

# Nada por sentado

---

Construyendo la educación libre  
desde la reflexión colectiva



Miguel Flores Pinedo  
Colectivo Wayra





Nada por sentado

## NADA POR SENTADO

Construyendo la educación libre desde la reflexión colectiva

Miguel Flores Pinedo

Colectivo Wayra

---

Edita: Colectivo Wayra

Diseño y maquetación: J. Corrales | Kreiva Diseño&Edición

Revisiones: Natalia Palencia

Fotografía de cubierta: Félix Curto

Primera edición: abril de 2018, Salamanca

Impresión: Ulzama Gráficas (Navarra)

Depósito Legal: S 81-2018

ISBN: 978-84-09-00107-1

*El autor y la editorial alientan a la difusión y reproducción del contenido de este libro por cualquier medio, siempre que sea sin fines comerciales.*

# Nada por sentido

Construyendo la educación libre  
desde la reflexión colectiva

Miguel Flores  
Colectivo Wayra



Prólogo	11
Introducción	19
Primera parte: Cuestiones previas	
1. Certezas	25
2. La palabra escuela, la palabra educación	49
3. Para qué	57
4. Diversidad	69
5. Proyecto de familias, proyecto de acompañantes	87
Segunda parte: En el Espacio Educativo	
6. La relativización de todo	103
7. Autonomía, intervención, iniciativa	117
8. Necesidades y demandas	129
9. Eliminar la autoridad	139
10. Propuestas	143
11. Directividad y ambientes preparados	155
12. Observación, intimidad	167
13. Confianza y autocontrol	177
14. Convivencia	183
15. Metodologías	197
Tercera parte: Colectivo	
16. La función de guarda	209
17. Organización, participación, implicación	223
18. Normas vs. relaciones	233
19. Naturalidad, artificialidad	245
20. Ideal de escuela, ideal de comunidad	249
21. El apoyo de la ciencia, el apoyo de la ética	263
22. Futuro, legalidad, homologación	269
Epílogo: Wayra ahora	275
Referencias	281





A Lara, Alba y Biel

## AGRADECIMIENTOS

Este libro no es en absoluto el resultado de un trabajo individual. Son muchas las personas que de muy diversas maneras han aportado su colaboración, sin las cuales no se habría podido llegar al resultado que tienes ahora entre las manos. Gracias.

Gracias a las personas que han desempolvado sus memorias y aguantado mis entrevistas, así como a las que han aportado documentos audiovisuales que creía perdidos: Antonio, Yoli, Alicia, Machín, Pablo, Luís, Zuri, Juli, Elena, María, Aida...

Gracias a quienes han ido leyendo los textos aportando sus opiniones y consejos y correcciones: Lara, Adri, Luís, Pablo.

Gracias a Natalia y Luís por el esfuerzo puesto en la edición.

Gracias a Ramón, Félix y al pupitre por la aventura de la foto de portada.

Gracias a Corrales, por su solidaridad y por el diseño.

Gracias a todas aquellas personas que tanto ayudaron a crear Wayra, y a las que siguen haciéndolo de manera tan desinteresada, aunque sería imposible nombrarlas a todas: J. Luís, Rosa, Juanjo, Antonio...

Gracias a las personas que participan o han participado en los proyectos de Wayra y sus alrededores: familias del Espacio Educativo, familias del Grupo de Crianza, asistentes y colaboradores de los Grupos de Debate y Seminario de Reflexión, madres y padres de Pares...



## PRÓLOGO

«Dichoso el viento que agita las ramas del libre pensamiento.»

---

*Humilde es el viento anónimo que sopla en esta tierra de dehesas y campos de la meseta Salmantina. Anónimo, da igual de donde venga o la fuerza con la que sople. Humilde como la propia tierra. Una tierra adusta y llana, rendida al tiempo y sometida a la tradición.*

*En esta tierra castellana, de antiguo acervo, de costumbres ancestrales y tenazmente impasible al paso del tiempo, sin embargo, no hace mucho que sopla una pequeña brisa, nueva, fresca y audaz.*

*A la par que el huracán primaveral del descontento recorría la península de norte a sur y de este a oeste, furibundo y pasajero, tan transgresor y libre como fugaz, ocupando plazas y barrios del territorio estatal para, con el tiempo, amainar hasta transformarse en una ligera e impotente brisa institucional, en la vetusta Salamanca se levantaba otra distinta: dulce, amable, discreta, ácrata, tenaz e incesante, que en poco tiempo se tornaría en un vendaval que transformaría definitivamente su entorno pedagógico.*

*A día de hoy aún sopla, con frescura, delicadeza y fuerza inexorables, brotando de pulmones maternos y paternales, soplando bajo las alas de una maravillosa y silvestre bandada infantil que se remonta libre y despreocupada hacia no se sabe dónde...*

---



Esa libertad, en la práctica y para dar contexto a este libro, toma la forma de una personita que desayuna en pijama mientras otra junto a ella canta a la vez que hace un dibujo, alguien fabrica un caballo de cartón mientras otra a su lado pone su alma en un clavo y un corcho, una se hace leer un cuento por una persona adulta, otra persigue un saltamontes, otras improvisan una obra de teatro, otras pasean por el campo en la seguridad de la compañía de sus familias, otras simplemente corren alocadas y empachadas de libertad por las calles vacías de un pueblo, siempre resultado de su voluntad, su curiosidad y su motivación. Siempre propias, nunca inducidas, nunca seducidas...

Eso es Wayra. Sin embargo no es esto lo que contienen estas páginas. Ese mundo pertenece a las niñas y niños de Wayra y es privilegio exclusivo suyo el disfrutarlo. En las páginas que siguen se recogen las reflexiones inspiradas por los primeros años de existencia de esta experiencia, utópica, necesaria e insólita. Estas reflexiones constituyen, a mi modo de ver, la esencia de lo que es Wayra. En Wayra, alrededor de cada hecho hay una cantidad de reflexión y pensamiento suficientes para llenar muchas más páginas de las que sería materialmente posible recoger en un libro. Así pues, lo que contiene este trabajo no puede ser otra cosa que una síntesis de esas reflexiones y sobre todo, las preguntas

que las inspiraron. Advierto ya a quien se acerque a estas páginas buscando soluciones o recetas definitivas que no será aquí donde las encuentre. Sin embargo sí que hallará preguntas y cuestiones absolutamente ciertas, imprescindibles e ineludibles para quien pretenda acercarse a la pedagogía, a la infancia y a la educación libre con una mirada crítica. Preguntas que deberían estar presentes en toda experiencia educativa planteada desde y hacia la libertad.

Estas preguntas, estas reflexiones, muchas veces han surgido en el contexto del debate, del diálogo, de la reflexión colectiva, de la reflexión individual, otras en el fragor o en la calma del día a día... Hay en Wayra, pues, muchas dudas, mucha reflexión, mucho pensamiento, mucho tiempo dedicado a todo lo que rodea a la práctica educativa. Tanto que, sin llegar a conclusiones definitivas, verdades axiomáticas o dogmas pedagógicos, hay en esta experiencia y en la práctica que la rodea una gran profundidad. Esa profundidad también es posible encontrarla en la mirada y en el proceder de las personas que dan cuerpo a este colectivo y a este proyecto, y esta profundidad es la que subyace en el día a día y en la libertad en la que crecen las niñas y niños de Wayra.

Capítulo aparte merecen estas personas que están en el germen del fenómeno que da lugar a este libro. Al margen de las niñas y niños, que con su mera existencia han generado todo este mundo, y que son a la vez el motivo y la causa de la que se desprende todo el fenómeno Wayra, a la hora de repartir méritos es absolutamente necesario hablar del colectivo de personas que, con absoluta dedicación, tesón y altruismo, se han entregado

y se siguen entregando a la creación de este espacio que constituye un verdadero oasis en el árido panorama pedagógico estatal, y que viven dedicadas a su cuidado y mantenimiento, alimentándolo con su tiempo, su ilusión y su sudor para sostener esta utopía pedagógica, maravillosamente dicotómica en el más hostil de los contextos, para que los verdaderos protagonistas de esta historia puedan continuar escribiéndola día a día en un torrente vital que discurre libre e inexorable por esa suerte de Arcadia infantil que es Wayra.

Mucho es el mérito y el valor de lo realizado por estas personas, que han sido capaces de renunciar al papel, a la posición y al privilegio que de manera autocrática se ha arrogado el adulto, no solo en la tradición pedagógica sino también fuera de ella, para entregárselo a esa infancia históricamente sometida a la voluntad de los más grandes.

Y mayor aún por, además, haber sido capaces de anteponer el bienestar infantil sobre el propio, desde el corazón, desde el amor y desde la pureza de ideas, asumiendo además las consecuencias que supone hacerlo desde unos planteamientos autogestionarios, horizontales, fraternales, colectivos y solidarios con el esfuerzo y el coste vital que significa defender los valores anteriores a contracorriente de un mundo que se mueve implacable en dirección contraria.

Y especialmente digno es este intento por hacerlo de manera anónima, discreta, sin personalismos y huuyendo de los reconocimientos y de la popularidad que muchos otros individuos y proyectos educativos han encontrado recientemente al calor de este incipiente



fenómeno alter-educativo de nuevo cuño que surge, fervoroso y autocomplaciente, a lo largo y ancho del estado, en un momento en el que la degradación del propio sistema educativo basado en un modelo tradicional ha generado un caldo de cultivo propicio para la aparición y proliferación de nuevos modelos educativos y de todo tipo de proyectos: los puros, los impuros, los individuales, los colectivos, elitistas, alternativos, los que rompen radicalmente con el fenómeno escolar, los que no introducen nada nuevo, los que desaparecen, los que se mantienen y los que triunfan y cosechan éxito, reconocimiento, premios y dividendos...

Observando este fenómeno con cierta perspectiva se puede observar que mayoritariamente estos proyectos no llegan a romper verdaderamente con la tradición pedagógica ni con los fenómenos sobre los que esta se sostiene: escolasticismo, valor de los aprendizajes académicos, autoridad, adultocentrismo, delegación, profesionalización del fenómeno educativo, jerarquía, individualismo, pragmatismo, insolidaridad...

Es atrevido decir que Wayra supone algo diferente a todo lo anterior, pero a la hora de reconocer méritos, es de justicia admitir que a lo largo de estos años ha logrado esquivar muchos de esos vicios endémicos en el mundo educativo alternativo. Como muestra de ello, se puede afirmar rotundamente que, en un momento en el que este mundo educativo pretendidamente alternativo no deja de arrojar a las redes sociales nombres de pedagogos y educadores estrella, en que ese otro mundo educativo convencional, en un afán por renovarse, llega incluso a entregar premios nobeles de carácter educativo,

Wayra se mantiene discreta, sólida y anónima, creciendo colectivamente y libre de personalismos.

Así pues, en ese mundo alter-educativo tan propenso y dispuesto a encumbrar fulgurantemente al educador de turno, es digno de reconocimiento el trabajo de estas personas, cuyos nombres y apellidos siguen siendo desconocidos fuera del entorno inmediato de Wayra.

Del mismo modo es necesario hacer mención al metódico y exhaustivo trabajo de recopilación, reflexión y análisis recogido en las siguientes páginas, y a su autor, por el esfuerzo dedicado a materializar esas reflexiones y pensamientos y ponerlos negro sobre blanco, una vez más poniendo su mirada, su implicación y su trabajo al servicio del colectivo desde la más absoluta humildad a la hora de recoger y reflejar esta experiencia sin apropiarse de nada de ello.

Este libro, al igual que la realidad de Wayra, está escrito en un lenguaje claro y honesto, y demuestra que la revolución no precisa de la épica, de soflamas, de grandes discursos altisonantes, ni de la usual grandilocuencia de la retórica revolucionaria, sino que puede venir de la mano de la humildad, de la discreción y de la sencillez.

Ojalá que la experiencia de Wayra siga escribiéndose día a día durante mucho tiempo, y ojalá que estas páginas inspiren muchas historias como esta, y que, como esta, se escriban en clave de felicidad y de libertad.

Luis Blanco



## INTRODUCCIÓN

Todo empezó con un viaje. Con esta frase solíamos comenzar las primeras charlas sobre Wayra, quizá porque considerábamos necesario conocer el recorrido anterior para comprender el proyecto. Ahora, cinco años después, creo que es aún más necesario; la evolución del Espacio Educativo ha sido enorme, tanto como la de las ideas de las personas que participamos en él. En el momento actual Wayra tiene unas características muy propias, diferentes a las de cualquier otro proyecto de educación, muy diferentes a las que tenía cuando nació y, seguramente, muy diferentes a las que tendrá dentro de unos años. Y es que, su (corta) historia no es la historia de una institución, sino la de unas personas, un grupo humano que se ha ido conformando a través de sus relaciones y de las decisiones que ha ido tomando, en función de las circunstancias que han ido apareciendo. Pero sobre todo, lo que ha marcado el camino, lo que ha permitido que las ideas cambiasen, ha sido la reflexión.

Hemos tenido la suerte de encontrarnos cómodas en la actitud de permanente revisión, de autocrítica. Esto nos ha permitido dudar, preguntarnos el porqué y para qué de las cosas que hacíamos y veíamos en otros proyectos; mantener una mentalidad abierta y escuchar con interés las ideas nuevas de autores y «expertos», pero también las voces de nuestras sensaciones internas, aquellas que sin apoyo racional nos dicen que algo falla

o que el camino que llevamos tiene buena pinta. Por otro lado, hay que reconocer que en esta variabilidad, a menudo nos hemos equivocado y que sin duda nuestro proyecto en ningún momento ha sido ni será perfecto.

Más que el relato de cómo ha sido Wayra y como ha llegado a ser lo que es, lo cual podría ser interesante para algunas personas, este libro pretende contar el camino que han seguido las reflexiones del grupo, lo cual es seguramente más enriquecedor, incluso necesario, para quienes no quieran dar todo por sentado en educación. Ese es el viaje que quiero contar. Con ello no pretendo, ni mucho menos, que ese sea el proceso que otras deban seguir; todo lo contrario, expongo el nuestro como ejemplo, porque es el que conozco y he vivido, para animar a quien esté dispuesta, a emprender su propio viaje de ideas sin tratar de llegar a ningún lugar definitivo. En la educación formal es muy común encontrar proyectos educativos clónicos (literalmente), pero en el mundillo de la educación libre, corremos el riesgo de importar formas de hacer, de actuar y de pensar, sin ponerlas en cuestión, generando proyectos similares entre sí, muy coherentes con la vanguardia educativa, pero quizá no tanto con las características y necesidades del grupo humano al que corresponden.

En nuestro Colectivo pensamos que la reflexión ha de impregnar los procesos humanos y educativos. Una de las preguntas que primero cabe hacerse es la de para qué. El para qué de estas páginas no es aportar conclusiones, sino aportar preguntas, generar dudas y material de debate, sembrar controversia ante las ideas preconcebidas en torno a la educación y sobre todo a la educación libre.

Por todo esto, la estructura del libro no se corresponde con los momentos de la evolución de nuestro proyecto, ni con las características de su propuesta educativa. El libro se compone de temas; en los diferentes capítulos se da una o más vueltas a cuestiones que nos han surgido en estos años, intentando analizarlas tal y como se han percibido en el momento en que se dieron, pero aportando reflexiones desde la perspectiva actual.

Quisiera aclarar que mi función en este libro ha sido de recopilador y narrador, pero la autoría de las reflexiones corresponde a todos los miembros del Colectivo. Del mismo modo, aunque han sido desarrolladas por las personas adultas de Wayra, son las niñas y los niños<sup>1</sup>, el observar su ser y estar, y el querer su bienestar y su felicidad (también la nuestra y la del mundo), quienes las han motivado y hecho posibles. Aunque para algunos temas no influya, en otros se puede percibir que la edad de nuestras hijas en aquellos primeros años condiciona los planteamientos y los ejemplos, que quizá para otras edades fuesen diferentes.

Considero necesario explicitar que cuando hablo del sistema educativo, las críticas y análisis que reflejo son generalizaciones; soy consciente de que muchas personas que trabajan en él, lo hacen con todo su esfuerzo y voluntad por mejorar las condiciones de la infancia. También a veces me refiero a la «educación libre» como un todo, e igualmente se trata de una realidad plural y con incontables matices. Estas generalizaciones, pretenden

---

1 En adelante, para referirme a niños y niñas, hijos e hijas... en general, emplearé el femenino genérico.

reflejar tendencias mayoritarias o de especial relevancia, con las que seguro casi todo el mundo se ha encontrado.

Es posible que la lectura de algunos fragmentos o capítulos, genere más confusión que clarividencia. Al exponer dudas, en vez de conclusiones, no puedo evitar intentar plasmar todo el recorrido argumental que sigue una reflexión, por lo que en ocasiones la claridad se puede ver afectada. Reconozco que hay ideas mejor definidas que otras, unas más cerradas y otras menos, pero creo que libros de respuestas ya hay muchos; quería ofrecer uno de interrogantes. En esta línea, es preciso informar de que el contenido y el lenguaje no son académicos y de que empleo frecuentemente la primera persona. Entiendo que no puede ser de otra manera, ya que el acto de reflexionar es subjetivo, no tiene mucho sentido sin las características de las personas y grupos de los que parte.

Con todo, espero que la lectura resulte útil o interesante, y que anime a revolver los pensamientos que se quedan estancados entre los rincones de nuestras convicciones.

PRIMERA PARTE:  
CUESTIONES PREVIAS





## 1. CERTEZAS

Puede resultar paradójico comenzar un libro de reflexiones exponiendo certezas, y sin embargo, en nuestro caso fue así: al inicio, las personas que formábamos Wayra teníamos unas férreas convicciones acerca de cómo debía ser la educación. Por supuesto, ese punto de partida era a su vez resultado del cuestionamiento de lo que conocíamos, de lo oficialmente establecido. No se trata de que nos creyéramos únicos poseedores de la verdad, sino más bien de que acabábamos de descubrir unas ideas que nos fascinaban y queríamos exponerlas y defenderlas ante el mundo. Por eso, necesitábamos estar convencidas de ellas. Pero efectivamente, eran ideas que estábamos descubriendo en esos momentos, que importábamos, extraíamos de los autores que leíamos y de lo que conocíamos sobre otros proyectos de educación libre y libertaria. Este capítulo describe esas ideas con las que comenzamos el viaje. A partir de ellas fuimos elaborando las nuestras propias, más ajustadas a nuestras peculiaridades y a las circunstancias que nos han ido rodeando.

La motivación inicial, como la de tanta gente que se mete en educación, era contribuir a crear un mundo mejor. A través de la educación se puede influir en la forma que adoptará la sociedad de mañana y eso, además de las personas idealistas, lo saben bien quienes tienen y ejercen el poder. Desde la política se deciden

las características que tiene el **sistema educativo** oficial, encargado de formar a las personas para que ocupen sus puestos en los engranajes de la maquinaria social en que son necesarias. Aunque con modificaciones más o menos superficiales, el sistema educativo actual surgió de manera paralela al sistema de producción capitalista, y su composición y obligatoriedad responden a los intereses y necesidades de la sociedad que lo creó. No pretendo detenerme aquí en el debate que enfrentaría esta idea y la contraria: que la educación pública es del pueblo y es la mejor arma contra la opresión.

Seguramente no sea blanco ni negro, o dependa de las gafas con las que lo queramos mirar. En nuestro caso, considerábamos que el sistema educativo pretende, a través de su currículo oculto, el desarrollo de una conciencia de súbditos que acostumbre a las personas a asumir las decisiones de la **autoridad** que corresponda en cada situación (profesorado, jefe, policía, gobierno). Las normas y contenidos que se transmiten vienen dictados desde arriba, ajenos a los intereses particulares de cada individuo o comunidad y producen una **homogeneización** de la población y una predisposición a no priorizar las propias necesidades (o más bien a interiorizar las necesidades dictadas como propias: aprobar, tener títulos, conseguir un empleo, adquirir propiedades...). Curiosamente, junto a la eliminación de la diversidad, se da una **clasificación**, un etiquetado de las personas como aptas o no para un puesto u otro, guiando así los caminos que llevan a cada cual al estatus que le corresponde, a menudo muy similar al de sus progenitores. La dinámica de los centros escolares es **individualista**,

**competitiva y jerárquica**, de modo que no se desarrolla en las personas la actitud y las capacidades necesarias para agruparse, cooperar y luchar por sus intereses comunes. En definitiva, todo está «relativamente» bien atado para ejercer desde la educación el **control** suficiente para que la cosa no se desmadre. «Relativamente», porque aún así hay gente crítica que protesta, que intenta salir de esos caminos. Lo cual no significa que ese criticismo sea «gracias a» la educación que hemos recibido (como a menudo se nos echa en cara), sino más bien «a pesar de»; por suerte, es muy complicado el absoluto control de la vida de millones de personas.

Si consideramos que la sociedad actual no es la que deseamos, y que la educación oficial es coherente con ella, debemos preguntarnos cómo es la sociedad que queremos, y qué tipo de educación es asimismo coherente con ella. Si buscamos un mundo en el que las personas y las comunidades sean libres de regir sus vidas, y de organizarse colectivamente para satisfacer sus propias necesidades, lo coherente es construir una **educación libre**. Esta es la alternativa que entonces encontramos, por confrontación al sistema educativo. Obviamente, no éramos las primeras personas que llegaban a esta conclusión y, además de una amplia bibliografía al respecto, ya había en marcha una considerable cantidad de proyectos (muchos menos de los que hay apenas unos años después). Para conocer algunos de ellos, Pablo, uno de los iniciadores de Wayra, realizó un viaje por la península; ese viaje con el que todo empezó. En él, fue visitando proyectos de mayor o menor recorrido, viviendo en ellos uno o varios días y empapándose de todo lo que

observaba y de las respuestas a sus infinitas preguntas. Después de realizar una síntesis de lo que aprendió Pablo y lo que tomamos de no pocas lecturas, y tras pasar todo ello por el filtro de nuestra comprensión e interpretación, obtuvimos nuestra propia idea de lo que es la educación libre.

La educación en que creíamos no solo partía de la sociedad que perseguíamos, también se basaba en la idea de persona que poseíamos, una determinada concepción de la naturaleza humana. En ese binomio, una sociedad libre se corresponde con **personas autónomas**, con iniciativa propia. Esa autonomía hay que considerarla como potencialidad, pero también como capacidad innata. Es decir, las personas pueden, si se dan las condiciones adecuadas, decidir sobre su vida y tomar sus propias decisiones; pero no porque se las eduque para ello, sino porque de hecho nacemos con esa capacidad. Por tanto, la educación, más que ejercer una influencia activa, debe permitir que esa capacidad de elección se desarrolle a lo largo de cada vida, evitando poner obstáculos o condicionamientos que la hagan atenuarse o desaparecer.

Esta confianza en el ser humano como ser activo, capaz de construirse a si mismo, conlleva unos **principios educativos** concretos. No puedo evitar exponerlos mostrando a la vez su reflejo, a veces su opuesto, en el sistema educativo oficial, ya que en gran medida fue a través de la comparación como los descubrimos. Tampoco puedo evitar, pese a tratarse de certezas iniciales, dejar caer la semilla de alguna polémica en torno a cada principio, para ir abriendo boca:

### **Antiautoritarismo:**

Todo proyecto que busque la libertad, tanto individual como colectiva, debe partir de este principio. Las personas no pueden ejercer su libertad si algunos o muchos de los aspectos de su vida son decididos por una autoridad. Por supuesto que hay muchos grados y muchas maneras de ejercer la autoridad, más o menos explícitas, pero esto será tema de reflexión más adelante (capítulo 9). La cuestión en este punto es que para ser libre, y para aprender a ejercer esa libertad, con la responsabilidad que conlleva, hay que vivir la libertad desde el presente. De poco sirve que se nos prepare con una montaña de conocimientos, herramientas, normas, etc., que nos harán capaces de ser libres en el futuro. Menos aún, considerando que esas herramientas son impuestas por alguien que sabe lo que es bueno, conveniente para las demás personas. En la escuela convencional, la autoridad es casi la base del sistema. La jerarquía es exhaustiva y omnipresente; las decisiones se toman más arriba cuanto más importantes son, de modo que al último escalón, el alumnado (en teoría los beneficiarios de todo el aparato), le llega como mucho la posibilidad de elegir al delegado o delegada de clase, que a su vez apenas tiene influencia en la vida del centro. Es triste observar como, actualmente, ante los problemas «visibles» del sistema educativo, muchas voces reclaman como solución un mayor autoritarismo hacia las alumnas.

La forma en que un proyecto de educación libre debe organizarse es horizontal, es decir, que la toma de decisiones sea consensuada y que en ella puedan participar todos los miembros de la comunidad, sin exclusiones

por razones de edad. Cabe reflexionar (capítulo 17) sobre si el peso en la toma de decisiones ha de ser el mismo en todos los miembros, independientemente de su implicación, capacidad y edad, o no. Otra fuente de dudas es qué decisiones corresponde al grupo y cuáles a la libertad de cada individuo, o a la relación de dos o más personas.

### **No directividad:**

Esta idea está muy relacionada con el principio anterior, aunque tiene unos matices que la han convertido en un pilar dentro del mundillo de la educación libre, y en una fuente de divergencia entre esta y la libertaria. Sobre ello reflexionaremos en otros capítulos (capítulos 11 y 14).

La no directividad forma parte del rol del adulto acompañante, es una característica básica de su actitud. Las personas adultas que están con las niñas en un proyecto de educación libre, en pro de su libertad, no deben dirigir su actividad, sus aprendizajes, ni sus relaciones. Hacerlo implica coartar su personalidad y los intereses e impulsos que emanan de esta y de sus necesidades. Pero, ¿qué es dirigir? Pensando en el principio anterior, es lógico que lo que no ha de hacerse es imponer; obligar por la fuerza o mediante la autoridad a hacer o dejar de hacer algo. Sin embargo, si prestamos atención, en el saber popular y en la cotidianidad de nuestras relaciones, se pueden observar una y mil formas de controlar a las niñas. También se pueden encontrar en muchos manuales de pedagogía y psicología, con nombres más técnicos.

Una de las formas más extendidas de manipular es la administración de premios y castigos. El conductismo

aplicado a la educación es de una simpleza insultante, pero por desgracia funciona en más ocasiones de la que nos gustaría. También los adultos, nos demos cuenta o no, estamos sujetos a esta dinámica en nuestros trabajos y hábitos de consumo. No es difícil condicionar la actuación de alguien ofreciéndole como recompensa la chuchería que más le gusta, o negándole jugar en el patio si no obedece. Es cierto que la modificación de conducta requiere un cierto saber hacer, y se puede maximizar su eficiencia conociendo algunos principios como la proporcionalidad entre la tarea requerida y el refuerzo, la necesaria inmediatez de este para lograr la asociación, o la mayor eficacia del refuerzo positivo que del negativo. Aceptando que estas técnicas «funcionan», cabe preguntarse para qué. Funcionan sin duda para adiestrar, no para educar (aunque depende de qué entendamos por «educación»: capítulo 2). Y, sobre todo, independientemente de para lo que sirvan, ¿son éticas? El asunto se agrava aún más cuando, con la excusa de evitar los bienes materiales, algunos expertos proponen el dar o retirar muestras de afecto como refuerzo de la conducta.

Otra palabra que surge como alternativa a la imposición es la motivación. Si alguien no quiere hacer algo que entendemos le «conviene», más adecuado que obligar, puede ser motivar. Esto parte de una concepción paternalista de la infancia, ya que implica que las niñas no saben lo que les conviene. Aunque en determinados casos puede ser cierto, ya que todo el mundo puede «equivocarse», también las personas adultas, no hay que pasar por alto que si alguien quiere o no quiere hacer algo, sus motivos



tendrá; nadie es plenamente inconsciente. Por otra parte, salvo en circunstancias en que las consecuencias pueden ser fatales para la persona o para otras, el error suele ser fuente de aprendizaje. Lo cual no quiere decir que haya que andar corriendo detrás de quien se ha equivocado para soltar un didáctico «te lo dije». La motivación es un factor psicológico importante, pero solo es coherente con el libre desarrollo aquella que parte de la propia persona o personas, es decir, la que llaman intrínseca. Y sobre esta no se puede influir.

La imposición es el pan nuestro de cada día en el colegio, pero gracias a la pedagogía, las otras técnicas de control cobran más fuerza en el sistema educativo, ¿es esto más humano porque no violenta a nadie, o más peligroso porque no provoca rechazo y consigue la complicidad de la persona controlada? Mientras que la imposición afecta al hacer, las otras formas de controlar pueden penetrar hasta el pensar, incluso al sentir. Creo que son cuestiones sobre las que vale la pena meditar.

### **Respeto y atención a las necesidades:**

Al considerar a las personas como seres autónomos, entendemos que son capaces de percibir sus propias necesidades, de manifestarlas y buscar su satisfacción. Es por ello que en un proyecto de educación libre debe haber un clima de respeto en el que todo el mundo pueda expresar lo que quiere, necesita o siente, sin miedo a la represión y con la seguridad de que será tenido en cuenta. Es en este contexto en el que cobra sentido la idea de acompañar. Se suele hablar de acompañar haciendo referencia a la actitud general de las personas adultas de

un espacio de educación libre con respecto a las niñas, si bien se podría aplicar a cualquier relación. Esta actitud consiste en «estar al lado de», caminar junto a las personas que se están desarrollando, en vez de «ir por delante» fomentando ese desarrollo o «ir por detrás» corrigiéndolo. Son muy interesantes las reflexiones que se pueden hacer sobre esta actitud (capítulos 7 y 8), ya que en la práctica diferentes personas la conciben y ejercen de maneras muy diversas.

**Acompañar** a niñas implica atender sus necesidades. De modo general, toda persona tiene unas necesidades básicas, tanto físicas como psicológicas y emocionales. A las primeras hacen referencia más concreta los dos siguientes principios, si bien la satisfacción de los tres tipos de necesidades está íntimamente ligada. Las necesidades emocionales, que son aquellas en las que mayor influencia tienen las personas que nos rodean, se pueden sintetizar en dos. Por un lado está la **seguridad**. Toda persona, en un espacio de educación libre, ha de sentirse segura, a salvo. El sentir que no hay amenazas en el entorno nos permite explorarlo con mayor libertad, y desarrollar nuestra curiosidad y nuestras relaciones sin miedo ni tensiones. De este modo podemos interactuar con él de manera sincera, como realmente somos. Es muy importante el matiz que introduce aquí la palabra sentir; no se trata de que no haya amenazas, que de hecho puede no haberlas, sino de que la persona así lo sienta. Esto hay que tenerlo en cuenta, por ejemplo, cuando una niña empieza a ir a un espacio educativo. A las personas adultas nos parece claro que no hay nada que temer, pero se nos olvida que esa personita se está adentrando en un

mundo totalmente nuevo, en el que desconoce las dinámicas, las rutinas, los comportamientos e intenciones de las demás. Por ello, es comprensible que prefiera conocerlo y explorarlo de la mano de una persona, como puede ser su padre o madre, en la cual confía. Más adelante, junto a la seguridad que proporciona el conocer más o menos cómo funciona un espacio, se pueden establecer relaciones de confianza con otras personas que proporcionen esa sensación de seguridad.

La otra necesidad emocional básica es el **afecto** o, como en su momento lo llamamos, el amor. Toda persona necesita sentirse querida y valorada, saber que otras se preocupan por ella y les importa lo que haga o lo que le ocurra. Para desarrollarnos de manera sana, es fundamental que en nuestras relaciones tenga un peso fundamental el afecto. El peso es necesariamente mayor cuanto más «primario» es el círculo en que se inscriben esas relaciones. La familia (entendida en su total diversidad de modelos posibles) es un grupo humano «natural» en el cual las relaciones están esencialmente vinculadas a la satisfacción recíproca de necesidades, y en su seno el amor es el componente principal. En un siguiente plano, relaciones como las de amistad o vecindad, se conforman también de manera espontánea, accidental, es decir, no hay una asociación de personas que se agrupan en torno a unos fines elaborados racionalmente, por ello están también basadas en el afecto. Los espacios educativos diseñados intencionalmente, sean libres o convencionales, sí están estructurados en torno a unas ideas o metas más allá de las propias relaciones. Esto no implica que el afecto deba quedar fuera de ellos. Tratándose de

entornos muy importantes en nuestras vidas, y que de hecho ocupan un tiempo considerable de ellas, la afectividad debe tener un papel protagonista. Cualquier tipo de aprendizaje o tarea que una niña emprenda, se desarrollará en mejores condiciones si sus necesidades afectivas están cubiertas. Es similar al hambre o al sueño, salvando las distancias; si una persona no ha comido, su capacidad para concentrarse en otra cosa será menor.

