

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA GESTION ESCOLAR

Jaime SARRAMONA LOPEZ*

1. ESCUELA Y SOCIEDAD DEMOCRATICA

Desde los primeros tiempos, el hombre renunció al ámbito estrictamente familiar para formar parte de estructuras más amplias, de mayor complejidad. Así surgió el marco que conocemos como «sociedad», que abarca diferentes aspectos: división del trabajo, estructura de poder, defensa de la comunidad y, por supuesto, la incorporación y culturalización de sus ciudadanos.

Si bien la familia es la responsable primera del cuidado y educación de los hijos, futuros miembros de la sociedad, tal función no la ejerce de manera exclusiva, y ello por muchas razones que no vamos ahora a profundizar, pero cuya simple enumeración avala el aserto indicado: defiende intereses particulares, los padres no poseen siempre los conocimientos y tiempo necesarios para cumplir las tareas educativas de manera sistemática, falta de experiencias variadas para el desarrollo de la sociedad y la posible existencia de familias problemáticas, incapaces de cumplir su misión educadora.

En resumen, el derecho de la sociedad a intervenir en la educación de sus miembros nace directamente del deber que tiene de preservar el bien común y de complementar la acción familiar. Para cumplir ese derecho deber, la sociedad se vale perfectamente de la institución escolar; de este modo, pues, la escuela se erige en institución educativa por derecho social.

Dada la estrecha ligazón entre escuela y sociedad, no existe duda sobre la interacción mutua: la sociedad determina, en líneas generales, la estructura y finalidad de la escuela, al tiempo que ésta colabora en el mantenimiento y evolución de la sociedad. Las primeras consecuencias se advertirán en la pequeña comunidad inmediata a la escuela: pueblo, barrio, para llegar luego a la comunidad nacional.

En una sociedad democrática, donde impere el pluralismo ideológico, la libertad de expresión y el respeto mutuos, la escuela deberá ser fiel reflejo de estos valores, tanto en su estructura de gestión como en los mismos contenidos educativos. Sólo así podrá ser fiel cumplidora de la misión que inicialmente le hemos asignado: preservación y mejora de la sociedad. Si queremos concretar un poco más, consideramos que una escuela acorde con los principios defendidos para una sociedad democrática debería poseer las características siguientes:

a) *Servicio público*, esto es, la escuela no puede ser privilegio de una minoría ni fuente de especulación económica. Todos los ciudadanos han de poder acceder a la escuela en todos sus niveles, sin otras limitaciones que su capacidad, intereses personales y necesidades para el bien común.

Dentro de este mismo concepto de «servicio público» incluimos la total financiación a cargo de los poderes públicos —no necesariamente estatales—, a fin de permitir el acceso con independencia de las posibilidades económicas familiares o personales.

* Doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona.

b) *Pluralismo*, entendido por tal el ser fiel reflejo de los diversos valores vigentes en la sociedad democrática, con un absoluto respeto a las ideas sustentadas por los diversos estamentos y personas que concurren en cada institución escolar.

Este pluralismo no excluye la existencia de una línea pedagógica mayoritaria, si así lo hubieran deseado los estamentos implicados, pero rechaza el adoctrinamiento: presentación bajo coacción de una sola dimensión de la realidad.

c) *Compensación de desigualdades*. La tan deseada «igualdad de posibilidades» pide —y no es ninguna contradicción— un trato *desigual* para los alumnos, dado que éstos tienen distinto origen social y familiar y, por tanto, diferentes oportunidades y estímulos educativos extraescolares.

La escuela, si quiere cumplir su función democratizadora, debe compensar las deficiencias que son fruto de un medio social o familiar menos dotado; esto es, debe prestar mayor atención a quien tiene menos posibilidades ante la educación.

d) *Actitud crítica frente al medio*. Porque la pretendida «neutralidad» no puede ni *debe* existir en la tarea educativa, la escuela, a la vez que baluarte de los valores sociales democráticos —y para que no se la pueda acusar de ser meramente reproductora—, ha de plantear una actitud crítica, progresista, frente a la sociedad, a fin de erigirse en fuente de progreso.

Hemos soslayado la posibilidad de «neutralismo», porque bajo tal denominación se puede esconder la preservación de situaciones injustas. La escuela no puede inhibirse ante la injusticia y la opresión. Ni que decir que nos estamos refiriendo a una crítica objetiva y responsable, siempre adaptada a las posibilidades de comprensión de los alumnos y, repetimos de nuevo, no haciendo de la crítica una ocasión de proselitismo ideológico.

e) *Gestión democrática*. Resulta obvio que en una sociedad democrática la planificación general del sistema educativo ha de surgir de la participación efectiva de los ciudadanos, a través de los representantes legalmente escogidos. Una vez determinado el sistema en sus grandes líneas, habrá que crear los cauces necesarios para que la sociedad, a través de sus organismos pertinentes, pueda tener acceso al control de la calidad de los profesores y de las enseñanzas impartidas. Se trata de garantizar la adecuación de la institución escolar a las necesidades sociales y de controlar la administración de sus recursos.

Lo dicho se refiere a lo que podríamos denominar «gestión extrainstitucional» de la escuela. Pero deberá existir igualmente una gestión interna de la institución, a cargo de los estamentos que en ella confluyen diariamente: profesor, padres, personal administrativo y alumnos. Tal gestión requiere la autonomía en los centros en cuanto a la planificación de sus recursos, programación concreta de los contenidos didácticos y poder decisorio en su organización interna. Las únicas limitaciones que pueden ponerse a la autonomía institucional son las leyes generales y educativas del país y las normas emanadas de los órganos concretos de los que dependa el centro.

La conclusión general que podría sacarse de lo dicho hasta aquí es que la escuela no tiene como única finalidad el constante perfeccionamiento metodológico para hacer cada vez más eficaz su labor de culturalización. La escuela ha de ser una comunidad donde se aprenda a vivir democráticamente, testi-

monio atento de las manifestaciones que acontecen a su alrededor y fomentadora de inquietudes sociales.

2. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA GESTION ESCOLAR

No vamos a profundizar ahora cada uno de los aspectos citados como condiciones de la gestión democrática de la escuela, ello desbordaría nuestros propósitos en el presente artículo. Vamos a prestar atención a la participación del estamento clave de la institución, el que da razón de ser a la escuela misma: los alumnos.

No es exagerado afirmar que la participación real de los alumnos en la gestión escolar constituye la renovación más profunda que se ha realizado en la institución educativa hasta el presente. El movimiento renovador de la Escuela Nueva, de cuyos principios didácticos aún vivimos, no llegó a afrontar la cuestión, y sólo con posterioridad a tal movimiento se acometieron las primeras experiencias.

