia y erótica y que queda perfectamente esquematizada en el [anexo 1](#). La figura se encuentra en Mèlich (como se citó en Fullat et al., 1994) en la página 37.

conseguir uno nuevo” (Mèlich, como se citó en Fullat et al., 1994, p. 30). En este sentido y uniéndolo con la idea de educación como violencia y erótica, la educación es un «reprimir para» un modelo antropológico, es decir, el ser humano es un proyecto que se realiza a través de la educación. Sin embargo, desde el primer momento todo acto educativo implica una derrota ontológica, pues como bien explica Mèlich (como se citó en Fullat et al., 1994), “una educación con éxito supondría el fin de la “existencia”, y con tal destrucción fallecería la realidad humana” (p. 33). Esto es lo que se conoce, en el pensamiento de Fullat, como teleología de la educación, y que sigue el siguiente proceso: Paideia – Acción teleológica – Deseo de Absoluto – Fracaso. En este sentido, el acto educacional es búsqueda, pero nunca encuentro (Fullat, como se citó en Fullat et al., 1994). Esta idea se asemeja al pensamiento socrático que plantea que existe un fin universal que se puede observar y hacia el que el ser humano puede dirigirse, pero jamás será posible alcanzarlo, por lo menos en su totalidad.

En el apartado anterior se han analizado cuatro tipos de pedagogías que han tenido o tienen una gran influencia. Se ha podido comprobar que cada una de ellas tiene unas características concretas que las hacen únicas, pero ¿hay algo que tengan en común? ¿Violencia?, ¿erótica?, ¿proyecto?

Pedagogía comunista

La pedagogía de Antón Makárenko se ha definido como un «educar para» la construcción del comunismo, de la sociedad sin clases y, por ende, de un nuevo modelo de ser humano: el hombre comunista. Para ello, se hacía uso de varias herramientas, de entre las cuales la más importante era la colectividad, que era la encargada de moldear la moral y la conducta del individuo para generar la disciplina consciente en este con el objetivo de que sus intereses particulares fuesen los mismos que los intereses de la colectividad, una vez más, la construcción del comunismo. Con esto, se puede afirmar sin ningún tipo de duda que la pedagogía comunista tiene un proyecto (la construcción del comunismo), erótica (el deseo de la sociedad sin clases y del nuevo modelo de ser humano) y es constitutivamente violenta, ya que para lograr sus objetivos es necesario el moldeamiento de la conducta de los alumnos, ya sea a través del maestro como del resto de los miembros de la colectividad.

Pedagogía antiautoritaria

La pedagogía de Alexander Neill puede parecer que, *a priori*, no implica ningún tipo de violencia sobre el alumno, pues los principios de libertad, bondad natural, felicidad, no-intervención, etc.,

conducen a pensar que hay un rechazo total de la violencia en el «proceso educativo», es decir, que no hay ningún tipo de moldeamiento de la conducta del alumno por parte del adulto; sin embargo, ya se ha visto que las cosas no son siempre lo que aparentan, pues como bien expuso Hegel, aquello que *a priori* pueda parecer más concreto es en realidad lo más abstracto que hay si no se lo reconoce en el conjunto de sus relaciones.

La pedagogía de Neill parte de un modelo antropológico concreto (Rousseau y Freud) – el cual ya se ha expuesto en el apartado correspondiente – y, por lo tanto, «educa» para llegar a dicho modelo, es decir, «reprime para» construir ese modelo de ser humano. Asimismo, tiene un proyecto, a saber, que el ser humano sea libre y feliz, justificándolo en la creencia (que es más un deseo – erótica – que otra cosa) de que las personas libres y felices no pueden cometer malas acciones (mundo más feliz). Pero si no hay intervención educativa, ¿dónde se encuentra la violencia? Tal y como se planteó en la crítica a la pedagogía antiautoritaria, que no haya intervención no significa que no haya influencia y moldeamiento de la conducta del educando por parte del educador, sino que la única diferencia con las pedagogías intervencionistas es que dicha influencia está oculta o es más difusa, lo cual es aún más violento, como ya se señaló. No obstante, es cierto que en Neill dicha influencia no está del todo oculta, sino que existe bajo otro modo de representación en el que su figura educativa se caracteriza por la tensa conflictividad entre individualismo y comunitarismo, pues el maestro, al fin y al cabo, está presente en el espacio.