En cualquier caso, en los espacios educativos y escuelas se dan relaciones, es inevitable. No todas serán plenamente satisfactorias para todo el mundo y en todo momento, pero merece la pena intentar tratarlos bien y dejar que surja el cariño a partir del contacto cotidiano. Una escuela sin afectividad, además de ser imposible, probablemente tampoco sería conveniente. En la escuela convencional se tiende a dejar fuera todo lo emocional, pero obviamente no se consigue. Por el contrario, generalizando, es muy frecuente que el rechazo, la frustración, la humillación y otras emociones negativas dominen el día a día. En vez de personas que se cuidan y aprenden juntas, en la escuela parece que hay bandos enfrentados: por un lado, profesores contra alumnas, ya que las segundas son unas desobedientes y los primeros, injustos. En otro frente, la administración que presiona contra un profesorado que no rinde. Y en las casas, las hijas que decepcionan, frente a madres y padres que no comprenden. Por tanto, en la escuela parece que no se da una neutralidad emocional, pero desde luego no reina el afecto, quizá más bien el desafecto.

En el sistema educativo no se pretende que estas necesidades de seguridad y afecto, mínimas e imprescindibles

para el desarrollo, sean cubiertas. El aparato escolar aplica sus metodologías de enseñanza y sus contenidos año tras año de la misma manera, sin pretender conexión alguna con las personas concretas a las que van dirigidos. No contempla la posibilidad de que alguien haya tenido una mala noche, o que se distraiga pensando en sus ilusiones de futuro. No: todo el mundo tiene que comportarse igual, siempre. Las manifestaciones de inseguridad o de otros estados emocionales se ignoran, se acallan o se castigan, pero sobre todo, no se comprenden, ya que no se intenta comprender ni ver a las personas más allá de su rol de alumnas. No hay tiempo para eso.

En un espacio de educación libre, este orden de prioridades se debe invertir. Lo primero han de ser las necesidades básicas, de cada persona en su especificidad, y después ya vendrán los contenidos y las actividades. Para tratar de comprender es necesario escuchar, en el más amplio sentido de la palabra, y, una vez comprendido lo que una persona requiere, se le puede ayudar, se puede ceder, se le puede dejar sola; en definitiva, se le puede atender respetando sus características y circunstancias únicas. En este sentido se concibe la idea de respeto en educación libre. Respeto a la voluntad, a la unicidad. ¿Dónde queda el respeto en el sistema educativo? Se habla de él a menudo en su acepción de acatamiento de la autoridad, y a mucha gente se le llena la boca al denunciar las enormes carencias que tienen las nuevas generaciones al respecto; sin embargo, no se cuestionan la actitud de la «vieja» generación. En las escuelas, junto a la ya comentada despreocupación por el mundo interno de cada persona, se dan a diario faltas de respeto

que la mayoría de personas adultas con derechos no tolerarían hacia sí. Gritos, humillaciones, juicios, desprecio y, por qué no, algún «tortazo a tiempo», son evidencias que quienes hemos trabajado en centros escolares no podemos negar haber visto una o muchas veces. Las niñas, pese al gran reconocimiento jurídico del que gozan como «menores», no tienen demasiados derechos en la práctica.

### **Libertad de aprendizaje:**

Antes de exponer en qué consiste este principio, cabe preguntarse qué es el aprendizaje. En educación libre se concibe en un sentido mucho más amplio que la mera adquisición de contenidos; se da en todos los contextos y en todas las circunstancias de la vida. Se entiende como una función adaptativa del organismo en relación con el entorno. De acuerdo con la concepción del ser humano como ser activo en su propia construcción, las personas tienden, de manera consciente e inconsciente, a buscar las herramientas que necesitan para desenvolverse en su mundo, para adaptarse a él y hacerlo suyo.

Partiendo de esta idea, el aprendizaje no debe ser, en educación libre, guiado o dirigido por agentes externos. Es la propia persona quien debe dirigirlo tomando como referencia sus circunstancias presentes, siguiendo sus intereses, que normalmente no coinciden con los del resto del grupo ni con los de todas las personas que nacieron en el mismo año que ella, por lo que no pueden predecirse ni preestablecerse. Esto no quiere decir que todos los aprendizajes vayan a ser puramente individuales; en los procesos se pueden dar confluencias de intereses que

lleven a pequeños o grandes grupos a asociarse y colaborar. Un ejemplo puede ser el de adolescentes de un instituto que buscan la manera de saltar la verja que los mantiene encerrados. En cualquier caso, si se da una colaboración en el aprendizaje, ha de ser por iniciativa propia de ese grupo y sus miembros, no por imposición. La idea de **aprendizaje autodirigido** no implica la abolición de todo método de enseñanza ni que los recursos escritos, audiovisuales, personales, etc., sean prescindibles. La educación libre no defiende, como muchas personas argumentan para desacreditarla, que las personas aprendan solas por arte de magia, desconectadas de todo lo que las rodea. De lo que se trata es de que todos esos recursos sean requeridos y utilizados por la persona que aprende como y cuando lo considere oportuno, haciéndose así dueña de sus propios procesos de aprendizaje.

No hace mucha falta profundizar aquí en las diferencias entre esta forma de enfocar la cuestión y la que se maneja en el sistema educativo. En él, todas las personas deben aprender lo mismo, a la vez, y con los mismos métodos. Es cierto que van resonando ciertos conceptos como el de aprendizaje significativo, un hallazgo de la psicología que explica que, para que alguien comprenda un concepto, este tiene que estar en relación con conocimientos que ya posee y ser relevante, de modo que pueda encajarse en su estructura cognitiva. Suena muy lógico: si una persona no conoce el fútbol y además ni le va ni le viene, de poco sirve contarle la táctica de tal o cual entrenador. Pues bien, las aplicaciones de esta idea, en las escuelas, no suelen pasar de unas frases introductorias en cada capítulo del libro de texto, haciendo referencia al capítulo anterior.

En relación a la libertad de aprendizaje, se dan discrepancias dentro de la educación libre en torno a la cuestión de si, para que las niñas se interesen por algo, es preciso mostrárselo, y si se debe hacer con mayor o menor intencionalidad. Nadie duda de la ilegitimidad de imponer, pero, ¿y proponer? Aunque el siguiente principio esboza una cierta postura ante estas dudas, se puede reflexionar mucho más sobre ello (capítulo 10).

### **Oportunidades para aprender:**

Como decíamos, toda situación es susceptible de provocar aprendizajes. De ello se deduce que, para que una persona desarrolle muchos aprendizajes, lo mejor es que se vea envuelto o tenga acceso a muchas y muy variadas situaciones. Este esquema tan simple, no es tan fácil de concretar en la práctica. Para empezar, porque pese a que la educación libre rompe con muchas ideas preconcebidas, a menudo (aunque no siempre) no logra evitar caer en la reducción de asociar el aprendizaje a un lugar concreto, en este caso la escuela libre. Dejando esta interesante reflexión para más adelante (capítulo 2), en un espacio educativo no directivo, es decir, libre de imposiciones y coacciones, debe haber algo que permita que se den esas situaciones. Es aquí cuando aparece la idea de **ambientes preparados**. Si no se considera adecuado decir a las niñas lo que deben hacer, es necesario que en su entorno habitual haya una riqueza suficiente de recursos, de manera que puedan emplearlos siguiendo sus intereses para construir sus propios aprendizajes.

Los recursos que se suelen considerar necesarios en proyectos de educación libre son de varios tipos. Por un



lado, se han de contemplar diversos espacios, de manera que las niñas puedan desarrollar su actividad en distintos lugares, no estando condicionadas a permanecer entre las mismas cuatro paredes. Se considera importante que entre estos espacios, exista la posibilidad de estar al aire libre, a ser posible con elementos naturales alrededor. También se tiende a ofrecer, en los recintos interiores, ambientes dedicados a niveles de actividad diferentes. Por ejemplo, una sala para leer, descansar o hacer puzzles, otra para crear, experimentar, otra para correr, saltar... Las combinaciones varían mucho de unas escuelas a otras; lo importante es que haya libertad de elegir y variedad para poder hacerlo.

Por otro lado, es necesario que haya una diversidad suficiente de recursos materiales. Estos han de permitir que las niñas se dediquen a muy diferentes tipos de actividad: explorar, crear, moverse, leer, experimentar... Está claro que siempre habrá limitaciones, y por ello la riqueza de elementos en el entorno debe extenderse al tiempo que pasan fuera de la escuela.

Incluso en el tiempo propio de la escuela, en la mayoría de proyectos de educación libre, se busca un contacto habitual con el entorno próximo; el campo o el pueblo si es un espacio rural, el barrio si es urbano. Además se realizan excursiones y visitas a lugares concretos relacionados con intereses de las niñas. Con respecto a estos tres tipos de recursos (espaciales, materiales y socioculturales), conviene reflexionar acerca de cuánto de directividad hay en su diseño y organización; ¿son las niñas quienes los eligen? ¿Cuánto hay de legítimo en que las personas adultas preparen esos ambientes? ¿Con

qué y cuánta intencionalidad lo hacen? Estas dudas se tratan en los capítulos 10 y 11.

Otra fuente de situaciones de aprendizaje son las propias personas que conviven en un espacio educativo. Las relaciones, los conflictos, las conversaciones, la colaboración, el enfrentamiento... son las mejores situaciones a través de las cuales desarrollarnos y aprender. Lo bueno de ellas es que son esencialmente diversas e impredecibles, por lo que los aprendizajes se vivirán siempre de manera única. También en este caso la libertad es fundamental para disfrutar de toda esa riqueza; de poco sirve estar rodeado de mucha gente si no se puede interactuar, jugar, hablar con quien se quiera y sienta en cada momento. Sin embargo, en este caso no parece tan obvio el «como se quiera». No es muy coherente con la idea de respeto que se ha expuesto, el que unas personas puedan tratar a otras como quieran, sin límites; por lo que es necesario que se regule de algún modo la convivencia, para evitar que cualquier persona se vea agredida. Sobre cómo poner límites y quién los debe poner, se puede reflexionar bastante (capítulos 6, 14 y 18); lo que ahora viene al caso es que esa convivencia, con sus inevitables conflictos y la búsqueda en común de soluciones, es un campo ideal de aprendizaje de lo que en la educación formal llaman «habilidades sociales».

En el sistema educativo, la oferta de situaciones de aprendizaje es extremadamente limitada. Lo es en cuanto a los espacios en los que se puede aprender, ya que aunque los colegios e institutos suelen ser edificios enormes, las alumnas no pueden elegir en ningún momento dónde estar. Pasan casi todo el tiempo en la misma aula, y solo

pueden moverse a otros lugares en clases específicas, como educación física o música. Sucede algo similar con los materiales; a pesar de que suele haber unas dotaciones relativamente abundantes de material deportivo, instrumentos musicales, herramientas, laboratorio, bibliotecas... el alumnado no puede hacer un uso de ello en función de sus necesidades de aprendizaje, sino solo como y cuando lo dicta el horario. De hecho, el tiempo es un recurso que se emplea también de manera limitante; una persona que necesita más tiempo para aprender una regla matemática u otra que disfruta enormemente fabricando mecanismos no puede dedicarse a ello ni más ni menos que el resto.

Las posibilidades que existen de aprender de otras personas están reducidas a los roles que todo el mundo tiene asignados. El profesorado enseña al alumnado lo que viene dictado por el currículo, y además tiene poco margen y poca iniciativa para hacerlo de manera distinta a la metodología de lección, libro de texto y examen. Entre alumnas, por lo general, no se permite ni siquiera hablar en los tiempos oficialmente destinados a aprender, aunque sí se las obliga a «colaborar» de formas dictadas por el profesor o profesora, para trabajos puntuales. Hay además otros roles en los centros, que parecen no tener ninguna posibilidad de entrar en los circuitos de aprendizaje, como son el personal de cocina, de limpieza o de mantenimiento. A estas personas el sistema educativo no les concede la posesión de conocimientos o habilidades relevantes, y se consideraría una pérdida de tiempo que una alumna pidiese a la conserje que le mostrase el funcionamiento del sistema de alumbrado del colegio.

El mundo exterior es, sin duda, el recurso menos valorado por el sistema educativo. El alumnado no puede salir, por iniciativa propia, a buscar fuera del centro ninguna fuente de aprendizaje. Hay escasas excursiones a lugares concretos y con actividades homogéneas y preestablecidas; a menudo las niñas llevan unos «deberes» en relación a lo que deben fijarse en el museo. El barrio o el pueblo, las personas que los habitan, los comercios, centros culturales, asociaciones, centros de participación municipal, etc., con el enorme potencial de aprendizaje que poseen, no están a disposición del alumnado. Es más, unas verjas cada vez más infranqueables aseguran una impermeabilidad entre el centro y su entorno en ambos sentidos.

Casi como burla, existe en la rutina escolar una media hora del día, el recreo, en la que todo el alumnado al tiempo, puede hacer lo que desee; siempre y cuando no entren en las aulas, no salgan del recinto, no se suban a los árboles... El resultado, para quien lo vea desde fuera, es un caótico hormiguero de gritos y balonazos en el que, sin embargo, las chicas disfrutan (y probablemente aprendan) más que en el resto de la jornada.

### **Importancia del juego:**

Enlazando con lo expuesto en el párrafo anterior, queda en evidencia la importancia que la educación convencional otorga al juego. Además de arrinconarlo al recreo e impedir que lo disfruten las niñas en otros momentos, es considerado como el antónimo del aprendizaje. En educación libre, sin embargo, es reconocido como un recurso primordial para aprender.

Antes de justificar esta apreciación, cabe preguntarse ¿qué es el juego? Se trata, más que de una actividad concreta o un repertorio de ellas, de una actitud. El juego es una disposición del ser humano a vivir el mundo, tanto exterior como interior, para sentirlo, probarlo, conocerlo, disfrutarlo. Jugar es una necesidad básica que tendemos a satisfacer mediante las más variadas acciones: físicas, sociales, manipulativas, cognitivas... Todas esas actividades a través de las cuales desarrollamos el juego, implican una práctica, un ejercicio, por lo que de ellas inevitablemente se desprenden aprendizajes. Y estos aprendizajes tienen un valor especial porque surgen de la iniciativa propia, atraen toda la atención de la persona que juega, de modo que quedan mejor incorporados al organismo. Es la vía más natural para aprender, sin objetivos, sin metodología ni planificación, incluso sin intencionalidad. Por supuesto, estas notas son atribuibles al **juego libre**, y solo algunas de sus características se pueden extrapolar a los juegos y juguetes más o menos estructurados. Sin quitarle valor a estos, desgraciadamente cada vez más, desde diferentes instancias, se busca «sacar un partido» al juego, con intenciones educativas o de consumo.

De hecho, no es por su potencial como recurso, en mi opinión, por lo que los espacios de educación libre han de cederle la mayor parte de su tiempo al juego. Jugar es un impulso absolutamente natural e irrefrenable en las niñas; independientemente de «para qué sirva», el juego tiene valor en sí mismo, así que debemos permitirnos (sí, también los adultos) dedicarnos a él todo el tiempo que podamos y disfrutarlo.

Con todas estas certezas, que defendíamos encarnizadamente ante cualquier oportunidad, decidimos poner en marcha nuestra propia propuesta educativa. En principio, nuestro objetivo era crear una escuela libre en la que poder ofrecer una alternativa a la escuela convencional, por el bien de las niñas, del mundo y para poder dedicarnos a la educación de manera satisfactoria (esta pretensión de realización personal y profesional también nos daría que pensar más adelante; capítulo 5). En un primer intento, con un proyecto poco definido y muy buenas intenciones, estuvimos a punto de comenzar con un par de familias, empleando como espacio un chalet alquilado a las afueras de Salamanca. Por suerte o por desgracia, las familias no lo vieron claro y tuvimos que parar el proceso. Obviamente no nos rendimos, conscientes de que no iba a ser fácil y de que merecía la pena seguir persiguiendo nuestro ideal, para lo cual fundamos el Colectivo Wayra. En nuestro entorno, no había mucho conocimiento de las ideas de la educación libre, y tampoco una predisposición general favorable a lo nuevo, a lo diferente. Decidimos que, mientras no hubiese un público interesado en nuestra escuela, lo mejor que podíamos hacer era difundir esas ideas, generar debate e invitar a la gente a cuestionar lo incuestionable. Fue así como organizamos un «Ciclo de Educación Libre», dividido en seis sesiones quincenales en las que proponíamos, mediante dinámicas e incluso teatrillos, diferentes temas para que las personas asistentes debatiesen y reflexionasen. Fue una experiencia enormemente enriquecedora, que tuvo una acogida sorprendentemente mayor de lo que esperábamos. Gracias a ella crecimos,

aprendimos, conocimos personas que tenían mucho que aportar y logramos sembrar la duda entre una pequeña parte de la población salmantina.

Paralelamente, guiados por el mismo impulso, encontramos un espacio más acorde a nuestras posibilidades y lo acondicionamos con nuestro trabajo y el de muchas personas desinteresadas. En él pretendíamos crear la escuela libre, pero hasta que esta fuera posible, emprendimos otro proyecto que se había ido gestando en nuestras cabezas: el Grupo de Crianza. Esta actividad consistía en abrir este nuevo espacio, preparado para niñas de hasta seis o siete años, a las familias que quisieran compartir sus inquietudes con respecto a la crianza. Una tarde a la semana nos reuníamos en torno a una infusión y uno o varios temas, siempre a propuesta de alguna familia asistente y nunca erigiéndose nadie como experto o moderador. Se creó un clima familiar y agradable, que hasta hoy nos ha aportado a quienes hemos participado, apoyo, conocimientos y una buena red de relaciones.

Ya con más tiempo y algo más de tablas, elaboramos un proyecto educativo, que incluso fue maquetado y decorado por un gran artista. En él plasmamos la forma que tomaría el Espacio Educativo Wayra (ya no empleábamos la palabra escuela: capítulo 2) de una manera bastante concreta y lo difundimos entre las familias que conocíamos. Se justificaba en las certezas descritas anteriormente y estaba destinado a niñas de un año y medio a cuatro años, si bien entendíamos que debería crecer con ellas hasta los dieciséis años. Establecíamos un horario de 9h a 14h, estructurado en cinco momentos: Bienvenida,

flexible y que diera pie a la relación acompañantes-familias; Juego libre; Almuerzo, con invitación a dialogar en grupo; Actividad propuesta, como talleres, materiales, etc.; y Despedida, con una pequeña actividad en grupo, voluntaria, para cerrar el día.

El espacio de que disponíamos constaba de dos salas: una de ellas «tranquila», organizada por rincones; y otra «de movimiento», con colchonetas y material deportivo. El espacio exterior tenía una pista deportiva y una amplia zona de arena. En todo momento las niñas podían hacer libre uso de materiales y espacios.

Las niñas estarían acompañadas por dos personas adultas, con una ratio de una por cada cinco peques. Nuestro papel como acompañantes debía basarse en la no directividad, atendiendo a sus necesidades y manteniendo un clima de respeto y seguridad afectiva. Debíamos adoptar una actitud constante de observación, tanto hacia las niñas, para conocer sus intereses y necesidades, como hacia nuestra propia práctica educativa.

La participación de las familias estaba contemplada a través de varias vías. Durante la adaptación de cada niña al Espacio, su madre o padre podían acudir y permanecer el tiempo que fuese necesario para que estableciesen relaciones de confianza con los acompañantes. Después, podían participar en actividades esporádicas, siempre y cuando no interfiriesen en la actividad autónoma de las niñas. También se preveía un seguimiento habitual a través de reuniones periódicas con el equipo pedagógico (los acompañantes). Por último, se ofrecía a las familias la posibilidad de formar parte del Colectivo Wayra. Este tenía la función de trabajar por el mantenimiento de



los proyectos ya iniciados (Grupo de Crianza, Ciclos de Debate y Espacio Educativo) e impulsar nuevas iniciativas. Sin embargo, las decisiones concernientes a la vida del Espacio Educativo correspondían únicamente al equipo pedagógico.

Este proyecto nunca se llegó a poner en práctica. Durante los meses que tardaron en aparecer suficientes familias interesadas nos dio tiempo a generar una nueva certeza, quizá la única que nos ha acompañado a lo largo de todo el camino: la duda. Comenzamos entonces a desarrollar una actitud de permanente revisión, de autocrítica, atreviéndonos a cuestionar incluso lo que defendíamos en nuestros proyectos, desmontando las ideas para volver a ensamblar sus piezas una y otra vez, creando algo propio, aunque a menudo provisional. Por esta razón este libro no acaba aquí; por eso, el Espacio Educativo nació ya con una forma diferente a la que fue concebido, y ha evolucionado desde entonces con el vaivén de las reflexiones y necesidades del grupo de personas que lo formamos y las que se han ido uniendo.

## 2. LA PALABRA ESCUELA, LA PALABRA EDUCACIÓN

Wayra nació con el propósito de crear una escuela libre en Salamanca. Concebíamos una **escuela** que estuviera guiada por los principios descritos en el capítulo anterior, según los cuales no habría maestros, materias, exámenes, currículo, ni relación alguna con el Ministerio de Educación. Entonces, ¿era realmente una escuela? ¿Cuáles son las características que determinan que se le pueda poner a algo ese nombre? Hay personas que rechazan muchas de las características del sistema educativo actual, y sin embargo consideran que «otra escuela es posible». Es decir, que el autoritarismo, la directividad, la parcelación del saber, la competitividad, etc., no son cualidades inherentes al concepto de «escuela». Esas personas sienten aprecio por una definición del concepto como un lugar de aprendizaje, de relación, abierto al mundo y lleno de posibilidades para que todo el mundo pueda descubrir, investigar y explorar.

Algunos miembros del Colectivo, en sus inicios, pensaban así, y el resto no encontrábamos o no nos habíamos planteado objeciones a ello. Lógicamente, no tardaron en aparecer. Es cierto que puede ser muy legítimo defender una idea de escuela con unas características ideales y reivindicarla, si se quiere conservar el nombre, frente a la forma que toma en los centros educativos oficiales. Se puede enarbolar esa bandera para impedir que nos «roben la palabra». Pero también es cierto que en las

mentes de la mayoría de la gente, esa palabra evoca irremediablemente una realidad vivida, no imaginada, en la cual se ven o se han visto inmersas, y que tiene unas características muy concretas; en definitiva, ya está «robada». Teniendo esto en cuenta, como hacen los diccionarios, el significado de la palabra, a día de hoy, es el que la sociedad le da. Asumiéndolo de esta manera, se puede desechar el término e inventar uno nuevo, más acorde a la nueva realidad que se pretende construir.

Entre estos argumentos nos debatíamos antes de ponerle nombre al proyecto que queríamos realizar con niñas. La balanza, aunque poco a poco se fue inclinando hacia el rechazo de la palabra escuela, se volcó ante un argumento tan poco filosófico como la precaución. Si lo llamábamos escuela, la administración o personas que trabajasen en educación, podían venir pidiendo explicaciones. De este modo, elegimos el término «Espacio Educativo», mucho más difuso y menos problemático. ¿Por qué concretamente Espacio Educativo? Hay muchas más opciones, como «casa», «asociación»; o «espacio de encuentro», «de exploración», «de relación», incluso Wayra a secas. La verdad es que no lo teníamos muy claro: siendo honestas, alguno teníamos que usar. Pero a pesar de que no queríamos que se nos identificase con la idea popular de escuela, tampoco queríamos que la gente, al escuchar o leer el nombre, no tuviera ni idea de a qué nos dedicábamos. Queríamos que se supiese que nos dedicábamos a la educación.

Y aquí surge la gran cuestión: ¿qué es la **educación**? Si se elige el camino de la reflexión, es ineludible plantearse esta pregunta. Prácticamente todo el mundo habla de

ella, y la mayoría tiene opiniones muy claras al respecto. Da la sensación de que nos entendemos perfectamente cuando pronunciamos u oímos esta palabra, pero ¿realmente es así? Pensemos en algunos usos que de ella y sus derivados hacemos en nuestras conversaciones cotidianas: «tiene muy buena educación», «es por la educación que le dieron sus padres», «la educación está fatal», «hay que educar en valores», «encontró trabajo al terminar la educación superior», «me eduqué en la calle»... Estos ejemplos ilustran la variedad de realidades a las que nos referimos con el mismo término. Sin embargo, todas ellas pueden ser expresadas a través de otras palabras, que se ajustan con mayor precisión a su significado, como pueden ser: desarrollo, aprendizaje, enseñanza, formación, crianza, socialización, transmisión cultural y de valores, etc. Los manuales de pedagogía están llenos de «delimitaciones conceptuales» que pueden ser muy útiles para profundizar en este tema.

La duda que se plantea a continuación es: ¿qué sucede si empleamos siempre esos otros términos, sustituyendo a la palabra educación? ¿Dejaríamos de utilizarla? Entonces, ¿es una palabra vacía? O, por el contrario, representa el conjunto de todos ellos y, por tanto, la educación es «todo». En ese caso y volviendo a la evolución de Wayra, ¿qué sentido tiene llamar a un proyecto Espacio Educativo? ¿Para diferenciarlo de qué? ¿Acaso la casa, la calle, y otros escenarios en los cuales se dan la crianza, el aprendizaje o la socialización, no son «educativos»?

Sinceramente, en Wayra no tenemos una respuesta a estas preguntas, lo cual no implica que no consideremos

importante plantearlas. Las reflexiones sobre el lenguaje, aún a riesgo de perdernos en el mundo paralelo de los significados, sirven para orientarnos en lo que deseamos hacer en la vida real. Por ello, teniendo en cuenta todas estas posibles contradicciones, en Wayra, hasta la fecha, hemos decidido utilizar la palabra; aunque eso sí, dotándola del significado que hemos querido.

Una contradicción que nos surgió y que todavía hoy nos remueve, se refería a la conveniencia de crear un **espacio**, fuese cual fuese su nombre, destinado específicamente a la educación. Si entendemos que el desarrollo de las niñas debe ser libre, sus fuentes de aprendizaje deben provenir de la totalidad del entorno, sin límites de carácter espacial y temporal. ¿Qué sentido tiene «encerrar» a unas personas en un lugar, por muy preparado que esté, para que aprendan? El mundo está lleno de experiencias dignas de ser vividas, y permanecer en un recinto varias horas del día no puede sino privarnos de algunas de ellas. Un argumento a favor de estos espacios es que favorecen las relaciones, al ser un lugar de encuentro. Pero se contrarresta fácilmente al remarcar la enorme cantidad de relaciones que se pueden dar en otros contextos, como el parque, el mercado, la plaza, los centros sociales, etc. Es más, criticamos de los centros educativos oficiales, el hecho de que separen a las niñas de la vida de su entorno. Poniéndonos a imaginar, para lograr un desarrollo en libertad, las niñas deberían poder deambular por la ciudad o el pueblo sin limitaciones, siguiendo sus necesidades e intereses allá donde pueden satisfacerlos mejor. ¿No es mejor, para aprender mecánica, ir a un taller de vehículos que desmontar coches

teledirigidos en el aula? ¿Por qué no participar en un pleno del ayuntamiento, en vez (o además) de organizar una asamblea con las compañeras y compañeros? La vida está ahí fuera, y aquí dentro lo más que podemos hacer es traer representaciones y maquetas de esa realidad. Por otro lado, incluso en un mundo utópico en el se pudiesen ver niñas por las mañanas, ¿por qué no iban a querer ellas tener un espacio propio en el que jugar y relacionarse? En caso de que así fuera, lo ideal sería que fuese construido y diseñado por ellas y ellos mismos, y que cada día decidiesen si acudir a él o pasar la mañana en otro lugar. Podemos estar de acuerdo (o no) en que la educación ideal tendría esa forma, pero solo sería factible en una sociedad también ideal, de la cual estamos muy lejos. En la que tenemos, las necesidades creadas por el sistema económico y laboral, y los peligros reales de los entornos urbanos, imposibilitan que las niñas se muevan libremente y con seguridad suficiente.

Entonces, ¿es necesario acotar un espacio dentro del cual sí puedan desarrollar su actividad de forma libre y segura? Seguramente no sea la única solución, ni la mejor; fue la que elegimos en Wayra, aunque con la conciencia de que no respondía tanto a las necesidades de las niñas como a las de la sociedad en que les ha tocado vivir.

Otra contradicción que nos surgió fue el choque que puede haber entre la idea de educación y la idea de libertad. Nos dimos cuenta de que la educación, desde casi cualquiera de sus enfoques, conlleva una **intencionalidad**. Habitualmente, todo acto o planteamiento educativo se orienta a la consecución de unos objetivos y finalidades que la generación adulta proyecta sobre la

siguiente. Por muy loables que puedan ser en algunos casos, esas metas no dejan de pretender que las personas se desarrollen de un modo determinado por otras. Esto nos puede llevar a pensar que la educación, en cualquiera de sus formas, es manipulación. Siguiendo con esta línea argumental, lo más coherente con el desarrollo libre de los individuos, sería renunciar a ella, y simplemente relacionarnos de manera natural y espontánea, buscando únicamente la convivencia.

En Wayra nos hemos sentido, algunas personas y en algunos momentos, bastante identificadas con esta idea en la teoría. Pero en la práctica no resulta tan sencillo, ya que las relaciones con las hijas están impregnadas de sentimientos difícilmente controlables, de los cuales se derivan proyecciones acerca de cómo deseamos que sea su desarrollo. Por ejemplificar, sería difícil no querer influir en tu hija si ves que tiende a relacionarse de manera violenta con otras personas. Para la mayoría de la gente, esta intencionalidad puede estar muy justificada, el problema es que a partir de ahí se abre la veda y la pretensión de control puede extenderse a todos los grados imaginables, hasta llegar al adoctrinamiento más férreo. Es decir, ¿dónde ponemos la barrera a la influencia? ¿Hasta dónde alcanza esa «legitimidad»? ¿Permitiremos o prohibiremos que eructe en la mesa? Y, ¿que ponga los codos?

Si la reflexión es compleja cuando se trata de la educación en el seno familiar, lo es mucho más si hablamos en términos generales. ¿Puede la generación adulta no querer influir en la siguiente, aún a riesgo de que desaparezcan los valores humanos que consideramos imprescindibles? Y, si

decidimos intervenir, ¿por qué no hacerlo de modo absoluto, diseñando una sociedad del mañana perfecta, aunque esto implique moldear casi todos los aspectos de la vida de las niñas? Aceptando que toda educación tiene una intención, se puede introducir el matiz de direccionalidad. Es decir, una educación que busca la «felicidad», por ejemplo, tiene una meta, pero no se trata de un fin concreto y definido por la generación adulta; mientras que una educación que pretenda la alfabetización universal sí lo tiene. Antes de que la reflexión se traslade desde el tema de los conceptos al de las finalidades (sobre ello se puede continuar en el capítulo siguiente), trataré de plasmar el contenido que la palabra «educación» ha tenido mayoritariamente cuando se ha usado en Wayra. Las personas adultas del colectivo, al acoger el término «educación» y aceptar que conlleva necesariamente intencionalidad, nos hemos querido refugiar en el rechazo de esa concreción de los fines. Por tanto, si pretendemos el desarrollo autónomo de las personas, la educación es concebida, más que como una actuación con una dirección, como una actitud pasiva que permita ese desarrollo y evite ponerle trabas, para que realmente sea dirigido por el propio individuo.