El denominador común de los movimientos de participación discente —que luego trataremos con más detalle— es el de proporcionar durante el período escolar situaciones y vivencias para la práctica de las relaciones sociales, de modo que la posterior incorporación a la sociedad se efectúe con hábitos de participación y responsabilidad.

A continuación haremos una síntesis de los personajes e ideas que han marcado hitos importantes para la participación discente en la escuela.

En Alemania, aparte de algunas experiencias surgidas bajo el modelo británico, el movimiento renovador más importante fue el de las «escuelas de Hamburgo» (1), que luego se extendió a Bremen, Magdeburgo, Grossschoden y Berlín, apoyado en el de los *Wandervogel*. En estas escuelas no existía programa, ni horario, ni asignaturas, ni agrupaciones por clases, ni castigos; su finalidad no era preparar para la vida adulta, sino sólo vivir el presente, la infancia, para lo cual bastaba centrar las tareas educativas en los esfuerzos voluntarios y espontáneos. La actitud de los maestros era en muchos casos de pasividad, porque se confiaba que del desorden inicial surgiría la organización posterior. Schmid señala que tales experiencias fueron un fracaso: los maestros compañeros abandonaban o volvían a situaciones autoritarias, al tiempo que disminuía el número de alumnos. Hay que apuntar, sin embargo, que al poco éxito de la empresa pudo contribuir de manera decisiva el naciente nazismo (2).

Con posterioridad a 1968 aparecen en Berlín un grupo de instituciones denominadas *Kinderlaaden* («boutiques de niños»), fundadas por militantes del S.D.S., movimiento izquierdista alemán, en un intento de instaurar una educación plenamente libertaria bajo el compromiso de construir una sociedad socialista (3). Los principios en que se fundan las «boutiques», los resume Besse en los puntos siguientes: a) las necesidades infantiles se satisfacen

(1) SCHMID, J. R.: «El maestro compañero y la pedagogía libertaria.» Fontanella. Barcelona, 1973.

(2) Cit. por BESSE, J. M.: «Las corrientes libertarias.» AVANCINI G.: «La pedagogía del siglo XX.» Narcea. Madrid, 1977, pág. 161.

(3) SADOUM, F.; SCHMIDT, V., y SCHULTZ, F.: *Les boutiques d'enfants de Berlin*. Maspero. París, 1972.

sin represión; b) «educación autonómica», que rompe la vinculación con los padres; y c) los niños conocen y se enfrentan a la realidad social existente (4).

Francia (5) tuvo desde 1936, con Fernand Deligny, intentos de crear una organización institucional que fuera fruto de las propias demandas infantiles. Este intento se concretó con el nacimiento del grupo «G. T. Psy», entre 1958 y 1963, para dar paso luego al S. P. I. («Société de Psychothérapie Institutionnelle»). Paralelamente avanzaba el movimiento Freinet, con su estructura participativa a través de la cooperativa y periódicos escolares. En el Congreso de París del movimiento Freinet celebrado en 1958, y más tarde, en 1960, en el Congreso de Avignon, se advierte la disensión de un grupo de profesores que proclaman las posibilidades terapéuticas de la expresión libre en la clase cooperativa y la necesidad de abrir el movimiento Freinet a las influencias de otros autores: aparece el concepto de *Pedagogía institucional*. La ruptura acontece en 1961 en el Congreso de Saint-Etienne.

Así surgió el G.T.E. («Group de Techniques Educatives»), animado por Raymon Fonveille que, bajo el apoyo del Institut Pédagogique National se propuso primero la reforma de las clases urbanas y luego el estudio de la clase cooperativa. A este grupo se incluirán algunos psicosociólogos como Lapassade y Lobrot, con el cual se produjo una escisión en 1964, que originó G.E.T. («Group d'Education Thérapeutique») con el propósito de unir la psicoterapia y la pedagogía institucional. A este grupo se unieron psicólogos y pedagogos como F. Oury y A. Vázquez, que revalorizaron la aportación de Freinet y se moverían en el terreno práctico del aula con estructura cooperativa (6).

Michel Lobrot definía así la pedagogía institucional: «por una parte la ausencia de poder en un grupo dado y por otra la posibilidad otorgada al grupo de encontrar instituciones satisfactorias, gracias a las iniciativas divergentes de los participantes (7). Este autor fundaría en 1967 el G.R.I.P. («Group pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques»), con el propósito de ayudar a quienes realizaran experiencias de pedagogía institucional.

Con posterioridad a mayo de 1968, los movimientos libertarios y autogestivos franceses de la educación han radicalizado en muchos aspectos sus planteamientos. Surgen autores como Jules Celma (8), René Lourau (9), Mendel y Vogt (10) que entienden la autogestión escolar como un proceso político mediante el cual se hará posible la revolución social. Son intentos de conciliar las ideas de Marx, Bakunin, Freud y Rogers.

Más que grupos y movimientos, al estilo de Francia, en Gran Bretaña hay que hablar de instituciones renovadoras: las calificadas como *escuelas progresivas* (11). La primera fue la «Abbotshome School», fundada por Cecil Reddie, en 1889, donde hubo un intento de participación discente, si bien con marcado idealismo rousseauiano. Seguidores de estos principios surgieron en Alemania («Landschule»), Suiza («Nouvelle Ecole»), Francia («Ecole des Roches») y en la propia Inglaterra (Bedales). Otras instituciones bri-

(4) Cap. cit. pág. 169.

(5) MICHAUT, G.: «Análisis institucional y pedagogía». Laia. Barcelona, 1972.

(6) OURY, F., et VAZQUEZ, A.: *Vers une pédagogie Institutionnelle*. Maspero. París, 1967.

(7) LOBROT, M.: *La Pédagogia Institutionnelle*. Gauthier-Villars. París, 1970, 2.^a edic., pág. 215.

(8) CELMA, J.: *Journal d'un educastreur*. Champ Libre. París, 1971.

(9) LOURAU, R.: «El análisis institucional». Amorrortu. México, 1975.

(10) MENDEL, G., y Vogt, C.: «Manifiesto de la educación.» Siglo XXI. Madrid, 1975.

(11) SKIDELSKY, R.: «La escuela progresiva.» Redondo. Barcelona, 1973.

tánicas famosas en la línea apuntada son: la «King Alfred School» (1897), fundada por Rice; «Dartington Hall» (1925), cuyo primer director fue William Curry; «Gordonstown» (1934) y «Atlantic College» (1962), creadas por Kurt Hahn; y, la más conocida, «Summerhill», de A.S. Neill.