Constructivismo y neuroeducación

Lo característico del constructivismo y de la neuroeducación con respecto a la pedagogía comunista y antiautoritaria es su inexistencia de un modelo antropológico, es decir, no buscan un nuevo modelo de ser humano al que llegar a través de la pedagogía, sino encontrar las herramientas educativas que más ayuden al alumno a desarrollarse, ya sea a través del conocimiento que se tiene de la psicología (constructivismo) o del cerebro (neurociencia). Este es el proyecto y la erótica de estas dos herramientas pedagógicas, pero ¿puede hablarse de violencia educativa si no hay un modelo antropológico?

La violencia existe porque, aunque no se eduque para un modelo antropológico concreto, esto es, propio del constructivismo o de la neuroeducación, sí se hace dentro de un modelo antropológico, pues como ya se ha dicho, son herramientas educativas que se adaptan a varios modelos pedagógico-antropológicos. Además, el moldeamiento de la conducta, así como la

relación de poder (conflicto) entre el educador y el educando sigue existiendo, que son otras de las características que se han nombrado para definir la violencia en la educación. Por ejemplo, sobre la base de un mejor conocimiento de las áreas y funciones cerebrales, puede esconderse un modelo conductual mucho más refinado y, en consecuencia, mucho más violento: neuroconductismo.

En suma, tomando como referencia la pedagogía comunista, la pedagogía antiautoritaria, el constructivismo y la neuroeducación, se puede afirmar que la tesis de Octavi Fullat es correcta: todo acto educativo es constitutivamente violento.

5. Conclusiones

Al principio del trabajo se enumeraron cinco objetivos que se pretendían conseguir con la elaboración de este trabajo, en concreto, se remarcaba aquel que decía que lo más importante era la satisfacción personal que el autor del documento sintiese consigo mismo durante la realización de este y tras acabarlo. Si bien ha habido dificultades y debilidades, las cuales se nombrarán más adelante, la sensación global es muy satisfactoria. En este sentido, se puede manifestar que el principal objetivo de este trabajo ha sido cumplido. En cuanto al resto de objetivos, también se considera que se han llevado a cabo de manera satisfactoria: se ha indagado bastante sobre distintas filosofías de la educación; se han investigado en profundidad cuatro corrientes pedagógicas; las críticas que se han hecho se consideran de buena calidad y, sobre todo, son honestas; y, por último, se ha obtenido a una conclusión partiendo de la pregunta inicial que se había propuesto, llegando a establecer que todo acto educativo es violento.

Son varias las dificultades que han ido surgiendo a lo largo del trabajo, pero hay dos que han estado presentes todo el tiempo. Por un lado, si bien la producción sobre filosofías de la educación no es muy extensa, sí hay suficiente como para tener que elegir cuidadosamente cuál usar y cuál dejar de lado, pues las características del trabajo no permiten consultar todo lo que hay sobre el tema. La selección de textos ha entrañado una gran dificultad. Por otro lado, aunque en relación con lo anterior, hay mucha información que ha tenido que ser obviada debido a que la extensión establecida del trabajo no ha permitido lo contrario. Se considera que todo lo que sí se ha escrito es suficiente para que se entienda bien aquello que se pretendía expresar, pero decidir qué información no añadir o no resaltar tanto ha sido un trabajo duro.

La gran fortaleza de este trabajo, desde el punto de vista del autor del mismo, se encuentra en la profundidad que se ha conseguido en el apartado de «marco teórico». Se considera que la información presente en él es de gran calidad. En cambio, el apartado de «resultados de la información» es bastante más breve, algo más de lo que se pretendía. La razón de que esto sea así, más allá de que ya el trabajo era lo suficientemente extenso, se encuentra en que se ha entendido más como un apartado de conclusión y síntesis de aquello que se ha investigado en el marco teórico para ver si la tesis de Fullat se cumplía, más que como un apartado en el que añadir nuevo y extenso contenido, aunque este también se encuentra, pues se han especificado las características principales del pensamiento filosófico-pedagógico de Octavi Fullat.