### 3. EDUCACIÓN LIBRE, ¿PARA QUÉ?

Wayra surgió, como he comentado en el primer capítulo, con una vocación esencialmente social. Las personas que lo iniciamos no éramos padres y madres, y entendíamos que el mundo necesita muchos cambios. Una manera de propiciarlos es a través de la educación; por ello, siempre hemos tenido como referencia la pregunta **¿para qué?** Para qué educar, para qué educa la escuela oficial, para qué crear un proyecto de educación libre; son cuestiones que nos parecen fundamentales, y que toda iniciativa educativa debe plantearse conscientemente desde el comienzo.

Una manera de enfocar esta pregunta puede ser centrarse en la disyuntiva **futuro/presente**. Dada nuestra intención de cambiar el mundo, nuestros fines, inicialmente estaban más bien enfocados al futuro. Es decir, la respuesta que dábamos era: educar para contribuir a que se desarrollen individuos libres y responsables, que puedan organizarse en una sociedad libre y justa. Es cierto que partíamos de que las personas y la humanidad tienen ya de entrada esa potencialidad, por lo que esa meta sería coherente con lo que somos en el presente. Planteado así, parece difícil poner objeciones, pero fue bastante impactante encontrarnos con la postura de una familia de nuestro entorno, a la cual considerábamos muy afín al proyecto. Obviamente, no se trataba de que no quisieran una sociedad mejor, sino de que no entendían

que esos cambios tuviesen que pasar por la persona que en ese momento era su hija. Visto de ese modo, si los adultos queremos una sociedad más justa, ¿no deberíamos centrarnos en la lucha social ahora, y dejar a las niñas paz? ¿Acaso no tomarán conciencia ellas, cuando su desarrollo lo permita, de la vida colectiva que les rodea y de la que desearían tener? Y, por otro lado, ¿por qué pretender que una niña sea libre mañana, si puede serlo hoy? Complicándolo aún más, ¿y si por buscar esa sociedad ideal, con personas ideales, nos vemos en situación de conducir a las niñas que tenemos delante, incluso en contra de su voluntad?

La otra opción, contemplada por muchos proyectos de educación libre, es plantear la cuestión desde el presente; dejar que crezcan en libertad y que su vida actual sea lo más feliz y acorde a sus necesidades como sea posible. Las niñas son personas completas, no un proyecto de futuro, y como tales merecen respeto. Su futuro y el de su generación deben depender de lo que ellas y ellos mismos construyan, y no de las proyecciones de los adultos. Ante esta posición pueden surgir varias dudas. Para empezar, cabe cuestionarse si es responsable por parte de las familias y de quien trabaja en educación, «desentenderse» de lo que les pueda pasar en el futuro. ¿No será demasiado peso para las niñas, por mucho que aprendan de sus errores, afrontar el porvenir sin un mínimo de guía? Por otro lado, existe el miedo de que la educación que les ofrezcamos se convierta en una burbuja temporal, de la que en un momento dado tendrán que salir. Y, ¿qué pasará entonces? ¿Qué pasa cuando unos individuos libres se encuentran con un mundo que no respeta su libertad?

Estas dudas se concretan con más claridad en los temores de muchas familias a la hora de embarcarse o unirse a un proyecto de educación libre. Estas lo suelen ver desde un punto de vista más pragmático; es muy habitual que formulen preguntas como: si pasa toda su infancia haciendo lo que quiere, ¿qué va a «ser» de mayor? ¿Cómo se desenvolverá en el mundo? La verdad es que no resulta fácil tranquilizar a quienes sienten esta incertidumbre, teniendo en cuenta que se trata del futuro de sus seres más queridos, y que no conocen a nadie que haya crecido en un entorno de educación libre, por lo que no saben si «funciona». Pero se puede plantear la pregunta justamente al contrario: si pasa toda su infancia obedeciendo y dejando de lado sus propios intereses, ¿qué será de él o ella cuando llegue a la edad adulta? ¿Cómo va a encontrar un modo de vida que le satisfaga? Sin embargo, esas familias sí conocen a mucha gente que ha crecido en el sistema educativo oficial, del cual muchas personas no «salen» tan mal; y ya se sabe que lo malo conocido... En ningún caso podemos tener la certeza de que nuestras hijas van a ser felices por siempre. Además, no tenemos la capacidad de adivinar cuáles serán sus necesidades el día de mañana, pero sí podemos observar, analizar y atender las que tienen ahora. Parece más prudente priorizar que estén bien en su vida actual, que hipotecarla en pro de un futuro que no conocemos. En cambio, sí podemos confiar, si partimos de la concepción antropológica del ser humano como capaz de construirse a sí mismo, en que a través de la autonomía y la autorregulación, será capaz de buscar esa felicidad en cualquier contexto en que se encuentre.

Es más factible que alguien que «practica» la capacidad de elección, cuando llegue el momento, esté mejor preparado o preparada para decidir si quiere estudiar una carrera o no, y cuál le interesa más, que quien se ha habituado a ignorar sus inquietudes. Igualmente, una persona que «ejercite» su criterio personal, tendrá más herramientas para decidir si una relación sentimental le conviene o no, que otra acostumbrada a regirse por criterios externos y ajenos a sus intereses. En esta línea cabe argumentar, frente a la idea de que cualquier educación que se salga de lo convencional es una burbuja, que las escuelas libres no tratan de ocultar nada a las niñas, más bien al contrario: a través del desarrollo sin cortapisas de su curiosidad, van a poder conocer con gran profundidad las características del mundo que las rodea. Es decir, sabrán a qué atenerse. Van por la calle y en autobús, hacen la compra con sus padres y madres, tienen primas y amistades que van al colegio... Y, sobre todo, preguntan, observan, se relacionan, analizan e investigan todo.

Todo lo expuesto en el párrafo anterior hace referencia a las metas de la educación en relación al futuro. Aún estando de acuerdo con ello, queda un recoveco de reflexión que nos puede situar de nuevo en el presente. Sintetizando, el planteamiento es que para que nuestras hijas sean algún día adultas felices, y para que la sociedad del mañana sea mejor, el camino adecuado es la educación libre. Muy bien, ¿y si la ciencia o alguna argumentación lógica nos demuestra que, para lograr esos objetivos en el futuro, en el presente debemos adoctrinar o maltratar? Lo coherente sería tomar ese camino, desechando la

educación libre. ¿Lo haríamos? ¿Trataríamos mal a las niñas de nuestro entorno, negándoles la autonomía y la felicidad en el presente, para garantizársela en el futuro? Es un problema ético (en el capítulo 21 se reflexiona más sobre la ética y la ciencia) que se nos aparece en múltiples formas en muchos ámbitos de nuestra vida, y no tiene una solución fácil. Si se opta por el sí, la educación libre no tiene valor intrínseco, sino que es valiosa en función de los resultados que obtenga. Lo mismo habría que decir de la igualdad o el respeto; no nos respetaríamos porque sea justo, sino por lo que consigamos gracias a ello. Si por el contrario pensamos que el respeto es un fin en sí mismo y no un medio, las relaciones educativas (o de cualquier tipo) deben guiarse por él, independientemente de lo que suceda en el futuro. En este caso, el objetivo de la educación libre no es lograr individuos libres y una sociedad libre, sino permitir que las niñas lo sean en el presente.

Estos planteamientos pueden ser, en apariencia, contrapuestos. Entonces, ¿es inevitable tomar partido por uno de los dos? Resulta difícil renunciar a proyectar un futuro mejor a través de la educación, igual que no valorar el presente como una prioridad. ¿No existe ninguna posibilidad de convergencia, de compatibilidad de ambos tipos de metas? Puede merecer la pena buscarla.

La otra gran disyuntiva en torno a los fines hace referencia más bien al **¿para quién?** Se trata de preguntarnos si la educación debe servir a los intereses del **individuo** o a los de la **sociedad**. En el caso del sistema educativo oficial, la orientación parece clara. Se habla de igualdad de oportunidades y se disfraza de desarrollo

personal, pero los límites son tan estrechos que resulta difícil no ver que el individuo tiene muy poco margen de elección, por lo que su camino está prediseñado. Es como decirle a un pintor que puede pintar lo que quiera, solo con dos colores, un pincel, en un folio y con una temática cerrada. Evidentemente, el alumnado estudia con una cierta motivación personal, extrínseca en todo caso, ya que aprobar es una necesidad propia si luego se quiere conseguir un estatus social y económico determinado. El problema es que quien le dice lo que tiene que estudiar y que colores puede o no puede usar, lo hace pensando en intereses políticos o económicos. De hecho, es muy frecuente crear o modificar estudios según las tendencias del mercado laboral, por ejemplo: se produce la incorporación generalizada de las mujeres al empleo asalariado, por lo que se necesita organizar la guarda de las niñas menores de tres años (ya que los padres no dejan sus empleos para hacerlo, ¡faltaría más!). Entonces se crea una nueva titulación de F.P. y se oferta en numerosos institutos. ¿Quién es el beneficiario de todo este movimiento? ¿Por las necesidades de quién está motivado? Desde luego, no por las de las nuevas alumnas de esa formación, que sin duda la elegirán porque en ese momento tiene salida fácil. Mucho menos por las de las pobres criaturas que se verán condenadas a pasar la mayor parte de su tiempo de vigilia hasta los tres años hacinadas de veinte en veinte en aulas de guarderías privadas, lejos de su familia. Y tampoco por las de esas madres y padres, a las que seguramente les vendría mejor tener una baja de tres años a repartir entre ambos, sin que sus empleadores les despidiesen por ello,

ni que sus carreras se viesan entorpecidas. No, parece que tanto las medidas educativas del estado, como la organización del trabajo no responden a las necesidades de los individuos de a pie, ni tampoco al conjunto de ellos que podríamos llamar sociedad. ¿Para quién educa el sistema educativo?

Descartando como fin esa maquinaria económica y social, sigue pendiente responder a la pregunta: ¿para quién? ¿Educamos para que cada persona pueda encontrar sus caminos y desarrollarse a través de ellos, o lo hacemos para que el conjunto de las personas pueda convivir de manera justa? Este es un punto de desencuentro entre la educación libre y la libertaria, ya que, la primera suele centrarse en los fines individuales y la segunda en los sociales. Esta afirmación es una simplificación de una realidad mucho más variada; en cada proyecto podemos encontrar diferentes combinaciones de «dosis» individuales y sociales. Los hay que hablan más de aprendizaje individualizado, desarrollo personal, etc., y dicen poco de organización horizontal, proyección social... Del otro extremo, hay proyectos en los que la asamblea es el eje de la vida, llegando a determinar en buena medida la actividad de los individuos. En el punto medio hay muchos que atienden de modo más o menos equilibrado a ambos tipos de fines. Sin embargo, el discurso y las formas pueden ser engañosas, tanto para bien como para mal. Un proyecto nos puede parecer muy social, ya que hace asambleas y trabaja las habilidades sociales, pero puede que lo haga como herramientas al servicio del individuo, es decir, para que sepa moverse entre los demás y tener éxito en la jungla humana. En ese



caso, tras unas formas aparentemente sociales, se esconden unos fines individualistas. Las apariencias también nos pueden llevar a juzgar un proyecto como esencialmente individualista por no tener asamblea periódica y otorgar mucha importancia a la libertad individual. Sin embargo, su día a día puede estar basado en el respeto y la convivencia, funcionar de un modo comunitario, potenciar el conocimiento y el análisis del entorno y pretender que las niñas crezcan con conciencia social. Por otro lado, proyectos en los que el discurso es esencialmente social, en su trabajo cotidiano prestan mucha atención al bienestar de cada persona.

Con todo, el debate está ahí. En Wayra, pese a esa tendencia social inicial, a lo largo de nuestro desarrollo ha habido múltiples puntos de vista, tanto explícitos como implícitos. En general, muchas madres y padres se fijan bastante en las necesidades de sus hijas, a menudo no pensando demasiado en la colectividad, a no ser que sea desde esa óptica. Sin embargo, a través de la peculiar forma de organización que hemos ido construyendo, muy basada en las relaciones y las necesidades colectivas (se plasman reflexiones sobre esta cuestión en los capítulos 17, 18 y 20), la tendencia se ha ido equilibrando. A día de hoy conviven en nuestro proyecto ambos tipos de fines, aunque sin duda la conciencia de grupo y la proyección social avanzan calmada pero firmemente.

Hay algunos temas concretos, muy presentes en la práctica, que avivan los debates entre colectivismo e individualismo. Pueden resultar útiles en el seno de todo proyecto, para que afloren las posturas y reflexiones que

cada cual mantiene en su interior al respecto. Uno de ellos es la propiedad. ¿De quién son los materiales que hay en la escuela o espacio educativo? ¿Si son de todas, puedo o no puedo llevármelos a casa? ¿Qué pasa con las cosas que traigo de casa, pasan a ser de todas o tengo la propiedad absoluta? ¿No será mejor prohibir que se traigan cosas de casa? ¿Si dos personas quieren usar el mismo material, cómo decidir quien lo usa? ¿Y si una de ellas ya estaba usándolo, tiene más derecho a seguir con ello, o debe ceder porque ya lo ha disfrutado un rato? Las respuestas a estas preguntas pueden ser muy variadas, y sin duda se ofrecerán desde una perspectiva más social o individual. Desde la primera, la respuesta a la primera pregunta es obvia, los materiales son de todos, pero no sería sencillo determinar si se pueden llevar a casa; en caso afirmativo habría que considerar si la persona que lo quiere hacer ha de preguntar al resto o a las acompañantes, si se hace una asamblea o si se deja a su responsabilidad y buena voluntad. En caso de prohibirse, cabría preguntarse quién tendría ese poder: las familias, la asamblea, las personas acompañantes... Desde la segunda, es probable que los materiales se consideren de todas, aunque también que sean «de la escuela». Quizá la cuestión de llevarlos a casa sería regulada por una norma fijada por las acompañantes, o al contrario, que cada niña haga lo que quiera, sin necesidad de consultar a nadie. Desde esta misma perspectiva, se podría permitir traer cosas de casa y que quien las trae decida si las comparte o no, mientras que desde la social, la respuesta sería más complicada. Estos no son más que ejemplos imaginarios con los que solamente pretendo

ilustrar la enorme cantidad de reflexiones que pueden suscitar pequeños detalles muy presentes en la cotidianidad de un proyecto educativo. Lo importante es que no adoptemos soluciones importadas o preconcebidas, y que nos paremos a dudar y a desarrollar las nuestras propias.

Otro tema que hace aflorar tendencias sociales e individuales es la ideología. No se puede ignorar que toda propuesta educativa tiene detrás un conjunto de ideas que la conforman. Sin embargo, pocos proyectos de educación libre, incluso algunos de educación libertaria, admitirían que tienen la intención de inculcar una ideología a las niñas. En la educación libre se pretende no influir en sus ideas, para que sean ellas mismas quienes las desarrollen de manera autónoma. ¿Quiere esto decir que den por válida la posibilidad de que sus hijas se conviertan en neonazis? Supongo que se trata más bien de confiar en que, si son tratadas con respeto y crecen en un clima de igualdad y solidaridad, tendrán preferencia por estos valores y se registrarán por ellos en todos los contextos y momentos de su vida. Es una formulación muy razonable, a la que no obstante se pueden poner ciertas objeciones. Para empezar, pese al principio de ofrecer oportunidades de aprendizaje y relación, en la escuela es imposible que estén representadas todas las realidades sociales. Por ejemplo, es posible que en un espacio educativo nunca se den situaciones en las que se ponga en cuestión la especulación inmobiliaria (aunque podrían darse). Entonces, ¿cuándo desarrollarían esas niñas una conciencia social al respecto? ¿Es necesario que se lo planteen antes de llegar a la edad adulta?

¿Sería suficiente la vivencia de valores para formarse una opinión crítica al respecto? Un peligro más preocupante, aunque menos visible, de la pretendida «neutralidad» es la innegable existencia de valores y costumbres que las personas adultas llevamos incorporadas por haber crecido en una cultura determinada, y que transmitimos de manera inconsciente. Buen ejemplo de ello son los roles de género imperantes en la sociedad actual, de los cuales no podemos librarnos de la noche a la mañana, por lo que debemos ser conscientes de que con ellos estamos influyendo sobre nuestras hijas. Desde la educación libertaria se suele considerar necesario explicitar los conflictos sociales, con el fin de que las niñas reflexionen sobre ellos desde sus capacidades, e incluso que participen de ellos. También desde esta perspectiva se critica la actitud «pasiva» de la educación libre, argumentando que, aunque un proyecto no quiera influir en las ideas de sus niñas, desde otros contextos como los medios de comunicación o la publicidad, sí se pretenderá y de hecho, de forma muy activa. Frente a esta manipulación, es normal considerar necesario propiciar también activamente una reflexión consciente que la contrarreste, o al menos les dote de herramientas para no aceptarla acríticamente. El problema está en excedernos por el otro lado; las personas adultas que trabajamos en educación libre tenemos ideas muy formadas respecto a muchos temas, y plantear la reflexión se puede convertir, si nos descuidamos, en conducirla a determinadas conclusiones. En ese caso ¿no estaríamos haciendo lo mismo?

Responder a los interrogantes de «para qué» y «para quién» es una tarea que todo proyecto debe afrontar, se encuentre o no una solución clara y definitiva. Reflexionar sobre ello y dejar aflorar nuestras aspiraciones y nuestras concepciones acerca de los fines es ya de por sí una aportación muy positiva. Las dos polarizaciones comentadas aquí pueden ser un buen guión sobre el que debatir. Obviamente, no existe la pureza ni en una ni en otra; no se puede educar dejando completamente de lado el futuro o el presente, ni tomando únicamente en consideración al individuo o a la sociedad. Sin embargo, de dónde se ponga el acento dependerán muchos detalles del quehacer diario de nuestras escuelas y espacios educativos. Una combinación equilibrada puede ser educar con miras al futuro, pensando en una sociedad mejor, pero centrándonos en cada persona que tenemos delante en el presente, con sus características propias. A nivel teórico puede ser una propuesta atractiva; la cuestión es ¿cómo se lleva esto a la práctica?

## 4. DIVERSIDAD

La cuestión de la diversidad está bastante candente en los foros relacionados con la educación formal. Si bien en la práctica cotidiana, el tratamiento de la diversidad es nefasto, en círculos más académicos se mueven ideas bastante interesantes, como la de inclusión. El problema que encuentran es precisamente esa realidad, el sistema educativo, el cual posee una estructura tan oxidada que resulta casi imposible engrasarla con ideas frescas. La teoría se debate entre dos opciones, no muy alentadoras: proponer unas ideas humanistas en las que la diversidad sea un valor positivo, pero irrealizables en el plano terrenal; o bien buscar unas cuantas recetas básicas que atenúen ligeramente la segregación y la homogeneización.

Debatiendo y retorciéndonos en esos dilemas de la diversidad en la educación convencional fue como algunas de las personas de Wayra nos topamos con la educación libre. Más concretamente desde la **diversidad cultural**. A partir de la indignación ante las injusticias, mezcladas con un paternalismo hipócrita que la escuela depara a las personas que no pertenecen a la etnia dominante, seguimos un hilo que nos llevó a plantearnos para quién está diseñada. Saltándonos todas las constataciones intermedias, nos dimos cuenta de que el sistema educativo es indiferente a las peculiaridades de las personas que pasan por él, por lo que para triunfar es necesario estar en la media o muy cerca de ella. Estar

en la media es sinónimo de ser «normal», y quien no lo es ha de adaptarse o fracasar. ¿Cómo es posible que la educación, que se supone que es sinónimo de igualdad de oportunidades, tenga en la práctica efectos segregadores? La razón se encuentra, precisamente en que las personas somos diversas, y si se pretende que todas aprendan lo mismo, al mismo ritmo y de la misma manera, solo unas pocas lo lograrán. Entonces, ¿cómo se ha de diseñar la educación? ¿Debería haber planes formativos adaptados al alumnado senegalés, otros a las personas con síndrome de Down, y así hasta agotar las diferencias? Suponiendo que esta solución fuese éticamente viable, ¿dónde está el fin de esas diferencias? Un sistema educativo que tratase de adaptarse a la infinidad de diferencias posibles requeriría un esfuerzo enorme. Además, ¿cómo iban a planificar los pedagogos un currículo integrando características de culturas que ni siquiera conocen? ¿Cómo se podrían informar? ¿A quién podrían preguntar...? Ese hipotético currículo sería gigantesco e incomprensible, porque debería representar a escala real, el mundo. Por tanto, si una planificación educativa «desde arriba» no sería nunca capaz de adaptarse al alumnado, quizá la solución esté en eliminar los currículos oficiales, los horarios cerrados, los objetivos uniformes, las calificaciones que no hacen más que clasificar; y simplemente poner los medios formativos a disposición de todo el mundo, de modo que cada persona diseñe su itinerario personal, adaptado a sus características.

Estos planteamientos desembocan, al menos para nosotras, en la educación libre. En las teorías que sustentan

esta corriente no abundan las alusiones explícitas a la diversidad, aunque sin duda las hay. Esto no quiere decir que no se le dé importancia, sino que, al estar el punto de partida tan enfocado al respeto de las individualidades, y a la construcción de la educación «desde abajo», las diferencias tienen cabida en tanto que son, simplemente, características de las personas y grupos. Porque, ¿qué es la diversidad? Nos gusta emplear, para responder a esta pregunta, la «metáfora de los pulpos». Imaginemos que cada persona es un pulpo, con una cabeza que representa el centro de su personalidad, y múltiples tentáculos que corresponden a diferentes aspectos más o menos superficiales, más o menos importantes, de su idiosincrasia. Así, una persona puede tener un tentáculo de «árabe» o «andaluz», otro de «simpático», otro de «deportista», otro de «consumista», y muchísimos más. Cada tentáculo tendrá un tamaño diferente y una visibilidad diferente de cara a las demás. Además, el tentáculo que en mí corresponde a «deportista», tendrá un tamaño, forma o importancia diferente al de otra persona que también practique deporte. Entonces, ¿por qué a la hora de hacernos una idea acerca de una persona, escogemos un tentáculo y de él deducimos muchos otros? ¿Cómo sabemos que a un tentáculo de «árabe» lo acompaña inevitablemente otro de «musulmán»? ¿Por qué añadimos a una persona «vegetariana» el de «intransigente»? Pero, sobre todo, ¿por qué al descubrir esos tentáculos más llamativos no nos preocupamos de conocer otros muchos como «comprensiva», «detallista», «coleccionista de antigüedades»? ¿Qué tentáculos definen más a una persona, los primeros



o los segundos? ¿Por qué agrupamos a las personas en torno a la coincidencia de uno o dos tentáculos concretos? El conjunto de rasgos que forman cada una de nuestras personalidades, es único e irrepetible, además de impredecible, ya que evoluciona a lo largo de la vida.

Ante esta amplia concepción de la diversidad, la educación no tiene sino que permitir que sea cada persona la que elabore, desde sus características, su propio itinerario de experiencias de aprendizaje. En Wayra partíamos con esta premisa sobre la mesa, pero no dejamos aparcado el tema, ya que han surgido desde el principio preguntas prácticas y teóricas que nos han empujado a darle más vueltas. La primera cuestión que apareció fue la relativa a las **niñas que habían pasado por el sistema educativo**. Habíamos aprendido de otros proyectos que, al incorporarse una niña a una escuela libre, si había pasado por la escuela convencional, traía unas dinámicas y formas de relacionarse que podían resultar dañinas tanto para ella como para el grupo. Algunas escuelas no admitían a esas personas o no lo hacían si eran mayores de seis años (también influye el argumento de los problemas legales que puede acarrear). Nos planteamos si adoptar esta norma en nuestro proyecto. El debate era complejo porque, conocedoras de nuestra inexperiencia, admirábamos a esas escuelas y sabíamos que, si así lo habían decidido, sería por razones de peso. Sin embargo, nos resistíamos a creer que debíamos dejar fuera de nuestra propuesta educativa, a muchas personas que seguramente podrían necesitarla. ¡Y además, por norma! Al fin y al cabo, ese pasado de escolarización, ¿no es una característica más de las muchas que puede tener

una persona? Y por otro lado, ¿tendría las mismas consecuencias en todas las personas que se incorporasen a nuestra escuela? Un argumento bastante potente a favor de la norma, hacía alusión a uno de los principios básicos de la educación libre: la satisfacción de necesidades. Era probable que, si una niña venía de la escuela, no pudiéramos atenderla correctamente dentro de los principios de no directividad y antiautoritarismo, ya que podría estar muy habituada a no tomar la iniciativa, o a no cejar en una actitud poco respetuosa si no es por medio del castigo. Frente a esto, nos preguntábamos si no sería mayor su necesidad de encontrar una alternativa a la escuela, ya que seguramente por eso se había acercado a Wayra. Y, en el caso de que sus experiencias previas supusiesen una dificultad para permanecer en nuestro espacio, ¿no deberíamos tomarlo como un reto, e intentar adaptar nuestro proyecto a sus necesidades? ¿Y si eso suponía dirigir su actividad en algunas ocasiones?

Después de mucho debate, la decisión que tomamos en el momento y que a día de hoy permanece vigente fue no poner una norma al respecto. Los requisitos para que una niña pudiese participar en el Espacio Educativo eran que sus necesidades se vieran cubiertas y que estuviese «bien». Claro que este criterio es muy subjetivo; ¿qué es estar bien y cuánto tiempo se ha de esperar para ver si podemos satisfacer sus necesidades? Todo lo que podíamos hacer era observar y cuidar cada proceso, apelando a la sinceridad de todas las personas implicadas y asumiendo con honestidad si éramos capaces o no. Más adelante, en la práctica, se nos han dado situaciones en las que hemos sentido que Wayra no satisfacía

las necesidades de una persona; en esta tesitura siempre hemos primado que, si esa era su voluntad, permaneciera en el proyecto, asumiendo que este podía verse «distorsionado». Las imperfecciones que en el conjunto puedan ocasionar cuestiones provenientes de las personas que lo formamos, son parte de nuestras características, y siempre es preferible esforzarnos por superarlas o aceptarlas, a rechazar a alguien y dejarle en manos del sistema educativo.

De la mano de la preocupación por la diversidad está el miedo a las barreras. Para que todo el mundo pueda participar en un proyecto educativo es preciso eliminar cualquier tipo de impedimento que se interponga. En el caso de las escuelas libres hay uno en particular que se hace difícil evitar: **el dinero**. Muchos proyectos, al no contar con apoyo de las instituciones, se financian principalmente a través de las cuotas de las familias. Esta forma de financiación se suele juzgar como elitista, y se equipara a la de los colegios privados. Es posible que en algunos casos sea cierto, aunque sin duda esa no sea la intención de sus promotores. ¿Cómo hacer para que la educación libre, que por definición es la que mejor se adapta a la diversidad de las personas, no discrimine por una cuestión tan mundana como el dinero? Por desgracia, el alquiler del espacio, los materiales, los sueldos (con frecuencia no muy elevados) de las personas acompañantes, suman junto a otros gastos unas cantidades que de algún modo hay que ingresar. Es cierto, sin embargo, que cuando se está diseñando un proyecto de educación libre, se puede elegir tener en cuenta el criterio de la accesibilidad económica. Es aquí donde entra

la cuestión de las prioridades. Si se quiere una casa de campo idílica, con todos los materiales Montessori del mercado, el precio lógicamente subirá. Si se prioriza que más familias puedan participar, se puede buscar un espacio más modesto, elaborar materiales en colaboración con las familias, buscar formas alternativas de financiación que complementen las cuotas... También entra en el juego de la priorización el aceptar subvenciones, donaciones y cesiones o permanecer libres de ellas, sea por motivos ideológicos o por los riesgos y la dependencia que conllevan. Otra forma de eludir o atenuar la barrera económica son las cuotas solidarias, mediante las cuales las familias que más recursos tienen aportan la parte que otras no pueden. Esto puede ser viable, que no fácil, en un proyecto gestionado por las propias familias, mientras que resulta complejo en uno en que estas participan en calidad de usuarios.

Desde otro punto de vista, se puede aludir a las prioridades de las propias familias. Está claro que hay mucha gente que se las ve y se las desea para pagar el alquiler de su vivienda, o para satisfacer otras necesidades básicas; en estos casos, cada proyecto debería buscar la forma en que atiende o ignora esas características. Una vía puede ser la mencionada solidaridad, pero hay más, como cambiar la cuota por trabajo o prever en las cuotas un ahorro para cuando una familia no pueda pagar. Sin embargo, hay muchas familias que, al conocer las cantidades que se aportan en una escuela libre, la descartan como opción educativa. Y ello pese a que su situación económica no es precaria. Sin entrar a juzgar la legitimidad de las preferencias de cada cual, ¿no sería

posible, si realmente se quiere, renunciar a tener una enorme televisión, lo último en *tablets* o móviles, a ir a restaurantes, al gimnasio o a tener dos coches; todo ello a cambio de sacar cien, doscientos o trescientos euros para que la educación que se considera necesaria para las hijas, sea posible? Este argumento es muy polémico, e insisto en que hay muchos casos en los que la barrera económica es infranqueable, pero en otros muchos es cuestión de prioridades.

Cabe objetar que la educación es un derecho universal, y que por tanto debe ser gratuita. Quizá haya una confusión en esta última palabra, ya que lo que es necesario es que todo el mundo pueda tener acceso, no que sea gratuita, y de hecho, nunca lo es. La educación «pública» tiene un coste elevado que, simplificando, se sufraga a través de un sistema de cuotas (los impuestos) que, en teoría, debería ser proporcional a los recursos de cada ciudadano. Si se elige la opción estatal, se está eligiendo algo ya pagado, pero no gratis. De todos modos, ¿es coherente tomar una decisión tan importante como la educación de las hijas con el único criterio de la gratuidad? Posiblemente sea tan poco coherente como no buscar por todos los medios la forma de que una familia que realmente no puede pagar, pueda participar en un proyecto de educación libre. Por otro lado, el derecho no debe implicar obligación. En una ocasión, un amigo del colectivo nos planteó fundar la escuela en un barrio de Salamanca sobre el que recae el estigma de lo conflictivo. Es un barrio excluido de la ciudad, física, política y socialmente, en el cual hay un alto porcentaje de población gitana y un nivel económico medio no muy

alto (todo esto simplificando los datos; su realidad es mucho más compleja). Allí hay vecinos y vecinas que llevan a cabo grandes labores, con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas que lo habitan. Pero también es un entorno tentador para la realización personal y profesional de educadores y trabajadores sociales a los cuales no se les ha perdido nada en el barrio. La pregunta que se nos planteaba era la siguiente: ¿por qué no crear una escuela libre, con el potencial de justicia social que conlleva, en el barrio que «más lo necesita»? La respuesta no es, ni era fácil. Nuestra idea era crear una escuela libre para quien la quisiera; fuesen familias de un barrio u otro, de una etnia u otra y de un estrato social u otro. Se podía crear en ese barrio, ¿por qué no?, pero si lo hacíamos no podía ser con ese afán misionero de llevar la «libertad» a las personas más necesitadas, aún cuando estas no lo hubieran reclamado. La ubicación del espacio con el que empezamos dependió más de las posibilidades que encontramos, que de nuestra preferencia por un barrio en particular; por suerte, en una ciudad pequeña, cualquier punto está al alcance de todo el mundo, si hay una motivación real para ello.