Neill (12) encarna el ala extrema del movimiento libertario de las escuelas progresivas. «Summerhill» fue creada en 1921 en Lyme Regis, para pasar en 1927 a su emplazamiento definitivo de Leinsten. La filosofía que inspira la educación de esta escuela asocia principios rousseauianos con los psicoanalíticos de Reich. Para Neill el niño es naturalmente bueno y realista; por tanto, es preciso defender los derechos del niño a vivir libremente, sin coacción ni autoritarismo exterior que inhiba sus posibilidades de desarrollo. En «Summerhill» se renuncia a toda disciplina, dirección, sugestión y moral preconcebida, gracias a lo cual «Summerhill is possibly the happiest School in the world». El único límite de la libertad infantil es la libertad de los demás, con lo cual se evita la anarquía (13). Los tabúes, especialmente el de la sexualidad, ocupa un amplio capítulo en las ideas pedagógicas de Neill, al tiempo que se excluye toda religión y obligación de cualquier aprendizaje. Todo lo referente a la vida del grupo se establece mediante el voto democrático en las asambleas generales de los sábados; sólo algunos aspectos del funcionamiento de la escuela quedan fuera de la jurisdicción de la asamblea.

La escuela que constituye el símbolo del movimiento renovador italiano es, sin duda, la escuela «Barbiana», fundada por Lorenzo Milani, para recoger junto a alumnos normales otros desahuciados por las escuelas secundarias tradicionales (14). En «Barbiana» no existían graduaciones, ni calificaciones, en un esfuerzo por superar la competitividad como estímulo para el aprendizaje. Los alumnos trabajaban y la escuela estaba sumergida en el ámbito social que la rodeaba, como medio para conocer y criticar esa realidad, lo cual se conseguía mediante la discusión y el trabajo. La escuela desapareció en 1968.

En 1970 se realizó en Milán un congreso sobre «experiencias no autoritarias en la escuela» (15), y allí se presentaron diversos casos de capacidad organizativa de los alumnos. El denominador común de tales experiencias es eminentemente político: rechazo de la familia como lugar primario de relaciones sociales y condena de la escuela autoritaria perpetuadora de las diferencias de clases. La misión general de la escuela es la de preparar para la «sociedad autogestionada», en la que instalarse el socialismo libertario, al tiempo que se demanda al profesor un papel de clara militancia y acción política.

El movimiento estadounidense de renovación pedagógica en la línea libertaria se conoce con el nombre genérico de *freeschools*, y también como *new schools* o *alternative schools*. Suelen ser escuelas de pequeñas dimensiones, repartidas por la casi totalidad de los Estados de la Unión, pero especialmente en California, New York, Massachusetts e Illinois, donde residen más de la mitad del total de centros. A principios de los años 70, su número se elevaba a 600, divididos en varios tipos (16):

(12) NEILL, A. S.: *Summerhill*. Penguin Books. Midlesex, 1970.

(13) NEILL, A. S.: *La liberté-pas l'anarchie*. Payot. París, 1974.

(14) «Carta a una maestra». Nova Terra. Barcelona, 1972.

(15) Varios: *L'école de l'impossible. Expériences de pédagogie non autoritaire*. Mercure de France. París, 1972.

(16) GRANBART, A.: *The Free School Movement* Harvard Educational Review, n.º 3, vol. 42. August, 1972, págs. 351-353.

- a) Un primer grupo lo constituyen las denominadas *classical free schools*, cuyo origen está claramente influenciado por «Summerhill». Son pequeñas y albergan a niños de todas las edades; en ellas se insiste más en aspectos de expresividad que en los contenidos del currículum. Como ejemplo está la «Summerhill Ranch School», en Mendocino (California).
- b) El segundo tipo es el de las *parent-teacher cooperative elementary schools*. Están integrados por padres jóvenes, de raza blanca y clase media, que no desean el régimen normal de las escuelas públicas.
- c) Otro tipo, las *free high schools*, incluye distintas variantes, pero su denominador común es la renovación pedagógica con claras finalidades sociales y políticas.
- d) Por último, están las *community elementary schools*, de mayor volumen y organización que las anteriores y cuya principal preocupación es la adquisición de habilidades y concienciación cultural. Un ejemplo lo constituye la «Morgan Community School», de Washington.

Tres nombres casi monopolizan los planteamientos pedagógicos renovadores en la Unión Soviética: Tolstoi, Makarenko y Blonskij.

Aunque no demasiado difundido, el pensamiento pedagógico de León Tolstoi (1828-1910) merece ser valorado, dadas sus condiciones de pedagogo teórico y educador práctico. Parte de la duda filosófica y de la libertad de investigación, al tiempo que confía plenamente en las posibilidades naturales del niño. Su escuela de Iasnaya Poliana se basó en estos principios, respetando la no intervención hasta el punto de consentir la no asistencia a la escuela y la no obediencia al maestro. La escuela, pensaba el autor, no tiene el derecho a premiar o castigar, sólo debe dejar a los alumnos en plena libertad de aprender y organizarse entre ellos. La influencia de Rousseau es patente.

A. Makarenko (1888-1939) es el pedagogo soviético más conocido e importante, cuya influencia aún perdura claramente (17). En las experiencias de las colonias Gorki y Djerszinski se preocupó de armonizar la educación con la producción, según pedía el «Manifiesto Comunista» de Marx. El concepto de disciplina mantenido en estas instituciones, y que había de ser luego recogido por muchos pedagogos autogestivos, era la «libre aceptación» de las normas; a tal efecto ofrecía una serie de estructuras: equipos, jefes de equipo, comandantes, consejos de comandantes, etc., donde cada alumno practicaba la obediencia y la autoridad. Apoyado en la convicción de que son los movimientos de tipo colectivo los que permiten la creación del hombre nuevo, hizo vivir las colonias en y de la comunidad.

P.P. Blonskij (1884-1941) aún insistió más en la valorización del trabajo productivo como medio de educación (18). Los niños viven en comunidad con sus iguales para aprender de sus mutuas experiencias y ayudas, al tiempo que se autoabastecen de sus necesidades.

La relación podría ser más exhaustiva. Bastaría con profundizar más en los países citados e incluir otros como Yugoslavia, donde la participación o autogestión se ha convertido en una constancia de la vida nacional, o No-

(17) Sus obras importantes son: «Poema pedagógico» y «Banderas en las torres.»