Por último, es importante señalar qué aportaciones puede tener esta investigación para la Educación, ya que este es un trabajo del Máster de profesorado. En primer lugar, y como ya se ha dicho en varios apartados del trabajo, es el avance en el estudio de las filosofías de la educación. Y no se usa la palabra «avance» como progreso de los conocimientos en este campo, ya que no se encuentra eso, pues toda la información que se ha escrito está en otros autores; sino más bien en el sentido de «impulso» – dar a conocer – de esta disciplina, que es la filosofía de la educación: Filosofía + Pedagogía. En segundo lugar, se puede aprender mucho sobre las distintas pedagogías que existen, es decir, no solo las mencionadas en este trabajo, pues si bien se considera importante que un profesor se adscriba a una para poder dirigir eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje y de construcción del ser humano, también ha de ser consciente de que las limitaciones de la misma son muy altas, ya que no existe un modelo antropológico último y, por lo tanto, ese deseo de llegar al Absoluto debe estar siempre ahí. Brevemente, se van a mencionar alguna idea clave que se pueda traer a la actualidad sobre las pedagogías analizadas en este trabajo. De la pedagogía comunista se puede aprender que la disciplina, la constancia y el esfuerzo individual y de la «colectividad» ayudan a alcanzar los objetivos comunes: trabajo en equipo; de la pedagogía antiautoritaria se puede valorar la gran importancia que le da a la libertad y a la felicidad de los alumnos, es decir, educar con amor en un espacio de libertad para que los alumnos se desarrollen plenamente; el constructivismo enseña que el profesor debe ayudar a los alumnos en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido proporcionándoles la ayuda que necesiten para seguir progresando en su aprendizaje, con el objetivo de que sea el propio alumno el que tenga el control de su aprendizaje: autonomía; y la neuroeducación proporciona un amplio conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que hace que dicho proceso pueda ser mucho más significativo si se aplican correctamente las herramientas que esta disciplina proporciona.

Hay mucho que aprender sobre filosofías de la educación, pues muchas veces, aunque puedan parecer totalmente contradictorias entre sí, hay varios elementos que pueden ser armoniosos entre ellos,⁶⁶ como se acaba de comprobar. Uno de los grandes retos para los buenos profesores es ver cuáles de estos elementos pueden unirse para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea de mayor calidad para todos los participantes. La pedagogía, según

⁶⁶ Huelga decir que no es posible unir dos pedagogías contrarias entre sí en su totalidad, pues las contradicciones entre ellas pueden ser muy notables, por ejemplo, en el plano antropológico; sin embargo, no son pocos los elementos que sí se pueden unir de cada una de ellas.

Makárenko, es la ciencia más dialéctica que existe. Desde luego, esta afirmación puede ser totalmente discutible, pero está claro que puede ser una ciencia dialéctica con un gran potencial si el trabajo que se deposita en ella es bueno.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Béjar, M. (2014). Una mirada sobre neuroeducación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (355), 49-53.
- Berkman, A. (2014). *El ABC del comunismo libertario*. LaMalatesta.
- Bueno Cuadra, R. (2007). Una visión crítica del constructivismo. *Cultura*, 21, 81-94.
- Bueno, G. (2016). *El mito de la cultura*. Pentalfa.
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Bunge, M. (2006). *A la caza de la realidad: la controversia sobre el realismo*. Gedisa.
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Pirámide.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción. Revista digital*.
- Cappelletti, Á. J. (2010). *La ideología anarquista*. El Grillo Libertario.
- Carr, E. H. (1985). *1917. Antes y después*. Anagrama.
- Coll, C., y Miras, M. (2001). Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar (Vols. 1-2). En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á., *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar* (pp. 331-353). Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., J. Onrubia, Solé, I., y Zabala, A. (Eds.). (2011). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Dietrich, T. (1976). *Pedagogía socialista. Origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación*. Sígueme.
- Engels, F. (2014). *Anti-Dühring. La revolución de la ciencia por el señor Eugen Dühring*. Fundación Federico Engels.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor: consejos para una educación de calidad*. Fineo.
- Feuerbach, L. (2013). *La esencia del cristianismo*. Trotta.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. CEAC.

- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona
- Fullat, O., Mèlich, J. C., Outón, J. A., Pagés Santacana, A., Sarramona, J., Pérez Alonso-Geta, P. M., Sacristán Gómez, D., Schmitt, R., Ferrini, R., Jaques, J., Castañé Casellas, J., Carol, O., Pineda Herrero, P., Martín Roca, C., y Feroso, P. (1994). *Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura. Octavi Fullat: una filosofía crítica y fenomenológica de la educación. La Paideia como violencia, deseo y proyecto*, 160.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Goldman, E. (2016). *Anarquismo: lo que realmente significa*. Imperdible.
- Herri Unibertsitatea. (2022, 16 de febrero). *Ani Pérez: Crítica a la pedagogía y la escuela neoliberal*. [YouTube]. Vídeo. <https://www.youtube.com/watch?v=g3fUzy78fAU>
- Hobsbawm, E. (2009). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Kant, I. (1994). *Crítica de la Razón Práctica*. Sígueme.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza.
- Kropotkin, P. (2012). *La conquista del pan*. LaMalatesta.
- Kumarin, V., y Kudryashova, A. (Eds.). (1975). *Antón Makárenko. Su vida y labor pedagógica*. Progreso.
- Lenin, V. (1974). Obras escogidas. En Lenin, V., *Tareas de las Juventudes Comunistas* (pp. 632-646). Progreso.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Akal.
- Lewin, M. (2017). *El siglo soviético. ¿Qué sucedió realmente en la Unión Soviética?* Crítica.
- Makàrenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Progreso.
- Makàrenko, A. (2008). *Poema pedagógico*. Akal.
- Marcuse, H. (1983). *Eros y Civilización*. Sarpe.
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2018). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza.
- Marx, K., y Engels, F. (2011). *Manifiesto Comunista*. Alianza.

- Marx, K., y Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Akal.
- Mora, F. (2017a). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Mora, F. (2017b). *¿Cómo funciona el cerebro?* Alianza.
- Neill, A. S. (1976). *Autobiografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A. S. (1979). *Hijos en Libertad*. Gedisa.
- Neill, A. S. (2017). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, T. (2009). *NeuroCiencia y Educación*. Alianza.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Laia.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotsky*. Visor.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o De la educación*. Alianza.
- Rousseau, J. J. (2017). *El contrato social*. Akal.
- Schmid, J. R. (1976). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Fontanella.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: a guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner: a guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Snyders, G. (1976). *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Paideia.
- Taberner Guasp, J., y Rojas Moreno, C. (1985). *Marcuse, Fromm, Reich: el freudomarxismo*. Cincel.
- Trilla Bernet, J. (coord.), Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández Fernández, J. A., González Monteagudo, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J. M., Rodríguez Illera, J. L., Solà, P., Tort, A., y Vila, I. (Eds.). (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexos

ANEXO 1. La educación entre la violencia y la erótica.

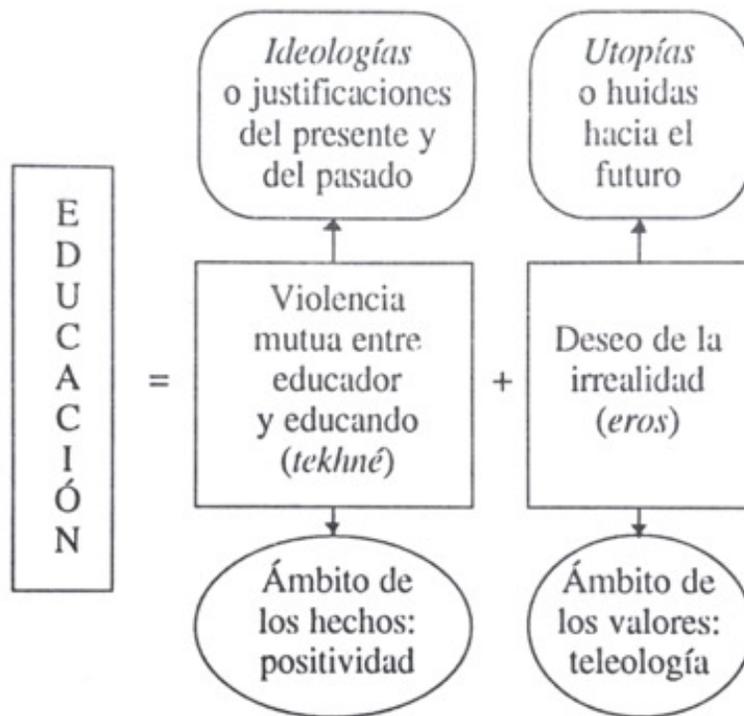


FIGURA 5. *La educación entre la violencia y la erótica*