Seguramente más de un lector se preguntará, después de tanto argumento, cómo se financia el Espacio Educativo de Wayra. La verdad es que la nuestra no es una situación perfecta; hemos ido haciendo lo que podíamos con lo que teníamos. En cuanto al espacio, tras el acelerón frustrado de alquilar un chalet, con los gastos que ello habría supuesto, desarrollamos muchas de las reflexiones citadas, y finalmente conseguimos un espacio cedido por la administración (nos costó reordenar

algunas prioridades), aunque cuidándonos mucho de que nuestras ideas se viesan afectadas por ella. El acompañamiento de las niñas fue, durante un tiempo, realizado por las propias familias, y aportábamos una cuota de veinte euros mensuales para materiales y fruta. Cuando llegó el momento en que algunas familias necesitaban que sus hijas se quedasen en el Espacio sin ellas, después de barajar varias opciones, decidimos «liberar» a un padre, pagándole un sueldo para que no tuviese que trabajar en otro sitio, y así, él cuidaba de las peques (se puede reflexionar con mayor profundidad sobre la función de guarda en el capítulo 16). El sistema de financiación decidimos fijarlo atendiendo a las necesidades y posibilidades de todas las partes. En vez de que el acompañante cobrara un sueldo en función de las horas, o del número de niñas a las que atendía, él manifestó cuáles eran sus necesidades económicas y entre todas estudiamos cómo cubrirlas. Establecimos cuotas solidarias, en las que cada familia aportaba lo que podía, y muchas de las que seguían acompañando a sus hijas aportaban también, al entenderlo como una necesidad del grupo y no desde una perspectiva de «clientes».

Siguiendo con las barreras, se plantea el tema de la **discapacidad**. Este término se emplea injustamente para clasificar a una gran cantidad enorme de personas que tienen alguna característica que esta sociedad considera «inferior». Recalco el componente cultural de esta clasificación porque, aunque existen algunas tareas ante las que una persona que se desplaza en silla de ruedas puede encontrar mayor dificultad que una que usa sus piernas, el hecho de considerar a la persona entera, de

un modo global, como «menos capacitada», es muy arbitrario. De hecho, hasta hace poco, para mucha gente las personas zurdas o las homosexuales hubieran entrado en esa clasificación, y hoy no. Lo que nuestro eficaz sistema de detección y clasificación de diferencias culturalmente menospreciadas considera discapacidades, no son desde un punto de vista más humano sino características de las personas. Y en absoluto son características que deban ser definitorias, al igual que no lo son el color del pelo o la ideología política. En definitiva, son un tentáculo más.

¿Qué puede hacer la educación con estas características? Hoy se habla de necesidades educativas especiales. ¿Qué es eso y quién las tiene? Desde la concepción de diversidad descrita al inicio, todo el mundo tiene necesidades especiales. Lo primero debería ser no ver a la persona a través de la etiqueta. En principio, si la educación debe cubrir las necesidades particulares de cada persona, la característica que se clasifica como discapacidad, acarreará unas necesidades que igualmente deben ser satisfechas. Del mismo modo que ocurre con las diferencias de edad, o de lenguaje; no se puede tratar a todo el mundo de la misma manera, sino en concordancia con su singularidad. En la escuela convencional esto se complica, ya que la forma en que se concibe la igualdad obliga a «ofrecer» lo mismo a todas las personas. La cuestión es que lo que se ofrece en el sistema educativo es un conjunto cerrado de conocimientos, por lo que a personas con diferentes capacidades, como mucho, se les puede brindar caminos «adaptados» a sus características, pero siempre para llegar o acercarse a objetivos



externamente fijados. Simplificando, se trata de adaptar a la persona al sistema, y no al contrario. Aunque sin duda se realizan esfuerzos muy positivos, en muchos casos el tratamiento de la diversidad consiste en, una vez diagnosticada la «discapacidad», se calcula la distancia que hay entre su característica «discapacitada» (no considerando a la persona en su conjunto) y los estándares requeridos. En función de esta comparación, se busca la manera de que su posición en la escuela sea lo más parecida posible a la de las demás. Es decir, se pretende la homogeneización de estas personas, partiendo de considerarlas a todas las que comparten esa característica como homogéneas.

Si el objetivo, como sucede en la educación libre, no es ya la adaptación al sistema, sino conseguir un desarrollo satisfactorio y adecuado a las características, necesidades e intereses de la persona, ¿cómo hay que hacer? Es posible que determinadas características requieran intervenciones específicas, como por ejemplo una silla de ruedas podría implicar una disminución de la ratio (aspecto que también varía en relación a las edades). Otras características, sin embargo, pueden necesitar conocimientos determinados, más complejos, como la lengua de signos. La cuestión se complica cuando el tratamiento de las necesidades complejas que comportan determinadas características se ha estandarizado considerablemente (sin restarle valor a la investigación que ello ha conllevado), y se ha hecho en función de su consideración como discapacidad y de la pretensión de adaptación al sistema. Entonces, en un entorno de educación libre, ¿cómo discernir cuáles son las necesidades

reales de la persona, y cuales lo son por exigencias del modelo escolar? Posiblemente haya que combinar la observación atenta y comprensiva de cada persona en particular, con una inmersión crítica en la literatura e investigación existente respecto a cada característica considerada «discapacidad».

Por otro lado, si defendemos que la actividad debe ser libre, porque solo así cada persona desarrollará las actividades que son necesarias para sí misma, ¿Qué sucede si una persona pasa toda la mañana realizando una actividad monótona y repetitiva, como puede ser sacudir y observar una botella con agua y purpurina? ¿Es esa su necesidad? ¿Debemos permitir que lo haga sin intervenir? Estas preguntas se las planteaban unas compañeras del colectivo que por aquel entonces trabajaban con personas con autismo. En su momento no teníamos una respuesta, pero sabíamos que haríamos lo posible por comprender sus necesidades reales e intentar satisfacerlas. Esto nos puede llevar a puntos contradictorios, porque ¿qué pasa si averiguamos que satisfacerlas implica, en algunos casos o momentos, dirigir su actividad?

Gracias a estas reflexiones, evolucionamos desde la prepotencia teórica (la educación libre puede con todo) hacia una visión más humilde; pensábamos que deberíamos hacer lo que fuera necesario para que cada persona estuviese lo mejor posible y alcanzase el desarrollo que le fuera conveniente, aunque aceptábamos que podría haber necesidades que no pudiéramos satisfacer como acompañantes o como proyecto, dado que nuestros recursos eran limitados. Llegados a este punto, las partes (familia, persona, acompañantes) deberían decidir si, pese

a ese desajuste, lo más conveniente era la permanencia o no en el proyecto. Si la decisión fuese que sí, se podrían buscar apoyos técnicos externos y colaborar entre todas las partes interesadas.

Más adelante, la situación cambió, el proyecto no era de usuarios sino cooperativo, o sea que cada familia era parte promotora del Espacio; por tanto, las necesidades de cada persona se intentaban concebir como necesidades del proyecto, necesidades colectivas. No nos hemos visto ante una situación en la que una persona tuviese una característica que implicase flexibilizar alguno de los principios de la educación libre, como el de no directividad, por ello no sabemos que hubiéramos hecho. Sin embargo, aunque no lo podemos saber a ciencia cierta, es posible que alguna de las niñas que están o han estado en el Espacio Educativo hubiera tenido alguna etiqueta en el sistema educativo. ¿Qué implica esto en el día a día? Normalmente, nos relacionamos intentando tomar en consideración todas las características de las otras personas, por lo que la diferencia es a la vez toda y ninguna. Sin negar que en muchas situaciones la intervención de personas expertas puede ser conveniente, en otras, el tratamiento de la diversidad en relación a las diferencias apodadas discapacidad, acarrea el peligro de que algunos expertos quieran, consciente o inconscientemente, generar dependencia de sus servicios, primando el interés comercial sobre las necesidades de la persona.

De las personas que formábamos el colectivo Wayra en sus inicios, aquellas que veníamos con esta conciencia de inclusión, estábamos muy alerta para detectar y eliminar

las mencionadas y otras barreras. Sin embargo, surgió una barrera ante la cual era más difícil argumentar. Se trataba de lo que entonces llamamos «ideología». Esta cuestión apareció en principio en un plano teórico, aunque luego se nos ha presentado también en la práctica. La primera reacción por parte de algunas personas fue de negación absoluta; no concebíamos un proyecto en el que solo pudiesen participar personas anarquistas, o de la ideología que fuese. Claro que estábamos considerando la ideología como conjunto cerrado de ideas. Si se planteaba la cuestión de otra manera, entendiendo la barrera ideológica como el acuerdo o no en torno a determinadas ideas, la solución parecía más sensata. Al fin y al cabo, palabras como anarquista, libertario o comunista, pueden convertirse en etiquetas. Lo que se nos presentaba como un impedimento para participar en el proyecto no era la adhesión o el rechazo a una corriente socio-política determinada, sino la aceptación o no de los presupuestos básicos que lo sustentaban. ¿Es viable que compartan proyecto, poniendo un ejemplo extremo, una familia que quiere que su hija se guíe por sus motivaciones internas, y otra que considere que los premios y castigos son la mejor manera de educar? Es cierto que detrás de estas concepciones educativas hay unas ideas filosóficas y antropológicas que se pueden encuadrar en unas u otras ideologías concretas. Pero esa deducción es compleja y relativamente arbitraria, y muchas personas no se la plantean; por lo que puede ser más práctico y justo, a la hora de que una familia se adhiera a un proyecto, dialogar y analizar los puntos de vista de ambas partes. Esta forma de enfocar la barrera

ideológica es más una cuestión recíproca que de exclusión; es decir, ni unas quieren añadir crueles castigos a su escuela, ni las otras quieren participar en un proyecto permisivo que mimara a las niñas en exceso. Volviendo a plantear la pregunta inicial en torno a la diversidad, ¿puede todo el mundo participar en nuestro proyecto educativo? No, no todo el mundo puede, solamente puede quien quiere. En la actualidad, la diversidad ideológica que se da en Wayra es considerable, desde el punto de vista de filiación política, sin embargo, compartimos algunas ideas básicas acerca de la educación. Lo curioso es que incluso estas son sometidas a debate y susceptibles de ser interpretadas con matices diferentes.

Para terminar, aunque este tema podría dar (y de hecho da) para libros enteros, me gustaría defender los proyectos de educación libre de la acusación de carecer de diversidad, de ser homogéneos. Es cierto que no se puede encontrar, en cada proyecto, personas gitanas y payas, heterosexuales y homosexuales, negras y blancas, autistas y neurotípicas, ricas y pobres, cristianas y musulmanas... A pesar de lo que creen quienes atacan la educación libre en este sentido, estas diferencias también se dan, pero no es esa la cuestión. Me parece que, para superar esa necesidad de diversidad de «colorines», puede ser interesante recurrir a una reflexión que escribía una de las madres de Wayra al acabar el primer año de espacio educativo: *«Al principio, una Escuela Libre era para mí una escuela donde se adoctrinaba a niñ@s para que fueran anarquistas, familias de hippies que querían hij@s hippies... Una de las cosas que al principio también me preocupaba era la diversidad. Que fuera un*

*espacio diverso haría que fuera mucho más enriquecedor para tod@s. Pero en realidad lo es. Cada familia, cada niñ@ de Wayra somos muy diferentes. Compartimos un espacio donde crecer junt@s, tanto nosotr@s como nuestr@s hij@s; pero cada un@ tenemos unas ideas y formas de ser y ver el mundo muy diferentes. En ese sentido he aprendido a reconocer la diversidad en cada una de las personas que formamos parte de esta aventura. Ha sido un aprendizaje muy bonito».*



## 5. PROYECTO DE FAMILIAS, PROYECTO DE ACOMPAÑANTES

Una clasificación posible dentro de la enorme pluralidad de proyectos de educación libre que existen, toma como criterio la distinción entre los que son creados por familias y los que son creados por acompañantes. En el primer caso, a un grupo de familias con hijas pequeñas le surge la lógica inquietud de qué van a hacer con su educación más allá del hogar, partiendo de que no consideran aceptable la opción estatal; por lo que deciden poner en marcha una escuela acorde a sus ideas educativas. Para ello han de organizar los muchos aspectos que son necesarios y, entre ellos, la delicada tarea de encontrar una o varias personas que cumplan la función de acompañante. El otro caso es el de personas dedicadas al mundo de la educación que, por motivos ideológicos o profesionales, deciden crear un proyecto que ofrezca una educación más justa que la del sistema educativo. Entre los muchos preparativos que deben afrontar, está el de difundir su iniciativa para atraer a familias interesadas en su propuesta. Hoy es posible que haya una gran mayoría de proyectos del segundo tipo, aunque, por lo que sabíamos cuando empezamos, la situación estaba más equilibrada hace unos años. Es cierto que, aunque son pocos, algunos proyectos quedan fuera de esta clasificación, al estar iniciados por colectivos mixtos de familias y educadores, o por comunidades rurales...



A simple vista, el origen del grupo promotor no tiene por qué aportar diferencias claras entre unos y otros proyectos, sin embargo, sí que hay ciertos matices que vienen condicionados por esta cuestión. En el viaje que Pablo realizó antes de fundar Wayra, conoció experiencias de ambos tipos, y nuestra percepción al respecto se vio muy influida por ellas. En nuestro caso, independientemente de lo que pensáramos, no teníamos elección; no éramos familias, sino acompañantes en busca de familias. Con esto no quiero decir que estuviéramos obsesionadas con «vender nuestro producto»; de hecho, en todo momento difundimos la idea de Wayra convencidas de que habría alguna familia que tuviese una concepción educativa similar a la nuestra, pero sin pretender convencer a nadie. En nuestro proyecto de acompañantes, teníamos claro nuestro rol: seríamos las personas encargadas de llevar a cabo la tarea educativa con niñas en un espacio no directivo y respetuoso. La metodología, las decisiones pedagógicas y de gestión y la actividad diaria eran responsabilidades únicamente nuestras, aunque por supuesto partiendo de los intereses y necesidades de las niñas. Las familias tenían su lugar en nuestro espacio; de ninguna manera queríamos la desconexión que se da entre familias y escuela en el sistema educativo. Por ello, como he comentado en el capítulo de «Certezas», preveíamos su plena participación en el periodo de adaptación, su participación esporádica en actividades y excursiones y su asistencia a las reuniones con los acompañantes. Analizándolo retrospectivamente, identifico que esta fórmula de participación es casi un *pack* estándar que se ofrece de forma muy

similar en muchos proyectos. Como nota especial, brindábamos la posibilidad de unirse al Colectivo, a través del cual se tomaban decisiones importantes que afectaban al Espacio Educativo.

¿Por qué concebimos de esta manera la relación entre las familias y el Espacio Educativo? Detrás de toda decisión que afecte a cualquier cuestión de la creación de un proyecto educativo tiene que haber unas razones. ¿Cuáles eran, en este caso? En un principio, ninguna. Más bien era una de las muchas importaciones de lo que conocíamos de otros proyectos, o incluso de la gran parte del modelo escolar que aún no habíamos sido capaces de cuestionar. No significa esto que no se pueda llegar a esta fórmula desde la reflexión y con una justificación muy legítima. Y efectivamente fue lo que intentamos cuando se nos planteó por fin el interrogante. En concreto se gestó por la controversia con aquella familia tan afín, que sin embargo no se decidía a formar parte del Espacio Educativo. También en esta cuestión les debemos la semilla de la duda. ¿Por qué no podían acompañar a su hija en ese contexto de su día a día? ¿Qué razón había para mantenerse al margen de una porción tan importante de su educación? A partir de entonces sí que buscamos la justificación del modelo de participación que proponíamos, o más bien revisamos los motivos que había detrás de ese modelo importado.

Más allá de nuestra experiencia, en el marco general de la educación libre, ¿cuáles son las razones para mantener la **separación entre la familia y la escuela**? Se pueden esgrimir diferentes argumentos. El primero que nos puede venir a la cabeza es la **inexperiencia**. En general,

los padres y madres del mundillo de la educación libre practican una crianza consciente y se relacionan con sus hijas de manera respetuosa, pero eso no implica que estén preparadas para acompañarlas en un contexto educativo que requiere ciertas actitudes y conocimientos. En las relaciones familiares prima el afecto, mientras que en un espacio educativo, aunque debe haber una buena dosis de este, lo prioritario es actuar conforme a los principios educativos. Lo que en un hogar sería aceptable e incluso recomendable, como por ejemplo que una mamá y un hijo jueguen juntos a que son piratas, en una escuela podría ser una intervención demasiado directiva, que merma la iniciativa del pequeño. Una persona acompañante debe estar formada o preparada para saber como actuar en cada situación, interpretando adecuadamente las necesidades globales de cada niña. Las familias, si acudiesen habitualmente a la escuela, podrían interferir en los procesos naturales del grupo al no tener la actitud de mantenerse al margen, observando y comprendiendo las dinámicas generales e individuales. Por otro lado, en coherencia con el aprendizaje autónomo, las personas adultas deben saber responder a los intereses de las niñas ofreciendo recursos y respuestas desde una metodología activa y no directiva. La lecto-escritura puede ser un buen ejemplo; es preciso tener formación acerca de los métodos alternativos al tradicional, o de lo contrario podemos vernos «juntando la B con la A, BA». Está claro que la mayoría de las madres y padres no tienen esa formación.

Otro argumento en contra de que madres y padres estén presentes en la escuela tiene que ver con la **autonomía**.

Cabe concebir la escuela como un espacio propio de las niñas, en el que tienen la posibilidad de experimentar la independencia, estableciendo relaciones más allá de ese primer círculo que es la familia. Es como dar un segundo paso en la socialización. Si en ese nuevo contexto continúan apareciendo las figuras principales del primario, posiblemente su autonomía se vea cohibida al menos en parte. Además, la presencia de las familias conllevaría una cantidad de adultos mucho mayor que si solo hay adultos acompañantes, por lo que se podría producir una «invasión» tanto física como simbólica, del espacio. Las personas adultas ocupamos más y nuestras voces son más sonoras, a lo cual se une nuestra incansable tendencia a conversar. Estas características pueden condicionar bastante la actividad de las niñas. Es cierto que se pueden atenuar con actitudes como mantenerse siempre sentadas a baja altura, no hablar si no es necesario y hacerlo en tono bajo; pero una vez más no es frecuente que esas medidas se nos ocurran sin una formación o reflexión previa, por muy respetuosa que sea nuestra crianza.

Otra cuestión es la **implicación emocional** que cada madre o padre tiene con sus hijas, y viceversa. De un lado, esa relación esencialmente afectiva puede influir en una diferencia de trato, tanto para bien como para mal. En un momento dado, un padre se va a alarmar más cuando es su hija quien está trepando a ese peligroso árbol, que cuando es otra niña; o se sentirá con mayor legitimidad a la hora de intervenir en un conflicto si es su hija quien lo ha provocado. Esto plantea dudas también en lo referente a acompañantes que tienen hijas que

se incorporan a la escuela en la que trabajan. Del otro lado, las niñas pueden actuar de modo diferente cuando es su madre o padre quien las está custodiando. Unas y otras pueden, por otro lado, extender conflictos familiares del hogar a la escuela, influyendo sin quererlo en las dinámicas del grupo.

El argumento de mayor peso quizá sea la **dificultad organizativa**. Al fin y al cabo, diez o quince personas adultas implican otros tantos estilos educativos y de crianza, y ponerlos todos en práctica a la vez puede resultar caótico e incluso perjudicial para la dinámica de la escuela. Sería necesario entonces consensuar las pautas de actuación, para ofrecer una educación coherente que las niñas lleguen a comprender. De nuevo aparece el hándicap de la formación, ¿en qué se van a basar las familias para decidir una u otra forma de actuar ante una determinada situación? Sin embargo, las personas acompañantes sí tienen esa formación. ¿No sería mejor que ellas dictasen las pautas de manera razonada y las mamás y papás se atuvieran a ellas? Tanto si se llega a unos acuerdos por consenso como si es a través de lo propuesto por las acompañantes, es muy posible que todo el mundo se relacione en algunos momentos de una forma con la que no se siente plenamente satisfecho. Por ejemplo, negándose a subir a una niña al tobogán para que sea una conquista autónoma en el futuro, cuando en realidad se muere de ganas por hacerlo. Esto acarrea el riesgo de que los acuerdos se conviertan en una velada presión, que hace que algunas personas se sientan permanentemente examinadas en sus formas de actuar con las niñas. Además, si se consigue una actuación

relativamente homogénea, algunas niñas van a extrañarse o aprender a convivir con que mamá o papá es una persona en casa, y otra muy distinta en la escuela.

En resumen, a nivel pedagógico la presencia de las familias puede generar tantos problemas que, ¿no será mejor mantenerlas al margen y que estén solo las acompañantes con las niñas? Otra situación que se da en algunos casos, es que las familias, sin estar presentes en el día a día del espacio educativo, sí participan en la toma de decisiones pedagógicas. Lo que sucede entonces es que muchas veces las acompañantes se ven «ejecutando» pautas no decididas por ellas y que además están desconectadas de la observación de las dinámicas cotidianas, guiadas más bien por las preferencias y opiniones de padres y madres. Por tanto, quizá lo más conveniente es, no solo que no estén en el día a día, sino que tampoco formen parte de esa toma de decisiones.

La inexperiencia, la autonomía, la implicación emocional y la dificultad organizativa son razones explícitas que pueden justificar la separación entre familia y escuela. Pero me planteo si no hay otras, más ocultas, que presionan desde el interior de las personas que crean los proyectos, aunque seguro que no se da en todos los casos. Frecuentemente son inconscientes y en gran medida comprensibles, ya que cuando una persona construye algo, es normal que lo aprecie y sienta la necesidad de protegerlo. Me estoy refiriendo a que puede existir una cierta necesidad de control; de que el proyecto no se transforme demasiado por causa de la plena participación de muchas personas. Es a la vez una cuestión de poder, ya que si las decisiones dependen de todas las

personas implicadas, la persona o grupo promotor va a tener que aceptar que el proyecto que crearon ya no es suyo. Esta preocupación es difícil de admitir en estos términos, por ello también se ve implicada la legitimación que otorga el saber. Quienes lo crearon tienen más conocimientos y por ello, su opinión al respecto de determinadas cuestiones debe prevalecer.

En Wayra recogimos un mosaico propio de argumentaciones en esta línea, que nos sirvió para ofrecer ese modelo de participación de forma justificada. Sin embargo, otros procesos reflexivos y situaciones permitieron que aflorasen en nuestras conciencias pensamientos que se oponían a él. Principalmente, nos vimos influidas por la reflexión que paralelamente manteníamos sobre el ideal de una sociedad sin escuela. A la vez, nos sentíamos cada vez más atraídas por la corriente del *un-schooling* y, junto a ello, nos vino a echar un jarro de agua fría una charla de Pedro García Olivo. No puedo achacar a las ideas de este antipedagogo el devenir del proyecto de Wayra, ya que es muy posible que él mismo no se sienta identificado con las nuestras; pero es innegable que ha contribuido enormemente a nuestro cuestionamiento de todo lo referido al modelo escolar. Con esa renovada actitud crítica, nos propusimos una vez más darle una vuelta a la cuestión de la que trata este capítulo.

Una buena manera de plantear la **controversia** puede ser rebatir directamente los argumentos esgrimidos desde la otra postura. Comenzando por la **inexperiencia**, hay que tener en cuenta que las madres y padres, por el hecho de serlo, cuentan con unas vivencias que les dotan de unos conocimientos y unas prácticas que no deben ser

menospreciadas. De hecho, son capacidades que las personas acompañantes sin hijas no tienen. Entre ellas, la más importante es la mencionada actitud afectiva, fundamental para que se dé un desarrollo óptimo. El amor que sienten por sus hijas junto con el profundo conocimiento de su particular personalidad, pueden en ocasiones convertirles en las mejores valedoras de sus intereses. Aunque no tengan la formación que permite observar sistemáticamente e interpretar los intereses para ofrecer los recursos adecuados, sí cuentan con una predisposición innata a observar y atender a las necesidades. De la combinación de una persona acompañante formada, con la mirada global tanto en cada niña como en el grupo, con unas madres y padres implicadas, con sus miradas subjetivas pero profundas y una espontaneidad más libre de protocolos, puede resultar una atención muy completa a las niñas. Por otro lado, a pesar de que a priori la mayoría de las familias no se hayan formado en educación libre, no hay nada que les impida hacerlo, ya sea en grupo o de manera individual. De este modo, aunque sin llegar a ser expertas, sus opiniones y sus formas de actuar pueden crecer en fundamentación y en coherencia con los principios, sin perder esa perspectiva tan humana y personal que otorgan la maternidad y la paternidad.

No niego que algunos aspectos de la **autonomía** de las niñas se puedan ver mermados con la presencia de sus familias en su escuela, aunque depende mucho de cómo sea cada relación. Sin embargo, es preciso analizar todas las facetas de este binomio familia-autonomía. Para empezar, si de autonomía se trata, ¿cómo no dejar



que sea la niña quien decida cuando deja de ser acompañada por su madre o padre? Para que se de una autonomía real, conquistada autónomamente (valga la redundancia) y no de manera forzada, es necesario que la base afectiva se haya asentado de manera adecuada, de modo que proporcione a la persona una seguridad suficiente para desenvolverse en contextos en ausencia de su principal referente. Ese proceso de formación de la base segura, requiere inevitablemente la proximidad física, la compañía habitual. Se puede argumentar que el periodo de adaptación cumple la función de filtro, y que gracias a él, la niña se incorpora gradualmente al espacio sin sufrir la separación. Pero ¿a los intereses de quién se ajusta ese procedimiento? Es necesario buscar la sinceridad en este punto, ya que la motivación para llevarlo a cabo, muchas veces es que las madres y padres se incorporen a sus empleos, y no que la niña esté bien. Además, ¿qué significa estar bien, o estar preparada? Hay guarderías en las que el periodo de adaptación dura una semana o menos, incluso para niñas de muy corta edad, y algunos de ellos no lloran ni manifiestan abiertamente su malestar. ¿Significa esto que ya están adaptadas? Parece muy ingenuo pensar que una separación tan drástica de las figuras principales de apego no va a dejar ninguna consecuencia más allá del llanto. Entonces, ¿cómo se puede tener la certeza de que una persona está preparada para quedarse sola en una escuela? Lo más sencillo es esperar a que ella misma así lo decida. Mientras tanto, acudir a la escuela con su papá o mamá, tiene otras ventajas hacia la autonomía, la libertad de elección, y la variedad de oportunidades para aprender;

principios fundamentales de la educación libre. Así, se puede elegir cada día si ir o no ir, a qué hora llegar y a que hora marchar, si permanecer en el espacio o visitar un museo, ir a la piscina, a ver los trenes partir... Por otro lado, la cantidad de adultos proporciona la posibilidad de ofrecer una mayor variedad de contextos y actividades, y de dividirse para que no tengan que estar todas en el mismo lugar.

La **implicación emocional**, y el trato diferente que conlleva, son parte natural de las relaciones humanas. Otra cosa es que se den diferencias de trato injustas, pero si partimos del respeto en las relaciones, creo que eso queda descartado. Nadie tiene la misma relación con todo el mundo, por mucho que se esfuerce, y pretenderlo es ignorar esa diversidad relacional que, por otro lado, es beneficiosa. Las niñas han de crecer sabiendo que lo que a una persona le gusta, a otra puede disgustarle, y que para relacionarnos con las demás, no es tan importante conocer las normas como intentar conocer a la persona que tenemos delante. El mismo grupo humano que conforma un proyecto educativo, situado en otro contexto como puede ser una excursión de fin de semana, actuaría de forma espontánea y las relaciones entre sus miembros se desnudarían de protocolos; ¿por qué ha de ser diferente en la escuela? Separar a las familias de la escuela por el motivo de la implicación emocional es como pretender que las niñas no generen lazos de amistad más intensos con unas que con otras, ya que se comportarán de modo diferente y eso puede generar envidias o conflictos. Quizá el problema no sea la diferencia, sino la costumbre de compararnos constantemente con las demás personas.

En cuanto a la **dificultad organizativa**, no cabe duda de que siempre será más «sencillo» o «eficaz» que las decisiones sean tomadas por una o dos personas, pero la complejidad merece la pena si es a cambio de repartir el poder, de eliminar jerarquías. La horizontalidad no siempre es fácil y a menudo conlleva esfuerzos por llegar a acuerdos, tensiones y sobre todo, que las cosas no salgan exactamente como uno o una quiere. Sin embargo, el monopolio de la razón, además de no ser muy coherente con el principio de antiautoritarismo, puede hacer que un proyecto se estanque, al no facilitar la variedad de perspectivas y el cuestionamiento de las prácticas. Entonces, si las pautas educativas de un espacio no dependen de un equipo pedagógico, ¿hay que acordar la forma de actuar ante cada posible situación? Es cierto que esto podría ser muy tedioso, además de correr el riesgo de quedarse muchas veces en divagaciones teóricas poco útiles para la realidad de las niñas. Está claro que algunas cuestiones básicas, en especial las relacionadas con el respeto, han de estar dialogadas y consensuadas de modo que estemos hablando un lenguaje común; pero más allá de ellas, hay muchas situaciones en las que no tiene nada de malo que cada cual actúe en función de sus percepciones y las características del momento. En cuestión de resolución de conflictos, por ejemplo, las niñas harán acopio de un mayor repertorio de posibilidades si cuentan con una mayor variedad de referentes. En el tema de los límites, las niñas aprenderán a diferenciar los realmente importantes de los que no lo son tanto, ya que todos los adultos se habrán puesto de acuerdo sobre la violencia física, pero no ante si se

puede o no comer en la alfombra. Por otro lado, reflexionar y formarse colectivamente, conviviendo todas las personas del proyecto, hace que las pautas educativas que se acuerden estén más íntimamente ligadas a las particularidades de ese grupo humano.

He de reconocer que estos argumentos he sido capaz de ordenarlos ahora, con la perspectiva del tiempo, y creo que así expuestos pueden ser más útiles para reflexionar sobre la presencia o no de las familias y su implicación en los proyectos educativos. Nuestro desarrollo no fue exactamente así. En ese proceso de revisión de todo lo que la educación libre puede tener de reproductora del modelo escolar, nos llevó a cuestionar el rol que nos habíamos otorgado a nosotros mismos (de los miembros del Colectivo, estaba previsto que fuésemos Pablo y yo los acompañantes de ese Espacio Educativo que proyectábamos). Confieso que sentimos un inesperado alivio al deshacernos de esa máscara de expertos; de la necesidad de demostrar que éramos quienes sabían lo que era correcto y lo que no en educación libre. Con grave perjuicio para nuestra realización «profesional», tuvimos que aceptar que la coherencia nos llevase a perder la legitimidad para convencer a unas familias de que debían delegar en nosotros parte de la educación de sus hijas. De hecho, nos dimos cuenta del paralelismo que existe entre esa delegación y la que las leyes obligan a hacer a las familias al llevar a sus hijas al colegio normal; al fin y al cabo, aunque el modelo educativo sea diferente, la educación alternativa lo que ofrece es simplemente la posibilidad de adscribirse a otro formato, no de formar parte realmente de él. La autonomía de una comunidad

no consiste en tener la opción de comprar en un supermercado o en un herbolario, sino en ser capaz de conseguir por sus medios sus propios recursos; o al menos, tener la posibilidad de hacerlo.

Como todo es gradual, no fuimos capaces de transformar súbitamente nuestro proyecto, así que decidimos probar otro modelo en una pequeña actividad que llamamos «Crianza soleada». Llegaba el verano y el Grupo de Crianza que se celebraba en nuestro espacio una tarde a la semana, había congregado a un buen número de familias entre las que se habían creado unas relaciones muy bonitas. Se nos ocurrió proponerles un espacio de convivencia más continuada, en el que tuviéramos la oportunidad de vivir la actividad de las niñas desde los principios de la educación libre. Confieso que había una cierta pretensión de aleccionar; no habíamos sido capaces de librarnos de toda nuestra prepotencia. Así, durante una quincena nos juntamos por las tardes con siete familias, con la premisa de dejar que las niñas desarrollasen su actividad con autonomía y de mantener en las personas adultas una actitud de respeto y de observación, reflexionando conjuntamente sobre el proceso. La lección fue más bien para nosotros, ya que la experiencia, además de resultar divertida, nos demostró que era posible organizar la educación de una manera más colectiva.

Fue así como decidimos por fin cambiar la idea de nuestro Espacio Educativo, deshaciéndonos de nuestro maravilloso proyecto estructurado, para abrirlo a la plena participación de las familias. No sabíamos cómo podía resultar, pero gracias a ello el proyecto comenzó en septiembre con un pequeño grupo de familias muy implicadas.