(18) Obras de BOUSKIJ son: «Sobre el programa y organización de las escuelas primarias» (1917) y «La escuela para el trabajo» (1919).

ruega, donde han nacido últimamente tentativas de autoorganización en liceos de Oslo (19).

Por lo que se refiere a España, existen pocos ejemplos de auténtica participación discente y, en cualquier caso, esporádicos. Tenemos noticias y testimonios escritos de las experiencias personales de Joaquim Franch (20) y de las realizadas en centros escolares de Huelva (Río Tinto y Palma del Condado) (21), más las investigaciones de los I.C.E. de Sevilla (22) y Barcelona. Todas ellas han recibido indudable influencia de las corrientes francesas: Freinet, Oury y Lobrot, sobre todo.

A continuación vamos a profundizar los diferentes aspectos y consecuencias de un sistema de participación discente en la segunda etapa de E.G.B. Para ello aportaremos las conclusiones que obtuvimos en la investigación llevada a cabo en cuatro centros de Barcelona, ciudad y provincia, desde 1971 a 1974, bajo el patrocinio del I.C.E. de la Universidad de Barcelona (23).

3. PRINCIPIOS QUE INSPIRAN LA PARTICIPACION DISCENTE

La participación discente en la actuación y gestión escolar se puede justificar desde la doble perspectiva intra y extraescolar. Nos explicaremos.

La situación legal-administrativa con que se encuentra el profesor, además de las diferencias de edad, conocimientos y experiencias personales, favorece especialmente la tendencia a reproducir modelos de autoritarismo. Todo ello sin entrar en la casuística de profesores que han escogido la profesión docente como recurso compensatorio de problemas y complejos personales (24).

Las consecuencias del autoritarismo sobre el grupo ya fueron suficientemente analizadas por Lewin (25) y sus seguidores y luego han sido puestas de manifiesto por multitud de autores (26). Las podríamos resumir en las siguientes: el grupo cae en la apatía, irresponsabilidad, falta de creatividad y la normativa moral vigente es exclusivamente «heterónoma» (Piaget); como consecuencia de todo ello se acumula progresivamente hostilidad y descontento hacia el líder, que pueden estallar en cualquier momento. La denuncia de estas antieducativas consecuencias justifica sobradamente la demanda de participación responsable del grupo discente, a menos que sean éhos los «valores» que se deseé fomentar.

La segunda línea justificativa a que hemos hecho referencia, la extraescolar, ya ha sido apuntada al principio. Si la escuela ha de ser institución

(19) VOGT, C.: «La autogestión en la escuela y en el liceo.» *Revista de Educación*, n.º 242, año XXIV, pág. 103.

(20) *Autogestió a l'escola*. Nova Terra. Barcelona, 1972.

(21) «Posibilidades de autogestión en la E.G.B.» Colectivo: Seminario de Educación no-directa. I.C.E. de la Universidad de Barcelona, documento A-25, julio 1973, págs. 9-16.

(22) «Ensayo de Pedagogía Institucional.» I.C.E. de la Universidad de Sevilla, 1971.

(23) Durante la experiencia se organizaron dos seminarios nacionales —con sendas publicaciones a cargo del I.C.E.— más dos informes de avance. La síntesis final aparece publicada en la obra «Cogestión en la escuela.» Teide. I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1975. El autor de este artículo fue el director de la investigación.

(24) KOHOL afirma, por ejemplo, que una postura autoritaria no es más que el reflejo de personalidades «que no tienen mucha fe en su propia capacidad para manejar el poder que asumen.» «Autoritarismo y libertad en la enseñanza.» Ariel. Barcelona, 1972, pág. 31.

(25) «Dinámica de la personalidad.» Morata. Madrid, 1972.

(26) Por sólo citar una figura señera véase PIAGET, J.: «La nueva educación moral.» Losada. Buenos Aires, 1968.

preservadora y fomentadora de los valores democráticos de la sociedad, dado que la participación es uno de estos valores, será preciso que se pratique en ella como preparación de la ulterior vida ciudadana.

Las limitaciones que puedan surgir de la edad, preparación y circunstancias especiales que concurren en los estamentos escolares no invalidan este principio general.

En conclusión, la práctica de la participación discente —hasta llegar al límite de la autogestión— viene a combatir tanto los efectos perniciosos del autoritarismo escolar, por otra parte reflejo de una sociedad clasista e injusta que, como señala Bini, deviene forzosamente autoritaria (27), como a colaborar en la búsqueda de una sociedad plenamente democrática, donde cada ciudadano sea protagonista de su gestión.

Una vez tomada la decisión de hacer práctica la deseable participación discente, el profesor se encuentra con multitud de modelos —algunos de los cuales hemos citado atrás—, pero existen unas características generales que son imprescindibles. Por nuestra parte las hemos resumido en los puntos siguientes:

1) Los alumnos dejan de ser considerados como objetos sobre los cuales el profesor debe «impartir» conocimientos para erigirse en *sujetos* activos de aprendizaje, con responsabilidad personal por perfeccionarse. Así se hace buena la afirmación de Snyders de que «la enseñanza es un acto común de profesor y alumno; no se transmite, no se puede transmitir un pensamiento como trasvasar un líquido de un vaso lleno a otro» (28), o las palabras de Rogers cuando asegura:

«Tengo firmemente la impresión de que sólo el aprendizaje que influye realmente sobre el comportamiento de un individuo es el que descubre por sí mismo...» «Este aprendizaje que descubre uno mismo no puede comunicarse directamente a otro» (29).

2) El profesor, autoridad legalmente constituida por ostentar la doble delegación familiar y social, renuncia a ser el exclusivo poseedor del poder y lo comparte con el grupo de alumnos. Unas palabras de Ferry respecto al grupo de alumnos pueden ilustrar esta condición:

«...el profesor se borra y deja el campo libre a las iniciativas de los alumnos. Ya no existe la competencia en relación con la búsqueda del saber. Por lo menos, esta competencia no se manifiesta a través de una lucha. Pero ambas partes la sienten profundamente por el hecho de que el poder no pertenece a nadie» (30).

Puede darse el caso de que el profesor abandone totalmente su autoridad —como demandan los más «puristas»—, pero entonces nos hallamos ante un *laissez-faire* donde, no cabe olvidarlo, los alumnos no han alcanzado la plena madurez y responsabilidad personal.

(27) Varios: «Autoritarismo en la escuela.» Fontanella. Barcelona, 1970, pág. 98.

(28) SNYDERS, G.: *Où vont des pédagogies non-directives?* Presses Universitaires de France. París, 1973, pág. 234.