SEGUNDA PARTE:  
EN EL ESPACIO EDUCATIVO



## 6. LA RELATIVIZACIÓN DE TODO

Hasta aquí, he expuesto reflexiones que se dieron en Wayra principalmente desde la teoría, antes de comenzar con el Espacio Educativo. Aunque de algunas de ellas he comentado su desarrollo posterior, la mayoría no se acabaron ahí, sino que han ido apareciendo una y otra vez, replanteándose y reformulándose, modificando las decisiones y las formas de actuar posteriores.

Como decía al final del anterior capítulo, ese otoño comenzó el Espacio Educativo, materializándose por fin nuestra voluntad de llevar a cabo un proyecto de educación libre. Desde entonces, los procesos reflexivos se multiplicaron, nutriéndose ahora de la práctica, si bien lo que reflexionábamos lo elevábamos a la teoría para después volver a llevarlo a la práctica.

Dada nuestra tendencia anterior, expuesta en los capítulos previos, nos propusimos **relativizar toda cuestión** que nos saliese al paso, como si la educación fuese un campo nuevo y desconocido, en el cual nos estábamos adentrando para explorarlo sin hipótesis alguna. Mirando ahora con perspectiva, se podría describir con la metáfora de que nuestro proyecto era un bebé que llega a un mundo en el que todo está por descubrir. Sin embargo, teníamos una cosa muy clara: queríamos que las niñas de Wayra fuesen libres. En este capítulo expongo la evolución de nuestras prácticas y reflexiones a lo largo del primer año de Espacio Educativo (que de ningún modo



fueron definitivas), porque fue un periodo muy significativo en cuanto a aprendizajes del grupo. En los siguientes capítulos analizo las reflexiones que se han ido dando después, y que han ido matizando y modificando las ideas y prácticas que defendíamos entonces.

Ya que nos habíamos deshecho de la separación entre familia y escuela, y del rol de acompañante, teníamos la convicción de que muchas de nuestras creencias y formas de hacer, provenían de ideas preconcebidas que también podíamos cuestionar. Poníamos en el punto de mira de ese cuestionamiento muchas cuestiones de nuestro bagaje cultural, pero también muchas de las ideas que habíamos ido conociendo de la educación libre.

Comenzando por las **relaciones**, entendíamos que para eliminar la autoridad y las jerarquías nadie podía estar por encima de nadie, por lo tanto, ninguna persona podía decirle a otra lo que debía hacer. Esto implica inevitablemente que había una ausencia casi total de límites, al menos formalmente. Nos planteábamos: ¿qué derecho tengo a ordenar o prohibir algo a alguien? ¿A caso no es una falta de respeto? Cualquier orden que se nos ocurra que una persona adulta puede dar a una niña, por lógica y necesaria que nos pueda parecer, es una imposición autoritaria y por tanto, injusta. Si lo imaginamos al revés, nos parecería inconcebible que una niña prohibiese a su madre o padre ir en coche al trabajo, aunque sus razones fueran muy coherentes con el respeto al medio ambiente y el rechazo al consumismo. Es muy poco probable que esta situación se haya dado alguna vez y, sobre todo, que la persona adulta haya acatado la orden. Entonces, si queremos ser coherentes

con el principio de igualdad, ¿qué legitimidad tienen las personas adultas para prohibir a las niñas que se atiborren de caramelos o que pasen dos horas viendo la tele?

Esta actitud se apoyaba en esa pregunta que tan a menudo nos hacíamos: ¿cómo harías si se tratase de una persona adulta? Es decir, la niña es una persona con plenos derechos que nace en el seno de una cultura que en principio le es ajena; como una persona extranjera que llega con sus propias costumbres diferentes de las nuestras. Si consideramos que muchos aspectos de la cultura que heredamos están influidos por intereses de una sociedad que consideramos injusta, ¿cómo no darles la oportunidad de que generen sus propias costumbres y valores? Además, partíamos de que las actuaciones de cada niña estaban motivadas por sus necesidades e intereses reales, por lo que estarían dirigidas hacia su propio bien. Del contacto entre las actuaciones de unas y otras, de sus conflictos y convergencias de intereses, presumíamos que sus relaciones se irían regulando hasta crear un clima justo e igualitario a nivel colectivo.

Sin embargo, era el respeto a la libertad individual la máxima a la que dábamos prioridad, y en coherencia con ello considerábamos fundamental no juzgar las decisiones y acciones de las demás personas. Lo que las personas adultas consideramos «bueno» o «malo», no tiene por qué coincidir con lo que esas personas que se están desarrollando eligen o rechazan. Las costumbres y formas de relacionarse a las que lleguen, pueden ser distintas de las que nosotras practicamos o preferimos, y no por ello han de ser peores; simplemente serán diferentes.

Las personas adultas estábamos considerablemente influidas por la concepción optimista de la naturaleza humana, aquella que promulga que el ser humano es «bueno» por naturaleza. Por eso, nuestra intervención en cualquiera de sus procesos resultaba innecesaria y contraproducente; todo lo que debíamos hacer era permitir que esa bondad se expandiese y continuase intacta a lo largo del desarrollo. De ello se desprende que todo lo que las niñas hacían era bueno para ellas, y que nosotras no éramos nadie para contradecirlas.

Siguiendo con las relaciones, esas ideas de igualdad real, de no juicio y de bondad natural, nos incitaban a observar las relaciones que se daban entre las niñas desprendiéndonos de nuestros apriorismos. En nuestro mundo, es habitual que nos pidamos las cosas por favor o que demos las gracias; sin embargo, en el mundo que esas personas están construyendo es posible que esto no sea necesario y que nadie se disguste si no se hace. Así, aprendimos que cuando una niña se relacionaba con otra de una manera que a nuestro parecer podía resultar ofensiva, debíamos desprendernos de esa clase de juicios para observar cómo vivían y sentían la interacción esas personas implicadas. Si la primera no parecía tener intención de dañar y la segunda no manifestaba sentirse dañada, ¿qué sentido tenía que una persona adulta interviniese imponiendo sus prejuicios en torno a la idoneidad de las relaciones? Dentro de nuestra radicalidad, teníamos cierta precaución, por lo que no aplicábamos la no intervención por sistema, sino observando las circunstancias y sensibilidades de cada situación. Con esta mentalidad afrontábamos los conflictos que surgían en

relación a la propiedad. Éramos conscientes de que el concepto de propiedad es un rasgo cultural heredado, al que atribuimos connotaciones negativas, por lo que intentábamos evitar transmitírselo a las niñas cuando un conflicto lo sacaba a relucir. Si alguien cogía un juguete que otra persona había traído o había estado usando previamente, obviamente no interveníamos. Las dudas nos surgían más cuando una persona cogía algo cuando la otra aún lo estaba usando. Nos preguntábamos que legitimidad tenían la una y la otra para reclamar el objeto. Con la idea de que nuestros prejuicios no podían sino generar nuevos problemas, decidimos no actuar y dejar que ellas regulasen la situación. Si una le «quitaba» un objeto a otra, y esta no lo percibía como una agresión, las personas adultas no podíamos intervenir imponiendo nuestras preconcepciones. Si no era así y había alguna manifestación de disgusto, entendíamos que la intervención estaba justificada, aunque no de cualquier manera.

Entonces, en las situaciones en las que había claramente un daño físico o emocional, ¿cómo debíamos intervenir? En general, nuestra postura era la de ofrecer apoyo y consuelo a la persona que recibía el daño, protegiéndola para que este no continuase, pero nunca reprimíamos o juzgábamos a la otra por su acción. Con el tiempo, a lo largo de ese primer año, matizamos esta postura y se extendió la práctica de explicar a la persona que había dañado, cómo se sentía la otra, para que conociese las consecuencias de su acción. Desde una perspectiva muy relativista, entendíamos que los actos no son buenos o malos en sí, sino que dependen de los significados que

les atribuyamos y de las sensaciones que provoquen en cada persona.

Durante un periodo de ese primer año, se dio entre el grupo de mayores (en torno a cuatro años) un juego que ejemplifica bastante bien nuestras reflexiones de entonces. Se trataba de un juego simbólico en el que corrían grandes aventuras y en el que ocasionalmente se encontraban con unos enemigos imaginarios, de los cuales debían huir y a veces combatir, aunque nunca de un modo real, afortunadamente. Este papel era representado pasiva e inconscientemente por los más pequeños (eran tres niños de un año y medio). Le hemos dado y le dimos infinitas vueltas a esta cuestión. En un primer momento, nos pareció que las mayores lo hacían sin intención de dañar, simplemente proyectando su juego sobre todo lo que las rodeaba, incluidos los niños. Es cierto que junto a esa inocencia, se daba también la no consideración de esos niños como personas, a cuyos sentimientos y necesidades es preciso atender. Las personas adultas hacíamos diferentes interpretaciones de la situación, algunas de las cuales no nos atrevimos a manifestar por miedo a «ir en contra» de los principios básicos de la educación libre. Lo que sí reflexionamos en grupo fue que las niñas mayores tenían unas necesidades que estaban expresando y satisfaciendo a través de ese juego, y que a los pequeños no parecía importarles ese papel que les otorgaban. En coherencia con lo comentado en párrafos anteriores, intentamos desprendernos de nuestros juicios y no intervenir siempre y cuando no hubiese un daño físico o emocional manifiesto, aún cuando el trato verbal que daban mayores a pequeños nos

parecía a algunas, en algunas ocasiones poco respetuoso. Al mantenerse la dinámica un tiempo, comenzaron a filtrarse esas subjetividades adultas que hacían que nos sintiésemos mal, inseguras por la contradicción que nos suponía ese juego. Junto a eso, algunas manifestaciones de los peques nos hicieron advertir que podía generarse también un clima de inseguridad para ellos. Entonces comenzamos a intervenir incluso cuando no se manifestaba daño, explicando a las mayores, cuando surgían esas interacciones, que su juego podía molestar a los peques. El temor a que los peques sufrieran sin que lo percibiésemos, nos llevó un tiempo después incluso a parar ese tipo de situaciones.

Fue un episodio complejo para el grupo, sobre el cual hemos vuelto numerosas veces para analizar y reflexionar sobre nuestras actitudes y sus consecuencias. Las reflexiones posteriores sobre los límites en las relaciones y la convivencia están más detalladas en capítulos siguientes (14 y 18), pero es interesante el ejemplo para exponer el grado de relativización al que llegamos.

Otro tema que nos atrevimos a cuestionar, más liviano en este caso, fue el uso de los **materiales**. A veces una niña pregunta ¿para qué sirve esto? Hay varios grados de respuesta posibles, en función de lo puristas de la no directividad que queramos ser. La primera es: para lo que tú quieras. De ese modo damos la oportunidad a la niña de reinterpretar los objetos de su entorno, que en muchas ocasiones están diseñados en función de intereses comerciales o desde perspectivas didácticas directivas, a la vez que puede ejercitar su creatividad y su imaginación libre de condicionamientos. Otra opción

es devolver la pregunta: ¿para qué crees tú que sirve? Con ello animamos a la reflexión y al cuestionamiento de los usos predeterminados por la sociedad adulta. En un escalón menor, está la posibilidad de responder «yo lo uso para esto»; pero nunca dar una solución unívoca sin esa declaración de subjetividad. Lo curioso es que en muchas ocasiones (que no en todas), al menos en nuestra experiencia, las niñas no se conforman con las primeras opciones y exigen con indignación que quieren saber para qué «se usa», es decir, cuál es su posición como objeto cultural y para qué está diseñado.

Siguiendo con el uso de los materiales, en las situaciones en que no mediaban preguntas, entendíamos que no necesitaban respuestas. Sabíamos que cualquier material o juguete es una propuesta de por sí directiva, por lo que considerábamos muy importante no añadir directividad con nuestras recomendaciones o indicaciones sobre el uso que estaban haciendo o que podían hacer. Las niñas podían hacer lo que quisiesen con los materiales del Espacio Educativo. Así, nos asegurábamos de no transmitir nuestras preconcepciones y sobre todo, permitíamos que sus intereses y necesidades se satisficieran por medio de los materiales, sin condicionamiento externo. Usar un tren como sombrero puede responder a las necesidades intrínsecas de una persona, y es muy difícil que otra sepa como hacerlo mejor. Hasta ahí el asunto no acarrea grandes dudas; el problema surge cuando esa libertad de uso incluye el deterioro o incluso la destrucción de esos materiales. Aunque a decir verdad, cuando se nos planteó la cuestión, nuestra

inercia de relativización hizo que no dudásemos demasiado; si una niña destruía algo, seguramente estaría satisfaciendo alguna necesidad interna. De hecho, destruir era un uso más dentro de los posibles de cada material. Obviamente, encontrábamos objeciones parciales a la destrucción de materiales del Espacio Educativo. En primer lugar, que otras niñas podían querer usarlos en ocasiones posteriores para sus propias necesidades, y que la decisión de destruir ese material no había partido de ellas. Una solución que se nos ocurrió fue que cuando se plantease ese conflicto, las propias niñas lo pondrían sobre la mesa y lo hablarían en grupo, llegando a acuerdos sobre lo que se puede y lo que no se puede destruir. Otra objeción al uso destructivo de los materiales tenía que ver con su coste, sea en términos de dinero o de esfuerzo en su fabricación. Desde nuestro punto de vista, es una pena «desperdiciar» materiales que hemos comprado o construido, acabando con ellos en un solo uso. Sin embargo, eran para las niñas, no para nosotras, por lo que cualquier uso que hicieran sería legítimo. También veíamos en esto una oportunidad para aprender, ya que cuando un material se gasta o se destruye, es posible que se pueda reponer, pero también puede ser que no haya medios económicos o temporales para hacerlo, por lo que las niñas se van acercando a la problemática de la gestión de los recursos. Recuerdo que, según se fue suavizando nuestro nivel de relativización, comenzamos a intervenir en los momentos de destrucción, sugiriendo a las niñas este tipo de consecuencias: «si lo rompes, nadie lo podrá usar», o «cuando se acabe, no podremos comprar más». En



cualquier caso, las exponíamos únicamente con afán informativo, evitando juzgar el uso destructivo en sí.

La recogida del material era otra cuestión que nos generaba muchas preguntas. Obviamente, las personas adultas teníamos preferencia por los espacios ordenados, pero en seguida nos dimos cuenta de que, efectivamente era «nuestra» preferencia. Las niñas, en principio, si nadie se lo pedía, no guardaban ni recolocaban los materiales que dejaban de utilizar. Y esto no parecía suponerles ningún problema ni reflexión. En cambio a nosotras, sí. La primera idea que nos surgió fue no recoger nunca. Se apoyaba en el razonamiento de que las niñas no tenían esa necesidad, al menos no la percibían, y dado que el Espacio Educativo era para ellas, no tenía sentido que la impusiésemos. Creo que nunca llevamos esta idea a la práctica durante más de unas horas, pero teorizábamos bastante acerca de su posible desarrollo. Si no se recogía nunca, podía ocurrir que el desorden creciese hasta causar problemas a las propias niñas, de modo que llegasen a la conclusión de que preferían el orden, y por lo tanto recogerían por iniciativa propia, o llegarían a una forma de orden diferente a la que concebimos las personas adultas. Entendíamos que, fuera este u otro el desenlace, sería una fuente importante de aprendizaje. También podía ocurrir que las personas adultas nos acostumbrásemos al desorden y lo aceptásemos. El argumento que nos sirvió como excusa para no realizar estos experimentos, fue que el espacio que utilizábamos era compartido, ya que por las tardes se reunía allí el Grupo de Crianza. Por ello, teníamos la responsabilidad de dejar la sala «decente» para que esa

actividad se pudiese desarrollar. En cualquier caso, el orden seguía siendo una necesidad ajena a las niñas, por lo que asumimos que, si era nuestra necesidad, debíamos ser las personas adultas las que nos encargásemos de la recogida. Aunque no había nada de malo en proponer a las niñas que ayudasen si lo consideraban oportuno.

Detrás de estas pautas metodológicas en torno a las relaciones y los materiales, estaba la concepción de que la sociedad entera es un condicionante enormemente restrictivo, del cual las personas adultas somos portadoras; y que las niñas pueden generar una sociedad completamente nueva, sin duda más justa y mejor para todas, partiendo de su libertad. Los materiales y las pautas relacionales que les ofrecemos, contienen unos significados que también portan los mensajes de esa sociedad moldeadora, y no tienen por qué corresponderse con sus necesidades reales. Confiábamos casi plenamente en la autorregulación; sabíamos que la libertad conllevaría numerosos conflictos y situaciones de caos, pero que sus procesos tenderían a equilibrarse, generando usos y costumbres estables, propios del grupo humano que eran las niñas, y no impuestos por la sociedad adulta.

Sin embargo, y esto es una reflexión muy posterior, las personas adultas estábamos dejando de lado nuestra propia cultura, negándola casi en bloque; ignorando el peso que tiene sobre las características que nos definen como personas, y por tanto, negando una parte importante de nosotras mismas. Es muy positivo mantener una actitud crítica hacia nuestro entorno, pero me pregunto si es posible o deseable desligarnos del contexto,

con sus virtudes y defectos, al cual debemos nuestra comprensión del mundo y sobre todo, nuestra forma de sentirlo, de vivirlo. De hecho, aunque no lo explicitábamos por aquel entonces, era patente la contradicción en la que incurriamos, ya que en nuestros hogares no manteníamos algunas de las pautas que defendíamos en el Espacio Educativo; acudir a este era como adentrarse en un laboratorio de la libertad y la autorregulación. Las contradicciones entre lo que teorizábamos y lo que sentíamos, que cada persona vivía internamente, se han ido poniendo de manifiesto y regulando en mayor o menor grado a través de la reflexión y la aceptación.

En general, podemos decir que los rasgos «pedagógicos» más característicos del Espacio Educativo en aquel primer año, fueron la ausencia de límites y la expansión infinita de la individualidad. La parte social, que tanto nos preocupaba antes, no tenía tanto peso en nuestras reflexiones y actuaciones cotidianas. Esto se debía a que confiábamos en que tarde o temprano, el grupo de niñas acabaría desarrollando su organización social.

Junto a todas estas reflexiones y debates en torno a la actuación con las niñas, a las relaciones que se daban en el Espacio Educativo, fuimos desarrollando otras no menos importantes sobre nuestro propio funcionamiento como grupo humano. Queríamos tender a la **horizontalidad** real, pero era evidente que las personas impulsoras del proyecto manteníamos un cierto liderazgo informal, justificado tácitamente por el hecho de que seguíamos siendo las más implicadas, con la comodidad que esto supone para quien prefiere un compromiso

menor. Éramos conscientes de esas desigualdades, y nos esforzábamos en limarlas gradualmente, apartándonos en muchas ocasiones para que las familias debatiesen y tomarasen decisiones sin el peso de quien «sabe más». Se dieron así circunstancias muy enriquecedoras, y la evolución de la implicación y el compromiso fue un proceso muy interesante. Fuimos aprendiendo a ver el valor de las relaciones, a cuestionar las normas, incluso las que nosotras mismas nos imponíamos, y sobre todo, fuimos aprendiendo a crecer como colectivo. En otros capítulos (17 y 20) comento más detalles de esta evolución, que continua expandiéndose hasta hoy.

A modo de pregunta final, para cerrar este capítulo, nos podemos plantear para qué sirvió todo esto. Sirvió para poner en práctica las ideas que tanto habíamos leído y defendido; sirvió para confundirnos, para revisar y cuestionar esas ideas, para cometer errores y aprender de ellos, aunque también de los aciertos. Sirvió para empezar un proyecto de educación casi desde cero, despejando las ideas importadas y creando un contexto realmente propio, que ha ido creciendo en conexión con nuestras necesidades individuales y colectivas.



## 7. AUTONOMÍA, INTERVENCIÓN, INICIATIVA

En la práctica de la educación libre, uno de los pilares básicos es la **autonomía**. Se trata de una cuestión directamente relacionada con la libertad. Mediante el desarrollo de la autonomía en el día a día, las personas de nuestra escuelita van adquiriendo experiencia en auto-gobernarse, en tomar decisiones por iniciativa propia. Crecer ejercitando la autonomía implica conocer la libertad con la responsabilidad que conlleva, descubrir la propia capacidad de elección y las consecuencias de las decisiones. La infancia mayoritaria de nuestra sociedad se encuentra casi en el punto máximo de heteronomía; sus vidas están gobernadas por infinitas normas en las que no pueden de ninguna manera intervenir, y que en muchos casos no pueden siquiera comprender. ¿Qué autonomía y que responsabilidad puede desarrollar una niña en esas condiciones?

Descendiendo desde la teoría, para lograr que las niñas de un proyecto vivan su autonomía, ¿qué hay que hacer en la realidad? En un principio bastaría con permitirla; permitir que sigan su propia iniciativa y decidan a qué actividad dedicarse, qué ropa ponerse, qué desayunar, etc. Así, viven desde el principio con la conciencia de que tienen influencia sobre el mundo y control sobre sí mismas; viven recorriendo los procesos como protagonistas, no como espectadoras. Claro, que no a cualquier edad se está preparada para tomar ciertas decisiones,

como en el ejemplo de la ropa, ¿podemos permitir que una niña se ponga ropa de verano en invierno? Muchas madres y padres responderían que no, que si así lo quiere es porque aún no tiene las capacidades o los conocimientos para comprender y asumir las consecuencias de esa decisión, y que por tanto no está preparada. ¿Cuáles son esas consecuencias? Podría enfermar, podría pasar frío, la gente lo criticaría por la calle... ¿Hasta que punto son imposibles de asumir? Ninguna de ellas es fatal ni irreversible, entonces, ¿por qué no permitirlo? De ese modo, al salir a la calle, la niña advertiría las consecuencias en seguida; sentiría frío, la gente se alarmaría, y en el caso de enfermar no sería muy grave. Lo más probable es que ella misma quiera ponerse ropa de abrigo en cuanto el frío le haga sentirse mal (aunque es sorprendente la tolerancia al frío que tienen algunas personas a las que se les permite hacer estas locuras).

El tema de la ropa no es más que un ejemplo que para mucha gente tendrá una fácil respuesta, sea hacia la permisión o hacia la prohibición. Lo interesante es, en cada caso o situación que se nos presente, analizar la gravedad de las posibles consecuencias de que la niña realice una acción de forma autónoma. Aún cuando consideremos que son negativas, ¿por qué no permitir que se tomen decisiones «equivocadas» desde el punto de vista adulto? Siempre que las consecuencias no sean graves o perjudiquen a otras personas, errar es una fuente de aprendizaje muy valiosa. Con ello no pretendo que tengamos que callarnos toda recomendación con el fin de «no adelantarnos», no creo que esté de más explicarle a la persona del ejemplo que se puede resfriar si no se

abriga. Por otro lado, muchas veces es nuestro prejuicio acerca de lo bueno y lo malo quien nos dice que una acción será un error, y sin embargo para la niña que la realiza, las consecuencias no tienen por qué ser negativas. Por ejemplo, la imagen de mezclar el zumo con los garbanzos haría que muchas personas adultas se retorciesen, sin embargo para la artífice del plato puede ser una exquisitez.

Desgraciadamente, una razón que a menudo nos lleva a no permitir la autonomía es que «no hay tiempo». Si se echa la leche en la taza ella sola, es muy probable que luego haya que fregar, y entonces no llegamos a tiempo a la escuelita. A pesar de la paradoja del ejemplo (sería una pena que acudir a tiempo a un proyecto basado en la autonomía nos impidiese ejercerla), en muchas ocasiones, las circunstancias imperfectas de la vida real otorgan legitimidad a este argumento. Pero siempre que «se pueda», lo ideal es permitir esa autonomía. Y en ese permitir está incluido el no adelantarnos; no solucionar el problema antes de que se presente, no terminar de abrocharle la cremallera cuando lo está intentando. En esto podemos estar muy de acuerdo. La controversia que puede surgir (o al menos así ha ocurrido en Wayra) gira en torno a si debemos adelantarnos cuando ellas y ellos mismos lo demandan. Es decir, lo que con paciencia y sin intervención sería una conquista autónoma, puede alcanzarse también mediante la ayuda.

El caso paradigmático que en Wayra ha servido como terreno en el que escenificar nuestra dudas, ha sido el de subir a los columpios. Lo expongo aquí porque creo que es muy representativo de esa controversia, que



obviamente se nos plantea en otras muchas situaciones de la vida. En el ejemplo, subir a un columpio es una conquista que conlleva un gran conjunto de procesos que tienen valor en sí mismos, que confluyen algún día en un logro autónomo que provoca una gran satisfacción, además de la constatación de que se pueden hacer las cosas por uno o una misma. Todo lo que media entre el comienzo y el resultado de este proceso, puede ser sustituido por la intervención de una persona adulta, sin duda muy bien intencionada. ¿Es esto malo? Analicemos argumentos en diferentes direcciones.

La autonomía en el desarrollo de la motricidad de la línea de Pikler está muy valorada desde la educación libre, y a grandes rasgos proclama que las niñas no necesitan ayuda para «aprender» a caminar, reptar o sentarse, ya que son procesos fisiológicos que se dan inevitablemente. Según esta corriente, intervenir en estos procesos puede perjudicar su natural desarrollo, por lo que lo más conveniente es permitir que los bebés se muevan libremente por el espacio y permanezcan en las posturas a las que llegan por sus propios medios. Otra fuente de ideas muy tenida en cuenta en educación libre es la de la crianza natural, según la cual los bebés deben pasar mucho tiempo en brazos y sus necesidades deben ser atendidas prioritariamente. ¿Interfiere entonces el contacto físico continuado con el desarrollo armónico de la personalidad? Evidentemente no; la corriente de Pikler no propone desatender las necesidades afectivas de las niñas, pero a más de un padre y madre le ha surgido la duda de cuánto tiempo tiene que estar en brazos y cuánto en la alfombra.

La cuestión se vuelve más compleja cuando la satisfacción de una demanda o necesidad (en el capítulo 8 se reflexiona sobre las relaciones entre unas y otras), sí interfiere en la conquista. Volviendo al ejemplo de los columpios, si una niña le pide a una persona adulta que la suba a un columpio, ¿qué sería correcto que hiciera esta?, ¿satisfacer la demanda o esperar que la conquista se dé autónomamente? Una perspectiva posible es la de imaginar cómo haríamos con otra persona adulta; ante esto, si alguien nos pide una ayuda, ¿por qué no dársela? Si mi pareja me pide la sal, no le contestaría que prefiero que lo consiga ella sola. Frente a este argumento, se puede objetar que a lo mejor es preferible no ayudar a hacer algo que se considera perjudicial para esa persona. No es lo mismo prestar una ayuda que no interfiere con una conquista que una que no lo hace, como es el caso de pasar la sal. El problema de esto es que nos erigimos en representantes de los «verdaderos» intereses de la otra persona, aún en contra de su propia opinión; es decir, «yo sé mejor que tú lo que te conviene».

Sin embargo, en la práctica, es muy difícil defender que todo lo que una niña reclama es bueno para ella, ya que se puede dar que quiera comer chicles constantemente, por ejemplo. En esta línea, una razón para no prestar una ayuda que interfiere en una conquista autónoma, es los peligros que ello puede implicar. En el ejemplo, una persona que es subida a un tobogán u otra atracción similar y no tiene las capacidades para hacerlo por sí misma, una vez arriba se encuentra en una situación peligrosa, ya que lo más probable es que tampoco tenga la capacidad para tirarse o bajar sin ayuda.

Entonces, nos encontramos con que la ayuda se debe mantener hasta que cese ese peligro, o sea hasta que la persona vuelva a estar en un medio en que pueda actuar autónomamente. Esta inercia de intervención innecesaria que genera la necesidad de nuevas intervenciones, hace que sea habitual ver los parques invadidos por personas adultas subiendo a niñas, sujetándolas, impulsándolas, frenándolas, y casi manejándolas como si fuesen muñecos. Lo curioso es que quien se supone que está jugando es la pequeña.

Devolviendo la pelota, desde la otra posición podemos preguntarnos, ¿acaso no está haciendo ejercicio de su autonomía quien decide pedir ayuda? ¿Por qué habría de ser más autónoma la decisión de hacer algo independientemente que la decisión de solicitar ayuda? Al fin y al cabo ambas son decisiones propias. Aquí aparece la oportuna e ineludible distinción entre autonomía e independencia. Es muy frecuente utilizarlas como sinónimos, pero ¿son lo mismo? Si analizamos detenidamente los términos, vemos que independencia se refiere obviamente a «no depender», mientras que autonomía significa «regirse por las propias normas». Por tanto, si alguien se pone como «norma propia» pedir ayuda para ciertas cosas, puede actuar autónomamente siendo dependiente. Autonomía y dependencia no son excluyentes; de hecho, saliéndonos de este debate, cabría preguntarse si es deseable o posible un mundo en el que las personas no seamos interdependientes.

Rebatiendo este argumento, ¿qué ocurriría si una persona decide «autónomamente» pedir ayuda para multitud de acciones que puede realizar sin ella? Por ejemplo una

persona de seis años que pide ayuda para servirse agua, vestirse, lavarse los dientes... Dejando aparte las implicaciones que tiene para la propia autonomía de la persona que ayuda, ¿es esto deseable para la niña? ¿Podemos realmente afirmar que se trata de una persona autónoma? ¿No se está perdiendo esos tan necesarios procesos que anteceden a las conquistas? ¿No existe el peligro de que genere gradualmente una personalidad «dependiente»? Si consideramos que esta ayuda generalizada puede ser negativa para la niña, lo correcto sería negarla, no dársela y animarla a que lo intente sola hasta que lo consiga. Pero, ¿cómo saber cuándo está preparada para iniciar esa conquista? Podemos pasar meses animando a una niña de dos años a calzarse sin ayuda, y que su potencialidad real no se lo permita hasta medio año después. En ese caso, ¿no estaríamos también adelantándonos? Quizá no estemos robándole esa conquista, pero tampoco se puede hablar de permitir la autonomía sino más bien de forzarla. Entonces, para iniciar el proceso de la conquista, la iniciativa debe partir de la niña, ¿no? Esto nos lleva a la pregunta inicial del párrafo, ¿y si no decide hacerlo por sí misma hasta los seis o los diez años?

Hay quien argumenta, en un loable intento de reconciliar la ayuda con las conquistas, que si nunca nos adelantamos, la niña no pide ayuda. Un buen ejemplo es el de dar la manita a una persona de un año que está empezando a caminar. Si la persona adulta no le ofrece nunca ayuda, el proceso fisiológico se desarrollará autónomamente sin obstáculos. En cambio, si le ofrecemos la mano una vez, la comodidad y el descubrimiento de las

posibilidades que ofrece esa «manaza», harán que la ayuda sea reclamada en las sucesivas ocasiones. Es muy probable que esto sea completamente cierto en el caso de la marcha, aunque me pregunto si alguien ha tenido alguna vez la oportunidad de comprobarlo (fuera del instituto Loczy). Para ello habría que organizar un curso de formación en movimiento libre para abuelas, primas, tías, vecinas, amigas, frutera... o contenerlos físicamente. Quiero decir que pretender que absolutamente nadie intervenga en ese proceso es utópico. Y además provoca una sensación de tensión abrumadora, ya que parece que por muy bien que lo hagas, si se te escapa una sola vez, todo se acabó... Por todo esto, aunque sea cierto que si no nos adelantamos no piden que lo hagamos, ¿qué hacer cuando ocurre? ¿Le damos la mano ya para siempre? ¿O le negamos la ayuda en todas las ocasiones? Pero además, esto es válido para esas conquistas que son procesos naturales que se dan inevitablemente, como caminar, reptar, sentarse, etc.; en el caso de las conquistas que implican un aprendizaje digamos «cultural», la ayuda la hemos estado prestando desde que nació, por lo que lo novedoso es no hacerlo, o sea que iniciar el proceso depende de que esto ocurra, sea por iniciativa adulta o del pequeño o pequeña. O sea que ¿debemos esperar a que intente calzarse sin ayuda, o podemos proponérselo cuando consideremos que tiene la capacidad? ¿Cuál es la opción más adecuada para su autonomía?

Otra cuestión a tener en cuenta, es la de si tras una petición de ayuda puede haber otras necesidades escondidas. Cuando una niña reclama explícitamente ayuda para una acción que podría alcanzar con esfuerzo, puede

deberse en ocasiones a la costumbre, comodidad o pereza, pero podría ser que tácitamente esté reclamando una atención más profunda, en un plano afectivo o de contacto personal. Si es esto posible, ¿cómo discernir cuando se trata de lo primero o de lo segundo? Si hay una necesidad escondida, ¿debemos priorizarla sobre la necesidad de alcanzar las conquistas autónomamente? En cualquier caso, al ser necesidades no manifestadas directamente, siempre podemos equivocarnos en su interpretación, así que, ¿no deberíamos basarnos en la interpretación explícita de la niña y satisfacer su demanda, por si acaso? Seguramente no haya una respuesta unívoca a estas preguntas, aunque sí me atrevo a decir que en cada situación, la respuesta debe depender mucho más de nuestro conocimiento y comprensión de la otra persona, que de las teorías psicológicas generalizables.

Aprovechando el impulso de la relativización, me parece importante llamar la atención sobre el peligro de obsesionarnos o, como lo explicó una vez un compañero de otro proyecto, convertirnos en *cyborgs* de la no-directividad, o del movimiento libre en este caso. Me refiero a que, dentro de los límites del respeto sincero y el afecto, a veces puede ser bueno para toda relación y para todo individuo dejarse llevar, jugar juntos adultas y niñas sin preocuparse y castigarse por estar saltándose los protocolos. Está bien conocer las ideas de corrientes tan interesantes como la de Pikler, incluso es necesario conocerlas para comprender mejor las necesidades de las niñas que nos rodean y actuar en consecuencia. Pero conviene no perder de vista que la adquisición de logros de manera autónoma no es la única necesidad de

las personas. Siendo madre o padre, es muy legítimo y recomendable permitir que la bebé desarrolle sus desplazamientos y posturas sin ayuda, de acuerdo a sus ritmos fisiológicos; sin embargo, cuando una abuela está jugando a subirla a los columpios, le da la manita para caminar... ¿tienen los progenitores derecho a imponer a esas dos personas sus criterios en cuanto a la forma de relacionarse? ¿Es más importante la pureza del desarrollo motor o la naturalidad en la formación del vínculo con la familia extensa? ¿Se puede pretender que todo el mundo adulto se relacione de la misma forma con cada niña? ¿Sería esto deseable? ¿Dónde quedaría la diversidad?

No creo que haya fórmulas matemáticas ni mágicas que nos posibiliten actuar de la forma perfecta en cada situación. Lo que nos queda es, desde la humildad, intentar actuar teniendo en cuenta las necesidades globales de la persona en particular que tenemos en frente, valorando las cognitivas, las psicomotrices, las relacionales... Aunque me atrevo a proponer que, en general, son las necesidades afectivas con las que menos debemos equivocarnos.

Con respecto a la autonomía, o más bien a la **iniciativa**, nos han surgido desde la teoría y desde la práctica otro tipo de dudas muy relacionadas con las anteriores, pero que afectan a personas de mayor edad. En concreto, se trata de niñas que están acostumbradas a obedecer, a seguir los ritmos que otras personas les imponen. Si a personas con esa inercia se les ofrece «de golpe» la oportunidad de seguir su propia iniciativa, puede ocurrir que en principio no sepan qué hacer con ella. Por los libros y lo que nos habían contado de otros proyectos, conocíamos

experiencias de incorporaciones de niñas de la educación formal a proyectos de educación libre, en las que podían llegar a pasarlo mal durante un tiempo, hasta asumir su propia iniciativa. Cuando nos surgió por primera vez esta cuestión en la práctica, nuestra reacción inicial fue seguir el manual; es decir, no intervenir. Tras una corta experiencia, reflexionamos si realmente era necesario dejar que esas personas se sintiesen desorientadas hasta hacerse dueñas de su plena iniciativa. ¿Acaso no podría haber grados? Si una niña parece aburrirse o incluso agobiarse en un espacio sin consignas ni apenas propuestas de actividad, ¿de verdad es mejor esperar a que se disuelvan esas angustias espontáneamente, que intervenir buscando la gradualidad de la conquista? Claro, que esta duda puede abrir la puerta a una actuación adulta plenamente directiva, que efectivamente frene la capacidad de la niña de retomar su propia iniciativa. Quizá se podría intervenir proponiendo con prudencia, con la atención muy centrada en detectar cuándo la iniciativa de la niña se reactiva, para entonces disminuir la intervención hasta desaparecer. A esta actitud la llamamos, cuando desarrollamos estas reflexiones, «encontrar la delgada línea». Con ello nos referíamos a que, para asegurar que la persona adulta no invade el espacio de la niña, y que a la vez esta no se sienta perdida por no saber que hacer, debemos ser capaces de percibir el punto exacto en que se encuentra cada persona en cada momento. Para explicar esta idea voy a emplear una burda simplificación: si una niña llega a un espacio con una capacidad de iniciativa del veintitrés por ciento, la persona adulta puede aportar su propia



iniciativa, proponiendo actividades o pautas que «rellenen» ese setenta y siete por ciento. Pero hay que estar pendiente de no poner un ochenta, ya que entonces estaría invadiendo a la niña. También es fundamental revisar la actitud de ambas constantemente, ya que de un día para otro la iniciativa de la niña puede crecer, y no retirarse la persona adulta en un grado equivalente, puede frenar ese crecimiento. Por otro lado, habría que valorar en cada caso, si la necesidad de no sentirse perdida es más importante que la de sentir la propia libertad, con las responsabilidades e incertidumbres que conlleva. Habrá niñas que afronten estas situaciones con mayores o menores dificultades.

En fin, tanto en la cuestión de la autonomía como en la de la iniciativa, la intervención de las personas que acompañan a las niñas no debe regirse, en mi opinión, por pautas preestablecidas extraídas del manual del buen acompañante. Las características de cada persona y la comprensión de cada situación, es lo que nos debe conducir a una intervención u otra. Está claro que ese análisis no es en absoluto sencillo y que las interpretaciones son siempre subjetivas, por eso conviene tener muy en cuenta la vivencia de la situación por parte de la niña, y aceptar la posibilidad de que la situación evolucione en un sentido diferente del que a priori nos imaginamos.

## 8. NECESIDADES Y DEMANDAS

De acuerdo con lo comentado en el capítulo de «Certezas», uno de los principios que considerábamos esenciales en nuestro modo de entender la educación libre, era el **respeto y la atención a las necesidades**. De hecho, recuerdo que cuando teníamos que hacer una descripción esbuceta de la metodología de nuestro espacio, resumíamos todos los principios en este, ya que nos parecía que incluía a los demás. Veíamos muy claro que respetar y atender las necesidades de una persona, conlleva no ejercer la autoridad, permitir la libertad de juego y aprendizaje, etc.

La importancia de esta máxima radica por un lado en el respeto a la individualidad de cada persona, con sus características especiales, diferentes de las demás. Respetar esa unicidad implica aceptar que cada niña tenga su ritmo, sus preferencias, sus inseguridades, etc.; a diferencia del enfoque del sistema educativo, en el cual cada persona debe reprimir sus características para no dificultar «el ritmo de la clase». Desglosando el principio en dos, la otra cara de ese respeto es la atención. Dado que las niñas son dependientes para muchas de sus necesidades básicas (alimentación, seguridad, salud...), las personas que acompañan sus procesos no solo han de respetar sus necesidades específicas, sino que han de tomar un papel activo en la satisfacción de estas. Una persona adulta puede respetar y comprender que una niña tenga frío, pero «satisfacer» la necesidad implicaría ayudar a conseguir la chaqueta que está en un cajón alto, por ejemplo.

No hace falta que incida en las ventajas que tiene aplicar este principio, frente a la desatención generalizada que se da en la educación oficial, sobre todo en cuanto a necesidades emocionales. Las controversias que han surgido en Wayra, en relación a esta cuestión, tienen que ver con la **dificultad de interpretar las necesidades** de las personas y ajustar nuestras actuaciones a ellas de un modo coherente, lo cual entronca claramente con el tema del capítulo anterior.

Previamente a esa dificultad, existe también la divergencia a la hora de interpretar el propio principio. Puede ser que la corriente de la crianza natural y las voces de algunas personas «expertas», nos hayan influido considerablemente en este punto, que hemos llegado a llevar al extremo. Recuerdo a un papá expresándolo literalmente en términos de que «debemos satisfacer las necesidades a toda costa». Por supuesto, asegurar la supervivencia o la salud emocional de toda persona debe ser una prioridad. Sin embargo, con ese convencimiento, muchas madres y padres se han visto haciendo lo imposible, sacrificando partes indecibles de sí mismas por satisfacer necesidades que quizá no eran tan prioritarias, o tenían otra solución. Es cierto que, como argumentaba este padre en aquella ocasión, tener hijas es una elección y, cuando se toma, es preciso ser consecuente y aceptar que tu vida cambie para adaptarse a las necesidades de esa persona que llega.

Un recién nacido es una persona muy dependiente, que sin embargo cuenta ya con lo más importante para desarrollar su autonomía: **voluntad**. Su voluntad lo impulsa a manifestar sus necesidades más básicas a través

del llanto, reclamando así tanto el afecto y la proximidad física como el alimento. Pese a las dificultades con que se encuentran muchas familias primerizas, la atención a las necesidades de un bebé resulta relativamente sencilla, ya que cuando su organismo detecta una necesidad, la manifiesta (otra cosa es que sepamos cómo responder a ello). Es decir, toda necesidad se manifiesta a través de una demanda, y toda demanda manifiesta una necesidad. En el marco de la crianza respetuosa y la educación libre, el ejemplo más claro es la teta, ya que la idea de lactancia a demanda implica ese razonamiento: si lo pide, será que lo necesita. Esto nos lleva a la pregunta clave de este tema: **¿son lo mismo necesidad y demanda?**

En el caso de personas recién nacidas parece difícil negar que ambas cuestiones coincidan prácticamente siempre. Pero los bebés crecen, sus mecanismos comunicativos evolucionan y se van haciendo más complejos, así como su relación con el contexto. En principio cabe esperar que continúen demandando cuando tienen una necesidad, como el hambre, aunque también es posible que en un momento dado sean capaces de inhibir sus reclamaciones ocultando su necesidad, como ocurre en muchos mal llamados «periodos de adaptación» de las guarderías. Del otro lado, es difícil sostener que cada demanda manifieste una necesidad, ya que a los dos años una niña puede desear tener toda la colección de unos determinados muñequitos o comerse tres helados. Quizá haya, detrás de algunas demandas de este tipo, parte de necesidades como la autoafirmación o simplemente el disfrute. Sin desdeñar el valor que para esa persona pueda tener ese deseo, no creo que sea prudente

equiparlo a necesidades básicas como el afecto, y mucho menos intentar satisfacerlo «a toda costa».

Con estos ejemplos quizá haya poca discusión, sin embargo podemos imaginar otros que no resulten tan obvios. ¿Cómo responder a una niña que, al montar en el coche, pide que cambien su silla a la otra ventanilla? Evidentemente no hay una respuesta a esto, sin duda necesitaríamos vernos en la situación, con toda la información sobre las circunstancias, para poder tomar una decisión. La cuestión es si ese cambio de asiento es una necesidad o una simple apetencia. Si unimos el «si lo pide, es que lo necesita» con el «a toda costa», podemos encontrar a una madre o padre cambiando la silla de lado todas y cada una de las veces que montan en el coche, sacrificando el llegar a tiempo, o la propia apetencia de la persona adulta. Ante este ejemplo, puede que haya gente que se identifique con la madre o padre, y quien piense que es una locura. Ante esto último debo aclarar que, pese a que el ejemplo no es real, no se trata en absoluto de una exageración.

¿Qué puede llevar a una persona adulta o un conjunto de ellas a afrontar las demandas de las niñas de esta manera? Por un lado está la comentada concatenación de los argumentos antes entrecomillados, sin duda apoyados por la literatura de crianza natural, voluntariamente o no. Junto a ello, educar o criar de un modo diferente a como lo hace la mayoría, puede generarnos las lógicas inseguridades, al no tener la certeza de si «funciona» o no. Por eso, a veces decidimos apostar fuerte por lo opuesto a lo que criticamos de la mayoría; si los conductistas proponen ignorar la demanda de coger en brazos por considerarlo

un capricho, nosotras vamos a cogerlas en todas las ocasiones, incluso con lumbalgia. En la cuestión del aprendizaje, estos miedos también nos surgen, entrando en juego el principio de oportunidades para aprender. Si la niña quiere mirar por la otra ventanilla, quizá sea porque está fijándose en la evolución de la construcción de un edificio que queda en una acera, lo cual le está aportando aprendizajes muy interesantes. La persona adulta puede no llegar fácilmente a esa conclusión, por lo que debe reconocer que cada demanda puede esconder tras de sí la búsqueda de aprendizajes. En la enseñanza oficial, los recursos de aprendizaje están predefinidos y estandarizados, por lo que no queda intranquilidad alguna hacia que alguna niña quede sin ellos, es más, lo difícil es escapar de ellos. En cambio, en la educación libre siempre nos puede quedar la duda de si estaremos ofreciendo las suficientes oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje.

A la confusión entre demandas y necesidades, se une la tendencia a responsabilizar a las personas adultas que acompañan a las niñas, especialmente a la familia, de todo cuanto les ocurre. Se trata de una idea que arrastra nuestra cultura en general, que han ayudado a reforzar los manuales de crianza, tanto natural como conductista. Si el bebé no duerme bien, es cosa de la madre y el padre; si es muy extrovertida, es gracias a que hicieron tal o cual cosa; si tiene rabietas, es por cómo son las relaciones en la familia... Sean negativos o positivos, los comportamientos e incluso los sentimientos de las niñas son causados en gran parte por sus progenitores, y consecuentemente, la solución a todos los problemas, está en sus manos. Tal vez por eso, nos apresuramos a sofocar el

llanto de una niña pequeña, ofreciéndole alternativas a lo que deseaba, con el convencimiento de que podemos y debemos «satisfacer sus necesidades». ¿Acaso el llanto, el malestar, son siempre manifestaciones de que necesitan algo de otra persona? Las personas adultas también pasamos por momentos malos, y sabemos que no siempre tienen «solución». En muchas ocasiones, niñas de corta edad lloran no porque necesiten conseguir subir al muro, sino porque lo han intentado y no lo han conseguido. Esa sensación de frustración se puede intentar «solucionar» subiendo a la criatura al muro, pero a lo mejor lo que realmente necesita es apoyo. Cuando una amiga o amigo se separa de su pareja, por ejemplo, normalmente intentamos darle apoyo, que sepa que estamos ahí por si nos «necesita»; no se nos ocurre apresurarnos a buscarle una persona que sustituya a la anterior, o hacerlo nosotras mismas. Lo que me cuestiono, en definitiva, es si a veces no ayudamos menos intentando sofocar el llanto por todos los medios, que permitiéndolo y acompañándolo.

Juzgar si una demanda manifiesta o no una necesidad real no es en absoluto una tarea fácil. No defiendo que no haya que satisfacer las demandas, sino que es bueno para la salud de las relaciones distinguir, en primer lugar si implican una necesidad, y en segundo si su satisfacción está en nuestras manos. Sin embargo, hay una tercera cuestión a tener en cuenta, la priorización de necesidades, que acostumbramos a pasar por alto. Podemos valorar una demanda como una necesidad, y entender que su satisfacción depende de nosotras, pero en este punto pueden entrar en juego otras necesidades. Me refiero a las de la propia persona adulta. Quizá por

el afán de contrarrestar la corriente del «método» conductista de crianza, que propugna moldear a las niñas para que las necesidades de las personas adultas no se vean alteradas, en la tendencia de crianza natural muchas madres o padres llegan a aparcar casi totalmente sus propias necesidades, incluso las más básicas. Se entenderá que no pretendo apoyar la actitud de dejar a un bebé de dos meses con los abuelos, para ir unos días al caribe porque «necesitamos un respiro». Está claro que las niñas, cuanto más peques son, más básicas y acuciantes son sus necesidades, y más paralelismo hay entre estas y las demandas. Lo que me planteo es si no sería conveniente atender a las necesidades de todas las personas buscando un **equilibrio**; no quiero decir en igualdad, sino analizando y sintiendo cuáles deben ser consideradas primero en cada situación, en función de la importancia relativa que para cada persona y relación puedan tener. Por ejemplo, sintiendo hambre una niña muy pequeña y su acompañante a un tiempo, sería lógico brindarle primero el alimento a la niña, para después comer la persona adulta, imaginando que no pudiera ser a la vez. Sin embargo, si una niña tiene hambre, pero no le apetece ninguna de las frutas que hay en casa o en la escuelita y quiere salir acompañada a buscar otras, la persona adulta puede valorar (además de si es una necesidad) si esa necesidad es más importante que la de terminar de limpiar el baño, o ducharse tranquilamente. Volviendo a la suma de argumentos «si lo pide, lo necesita» y el «a toda costa», las personas adultas que recurran a ello y no a la búsqueda de equilibrio y la priorización de necesidades, se pueden ver



en situaciones de servilismo, absurdas y en muchos casos injustas.

El perjuicio de criar de esta forma es obviamente para esa persona adulta, que puede acabar muy cansada en algunos casos y frustrada en aquellos en que no pueda solucionar nada; pero también lo es para la relación y sobre todo, para el desarrollo de la capacidad de la niña para comprender y detectar las necesidades y la voluntad de otras personas. La atención a las necesidades es un principio esencial de las relaciones humanas, sin duda, pero hemos de valorar las de todas las personas. También en este sentido, a la hora de **priorizar** conviene valorar las necesidades no solo de las personas implicadas en la interacción, sino también como afectan al grupo o incluso al resto del mundo. Por ejemplo, aunque la persona adulta pueda y quiera satisfacer una demanda como ir al parque que está a dos manzanas en coche, no está de más que valore si la necesidad de la niña debe ponerse por delante de la necesidad del planeta de no quemar combustible innecesariamente.

Las madres y padres, y las personas que acompañan en general, nos vemos frecuentemente en situaciones en las que tenemos que establecer prioridades, incluso entre unas y otras necesidades de una misma niña. Por ejemplo, cuando una niña o niño enferma y no quiere tomar un medicamento, o cuando hay que madrugar para viajar en tren y visitar a las queridas primas. En estas ocasiones, es difícil tomar decisiones y es posible que muchas veces nos equivoquemos, si es que hay una solución correcta y una errónea. También podemos encontrar este tipo de disyuntivas en cuestiones como las

tratadas en el capítulo anterior; ¿qué priorizar, la demanda de subir al triciclo o el desarrollo autónomo de la motricidad? ¿La conquista de la sedestación por medios propios o la relación espontánea con su tío o tía? Es duro plantear la posibilidad de que sea conveniente que, en algunos casos, tomemos decisiones por otras personas «por su bien». Es una cuestión que no soy capaz de ver con claridad, y que nos lleva al siguiente capítulo, en el que propongo reflexionar acerca de la posibilidad de eliminar por completo la autoridad en las relaciones con niñas.

Con respecto a las necesidades y las demandas, en Wayra hemos actuado, durante bastante tiempo, sin una reflexión que nos llevase a la búsqueda de equilibrio, inclinando la balanza generalmente a favor de las demandas de las niñas, lo cual tiene sus aspectos positivos y negativos. Las razones de esta actitud se encuentran en parte, en la corta edad de nuestras hijas al comienzo del proyecto, aunque también en la literatura «responsabilizante» en torno a la crianza natural, o al menos a la interpretación que de ella hacíamos. Por suerte, junto al tiempo que todo lo cura, nos hemos apoyado en la reflexión que todo lo matiza. Hemos ido aprendiendo que no todo está en nuestras manos, y que las personas adultas tenemos derecho a sentir, a cansarnos e incluso a enfadarnos, y que no es preciso acallar todas nuestras sensaciones para ser respetuosas. Creo que esta sinceridad hacia nosotras mismas y hacia las niñas, permite que las relaciones sean más sanas y equilibradas para todas, aunque nunca perfectas, y que las personas adultas escuchemos a las niñas con más naturalidad, sin el yugo de la expectativa de ser la madre, padre o acompañante intachable.



## 9. ELIMINAR LA AUTORIDAD

La autoridad es, obviamente, el obstáculo principal para la libertad. La imposición por parte de unas personas a otras impide la posibilidad de elección, de decisión autónoma. En la educación libre, consecuentemente, se pretende eliminar la autoridad de las relaciones, para que las niñas puedan ejercer constantemente su libertad. La educación libertaria, sin embargo, es heredera del pensamiento educativo anarquista, que apuesta por la autoridad como punto de partida, que con el crecimiento de las capacidades y la responsabilidad, va cediendo terreno gradualmente a la libertad, hasta desaparecer completamente. El objetivo es el mismo, pero el punto de partida es diferente, al menos en la teoría.

En Wayra, pese a las influencias libertarias que teníamos al principio, pronto nos sedujo la idea de que la libertad fuese total en todas las fases del proceso educativo, por lo que nuestra intención fue eliminar por completo la autoridad. Al entrar en contacto estas ideas con la práctica, la generación de dudas y debates fue y ha sido constante. En un principio, durante ese primer año en que relativizamos todo (capítulo 6), se tradujeron en un rechazo a los límites y a la imposición ante casi cualquier situación, por lógica que pudiera parecer.

La pregunta central del debate es: **¿se puede eliminar por completo la autoridad?** En la teoría nos parecía sencillo que toda norma a la que un grupo o individuo

pueda llegar, parte de sus propias necesidades, por lo que inevitablemente, tarde o temprano se establecerá. Se podría decir que hay dos caminos para llegar al conocimiento o establecimiento de límites: por un lado, permitir que se vivan experiencias y sus consecuencias, y a partir de ahí consensuar una norma cuyo significado es comprendido por todas. Por el otro, se establece una norma y las experiencias posteriores son las que confirman su necesidad. Quizá en unos casos y en otros, a unas u otras edades y en diferentes situaciones, convenga más uno de los dos procesos. En Wayra apostábamos por el primero, y por eso cuando una acción de las niñas nos parecía «limitable», permitíamos la vivencia y aprovechábamos para explicar y verbalizar las consecuencias. Pretendíamos que cada niña regulase su forma de estar y de actuar, a través de los aprendizajes que le otorgaban sus experiencias.

¿Hasta que punto era sostenible esta actitud? Nos llevaba a razonar y no imponer muchas cuestiones que para la mayoría de niños del mundo son indiscutibles. Pero también nos hacía titubear o sentirnos culpables, al prohibir avanzar a una niña de año y medio por un semáforo en rojo. Lo mismo nos ocurría al intervenir en situaciones de violencia física entre dos peques. Por mucho que intentásemos adornarlo con explicaciones y buenas maneras (que por supuesto son necesarias), estas interacciones son autoritarias. Llegamos a la conclusión de que solo se puede eliminar la autoridad por completo, si nos da igual cualquier cosa que le ocurra a las niñas y al entorno. A ello se unen las exigencias de la vida diaria, muchas de ellas quizá injustas, pero inevitables la

mayoría. Me refiero a la necesidad de hacer la compra o recolectar en el huerto, acudir a asambleas, hacer papeleos... Cuando un padre o madre está con su hija y tiene alguna de estas responsabilidades, la participación no es elegida (en edades en las que el acompañamiento es aún necesario). Muchas veces lo hacemos sin más, informando de lo que se va a hacer y acatando la niña el plan con naturalidad. Otras, o al menos así ha ocurrido en Wayra, planteamos el plan como una propuesta, ocultando la obligatoriedad que implica. Preguntar «¿te apetece que vayamos a la frutería?», cuando no hay patatas y son necesarias para hacer la comida, solo puede llevar a dos situaciones: que nos quedemos sin comer, o que de un modo u otro acabe la persona adulta encontrando la manera de imponer o convencer por métodos no menos directivos a la pequeña. Por supuesto, muchas veces se puede tomar una decisión conjunta y dialogada, como ir a comprar más tarde o elegir un menú alternativo. Sin embargo, en otras ocasiones el conflicto de intereses no se resuelve hablando y exponiendo las razones de unas y otras. En esos casos y suponiendo que la situación no permita que la persona adulta ceda, preguntémonos qué es preferible, dar opciones que luego no vamos a ser capaces de cumplir, o ejercer la autoridad sin maquillaje.

De hecho, posiblemente sea más positivo para la libertad, imponer algo de manera sincera y razonada, que lograr por métodos directivos no autoritarios que la niña haga lo que queremos pensando que es una decisión propia. Y también más honesto por parte de la persona adulta. Esta inevitabilidad ¿justifica un estilo

educativo autoritario? Por supuesto que no. En primer lugar, porque aunque hay cuestiones (más cuanto más peques son) sobre las que las niñas no tienen capacidad para elegir, no significa que no haya otras muchas para las que sí tienen criterio, y otras en las que, al no haber peligro para nadie, efectivamente nos da igual lo que elijan. Además, las capacidades se desarrollan, y cuanto más se ejerciten, mejor lo harán, por lo que hay que prestar mucha atención para darnos cuenta de cuándo podemos eliminar o reducir la autoridad en cada cuestión de la vida. Este proceso nos lleva a la desaparición de la autoridad cuando la niña alcanza su plena autonomía. Para favorecer este proceso, insisto en que me parece positivo ser autocríticas y conscientes de cuándo se está ejerciendo la autoridad, y más importante aún, ayudar a las niñas a ser conscientes de ello. Si tratamos de camuflar todas las decisiones unilaterales con «motivación», chantajes encubiertos o «negociación» conseguimos su complicidad, pero evitamos que sean conscientes de la heteronomía por la que se están rigiendo. No propongo en absoluto, que esta sinceridad legitime un trato despótico o irrespetuoso; se trata de explicitar que hay un conflicto o desacuerdo y que es la persona adulta la que se va a salir con la suya. De este modo, las niñas, al diferenciar claramente cuándo su voluntad es negada, tienen más posibilidades de generar actitudes de rebeldía, de cuestionamiento de la autoridad y desobediencia, lo cual facilita el proceso de desaparición de la autoridad para todas. Evidentemente, esto puede generar muchos más conflictos que la directividad encubierta; está en manos de cada relación decidir cuándo merece más la pena tomar un camino o el otro.

## 10. LAS PROPUESTAS

De acuerdo con el principio de «oportunidades para aprender», en proyectos de educación libre suele haber un espacio para actividades propuestas. En el primero que redactamos para Wayra así era; preveíamos en el horario una propuesta o taller diario. Más adelante, cuando echó a rodar el Espacio Educativo, surgió el debate de si debía o no haber propuestas. Aunque formalmente acordamos que podían hacerse, en el fondo no nos atraía mucho la idea. Recelábamos de las propuestas por su potencial directividad; temíamos que, en un grupo recién nacido y con participación plena de personas muy heterogéneas, cada una llegase con sus excentricidades al espacio para inculcárselas a las niñas.

Realmente no realizamos muchas propuestas de actividad durante los primeros años, pero de hacerlo debían cumplir dos condiciones: que partiesen de verdad de los intereses de las niñas, y que fueran espontáneas. La primera tenía su razón de ser en ese temor a que se intentase proyectar sobre ellas nuestros objetivos adultos. Había que tener cuidado, sin embargo, de distinguir hasta qué punto un determinado interés surgía de la curiosidad de ellas o había sido previamente inducido. Junto a esto, a la hora de proponer, la interpretación que las personas adultas hacemos de sus intereses está muy sesgada; muchas veces vemos lo que queremos ver y obviamos los intereses que menos «interesantes» nos parecen. Por el



otro lado, la barrera de la espontaneidad la poníamos con el objetivo de evitar planificaciones. Todo plan conlleva una direccionalidad, y puede generar expectativas tanto de desarrollo como de resultados. Además, influye en la estructuración de la que dotamos a la propuesta, y sobre todo a la naturalidad. Teníamos muy claro que debíamos permitir que los aprendizajes fueran naturales.

A lo largo de nuestro corto recorrido, la propuesta de actividades ha dado mucho que hablar y aún seguimos reflexionando sobre ello. Un buen camino para cuestionarnos su idoneidad en la educación libre, puede comenzar por analizar sus características; porque, ¿qué son las propuestas? Generalmente, solemos referirnos a ellas como actividades que parten de la iniciativa de las personas acompañantes, que ofrecen al grupo de niñas o a una parte de él. En principio, la participación en ellas suele ser voluntaria, aunque en la práctica de muchos proyectos y situaciones, esto es relativo. Esta definición se puede quedar un poco corta, ya que, ¿qué son las acciones que surgen de las interacciones y las necesidades de la vida cotidiana? ¿Acaso no son propuestas? Por ejemplo, cuando hay que ir a tirar la basura, se está proponiendo una actividad; igual que cuando una niña dice a otra, «vamos a jugar a...» Apurando más, toda elección de un lugar y de unos objetos, conlleva unas posibilidades de acción que constituyen propuestas indirectas. Dejando para el próximo capítulo la cuestión de los espacios y materiales, que tiene bastante interés de por sí, baste mencionarla aquí para constatar esa omnipresencia de las propuestas, entendidas de forma más amplia.

Entonces, si las propuestas son inevitables, ¿por qué darle vueltas al problema? En mi opinión, las propuestas son un tema delicado por la potencial directividad que encierran. Por ello, creo que prestar atención a algunas de sus variables puede ayudarnos a no convertir la libertad en «sibilina» sugestión, o al menos a ser conscientes y críticas con lo que hacemos.

Un primer enfoque puede ser el de la **intencionalidad**. Si todo representa una propuesta, es interesante preguntarnos si hay una intención detrás, y si es así cuál es. Cuando no la hay, al menos de manera consciente, se puede decir que son propuestas espontáneas, y sobre ello propongo reflexionar más adelante, hablando sobre la «naturalidad». Centrándonos en la intencionalidad consciente, en Wayra hemos recurrido frecuentemente a la distinción entre propuestas con intencionalidad didáctica y propuestas con intencionalidad más bien lúdica o experiencial. Si ponemos intención es porque tenemos objetivos, por lo que debemos preguntarnos, ¿para qué estoy proponiendo esta actividad?, ¿para que se diviertan o nos divirtamos?, ¿para que aprendan?, ¿para que aprendan qué?

Como decía al inicio del capítulo, la necesidad de proponer surge del principio de ofrecer oportunidades para aprender, o al menos se justifica en él. Sin embargo, desde una concepción radical del aprendizaje, se podría objetar que la vida está plagada de situaciones, objetos naturales y sociales, seres e interacciones, que son oportunidades que cada persona puede aprovechar sin necesidad de otra que «medie» en sus aprendizajes. En el siguiente capítulo se puede continuar la reflexión sobre

el aprendizaje natural y el acceso a los recursos. De momento, basta señalar que la asistencia a una escuela, por muy libre que sea, implica ya una barrera a las interacciones de cada niña con el entorno, por lo que se coarta la naturalidad. En proyectos de este tipo podemos buscar muchas salidas y excursiones (que ya de por sí son propuestas) para paliar el efecto de nuestras vallas y nuestros horarios, pero la reducción del contexto genera inevitablemente carencia de recursos. O sea que incluso desde la concepción «natural» del aprendizaje, si partimos de la escuela como forma de organizar la educación, las propuestas encaminadas a posibilitar aprendizajes parecen bastante necesarias. Ahora bien, con este planteamiento abrimos la puerta a diferentes grados de intencionalidad didáctica. Una persona adulta puede plantearse: «creo que es interesante que conozcan el yoga». A partir de ahí, un día practica yoga en presencia del grupo, permitiendo que quien quiera se interese por su actividad. De este modo ya lo han conocido, ya han tenido acceso, por lo que si quieren pueden empezar a tirar del hilo sin necesidad de más propuestas. Sin embargo, el planteamiento inicial entrecomillado, puede llevar a enfocarlo de otra manera. Puede esa persona organizar una sesión semanal de yoga, animando a todas las niñas a participar, enseñando algunas posturas básicas y sus nombres, y aspirando a que alguna se las aprenda, ya que tienen que tener la oportunidad al menos de vivir los beneficios de la disciplina, para poder interesarse por ella. ¿Cuál es la diferencia entre estas dos actitudes?; ¿dónde está la frontera entre la intencionalidad experiencial y la didáctica?