(29) ROGERS, C. R.: *Freedom to Learn.* Charles E. Merill Publishing. Columbus (Ohio), 1969, pág. 106.

(30) FERRY, G.: «El trabajo en grupo.» «Hacia la autogestión educativa.» Fontanella. Barcelona, 1971, pág. 208.

3) En cuanto a las tareas didácticas, el profesor se sitúa en postura de *disponibilidad*: ofrece sus conocimientos y ayuda al grupo, pero espera que éste solicite su intervención. El profesor, pues, «se convierte en un instrumento al servicio de los alumnos, los cuales pueden, según los casos, solicitar que explique, aclare conceptos, entre en discusión con ellos, etc.» (Lobrot (31)).

Antecedentes de esta actitud los encontramos ya en el movimiento de renovación didáctica de la Escuela Nueva, especialmente en Cousinet (32), si bien no estuvo acompañada de la renuncia a la exclusiva autoridad de gestión.

No obstante, hay unas circunstancias en que no se considera adecuado atender la demanda de los alumnos: cuando tratan de eludir sus responsabilidades en la gestión, prefiriendo mantenerse en actitud pasiva —como «antes»— frente a la iniciativa del profesor.

4) El grupo escuela se erige como núcleo social con vida propia. El contacto diario, la discusión colectiva, el respeto a las opiniones ajenas fomenta la integración social de los alumnos. La escuela ofrece así ocasiones para vivenciar la normativa y convivencia social.

«Gracias a la autenticidad, en cuyo seno funciona el grupo..., cada uno de los miembros descubrirá por fin el significado de los numerosos comportamientos aprendidos y podrá descongelar sus actitudes estereotipadas» (Le Bon (33)).

5) Las ideas y opiniones no pueden imponerse sin discusión. La confrontación crítica evita la pasividad y rutina, al tiempo que se erige en medio para evitar tensiones. Se trata de recuperar el valor terapéutico de la palabra; lo esencial —como escriben Oury y Vázquez— no es tanto lo que se diga como el hecho de que se diga y se oiga (34).

Los problemas que acontecen a los miembros del grupo dejan de ser exclusivamente individuales para convertirse en responsabilidad común. Y al hablar de ellos se inicia el cambio de su solución.

6) Las relaciones cordiales y abiertas entre profesores y alumnos tornan agradable la estancia en la escuela y despiertan lazos afectivos que sirven de estímulo para nuevas motivaciones hacia el aprendizaje, porque, al decir de Eliade, «una atmósfera distendida es la única capaz de liberar la inteligencia del temor que paraliza las facultades, obstruyendo la reflexión, polarizando la atención, empobreciendo la memoria y nivelando el carácter hasta el límite de la vulgaridad» (35).

7) Por último, es necesario afirmar que toda experiencia de participación educativa se convierte en algo dinámico, de novedad constante, que la hace única e irrepetible, como únicos e irrepetibles son los miembros del grupo y las circunstancias que lo envuelven.

Somos conscientes de que sólo hemos perfilado el marco y justificación de la participación discente. El profesor que desee adentrarse por este camino

(31) Obra cit., pág. 203.

(32) «El maestro debe estar a disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda. No hay que olvidar, en efecto, que en la nueva escuela no es el maestro el que da la clase, son los alumnos mismos quienes la dan.» (Cousinet, R.: «La Escuela Nueva.» Miracle. Barcelona, 1967, págs. 97-98).

(33) Varios: «Pedagogía y psicología de los grupos.» Nova Terra. Barcelona, 1969, pág. 149.

(34) F. OURY et A. VAZQUEZ: Obra cit.

(35) ELIADE, E.: «La escuela abierta.» Fontanella. Barcelona, 1971. pág. 47.

seguramente se formulará multitud de interrogantes más concretos, interrogantes como: «¿puedo proponer a los alumnos sistemas de organización?»; «¿es posible la participación en los contenidos instructivos?»; «¿cómo reaccionan luego los alumnos que salen de esa escuela?»; «¿qué papel desempeñan los padres?»; etc. Interrogantes todos que no tienen una única ni fácil respuesta, pero que intentaremos tratar a continuación con las conclusiones que nuestra experiencia pudo aportar.

3.1. Cualidades y papel del profesor

Entre los factores que mayor incidencia tienen sobre el éxito de la participación discente, sin duda es el profesor el de mayor trascendencia. Y esta afirmación no supone contradicción con el hecho de que los verdaderos protagonistas sean los alumnos.

Las demandas que cabe formular a un profesor que desea ser sincero en la renuncia de su autoridad omnímoda en la escuela son las siguientes (36):

- Madurez, equilibrio psicológico ante sus propios problemas, es decir, que no convierta la clase en una proyección de sus problemas interiores, que no busque en sus tareas docentes y educativas una compensación a sus frustraciones.
- Que afronte la experiencia con sinceridad, sólo así se evitarán posteriores retornos al autoritarismo o simulacros de participación.
- Que no proyecte su personalidad sobre el grupo de manera absorbente, lo que equivaldría a no dejar madurarlo ni darle ocasión para superar por sí mismo las dificultades que se le presenten.
- Que revise cuáles son los fines propuestos y sea capaz de evaluar el proceso seguido para conseguirlos, aunque tal evaluación no le incumbe a él sólo y debe ser una constante del grupo que deseé ser consciente y responsable del camino emprendido.
- Puesto que se persigue el desarrollo integral de la persona, es responsabilidad del profesor el facilitar los medios que permitan opinar y criticar. No olvidemos que el profesor tiene a su alcance informes no siempre accesibles al grupo, por tanto, ha de abrir caminos y perspectivas para que éstos lleguen hasta ellos; el cumplimiento de esta función no es más que la puesta en práctica de la irrenunciable función orientadora y auxiliadora del profesor.
- Que adquiera los conocimientos técnicos necesarios para ser eficaz en sus propósitos. Es así como clarificará hasta dónde puede llegar el grupo y él personalmente. Dentro de estos conocimientos ocupan un lugar destacado las técnicas y dinámica de grupo, la psicosociología del alumno y la programación de material didáctico.