Y es que, si aunamos la característica de contexto cerrado con las propuestas con intención didáctica, nos podemos encontrar con la siguiente situación: un grupo de niñas que acuden todas las mañanas a un lugar que no han elegido, en el cual realizan actividades que las personas adultas consideran que son necesarias para sus aprendizajes. ¿A qué recuerda? Ahí puede estar la diferencia entre un tipo y otro de intencionalidad; se puede proponer con el objetivo de que haya disfrute y riqueza de experiencias, sin importar a qué aprendizajes lleven, o proponer con el objetivo de alcanzar determinados aprendizajes, dando a las actividades un aspecto lúdico y vivencial. Aunque entre una y otra actitud puede haber muchos grados y matices.

Otro aspecto de las propuestas al que prestar atención es la **estructuración**. Podría decirse que cuanto más estructurada es una actividad, más tiende a la consecución de un objetivo y en consecuencia, mayor será la importancia de seguir unos procesos en vez de otros. En definitiva, más directiva será. Un ejemplo muy simple y útil, es el de la harina y el pan. Puede proponerse manipular y experimentar con harina y agua, sin dar ninguna pauta ni proponer el desarrollo posterior a la exposición de los materiales. O, por el contrario, proponer un taller de pan, en el que la harina y el agua se emplean de una manera concreta, con sus proporciones, tiempos y técnicas, para alcanzar un resultado prefijado. En este caso, resulta muy patente la cuestión de la gradualidad, ya que entre ambos ejemplos y más allá de ellos se pueden dar multitud de grados de estructuración, como darle forma de tortuga al pan.

¿Es compatible cualquier grado de estructuración con el principio de libertad de aprendizaje, o con el aprendizaje autodirigido? Si a unas niñas de dos años, se les intenta enseñar a hacer pan la primera vez que se les ofrece harina y agua como material, se verán muy coartados en su forma personal de interactuar con los recursos. Además se limita también ese ejercicio tan creativo de inventar los usos de los objetos, y relacionarán en adelante ese material con la producción de pan. Por otro lado, si un grupo que ronda los ocho o diez años de edad, está movilizando recursos para aprender a cocinar, ¿qué habría de malo en que un panadero les ofreciese un taller, con sus métodos y objetivos?

Es preciso ser consciente de cuál es el grado de estructuración de cada actividad que se propone, analizar si es adecuada a las características de la edad y cuánta relación puede tener con sus intereses, así como en qué medida puede condicionar los aprendizajes hacia una u otra dirección.

Una variable más compleja en torno a las propuestas, sobre la que en Wayra hemos reflexionado a menudo, es su «**naturalidad**». A decir verdad, incluso a nosotras mismas nos cuesta concretar a qué nos referimos exactamente con esa palabra, pero las ideas que recoge nos sirven para nutrir interesantes debates (es una cuestión que aparece de manera recurrente en varios capítulos, aunque el 19 se centra en ello). Hace referencia, por un lado, a esa espontaneidad que comentaba al inicio; evitar los planes, los objetivos, simplemente proponer sobre la marcha, en función de lo que se siente y lo que se percibe que puede apetecer a las niñas. También se trata de

que las propuestas se integren en la vida de la escuela, de manera orgánica, que tengan sentido en la vida de las personas que en ella participan, sin rebuscadas técnicas elegidas tras rebuscadas interpretaciones de lo que las niñas necesitan. Por ejemplo, en una situación en que hay que repartir un bizcocho, cualquier persona podría proponer hacer cálculos para dividirlo empleando el propio dulce como material; esto sería una propuesta muy «natural». También se podría proponer sacar las regletas y hacer los cálculos con ellas, lo cual restaría naturalidad a la propuesta.

La naturalidad no ha de estar necesariamente reñida con la intencionalidad didáctica. De manera muy espontánea, se puede responder a un interés acerca del movimiento del sol, proponiendo hacer marcas con tiza en la pared del patio, por ejemplo. En este caso la intención es que aprendan o comprendan un fenómeno, pero la propuesta surge de manera natural a partir de la situación. Ante este mismo interés, en Wayra una vez respondimos con todo un arsenal de recursos gráficos, explicaciones e incluso una representación teatral; nada de lo cual interesó a la pequeña que se había formulado la pregunta. La intencionalidad didáctica, en aquella ocasión sepultó a la naturalidad e incluso al interés de la niña. La propensión a enseñar que tenemos las personas adultas, unida al temor a «desaprovechar» los momentos en los que las niñas manifiestan sus intereses, representa un obstáculo al desarrollo armónico del aprendizaje natural. No estoy defendiendo que no ofrezcamos recursos, solo me planteo hasta que punto confiamos realmente en su capacidad para

guiar sus procesos, demandando recursos en los momentos adecuados.

En un momento de máxima inspiración teórica, que se vio potenciado por una visita de Miguel Castro a Wayra, nos planteamos que nuestro espacio fuese simplemente un lugar de actividad libre, sin procesos educativos intencionales. Con respecto a las propuestas, esta idea se materializaba en que las personas adultas dejáramos de buscar la satisfacción de las inquietudes de las niñas (sin descuidar la seguridad emocional, obviamente), para centrarnos en las nuestras propias. Es decir, toda persona o grupo podía realizar la actividad que le apeteciese; habría personas adultas realizando trabajos manuales, ensayando, aprendiendo fotografía, escribiendo, etc. De este modo se difuminaban aún más los roles, traspasando la barrera generacional. No ignorábamos que en ese quehacer diario, tanto peques como grandes encontrarían inspiración en las actividades de las demás, por lo que las propuestas estarían continuamente presentes, pero integradas en la vida del grupo. De hecho, aunque una parte de nuestra atracción hacia esta idea se debía a que podíamos seguir nuestros intereses, también había un buen peso de intencionalidad didáctica: «la de cosas que pueden aprender si nos ven hacer actividades variadas».

No dejamos de ver las ventajas de esta forma de relación, que tenía repercusión en otros debates que por entonces manteníamos (como la intensidad de la observación, capítulo 12), sin embargo no fuimos capaces de ponerla en práctica, por motivos ajenos al aprendizaje. Pasamos por una etapa de conflictos, con frecuentes

agresiones, y entendimos que la solución pasaba por reforzar el rol de las personas adultas como acompañantes, aunque de esto cuento más detalles en el capítulo 14.

La evolución en la forma de proponer en Wayra ha tendido hacia una mayor relajación, en el sentido de que no tememos que las propuestas supongan una invasión en el juego libre. Las personas adultas compartimos un bagaje formativo relativamente similar, aunque hay diferentes opiniones en cuanto a la intencionalidad didáctica y a la necesidad de propuestas frecuentes. En general, nos parece enriquecedor que quien quiera proponga actividades al grupo o una parte de él, pero consideramos fundamental analizar y reflexionar sobre su idoneidad. Sobre todo, el cuidado lo ponemos en que la voluntariedad sea real; es decir, que no se pretenda la participación y se busque mediante motivación o presión tácita. Y es que, aunque no lo queramos, cuando una persona adulta que es un referente para las niñas se forma unas expectativas, influye con su actitud de manera no verbal. Por ello, las personas adultas intentamos aceptar de antemano que las niñas no se interesen en la propuesta. Para asegurar esa voluntariedad real, también es necesario prever que haya otros espacios y otras personas adultas, que puedan acompañar a quien no participe. De otro modo, la propuesta, aunque voluntaria, sería la única posibilidad.

La presión hacia la participación también la puede ejercer el propio grupo. Puede haber una niña, que tenga sus razones para no disfrutar con una propuesta que al resto del grupo le encanta. Esa persona puede omitir sus intereses ante el entusiasmo de las demás, y participar en



algo que realmente no le apetece. Creo que es necesario generar un clima en el que cualquiera pueda elegir no participar en actividades grupales, expresándolo y sintiéndose totalmente aceptado.

Una categoría específica de propuestas son las famosas rutinas. Realmente no sé de dónde ha salido en la educación libre la idea de que las rutinas son buenas para las niñas. Parece algo importado de la educación convencional. ¿Cuál es su justificación teórica? Se puede argumentar que el conocimiento del entorno proporciona seguridad. Cuando pensamos en el espacio, entendemos que una niña que no conoce una casa, estando a oscuras, puede tener miedo al recorrerla, mientras que cuando lo ha hecho muchas veces, se convierte en terreno conocido, controlado. Al recorrer el día, el saber que va a pasar a continuación (después del almuerzo salimos al patio, cuando termina el cuento vienen las madres y padres...), puede proporcionar esa seguridad que da la habituación. También proporciona, y quizá esta es una razón de peso a la hora de implantarlas en una escuela, tranquilidad a las personas acompañantes, que ven en cierto modo facilitado su trabajo. Es cierto que muchas personas, aunque no todas, necesitamos una estabilidad en la vida, lo cual no significa que debemos estructurar hasta el último minuto de nuestro tiempo. Pero esa estabilidad, la conformamos cada persona o cada pequeño grupo desde nuestras necesidades, nuestros quehaceres diarios y nuestras apetencias; como leer un rato antes de acostarnos, comer con la familia un día a la semana, etc. Y sobre todo, podemos cambiarlas de una temporada a otra si nuestras

circunstancias lo requieren. Esto choca con la idea de las rutinas como elemento pedagógico, puesto que incorporarlas a una escuela según el criterio de las personas acompañantes significa reducir esa autonomía en la estructuración del tiempo. Es posible que permita una previsión que proporcione tranquilidad, pero no posibilita una verdadera apropiación del contexto temporal por parte de las niñas. Además, la vida ya está llena de elementos naturales y culturales que se repiten, muchos de los cuales no podemos modificar voluntariamente, y que facilitan esa capacidad de anticipación. El amanecer, el desayuno, ir a la escolita, la hora de la comida, cuando llega mamá del trabajo, regar el huerto... son suficientes hitos en la cotidianidad como para no sentirnos perdidas. Exagerar la importancia de la hora del almuerzo o del cuento, o peor aún imponernos su celebración, puede ser una condena más que una fuente de seguridad, ya que a menudo habrá que insistir al grupo, andar persiguiendo a las personas menos dispuestas... y bastantes límites ponemos ya.

Por último, es interesante plantearse **de quién parten las propuestas**. Hasta ahora la reflexión era en relación a las que ofrecen las personas adultas, aunque generalmente en conexión con los intereses de las niñas. Sin embargo, ellas también son capaces de proponer y, de hecho, a medida que crecen lo hacen con mayor frecuencia. En muchas ocasiones, vistas desde fuera, sus propuestas pasan ante nuestros ojos como fragmentos de juego libre, pese a que pueden ser actividades muy concretas y diferenciadas. Cabe preguntarse por la estructuración, la naturalidad e incluso la intencionalidad de estas actividades. Se puede dar que una niña motive a otras para

realizar una actividad, en la que además se da bastante directividad. ¿Qué deben hacer frente a esto las personas adultas? ¿Debemos intervenir ante actitudes que nos prohibimos a nosotras mismas? ¿O quizá debemos incluir a las niñas en las reflexiones sobre las propuestas? Por otro lado, junto a esas propuestas informales que surgen a diario, la capacidad de verbalizar les permite formular propuestas a medio plazo, como acudir a un parque o hacer un taller de pulseras. En Wayra, al crecer las niñas, se ha instaurado una asamblea de propuestas, en las que se recogen ideas de quien quiere proponer, y luego se buscan los medios para llevarlas a la práctica. Las personas adultas nos comprometemos a ayudar a que se puedan realizar, aunque seguimos haciendo nuestras propias propuestas. La pregunta ahora podría ser, ¿deben las propuestas de las niñas desplazar gradualmente a las de las personas adultas, o pueden convivir eternamente? Porque, si es un espacio para ellas, lo ideal es que sus intereses generen propuestas y ellas mismas las gestionen, quedando fuera las intencionalidades adultas. Pero, ¿es un espacio solo para niñas? En el caso de que así lo creamos, ¿hasta qué punto es ilegítimo que las personas adultas conserven unos ciertos objetivos de aprendizaje, o al menos de descubrimiento?

Como decía al principio del capítulo, el tema de las propuestas se encuadra dentro de otro más amplio que es la directividad. Lo he querido separar parcialmente porque me parece la parte más explícita de ello y porque en Wayra hemos mantenido reflexiones muy concretas sobre esta cuestión, pero en el capítulo siguiente se terminan de entrelazar propuestas, espacios, materiales y directividad.

## 11. DIRECTIVIDAD Y AMBIENTES PREPARADOS

¿Acaso no habéis elegido los materiales y ordenado el espacio las personas adultas? Contra esta sencilla pregunta chocaron nuestras pretensiones de no directividad absoluta. Realmente por entonces, en nuestro primer año, habíamos alcanzado un grado considerable de ella, y nos resistíamos a aceptar que pese a nuestros esfuerzos mantuviésemos relaciones mínimamente directivas. Más adelante podemos reflexionar sobre hasta dónde se puede llevar esta idea; de momento propongo reflexionar sobre el concepto de «ambientes preparados», o sea la selección de materiales y distribución del espacio.

¿Hasta qué punto es importante que el espacio y los materiales sean unos y no otros? En Wayra se han ido conformando dos posiciones frente a esta pregunta, con muchos matices en cada persona, claro está. De un lado, hay quien les otorga poca importancia, ya que las niñas han demostrado que cualquier objeto es fuente de diversión y aprendizaje. Además, el juego simbólico y de movimiento son los más habituales, y no requieren grandes recursos. Por nuestra peculiaridad, al acudir muchas de las niñas cuando quieren, no pasan la mañana entera en el Espacio Educativo, por lo que normalmente lo que quieren hacer allí es relacionarse, jugar con personas. Esa es su prioridad, ya que manipular objetos en solitario lo pueden hacer en casa. La otra perspectiva entiende que los materiales han de ser ricos y ofrecer

oportunidades de aprendizaje. Sin dejar de valorar los juegos de relación, se plantean si son suficientes para cubrir todas las necesidades de aprendizaje de las niñas. Además, las que pasan allí la mañana entera, pueden «cansarse» del juego en grupo y necesitar actividades más variadas. El hecho de que se generen más habitualmente unas dinámicas que otras puede deberse al tipo de materiales que hay; tal vez si hubiera otros, se generarían juegos y actividades diferentes. En cualquier caso, si mantenemos la libertad de acción, no hay perjuicio en que haya materiales orientados a muy diversos tipos de aprendizaje; si los usan o no será en función de sus necesidades, pero al menos tienen la posibilidad.

**Preparar el ambiente** de un espacio, significa disponerlo de manera que ofrezca la mayor gama de posibilidades para desarrollar actividades y aprendizajes. La idea es que el ambiente esté dotado de una riqueza tal, que la intervención adulta posterior no sea apenas necesaria. ¿Quiere decir esto que, para no intervenir después, intervenimos antes de manera intensiva? Cuanto más «preparado» quede un ambiente, menos directividad habrá durante la actividad de las niñas. Recordando la pregunta inicial, debemos admitir que en esa preparación hay una gran directividad; si nos convertimos en diseñadoras de su entorno, no dejamos de ser «directoras» de su juego, aunque sea en la sombra. Uno de los problemas de diseñar los espacios es que lo hacemos con unos determinados objetivos, es decir, colocamos este material aquí, el otro allá, para fomentar que se den unos aprendizajes concretos. Para ello, el material ha de ser empleado de la manera en que ha sido concebido, ya

que un uso diferente no desembocaría en el objetivo buscado. Por tanto, si hay unas pincitas en una bandejita con nueces, no deberían llevarse a otro rincón para servir de cuchara con la que alimentar a un muñeco. Entonces, ¿debemos restringir otros usos? Dejando aparte el deterioro del material, sobre el que reflexionamos en el capítulo 6, si la libertad de uso está reñida con el objetivo con el que el material se diseñó, ¿qué debemos priorizar? En muchas ocasiones legitimamos la restricción del uso, erigiéndonos en intérpretes pedagógicos de sus acciones: «si lo que quieres es hacer una granja, usa mejor el juego de construcción que los listones...»

Y es que, a través de los materiales que preparamos, muchas veces escondemos la **intención de enseñar**, de desarrollar el máximo potencial de cada niña. Para ello es necesario concretar los usos y los ritmos, lo cual es innegablemente directividad. ¿Y si no hacemos esa concreción, y solo los dejamos a su disposición? Entonces la libertad es mayor, pero no hay que olvidar que la mera selección es de por sí arbitraria. Esto nos lleva a una pregunta clave, ¿por qué la selección del material no la llevan a cabo por entero las niñas? Podrían encargarse o colaborar, en función de sus capacidades, en la adquisición o fabricación del mismo. Es cierto que las personas adultas que preparan los espacios, lo hacen con un gran conocimiento de las necesidades de cada etapa de desarrollo y teniendo muy en cuenta los intereses de las niñas. Esta verticalidad, que puede estar justificada a veces por la edad de las niñas, debería complementarse con una sinceridad hacia el feedback que ellas nos dan, aceptando cuando nuestras previsiones acerca de un

material no se cumplen. En Wayra teníamos una «cueva de los sentidos» preciosa, con materiales sensoriales elaborados por nosotras, bajo una tela naranja que permitía explorarlos con intimidad y concentración. Seguramente para otro grupo o en otro momento, este rincón hubiera sido un éxito, pero en nuestro espacio solo duró el tiempo en que tardamos en aceptar que no interesaba a nadie.

Aparte de la edad de las niñas, ¿qué legitima a las personas adultas para componer los espacios según su criterio? En la educación libre se valora bastante, al menos en algunos contextos, el conocimiento extenso sobre materiales relacionados con aprendizajes concretos. ¿Por qué? ¿No defendíamos el aprendizaje autodirigido? Estructurar un espacio con los mejores materiales para el aprendizaje autónomo es como montar a alguien en un tren a Barcelona, y ofrecerle que vaya a donde quiera. Afortunadamente las niñas tienen sus recursos para salirse de los raíles. Sin generalizar, pues en muchos proyectos no ocurre así, parece que nos da miedo desprendernos de esa responsabilidad de «profes» (aunque lo camuflamos con otros nombres). Hay dos razones principales que nos dificultan ese paso. En primer lugar, y esto sucede más a madres y padres que a acompañantes, tememos que no aprendan ciertas cosas que «son básicas»; tememos que mientras juegan y disfrutan de la vida, se les pase el arroz de las matemáticas o la lectoescritura. ¿Y si nunca surge el interés, o surge demasiado tarde? A estas inquietudes, que pueden convertirse en prisas, ha contribuido la expansión del concepto de «periodo sensible», según el cual hay etapas de la vida, en las cuales las características evolutivas nos hacen

especialmente receptivos a determinados aprendizajes. Sin poner en duda su existencia, cuestiono que sea necesario «aprovecharlos» todos. El ejemplo de los idiomas es muy significativo en el contexto actual. Dado que los primeros años son idóneos para adquirir el lenguaje, muchas familias están comenzando a hablar a sus hijas en inglés. En los casos en los que se trata de la lengua materna de la madre o padre, es de lo más natural, lo extraño sería no hacerlo. Pero si el objetivo es aprovechar ahora que «se le queda mejor», y pensando en su próspero futuro laboral, ¿por qué no empezar también con el chino y el alemán? Con esta actitud, que puede parecer inocua ya que no hay perjuicio para la niña, estamos cargando de intencionalidad pedagógica hasta el último rincón de su vida, incluso algo tan íntimo como es la relación con la madre o el padre. Además, salvo en casos de perfectísimo bilingüismo, la expresión de los sentimientos y emociones tiene como vehículo natural la lengua materna; o sea que si tenemos que pensar si estamos *angry* o *hungry* antes de comunicárselo a nuestra hija, la situación y la relación se vuelven ligeramente más artificiales.

La otra razón que sustenta el ánimo de enseñar en educación libre, es la necesidad de justificar que nuestra opción es «mejor». Si queremos convencer a quienes nos critican por no llevar a nuestras hijas a colegios normales, de que somos personas igual de responsables o más, viene bien demostrar que nuestros métodos «funcionan». El sistema educativo se ha ido rodeando de montañas de conocimientos pedagógicos, de *test*, oposiciones, dificultades de aprendizaje... dotándose de una fachada tecnocrática que justifica la necesidad de todos



sus profesionales y estamentos; ¡incluso harían falta más! Mucha focalización en los cómo y cuánto, y ninguna mención al para qué. Pues bien, a la educación libre hemos llegado muchas personas que hemos trabajado en ese mundo, y es difícil que nos desprendamos de una sacudida todo lo que nos ha inculcado. Por ello, al oponernos a la educación tradicional, es muy frecuente que desarrollemos un conjunto de conocimientos alternativos, que respalden esta nueva elección. Muchas personas acompañantes, necesitan rodearse también de una apariencia profesional, que anime a las familias tuteantes a confiar en sus innovadores métodos y técnicas, para poder ejercer su labor educadora. A través de muchos proyectos de educación libre, hay personas que buscan realizarse profesionalmente y obtener un salario. Entiendo perfectamente esta pretensión, pero considero necesario señalar que hay una línea en la que este objetivo supera al del bienestar y la libertad de las niñas, y que es preciso ser autocríticas y detectar a que distancia se está de esta línea.

A lo que nos llevan estas dos actitudes (familias temerosas y acompañantes superprofesionales) es, a veces, a una obsesión por el aprendizaje, por asegurarnos de que se produce. Al sentirnos responsables de ese hecho, necesitamos controlarlo y sistematizarlo de alguna manera. Las metodologías y nuevas pedagogías, sobre las cuales se puede reflexionar en el capítulo 15, son un buen ejemplo de ello. Los materiales, el espacio, las propuestas y casi cualquier situación que se dé, se nos aparecen en nuestras educadoras mentes como oportunidades para suscitar aprendizajes. No podemos dejar de ver que tal juego es

muy bueno para la coordinación óculo-manual, y tal otro está sentando las bases de la lectoescritura. Al mismo tiempo, aunque no lo reconozcamos ni ante nosotras mismas, podemos valorar como actividades menores aquellas en las que no detectamos ningún aprendizaje potencial.

El discurso explícito, sin embargo, suele preconizar el **aprendizaje natural**. Entendemos que el ser humano posee el aprendizaje como una función orgánica, encaminada a adaptarse al medio y satisfacer sus necesidades. Por tanto, la relación individuo-entorno provoca todos los aprendizajes que son necesarios para ese individuo concreto en ese entorno concreto. ¿Cómo se conjuga este discurso con la existencia en la práctica de objetivos de aprendizaje? Si van a aprender lo que necesiten, guiando autónomamente su relación con el entorno, ¿a qué vienen tantos materiales que no existen en el entorno, y son diseñados únicamente con el fin de provocar aprendizajes? Si estamos de acuerdo con la idea de «aprendizaje natural», debemos aceptar que las personas aprenden en su relación con el entorno, guiándose por sus necesidades, por lo que no necesitan que otras las guíen. Si una niña necesita construirse un carrito, indagará, experimentará, preguntará, buscará en libros e Internet, etc.; siendo capaz, no de llegar al aprendizaje por sí sola, sino de guiar todo el proceso y los recursos necesarios. Una propuesta no demandada sería como empaquetar este proceso o una parte de él, de forma que es la persona adulta la que guía, obstaculizando esa capacidad de autodirigir el aprendizaje. Al empeñarnos en que presten atención a la torre rosa en vez de a lo que les da la gana, estamos desviando el curso natural de esa interacción.

Por otro lado, es cierto que los entornos en que vivimos, al estar creados culturalmente, pueden ser pobres en cuanto a la oferta de interacciones positivas. Para crecer de un modo sano y humano, no cabe duda de que es necesario que el entorno sea rico, variado, con posibilidades. ¿Debemos modificar el que tenemos para que así sea? Es decir, por mucha capacidad e iniciativa que tengan las niñas, sus aprendizajes quedan circunscritos a los elementos que existen en su entorno. Hay muchas cuestiones que pueden ser muy interesantes, beneficiosas y susceptibles de ser aprendidas de modo autónomo, y que al no estar a su alcance, es conveniente que las personas adultas se las acerquen. Desde la posición anterior, a esta objeción se puede responder con dos argumentos: por un lado, es muy probable que, si no se encuentra en su entorno, no llegue a convertirse en una necesidad, por mucho interés que pueda despertar. La caza con honda podría resultar divertida y enriquecedora a muchas niñas de la ciudad, pero está claro que se trata de un aprendizaje prescindible; no lo necesitan. En este caso, para conocerlo, la proposición por parte de las personas adultas puede ser necesaria. Sin embargo, en otros contextos histórico-culturales, este tipo de caza ha sido o es una actividad fundamental para la comunidad, de modo que las niñas lo tienen al alcance, y muy probablemente lo percibirán en algún momento como una necesidad. El otro argumento consiste en señalar la enorme cantidad de información de la que disponemos todas las personas hoy en día. Gracias a las tecnologías, pese a no estar en el contexto habitual de una niña, no es difícil que la caza con honda sea una cuestión de cuya

existencia se entere sin la mediación planificada de sus acompañantes. Frente a esto, puede surgir la pregunta: ¿acaso el hecho de que esa u otras informaciones estén disponibles en Internet, no es un tipo de propuesta de otras personas adultas, o de ciertos sectores de la sociedad? Si es así, ¿debemos permitir que las propuestas que no controlamos sean las únicas que reciban?

Aquí surge una nueva cuestión clave, en la que vuelven a encontrarse las diferencias entre educación libre y libertaria, al menos en apariencia. Porque, si analizamos atentamente esas **propuestas**, no es difícil ver que no todas son fruto del azar, ni «naturales», y tampoco positivas. Los círculos de poder y los beneficiarios del capitalismo, son muy conscientes de la maleabilidad de la infancia y la rentabilidad de invertir en ella. Por ello, **desde muchos frentes como la publicidad, el consumo, etc.**, se lanzan muchas propuestas que, desde luego, no están exentas de intencionalidad, pedagógica y de otros tipos. Ante esta directividad, ¿no deberíamos ofrecer unos materiales, espacios y propuestas diseñados para contrarrestarla? Vamos a centrar la reflexión en los aprendizajes de repercusión individual directa, llamémoslo contenidos, dejando para otro momento las cuestiones de repercusión social. Es decir, una niña no hace daño a nadie directamente eligiendo aprender una u otra cosa, mientras que sí lo hace relacionándose de forma irrespetuosa. Con ese foco, la duda es si debemos seleccionar contenidos alternativos a los que ofrece la sociedad mayoritaria, para posibilitar que se conozcan cosas que no interesan a esta. Por ejemplo, si el fútbol es una propuesta mayoritaria en el terreno de los deportes,

todas las niñas tendrán acceso a él, lo cual no deja de beneficiar a las empresas de ropa deportiva. El bádmin-ton, en cambio, no es propuesto por la industria porque no interesa; ¿cómo posibilitar que conozcan o disfruten de todo lo que la publicidad no fomenta? Quizá, si no mostramos contenidos como el bádmin-ton, los saberes y aficiones de las niñas acaben correspondiendo a un currículo diseñado por el mercado.

Ante estos temores, ¿es o no conveniente que dejemos que sean las niñas quienes elijan los materiales, actividades y espacios? El resultado sería incontrolable; podría salir bien, pero podríamos tener una escuela llena de Disney o videoconsolas, según la tendencia del momento. El problema no se limita a la complicidad con el enriquecimiento de multinacionales, sino que, junto a la diversión y los colorines, muchos de esos contenidos importan valores en la vida de nuestras hijas, que en absoluto son coherentes con los principios que defendemos, como la jerarquía o los roles de género. Si los ambientes son preparados por las personas adultas interpretando las necesidades de las niñas, estos peligros quedan controlados. Pero si quieren y queremos dar un paso más hacia la libertad, es coherente que los objetos y actividades de su vida diaria sean elegidos por ellas. En ese caso, para paliar los efectos de la invasión publicitaria, podemos poner restricciones parciales a la selección, del mismo modo que lo hacemos con los materiales que representan un peligro físico. No permitimos que los bebés jueguen con productos tóxicos, ya que no podemos controlar el daño que puede causarles su ingesta. Igualmente, podemos considerar que los perjuicios

que las princesas Disney pueden causar a nuestras hijas, no son controlables ni asumibles, por lo que es legítimo restringirlas. Se puede plantear la selección del espacio como una responsabilidad de las niñas, pero con ciertas condiciones que eviten la intrusión de valores irrespetuosos. Por ejemplo: «podemos traer y jugar con lo que queramos, siempre que no sean materiales sexistas, racistas, violentos...» Con esta opción, ejercemos una directividad menor que con la preparación de ambientes, y más sincera puesto que exponemos el porqué de nuestras restricciones, dando pie al diálogo, a la discrepancia y, si hace falta, a la desobediencia y la rebelión. Sin embargo, un escalón menos represor podría ser dejar que el espacio y los materiales fuesen diseñados por ellas sin intervención previa, dejando nuestra ineludible parcela de directividad para después. Y solo si es realmente necesaria. La construcción del espacio supone una apropiación en la que niñas asumen la responsabilidad de su entorno, lo cual es de por sí muy deseable; pero además resulta que puede darse el caso de que lo hagan dejando fuera esos valores perversos que tanto tememos. Dar al menos esa oportunidad es como otorgar la presunción de inocencia. Si observamos luego que aparecen objetos o dinámicas con valores que dañan los principios humanos que defendemos, entonces podemos intervenir haciendo uso de la directividad que consideremos necesaria. Se trata de afrontar los peligros cuando aparecen, en vez de vallar el contexto para que no entren, corriendo el riesgo de censurar opciones muy interesantes no perjudiciales. Vale, pero, ¿cómo afrontarlos? Buena pregunta, ya que con este sistema, cuando

nos ponemos a ello, los problemas «ya están dentro». Sin duda, el camino prioritario ha de ser el fomento de la reflexión individual y grupal, exponiendo nuestras razones por las cuales consideramos dañinos unos u otros elementos. En función de la preocupación que nos susciten, perseveraremos más o menos y, en un cierto grado, quizá lleguemos a la imposición. Dependerá de nuestras prioridades y escalas de valores, pero no debemos olvidar que no son universales ni verdades absolutas.

En este punto, quiero hacer una aclaración: estoy cuestionando la directividad hacia las actividades y aprendizajes «individuales», en el sentido de que son elecciones que no afectan directamente a otras personas. Sobre la directividad en cuestiones en las que se pone en juego la libertad o integridad de otras personas, se reflexiona en otros capítulos (14, 18); pero desde mi punto de vista son cuestiones diferentes. Quiero decir, que no es lo mismo intentar dirigir a alguien que se sube constantemente a los árboles sin prestar atención a las letras de lija, que intervenir cuando dos personas se están burlando de otra.

Por recoger un poco esta macedonia de dudas, creo que lo único que podemos sacar en claro, es que la no directividad pura no es realizable. Si se está de acuerdo con esta afirmación, es muy conveniente que se tenga siempre en mente. Conociendo esta limitación, podemos actuar con honestidad y esforzarnos por reducir nuestra directividad y la de la sociedad todo lo que podamos, favoreciendo el proceso que culmina en la autonomía. Se trata, al igual que proponía en el capítulo sobre autoridad (9), de «tender a desaparecer».

## 12. OBSERVACIÓN, INTIMIDAD

En la educación libre, se rechaza la evaluación que se lleva a cabo en el sistema educativo, por considerarla una forma de juicio constante a la persona, además de ser resultadista y segregacionista. Esto no significa que nadie se preocupe por lo que ocurra con las niñas de una escuela. La forma en que se suele **analizar el proceso** educativo en educación libre es a través de la observación, cuidando las dinámicas, las personas, las relaciones y los aprendizajes como un todo. Es decir, no se evalúa el rendimiento o la consecución de metas para decidir si la cosa «va bien», sino que el criterio es el bienestar de las personas y las sensaciones que nos provocan los procesos.