La cualidad personal más importante de las citadas es la *actitud sincera*, el afrontar el camino de la participación discente porque considere que es mejor para sus alumnos. Si se diera la circunstancia de lanzarse por la vía autogestiva por imposición de la dirección, porque «hay que estar al día»,

(36) «Cogestión en la escuela», pág. 164.

o por otras causas más o menos semejantes, toda experiencia estaría condenada al fracaso, además de ser un fraude para con los alumnos y la sociedad toda. Ocurriría fácilmente la situación que teme Snyders: «Los alumnos gozan de una aparente libertad; sin duda están en parte satisfechos, cuando en realidad están atraídos por los placeres simples y superficiales que el profesor ha puesto en sus tareas escolares» (37). Otro texto de Ferry es ilustrativo sobre ese punto:

«...esta actitud —la no directiva—, reconocida como liberadora para el alumno, no podría ser una actitud pedagógica fingida que el enseñante adoptaría en el ejercicio de su profesión. Su eficacia reside precisamente en el hecho de que es una actitud fundamental hacia los demás, una actitud de la persona» (38).

Puesto que la no-directividad no constituye una técnica didáctica aplicable en determinados momentos, sino una actitud global que comprende a la totalidad del grupo y su conducta, se convierte en un proceso *irreversible*. No es posible volver a posturas autoritarias cuando el profesor lo deseé, porque el grupo no lo consentirá. Aparte de que quizás no tendría más justificación que el deseo del profesor.

Por lo que respecta a la conducta concreta del profesor dentro del grupo, cabe afirmar que se trata de un miembro más, pero de un miembro distinto, puesto que sus funciones y responsabilidades son también distintas. Lo primordial es que el grupo lo acepte en su papel de educador y le reconozca cualidades para ayudarlo.

Las intervenciones del profesor habrán de ser más necesarias y habituales al inicio de la experiencia, cuando los alumnos no han encontrado todavía el rumbo y efectividad de sus decisiones, cuando todavía no han aprendido a decidir por sí mismos. Luego irán menguando, al tiempo que aumentan las de los alumnos. Así se expresaba en su diario escolar un profesor participante en nuestra experiencia:

«Justamente por entonces se dieron algunos indicios que parecían mostrar el comienzo de una nueva etapa. Al principio, la mayor parte de la organización venía de mi iniciativa... Yo me encontraba en primera línea a la hora de resolver problemas de importancia y dar ideas. Ahora me tocaba sentarme (durante dos meses estuve de pie). Ahora todas las iniciativas vendrían de ellos, ahora sus problemas, de todo tipo, tendrían que resolverlos ellos; yo ya tenía que retirarme del primer plano.»

El lector ya habrá deducido que al profesor de un grupo de autogestión le corresponden tareas de analista de cuanto acontece en el colectivo. Por ello deberá intervenir para contrarrestar la influencia negativa de un líder autoritario o para diagnosticar una situación de crisis. Pero estas intervenciones han de llevarse a cabo con suma precaución: una ayuda antes de tiempo,

(37) SNYDERS, G.: *Pédagogie progressiste*. Presses Universitaires de France. París, 1971, pág. 92.

(38) FERRY, G.: Obra cit., pág. 169.

(39) Utilizamos indistintamente los términos «participación», «no-directividad» y «autogestión» porque les otorgamos ahora el mismo contenido, aunque sabemos de las diferencias que pueden establecerse a nivel práctico y teórico.

una idea anticipada, un siempre llevar la iniciativa, puede retrasar la maduración del grupo e incluso condenarlo a la pasividad.

Un aspecto que aquí no podemos eludir son las relaciones afectivas entre alumnos-profesor. Y ello porque al renunciar el profesor al exclusivo ejercicio del poder y aproximarse con mayor intensidad a los alumnos, estas relaciones se hacen aún más intensas.

Admitidas las cualidades que para la impronta paradigmática suponen unas firmes relaciones afectivas hay que considerar también algunos posibles peligros (40):

- a) Establecimiento de un liderazgo basado en la afectividad —generalmente aceptado con complacencia por parte del profesor— y que puede entorpecer, aunque de manera mucho más sutil, la maduración del grupo.
- b) Posibilidad de romper la deseable cohesión del grupo, si aparecen relaciones afectivas interpersonales demasiado intensas entre el profesor y determinados miembros del grupo.
- c) Las relaciones con otros profesores quedan fuertemente condicionadas. En el caso de producirse un cambio, el nuevo profesor se encontrará con serias dificultades para desarrollar su labor (41).

Alguien podría pensar que ser profesor autogestivo es patrimonio de una minoría privilegiada, poseedora de especiales características personales. No se trata de eso.

Si se releen con detenimiento las condiciones expuestas se advertirá que son exigencias lógicas para la profesión educativa, del mismo modo que otras profesiones tienen las suyas propias. Tal vez ocurra que, por multitud de circunstancias socioeconómicas, nuestra profesión no ha exigido demasiados condicionantes —sólo unos mínimos culturales—, lo cual ha de repercutir lógicamente en los resultados obtenidos. El problema surge en momentos de demanda de auténtica *profesión educadora*, entre quienes no se atreven a afrontar lo que debieran ser circunstancias normales de la educación. Lo contrario es realizar en el aula escolar lo que tanto hemos criticado en el contexto social: el paternalismo y el autoritarismo.

3.2. Función de los padres

Si como principio general se afirma la necesidad de coordinar las acciones de la escuela y la familia para no provocar una educación esquizoide, en el caso del contexto educativo que nos ocupa resulta mayormente necesario.

La familia, quizá en mayor medida que la escuela, no está exenta de la presión que el modelo social ejerce sobre su estructura. Dicho de otra manera: cuando existe autoritarismo en las relaciones sociales, las familias suelen ser un reflejo más de ese autoritarismo, tanto por las peculiaridades intrínsecas de la institución familiar —herederas a través de siglos— como por causa de la formación que los padres han recibido.

(40) «Cogestión en la escuela», pág. 111.

(41) Así ocurrió en la escuela Terman, una de las cuatro que participaron en la experiencia en que nos apoyamos.

Advertíamos los peligros de una excesiva dependencia afectiva del alumno respecto al profesor —y también de éste con respecto a aquél— como peligro para la madurez pretendida. Ahora insistimos en que el profesor no ha de pretender el afecto y figura de los padres; los papeles son distintos y ambos igualmente necesarios.

Centrándonos ya en el tema de este epígrafe, advertimos la necesidad de que al inicio de toda experiencia participativa se solicite la colaboración de los padres. Las situaciones de crisis por las que inevitablemente pasarán los alumnos serán difícilmente superables, si se encuentran con actitudes contradictorias entre la escuela y la familia.

Por lo que a nuestra experiencia se refiere (42) hemos de señalar que cuando los padres han advertido la sinceridad de las intenciones y, sobre todo, la plena seguridad de criterios en los profesores se han mostrado generalmente interesados. Han tomado conciencia de la necesidad de respetar más la libertad del niño, de razonar sus decisiones, de plantearse el porqué de determinadas conductas y actitudes de sus hijos, aunque hay que reconocer que a los padres demasiado autoritarios —igual que a los profesores— les cuesta cambiar de actitud.

Los canales de información se pueden clasificar en tres grandes apartados:

- 1) *Información general colectiva*, realizada por medio de reuniones a las que se invita a todos los padres del centro. La validez de este canal se limita a los planteamientos generales, dado que no permite analizar problemas concretos de distintos niveles, ni casuísticas particulares. Cabría incluir aquí las publicaciones escolares.
- 2) *Información por grupos o clases*. Entonces es cuando se consiguen mejores resultados.
- 3) *Entrevistas personales*, siempre necesarias y complementarias de las anteriores. Permiten llegar al problema individual y al conocimiento de las repercusiones que el proceso participativo escolar produce en cada familia.

La existencia y funcionamiento de una efectiva asociación de padres favorece sobremanera los propósitos educativos que tratamos.

3.3. La participación discente y el problema de la disciplina escolar

Junto a la instrucción, a la cual nos referiremos luego, la disciplina escolar ha constituido tradicionalmente la máxima preocupación de padres y profesores. Los ideales de «buen alumno» se han identificado con el alumno «quieto y callado».

Hay que afirmar de entrada que «una clase abierta supone una amenaza en la escuela en que la preocupación principal es el mantenimiento del orden» (43), porque, como señala About, «la agresividad es necesaria para la evolución de un grupo en experiencia de autogestión» (44), entendiendo por

(42) «Cogestión en la escuela», págs. 113-114.

(43) KOHL, H. R.: Obra cit., pág. 102.

(44) ABOUT, G.: *Agressivité et autogestion, L'educateur*. París, n.º 4, nov. 1972, pág. 27.

«agresividad» la «sana cólera del responsable», que a menudo la dirige contra sí mismo y la manifiesta frente a sus colegas de grupo (45).

A nadie puede extrañar que surjan situaciones de «agresividad», manifestaciones de la crisis de organización por la que inevitablemente deberá pasar el grupo hasta superar los egoísmos personales y encontrar el bien común. Tal vez el propio profesor se vea algunas veces obligado a situar al grupo frente a un problema que entorpece solapadamente el proceso emprendido. Quede claro que cuanto estamos diciendo nada tiene que ver con la violencia o la anarquía.

Como otros aspectos que se han comentado, el profesor ha de cambiar su criterio sobre significado y misión de la disciplina escolar. La disciplina no puede ser nunca un dispositivo de comodidad para gobernar al grupo, ni un conjunto de normas para que el alumno trabaje, ni la coacción física o moral por la cual se expresa el autoritarismo. La disciplina escolar ha de entenderse como el contexto o ambiente social gracias al cual el alumno vive la realidad moral (46). Esto significa que deberá nacer de la propia necesidad que el grupo tiene de respetarse, de poder cumplir sus objetivos, pero siempre como una conclusión colectiva.

Cuando se proviene de una estructura escolar autoritaria para caminar hacia la liberación y participación discente, forzosamente habrá que empezar por la disciplina formal, pero siempre como un paso que lleve a la «otra» disciplina, la que surja del propio grupo, aceptada y respetada por todos. Lo que no tendría sentido es pretender que la escuela se abra a la vida y esperar que la armonía entre ambas «se realizara por sí misma, sin penas ni esfuerzo, que la irrupción de la vida en la escuela no creara dificultades» (47). Serán estas dificultades una de las tareas más importantes que el grupo deberá resolver inicialmente.

3.4. La participación discente llevada a los contenidos didácticos

Aquí está el segundo gran interrogante de padres y profesores: si los alumnos deciden la gestión y conducta escolar, ¿no se resiente el nivel instructivo?

Antes de dar respuesta concreta al interrogante planteado convendrá distinguir entre documentación (acopio de datos) e instrucción. La instrucción entraña conocimientos, pero conocimientos que han pasado el tamiz de la propia personalidad para convertirse en acerbo personal que, cuando se proyecta al exterior, lo hace de manera comprensiva y responsable. Es así por lo que se afirma que no existe un «savoir-faire» que no se apoye en un saber.

La misión de la escuela no es sólo la de instruir, si no lo creyéramos así no tendría sentido lo que estamos tratando, pero tampoco puede inhibirse de instruir, de proporcionar las bases culturales que posibiliten la ulterior crítica y desarrollo personal (48). En modo alguno podemos caer en la trampa que presentan ciertos sectores docentes que fomentan el mito de la edu-

(45) Ibídem.

(46) SNYDERS, G.: *La Pédagogie progressiste*, pág. 27.

(47) Ibíd., pág. 84.

(48) Recordemos, por ejemplo, que FREIRE inicia la concientización enseñando a leer y escribir.

ción sin conocimientos, aunque tal postura se presente bajo el falso disfraz del «progresismo» (49).

Hechas estas aclaraciones volvemos al problema inicial.

Afirmamos que toda experiencia autogestiva deberá partir de la necesidad de abarcar los contenidos didácticos, y ello en tanto mayor proporción cuanto más evolucionado sea el grupo. La desconfianza que inicialmente se suele tener respecto la capacidad de los alumnos de participar en esta dimensión de la vida escolar suele verse desbordada por la realidad misma, sobre todo a partir de la segunda etapa de E.G.B. (50).

En nuestro caso pudimos constatar cómo la elección de los alumnos torna el aprendizaje más interesante, cómo profundizan en los puntos que más llaman su atención y dedican a ellos un esfuerzo difícil de conseguir en la enseñanza dirigida.

Hemos de señalar que tanto en nuestra experiencia como en la realizada por el equipo del I.C.E. de Sevilla, en el Centro Altair, se partió del criterio de mantener los mínimos conocimientos legalmente exigidos, a fin de no ocasionar posibles perjuicios a los alumnos, sin que ello fuera impedimento para que ellos mismos dictaran el ritmo y metodología a seguir, así como las ampliaciones y variaciones. La conclusión de la experiencia de Sevilla fue que no existieron diferencias entre el grupo experimental y el paralelo. En nuestro caso no contábamos con grupos paralelos para evaluar los mismos contenidos didácticos, pero el criterio de los profesores participantes se puede sintetizar en estas frases: «Es obligado señalar la falsedad de una experiencia de autoparticipación escolar que margine el terreno didáctico... Es más, la propia dinámica de la experiencia lleva, más tarde o más temprano, a que los alumnos soliciten esta participación» (51).

En resumen, pues, una actitud prudente por parte de la escuela puede ser el considerar como marco límite de la participación discente en el ámbito didáctico el mantenimiento de unos mínimos instructivos demandados por la cultura y la edad de los alumnos, si bien cabe señalar que tales mínimos no tienen forzosamente que coincidir con disposiciones legales, siempre coyunturales. Por otra parte, los alumnos entienden perfectamente la cuestión: a la escuela *también* van para aprender contenidos instructivos, aunque no sólo a eso.

Aportaremos el testimonio de un alumno de «Summerhill», a fin de disipar los últimos temores:

«No recuerdo a ningún alumno de Summerhill, incluyéndome a mí mismo, que estudiase únicamente lo que le viniese en gana. Todos los alumnos de las clases superiores tenían que seguir determinados cursos, si querían estar preparados para entrar en la Universidad» (52).

(49) RUCHLIN, M.: «Enseñanza y orientación escolar en el futuro.» I.C.C.E. Madrid, 1974, pág. 16.

(50) «Cogestión en la escuela», pág. 115-118.

(51) Ibíd., pág. 116.

(52) POPENOE, J.: *Inside Summerhill*. Hart Publishing Co. New York, 1970, pág. 81.

3.5. Consecuencias sobre las actitudes de los alumnos

Debería considerarse un fracaso toda experiencia de autoparticipación que no lograra cambiar actitudes de egoísmo, pasividad y dependencia en actitudes de colaboración, participación y crítica positiva, puesto que son estos valores los que justifican el abandono de las relaciones escolares tradicionales.

Este aspecto actitudinal constituyó la preocupación principal al valorar nuestra experiencia. Sabíamos de las afirmaciones positivas que en tal sentido pronuncian todos los partidarios de la participación y liberación de las relaciones escolares, pero nosotros precisábamos de criterios objetivos para corroborarlas.

Podemos asegurar que, a pesar de lo limitado de nuestra experiencia y del distinto nivel de evolución alcanzada en los grupos participantes, se advirtieron criterios diferenciadores con respecto a escuelas paralelas (53). Las diferencias significativas se produjeron en los aspectos siguientes (54):

- Los alumnos se sienten menos dependientes de la autoridad del profesor.
- Existe mayor actitud para colaborar y trabajar en grupo.
- La autoridad personal se entiende más como una delegación y actuación en función del grupo que como el ejercicio del deseo personal.
- Frente a la autoridad adulta —padres, profesores, sociedad en general— se mantiene una actitud crítica, no de mera sumisión irreflexiva.
- La sanciones se advierten como acciones reparadoras (55).

De las conclusiones obtenidas a nivel personal se pueden fácilmente deducir las consecuencias sociales de la aplicación de la autoparticipación escolar.

Toda labor educativa se concibe en sentido prospectivo; repercute en la vida del futuro ciudadano, lo que en definitiva equivale a justificar un sistema educativo con una determinada concepción de la vida social. Muchos estimarán largo el camino de la toma de conciencia que provocará el cambio social, previa voluntad de hacer de la escuela un servicio que lo haga posible. Pero se trata de confiar en la capacidad de todos los hombres de realizar tareas responsables y de tomar parte activa en la gestión de su propia vida; «al hombre de la sociedad autogestionada le importará decidir por sí mismo su destino», en contraposición al consumidor «atado a su pupitre y a su televisor, a quien le causa miedo la imagen de su libertad» (56). Y este anhelo de hombre libre y responsable sólo resulta factible si se inicia desde su infancia en la escuela.

No nos es posible constatar empíricamente el impacto que nuestra experiencia pueda tener sobre los futuros ciudadanos que serán los alumnos participantes. Pero sí advertimos ya en su día cómo las consecuencias del cambio acaecido en el ámbito escolar repercutía inmediatamente en la familia y también el carácter irreversible del proceso iniciado. Una prueba lo constituye el hecho

(53) El instrumento de medida empleado fue un cuestionario situacional de elección múltiple más una opción libre. Los resultados fueron comparados separando en dos grupos los centros experimentales y los de control, al tiempo que se discriminaba entre los primeros. La constatación de las diferencias estadísticas se hizo para el primer caso mediante pruebas de X^2 , y en el segundo, mediante comparación de proporciones entre grupos independientes.

(54) «Cogestión en la escuela», págs. 123-159.

(55) Según la terminología de Piaget.

(56) GARCIA SAN MIGUEL, L.: «La sociedad autogestionada: una utopía democrática.» Seminarios y Ediciones. Madrid, 1972, págs. 187-188.

de que los niños salidos del centro «Terman», cuando éste se vio obligado a cerrar por no cubrir los requisitos legales para poder ser subvencionado, al continuar en otras escuelas intentaron tomar la misma iniciativa de gestión a que se habían habituado.

Efectivamente, el marco social supone siempre una limitación para experiencias antiautoritarias cuando la sociedad todavía no goza de libertades auténticas. Pero al hacer esta afirmación olvidamos a menudo que los «otros» pueden tener las mismas inquietudes y deseos de mejora que nosotros. Queremos decir que el recurso a estas limitaciones es demasiado fácil para justificar una renuncia a enfrentarse con el cambio que la liberalización pedagógica trae consigo. Los límites existen y existirán, pero los principales, los decisivos, quizás no haya que buscarlos tanto en los demás como en nosotros mismos.

4 UNAS CONSIDERACIONES FINALES

La defensa que hemos hecho de la necesidad y posibilidades de la participación discente no nos impide advertir las limitaciones propias de cada caso y circunstancia.

Una limitación obvia es la edad y preparación de los alumnos. Al respecto advertimos que antes de los nueve-diez años, edad en que se consolidan las relaciones sociales, no es posible llevar a cabo la autoparticipación más que de forma muy parcial.

Aun tratándose de edades superiores, cuando alumnos y profesores provienen de sistemas autoritarios, no consideramos recomendable llevar a cabo la reforma de manera radical, provocando el súbito «vacío» de autoridad bajo la confianza de la recuperación de la crisis a cargo de las exclusivas fuerzas del grupo. La angustia que tal situación provoca en los participantes, no superable por todas las personalidades, resulta difícilmente justificable bajo el prisma de considerar la educación como una tarea de orientación y ayuda que el educador debe prestar al educando.

Sin duda una autoparticipación llevada hasta sus últimas consecuencias no será posible hasta pasada la adolescencia, si bien no es preciso esperar este momento para iniciarla; antes al contrario, la progresiva toma de responsabilidad ha de fomentarse de manera progresiva: los propios alumnos plantearán nuevas exigencias según sus fuerzas para resolverlas.