La observación en educación libre no es simplemente el equivalente «alternativo» de la evaluación; es mucho más que eso y abarca otras dimensiones de la educación, además de ser un buen tema para la reflexión. Dada la consideración de cada persona como ser único, el principio de atención a las necesidades ha de estar acompañado por una profunda observación. Las personas adultas que acompañan, deben desarrollar una actitud permanente de escucha, más allá de la palabra, gracias a la cual logren ofrecer a cada niña lo que necesita; dar afecto cuando se requiera, dejar en paz a quien quiere estar sola...

La observación se encamina hacia un mayor conocimiento de cada persona, con sus peculiaridades



y especificidades. Conocer a alguien permite comprender sus estados de ánimo, sus reacciones y sus actos, de modo que al saber «qué hay detrás», estamos en condiciones más propensas al respeto. Ante un conflicto, por ejemplo, la persona acompañante que conoce desde hace tiempo la relación entre las personas implicadas, tiene más elementos que otra ajena a la escuela para encuadrar dicho conflicto en un contexto, entender su significado y gravedad.

También de cara al principio de oportunidades para aprender, la observación juega un papel importante. Aunque en muchas ocasiones son las niñas quienes manifiestan abiertamente sus intereses, si prestamos atención, podemos intuir actividades o contenidos que seguro les van a gustar. Frente a la homogeneización del sistema educativo, a través de la observación podemos brindar a cada niña una atención individualizada, y ofrecer una gama de oportunidades de aprendizaje ajustada a todas y al grupo.

Nuestra tendencia inicial en Wayra, seguía estas ideas con una firme convicción. El primer día que un niño pasó la mañana en el Espacio Educativo con su padre, estuvimos pendientes de todos sus movimientos, y registramos la mayoría de ellos en un cuaderno que preveía ser un diario. Esto ocurrió en la etapa en la que aún no cuestionábamos el rol de acompañante. También por aquel entonces, con el afán de conocer y comprender todas las circunstancias del entorno de cada niña, habíamos elaborado una ficha inicial a rellenar en una entrevista con la familia.

No fuimos capaces o no tuvimos la ocasión de llevar a cabo ninguna de esas entrevistas, y ya en el proyecto

posterior que vio la luz como proyecto de familias, ¿quién iba a entrevistar a quién? ¿Cada familia tendría una ficha con los datos de las hijas de las demás? Sin embargo, la actitud de observación sí seguimos considerándola fundamental, y de hecho fue uno de los acuerdos básicos a los que llegamos las personas adultas de ese nuevo proyecto. Nos faltaba formación, e intuíamos que si no hacíamos ese esfuerzo, podíamos intervenir como elefantes en una cacharrería, reproduciendo roles y relaciones poco respetuosas. Durante el primer año de Espacio Educativo, mantuvimos la observación como actividad principal, evitando lanzarnos a jugar con las niñas y descartando cualquier tarea que nos apartase de esa función. Esto nos ayudó a tomar conciencia de los procesos que se producían en el espacio, algunos de los cuales tenían una trascendencia considerable, como describo en el capítulo 6. La actitud de **observación intensiva**, junto a la de reflexión, supusieron un motor de aprendizaje enorme para nosotras, que nos llevó incluso a generar dudas en torno a la propia observación. Algunas de ellas venían de atrás, de sensaciones que algunas personas tenían, más allá del plano racional. Tiempo después una compañera me confesaba que a menudo se sentía reprimida, encerrada en esa actitud que para ella era tan poco espontánea. También había contradicciones internas en personas adultas que, deseosas de saltar en las colchonetas y jugar con las niñas, se cortaban de hacerlo por respetar el acuerdo. Este tipo de sensaciones han aparecido en etapas posteriores; las familias que se han ido incorporando, a menudo han sentido que su forma de comportarse en el espacio era

observada, examinada. Sobre las dificultades de incorporarse a un grupo informal ya cohesionado, se reflexiona más extensamente en el capítulo 20. La cuestión es que acogimos la observación como un compromiso importado, necesario para transformarnos en acompañantes, ya que nuestras formas de relacionarnos y educar no encajaban completamente en el molde.

Las dudas de carácter racional, surgieron también muy pronto y nos han acompañado en un devenir de lo más variado en nuestra relación con la observación. La primera fue, quizá por influencia de una madre con formación Waldorf, cuestionar por qué no compatibilizábamos la observación con otras actividades. Es decir, podíamos atender a las situaciones mientras comíamos o pelábamos patatas. Hay actividades que son compatibles con el cuidado de niñas pequeñas, ¿por qué limitarse a observar? En contra, se argumentaba que debíamos focalizar toda nuestra atención en su actividad, por lo que no había cabida para nada más. Sin embargo, realizar esas pequeñas **tareas compatibles**, dotaban de un clima más natural y hogareño al espacio, igual que ocurría en nuestras casas. Está claro que no todo tipo de actividad tenía sentido en ese contexto; no es lo mismo ojear una revista que estudiar una oposición, ya que el grado de atención que requieren es muy diferente.

Más dudas que nos han ido asaltando, nos han hecho relativizar la forma que la observación debe tomar en un proyecto de educación libre. Para empezar, se puede cuestionar cómo de respetuoso con la **intimidad** de las niñas es observar sus movimientos de manera intensiva. Lo hacemos con la mejor intención, pero tener unos ojos

fijos sobre todos sus actos no es completamente coherente con las ideas de autonomía y libertad. Esa actitud es la misma que hay tras la idea de ficha inicial, ambas tienden a ese conocimiento profundo de cada niña. En la nuestra, pretendíamos recabar información desde los datos básicos, pasando por el historial médico y escolar, hasta cuestiones tan íntimas como si el embarazo había sido buscado o no. Y hay que tener en cuenta que esa entrevista está concebida como el primer encuentro entre una familia y la persona que va a cuidar a su hija. Es decir, considerándolo como el comienzo de una relación, ¿qué confianza puede generar el que una parte quiera succionar hasta los datos más personales, sin ofrecer más que un itinerario profesional a cambio? La desigualdad que se crea desde el inicio hace que sea inevitable que cada cual, peques, familias y acompañantes, ocupen sus funciones sin posibilidad de movilidad.

Un problema de la observación, quizá el fundamental, es esa jerarquía que por un lado presupone y por otro ayuda a perpetuar. La función de las personas que acompañan puede tomar matices muy variados y distantes entre sí en cuanto a su significado. La función básica y difícilmente reprochable es la de cuidado. Es necesario cuidarnos entre todas las personas, y en el caso de que unas sean dependientes hace que la atención sea más importante. La observación que se corresponde con esta función tendrá que ser suficiente para poder ofrecer esos cuidados. Si desplazamos el listón, sobrepasando la dosis de observación necesaria para el cuidado, podemos llegar a grados como los anteriormente descritos. El hecho de clavar los ojos en una persona o grupo,

estando pendiente de todos sus actos y considerando que ninguna actividad es compatible con esa plena atención, puede recordar más a una función policial. Además la llevamos a cabo «por su bien», ya que en cualquier momento de despiste alguien puede pegar a otra persona, o hacerse daño a sí misma.

Junto a ese **control**, la idea de conocer hasta el último rincón del contexto de cada niña, raya con una función terapéutica. ¿A qué se dedica el padre? ¿Cómo fue el parto? ¿Cuánto tiempo pasa con la abuela? ¿Cómo ha pasado la noche? Todas esas cuestiones las queremos saber para poder comprender mejor sus actos, e incluso para prever o imaginar cómo podrá reaccionar ante ciertas situaciones. Es cuestionable que lo que las personas hacen, sienten o dicen, tenga una simple explicación en su pasado y en sus relaciones familiares; pero aunque así fuera, ¿qué derecho tiene una acompañante a introducirse hasta la médula de la intimidad de una persona? Imaginemos cómo nos sentaría que alguien hiciese eso con nosotras, sin que lo demandásemos. Llegamos a una reunión con personas amigas y de repente, de entre ellas, hay una que no para de analizar nuestros comportamientos y que pretende conocer hasta la forma en que nos relacionamos con nuestra pareja. Después de arrebatarnos esa información, pretende usarla para tratararnos de una manera u otra. Algo similar sucede en el sentido inverso; cuando las familias recogen a las niñas de la escuela, es frecuente hacer un breve intercambio de información entre familia y acompañantes. Es comprensible que madres y padres se interesen por el día a día de sus peques, pero preguntémonos cómo puede

sentirse una persona al ver que la persona que la ha acompañado toda la mañana le cuenta todo a su madre o padre. Muchas cosas podría contarlas ella misma, y otras a lo mejor preferiría que nadie se «chivase» de que las ha hecho.

Este tipo de atención, por mucho que queramos considerarla poco intervencionista, incide de manera muy activa sobre el clima de la escuela. Las niñas perciben la actitud de las personas observadoras, y su espontaneidad se ve alterada. Es cierto que conocernos nos ayuda a cuidarnos, pero la vía hacia ese conocimiento puede ser la convivencia en la cotidianidad, partiendo de las relaciones naturales, que por otro lado permiten que sea una comprensión recíproca, en la que las niñas tienen en cuenta la personalidad de las personas adultas. Pretender hacerlo de manera sistemática, genera inevitablemente esa desigualdad y esa invasión. ¿Qué prisa hay?; cuando dos personas no se conocen, independientemente de su edad, conviene actuar con prudencia y respetando los límites que la otra persona quiera poner a su intimidad, para que el día a día genere la confianza a la que queremos o podamos llegar. Claro, que en el modelo escolar en que un grupo grande de niñas se incorpora de golpe a una escuela, en la que solo las cuida una o varias personas desconocidas, la confianza y la reciprocidad mimadas con el tiempo no son tan viables.

En Wayra, el desenlace del debate sobre si podíamos o no realizar tareas al tiempo que acompañábamos, se saldó en ese momento hacia el no. Temíamos relajarnos demasiado y perder de vista lo importante. Con la incorporación al año siguiente de nuevas familias, pusimos en

común los acuerdos básicos y revisamos los circunstanciales. Formalmente, la cuestión de la observación seguía con su exclusividad. Pero la fuerza de los hechos y la inercia de las situaciones, propiciaron que la necesidad de acercamiento y de conocimiento mutuo entre las familias nuevas y viejas se impusiese poco a poco. De manera natural, fuimos levantando el velo del silencio, para conversar entre nosotras al tiempo que acompañábamos a nuestras hijas, compartir inquietudes sobre la crianza y entablar relaciones que nos acercaban personalmente. A partir de entonces, la relajación y la espontaneidad en la actitud de las personas adultas en el espacio, fue creciendo gradualmente. Siendo conscientes de las ventajas que esto implicaba, hay que reconocer que en algunas situaciones las conversaciones adultas llenaban demasiado el espacio. Habitualmente hemos reflexionado sobre nuestra actitud, reconduciéndola hacia un mayor equilibrio entre espontaneidad y observación. Se produjo un momento, en que las niñas de más edad reclamaban mucha menos atención que anteriormente. Entonces comenzamos a plantearnos de nuevo la posibilidad de hacer otras cosas durante nuestra estancia en el espacio. Sin embargo, en esta ocasión ya no se trataba de hacer algo «mientras» observábamos, sino de repartirnos la función de cuidado entre dos o tres personas adultas, según fuera necesario, y las otras dedicarse a actividades de su interés. Coincidió esto con la visita de Miguel Castro, quien nos animó a tomar ese camino. Parecía que comenzábamos a ver clara la idea de convertir Wayra en un espacio de actividad libre intergeneracional, pero como he comentado en el capítulo de

propuestas (10), las relaciones entre algunas de las niñas pasaron por una etapa dura. Se produjeron muchos conflictos en los cuales era frecuente que alguna persona saliese dañada físicamente, y sobre todo emocionalmente. Le dimos muchas vueltas y aprendimos mucho de todo ello. En el proceso, después de buscar explicaciones y barajar varias soluciones, decidimos que debíamos retomar una observación muy atenta, que nos permitiese efectivamente «controlar» algunas situaciones, de modo que no llegasen a producir malestar.

Sin embargo, ya que iba a haber unas personas adultas con una observación muy atenta, entendimos que era mejor que no hubiese muchas en cada espacio con esa actitud. Por esto y por lo interesante que nos resultaba la idea de que algunas pudiesen dedicarse a sus intereses, conservamos la organización de reparto del acompañamiento. Mientras había una persona adulta en cada espacio, otras se reunían a charlar en una mesa en el vestíbulo, o a trabajar en alguno de los frentes abiertos que teníamos (fabricar materiales, investigar formulas de homologación...). También a leer, o a trabajar en sus propias actividades. El clima de conflictos se relajó, y por ahora el modelo de observación sigue siendo este, aunque se va limando hacia una mayor naturalidad.





## 13. CONFIANZA Y AUTOCONTROL

Educar tomando como base la libertad, requiere buenas dosis de **confianza**. Que las personas a las que criamos tengan la posibilidad de elegir muchas cuestiones de su vida, implica que las consideramos dignas de confianza. Esto es lo opuesto a las formas de educación con trasfondo conductista o católico, desde las cuales se desconfiá plenamente en las personas y en su entorno, justificando así la necesidad de intervenir sobre ellos. Las niñas son malas por naturaleza, por lo que toda la libertad de que dispongan es potencialmente pernicioso para sí mismas y las demás. Cuanto más controlemos todas las variables de su crecimiento y de su contexto, mayor seguridad tendremos de que «salga bien». Hay que inculcarles disciplina o se volverán tiranos; si no les damos purés, no crecen igual; es necesario ponerlas boca abajo para estimular los músculos de la espalda... Estas y otras sentencias, que han alcanzado el nivel de creencias populares, provienen de una concepción de nuestra especie como esencialmente defectuosa. ¿Acaso está tan mal «diseñado» el ser humano?

Las posturas defendidas desde la educación libre y la crianza natural, confían en que el desarrollo de cada ser humano es, en principio, un proceso natural que tiende a evolucionar de manera coherente con las necesidades de cada individuo y de la especie. Por eso, no son necesarios la mayoría de los artilugios y trucos que

nos inventamos para encauzar ese proceso. En la cultura occidental, la mayoría está convencida de que hay que estimular a las niñas para que se sienten, caminen, etc., cuando aún no son capaces de hacerlo. ¿De verdad es necesario? Está claro que hay personas que nacen con características que les impiden desarrollar la motricidad del mismo modo que la mayoría. Sin embargo, aplicar refuerzos a todas las niñas es como poner gafas a todo el mundo independientemente de que sea o no miope. El ser humano tiene un organismo mucho más sabio, preparado para ser autónomo en muchas más cosas de las que nuestra sociedad piensa. Ninguna niña que tenga alimentos a su disposición se va a morir de hambre, así que ¿por qué obligar a que coman? La crianza con confianza supone un gran alivio para las familias que la ejercen, ya que consiste más en dejarse llevar que en estar constantemente poniendo vallas y parches, reconduciendo el camino de la niña una y otra vez. De hecho, las intervenciones innecesarias en el desarrollo natural, no hacen sino obstaculizarlo, pero además generan la necesidad de mantener la intervención y poner nuevos parches, para que esa situación artificial que se crea pueda mantenerse. La alimentación, la motricidad, el control de esfínteres o el sueño son los ejemplos más claros de esta afirmación, ya que son procesos fisiológicos. Lo natural es que el recién nacido duerma con la madre, ya que necesita mamar varias veces por la noche. En el momento que por decisión adulta se lleva a dormir a un bebé a otra habitación, se desencadena la necesidad de otras intervenciones artificiales, como aplicar «métodos» para dormir, darle chupete, tener que levantarse

decenas de veces... Es más complejo cuando se trata de aspectos del desarrollo no fisiológicos, sino más bien culturales. Pero si se defiende la concepción de aprendizaje «natural», descrita en el capítulo 11, se puede confiar en que la niña aprenderá a leer cuando lo necesite, si en su entorno se emplea el lenguaje escrito.

Las niñas tienen la capacidad de autocontrolar y **autorregular** sus actos, y sería muy raro que hiciesen algo perjudicial para sí mismas. Entonces, ¿podemos confiar plenamente en que todo fluirá si no nos interponemos en esos procesos? ¿Podemos estar seguras de que cualquier situación se encauza por sí sola? Es cierto que si una niña trepa a lo más alto de un árbol, no se va a tirar para romperse un hueso; además, si está subiendo es porque podemos confiar en sus capacidades para hacerlo, pero ¿acaso no puede caerse involuntariamente? Confiamos en que cada ser tiende a lo que es bueno para sí mismo, pero ¿podemos confiar en el azar? Y, teniendo la capacidad para hacerlo, ¿no podría cometer un error que la hiciese caer? Con esto no pretendo fomentar el miedo a las aventuras y escaladas, que de hecho son muy enriquecedoras y divertidas; solo quiero cuestionar si esa confianza puede ser plena y, en caso de que no, hasta dónde puede llegar.

En el capítulo 6 se refleja la fe que teníamos en la autorregulación durante el primer año de Wayra. Con esa confianza en la bondad innata, era coherente que nos viésemos a las personas adultas como poco capacitadas para guiar procesos y resolver situaciones. Las niñas vienen con esa bondad, mientras que a nosotras, el paso del tiempo y la sociedad nos la han ido borrando. Aparece

aquí una cuestión muy importante: el entorno. Si nuestra **naturaleza biológica** es tan positiva, ¿cómo es posible que nos estropeemos tanto? La respuesta en el plano teórico, nos lleva a la **sociedad**. En las situaciones cotidianas también encontramos esta explicación; por ejemplo, si una niña lleva toda su infancia en un proyecto en que no hay competición, ¿de dónde se ha sacado de repente un juego competitivo? Lo habrá visto en la calle, o jugando con sus primas... Es decir, la conclusión a la que se llega desde la concepción optimista de la naturaleza humana, es que el diseño del ser humano es «perfecto», pero el entorno es «imperfecto». Por eso, podemos confiar en la persona pero no en sus relaciones con el contexto, ya que es muy probable que la contaminen.

Sin embargo, las relaciones entre niñas, dado que aún no están contaminadas, son extensiones de esa bondad individual, por lo que han de tender a la autorregulación también. Esta creencia es la que nos puede llevar a preferir no intervenir en los conflictos, pero llegados a un punto en el que haya agresión, ¿qué debemos deducir? ¿Que la autorregulación pasa por el enfrentamiento físico? Podría ser que después de pelearse, hallasen una solución que satisficiera a ambas personas. ¿O se trata de que están influidas ya por algún elemento pernicioso del exterior, que afecta a su capacidad de autorregulación? No cabe duda de que la naturaleza en general tiende al equilibrio, a autorregularse. Pero no podemos ignorar que en ese proceso pasa por fases de destrucción y de creación. Cuando la población de una especie de lagarto es demasiado alta, aparece un elemento natural que tiende a regularla, sea la falta de alimento,

la depredación... Lo que quiero decir es que, por muy cierta que sea la existencia de la autorregulación, en su natural devenir pueden ocurrir cosas que estén muy lejos de los valores que apreciamos, como la vida o la igualdad.

Pero, por mucho que queramos evitarlo, no podemos conseguir un entorno de crianza, en el que queden fuera todas las influencias que pueden sacar a nuestras hijas de su cauce natural y autorregulado. Con ello no quiero decir que no confiemos, sino que tengamos esto en cuenta, que con o sin autorregulación, el proceso no va a ser perfecto; no tiene por qué «funcionar». Sin embargo, confiar tiene otras ventajas más allá de que consiga o no el «éxito». Podemos confiar no solo en las niñas y sus capacidades, sino también en nosotras mismas, en nuestras sensaciones y en la capacidad de comunicarnos. Podemos regular nuestras vidas y nuestras relaciones de manera conjunta, respetando la libertad de todas y eligiendo lo que consideremos más adecuado a nuestras necesidades e intereses, deriven de nuestra más pura naturaleza o no. Además, confiar en la libertad de las niñas, no tiene por qué implicar que creamos que van a hacerlo todo bien. Significa que al poner en la balanza los riesgos frente a las ventajas de elegir con criterio propio, nos merece la pena confiar, pese a todos los errores y malas experiencias que pueda generar. Sin embargo, como decía antes, no se trata de una confianza plena, ya que habrá ocasiones en las que consideremos que no merece la pena. Según lo exhaustivas que seamos en la profundidad de nuestros valores, y hasta dónde queramos transmitirlos, esto ocurrirá más o menos veces.

Personalmente, creo que en la mayoría de las situaciones cotidianas, los riesgos no son tan importantes como el desarrollo de la iniciativa, el respeto a la voluntad de las niñas y el resto de innumerables ventajas de confiar en la libertad. Entonces, ¿dónde poner los límites? Los riesgos que no merece la pena asumir, aquellas cuestiones en las que el error puede ser demasiado grave o irreparable, pueden ser las que desequilibren la balanza ocasionalmente. Pero también, enlazando con el capítulo siguiente, aquellas en que la libertad de las demás se ve dañada.

## 14. CONVIVENCIA

En cualquier web de un proyecto de educación libre, así como en las charlas que damos, la palabra **respeto** aparece continuamente. «Respeto al niño», a sus ritmos, sus emociones, su forma de entender el mundo... Esta actitud es fundamental y representa casi la base de nuestra corriente educativa. En otros capítulos la he expuesto y defendido, y muchos libros recogen infinidad de reflexiones y conclusiones sobre cómo llevarla a la práctica. Ahora, quiero poner de manifiesto el hecho de que la mayoría de esas alusiones se refieren al respeto de las personas adultas hacia las niñas, pero no mencionamos tan frecuentemente la necesidad de relaciones de respeto multidireccionales. En concreto, la pregunta de este capítulo es ¿qué ocurre cuando no hay respeto entre ellas?

En Wayra, ante estas situaciones al principio teníamos dos fuentes de recursos. Por un lado, como he contado en el capítulo 6, relativizábamos el hecho de que las relaciones tuvieran que ser como nosotras las entendíamos. Si dos personas se relacionaban de una manera que no nos gustaba, pero ninguna de ellas manifestaba contrariedad, ¿qué derecho teníamos a intervenir? A nadie le gusta recibir un empujón, sin embargo, una niña puede no necesitar una disculpa después, simplemente le puede bastar con que no se repita; mientras que para muchas personas adultas, el daño subjetivo es mayor si no nos piden perdón, por lo que podemos intentar que entre



niñas lo hagan también, aún cuando para ellas no es necesario para sentirse respetadas. Por otro lado, teníamos la referencia de otros proyectos, en los que el protocolo de actuación era principalmente no intervenir salvo en casos de violencia explícita, en los que únicamente se paraba la agresión, evitando emitir juicios sobre las personas y la situación. Es decir, que no podíamos decir a una niña que pegaba a otra, que lo que había hecho estaba «mal», y tampoco darles lecciones morales con el mensaje de que así no se resuelven las cosas, que es necesario hacerlo hablando. La función básica de las personas adultas ante un conflicto era garantizar el bienestar emocional de las personas implicadas. Aunque pronto añadimos a nuestras intervenciones, la comunicación verbal a quien había agredido, de cómo se sentía la otra persona; y poco a poco también consideramos necesario explicarles que los conflictos debían resolverse por vías respetuosas.

En ese escenario de proyecto recién nacido, con un funcionamiento bastante inusual, y con familias que estábamos conociéndonos, las dudas frente a cada conflicto eran muchas. Por ejemplo, nos dábamos cuenta de que a veces nuestra intervención complicaba o agravaba el problema, y nos quedábamos con la sensación de que entre ellas lo hubieran resuelto mejor. También nos preguntábamos quién debía intervenir, ya que estábamos presentes los padres o madres de cada niña, por lo que nos salía espontáneamente intervenir como referentes afectivos principales. Analizábamos cómo nos sentíamos cuando era otra persona adulta la que intervenía en un conflicto en que nuestra hija estaba involucrada, y cómo se sentían y reaccionaban ellas en función

de quien intervenía. La falta de confianza, nos dificultaba enormemente intervenir en una situación con una niña cuyo referente familiar estaba presente. Pero efectivamente, el tiempo y la confianza han ido disipando estas dudas.

En cambio otras muchas han ido surgiendo, complicando las reflexiones sobre la convivencia y la **resolución de conflictos**. La evolución de las relaciones posterior a ese primer año, nos ha llevado a preguntarnos como influyen todo tipo de situaciones, independientemente de que en el momento en que se dan sean percibidas y manifestadas como desagradables o no. Quizá se corra el peligro de que, aunque no haya malestar o sufrimiento, se interioricen relaciones desiguales o injustas (desde nuestra perspectiva adulta). Estas inseguridades, junto al miedo a anticiparnos, a prejuzgar, provocaron que en nuestro segundo año tuviésemos una actitud tensa, «hipervigilante» pero pretendidamente tranquila y distanciada. En cualquier momento podía producirse una agresión, y sus consecuencias en el futuro podían ser muy negativas, así que queríamos evitar el mayor número de ellas, por lo que a veces estábamos muy encima de las niñas, influyendo involuntariamente en sus dinámicas.

Ya he hablado del recelo que sentíamos hacia los límites; en parte puede que estuviera infundido por la aversión que teníamos hacia el castigo, esa técnica casi omnipresente en la educación de la mayoría de las personas, en la que vemos la clara intención de domesticar y moldear a las personas desde fuera. Por eso cualquier actitud adulta que implicase una cierta represión, nos

parecía una forma de castigo. Juzgar o enfadarnos ante una situación de agresión, era como buscar el castigo hacia esa persona; aunque entendíamos que era diferente de los castigos arbitrarios como quedarse sin postre, pero no dejaba de haber una intencionalidad de reprender. Tardamos bastante tiempo en darnos cuenta de que eran nuestros propios sentimientos hacia la agresión, los que nos conducían al enfado. ¿Acaso no tenemos derecho a enfadarnos? ¿Debemos reprimir nuestros sentimientos para evitar reprimir a las niñas? Otra cosa sería fingir un enfado que no se siente, con el fin de educar. Aparte de eso, ¿qué hay de malo en que una persona adulta exprese su preocupación hacia una situación violenta? Quizá no forme parte de la solución, pero desde luego forma parte de la vida. El no juicio es una idea fantástica, que quizá algún gran sabio haya sido capaz de poner en práctica plenamente, pero en la cotidianidad de los mortales, aún reconociendo que juzgamos más de la cuenta, puede que haya situaciones en las que juzgar sea inevitable o incluso necesario. Pretender la neutralidad ética por nuestra parte, es correr el riesgo de abrir la puerta a los valores y pautas relacionales mayoritarias en la sociedad. Sin embargo, esforzarse en contrarrestarlos puede ser jugar al mismo juego, y participar en un tira y afloja con el desarrollo moral de las niñas en el centro. Es muy frecuente, entre las personas adultas con conciencia social, introducirse en las dinámicas de juego o participar en ellas con un afán moralizante. Por ejemplo, aceptamos jugar a piratas y no tardamos en proponer que no sea un capitán sino una capitana, o estamos a la expectativa de que manden al malo malísimo a la cárcel para liberarlo.

El objetivo más claro que tenemos en educación libre es que las niñas puedan ser libres, y en el caso de los valores, ¿por qué no pueden elegir libremente los que quieran? No queremos imponer valores, igual que hacen los conservadores franquistas. El «tienes que obedecer a tus mayores», en nuestra corriente ideológica podría ser el «tienes que compartir». El denominador común es ese «tener que», que en la comprensión de las niñas, por mucho que lo razonemos puede sonar a «porque lo digo yo». Podemos impedir que dos personas se agredan, pero no podemos borrar su deseo de hacerlo. Entonces, si no imponemos valores ¿nos da igual que nuestras hijas sean racistas? Supongo que nunca deseáramos ese desenlace. Para transmitir valores, en educación libre se apuesta por la vivencia de los valores que se consideran deseables. La vivencia consiste en el ejemplo del comportamiento adulto y en la forma en que se dan las relaciones de la escuelita, a través de las cuales las niñas interiorizan esos valores. De un modo parecido a como se conciben los aprendizajes de otros tipos, las personas adultas muestran, proponen, pero no obligan ni ejercen una influencia activa. De ahí la actitud antes descrita de no juzgar directamente los actos, aunque trasgredan nuestros valores, porque la transmisión se efectúa por vías menos directivas.

De nuevo aparece la directividad. Es un buen momento para retomar aquí una reflexión que queda pendiente en el capítulo 11. Si el objetivo principal es la libertad, no podemos tener muchos más, puesto que a partir de ahí, son ellas y ellos quienes deben marcar y perseguir sus propias metas. Elegirán si quieren aprender

trigonometría o a tirar con arco, si quieren aprender a hacer un currículum o no. No podemos sustituir sus intereses por los aprendizajes y actividades que nosotras consideramos que les convienen. Pero, ¿son equiparables el desarrollo intelectual o psicomotor con el desarrollo moral? Nos da igual lo que aprendan y a lo que se dediquen, sin embargo, no nos da igual que maltraten o que respeten. Por tanto, si la legitimidad de la no directividad se puede cuestionar en el plano de los aprendizajes individuales, en el plano de los valores me parece que es más que cuestionable. ¿Cuál es la diferencia? Pues principalmente que en la transmisión de valores sí tenemos objetivos. Al hilo de esta argumentación puede parecer muy obvio, pero en Wayra hemos tardado mucho en darnos cuenta de esta diferencia. Hemos oído (y dado) muchos discursos a favor de la no directividad, y otros en contra por parte de corrientes más libertarias. Nos identificábamos con los primeros y rechazábamos los segundos, hasta que comprendimos que la no directividad pura no existe, y que para el desarrollo moral no nos valía.

¿Por qué no es conveniente aplicar la **no directividad** sobre los valores? Desde el punto de vista de la bondad natural del ser humano, no hace falta dirigir a las niñas hacia los valores respetuosos, ya que tenderán espontáneamente a ellos. ¿Sucede esto realmente? En Wayra lo hemos querido creer, pero la realidad nos ha llevado a cuestionarlo, no sin cierta decepción. Hemos descubierto que las niñas (obviamente también las personas adultas) pueden desarrollar espontáneamente comportamientos de cooperación y de solidaridad, pero también

de poder, de dominación, de sumisión... Aunque rodeemos su contexto de relaciones respetuosas como propuesta, por alguna razón surgen ese tipo de interacciones. En Wayra lo constatamos en una época de especial intensidad en los conflictos. Ante la injusticia a la que llegaban algunas situaciones, saltó la voz de alarma y la preocupación se extendió por todo el grupo. Las reacciones fueron muy variadas, con muchas emociones de por medio. Junto a la decepción de «¿cómo puede ocurrir esto en un espacio tan respetuoso?», sentíamos la frustración de no ver una solución fácil. En seguida nos volcamos a la búsqueda de explicaciones, y lo hicimos por muchas vías.

La primera fue, de acuerdo con las tendencias actuales alternativas, mirar «qué hay detrás». Es decir, buscar en el pasado de las personas y del grupo, vivencias cuya influencia se manifiesta en lo que ocurre en el presente. Nos preguntábamos, a modo de reproche, si no se habría gestado el problema en el primer año, durante el cual quizá no fuimos capaces de crear un clima de total seguridad. Nos preguntábamos si no habríamos empezado demasiado pronto a dejar a las niñas a cargo de otras personas adultas que no eran sus referentes afectivos principales. Aunque nuestro sistema de guarda se basaba en la confianza, y siempre estuvimos muy pendientes de cualquier muestra de malestar, quizá nos precipitamos. Nunca hemos subestimado la importancia de la cercanía de madres y padres para el desarrollo afectivo, pero ahora nos planteábamos cuál era su papel en el desarrollo moral. La conexión emocional que hay entre una madre y su bebé es muy fuerte, y la criatura

percibe de una manera no racional lo que ella siente. Esto incluye las reacciones ante los propios actos. Por ello, ante el momento en que una niña agrede por primera vez en su vida, la madre o padre reaccionan con preocupación, haciéndole llegar la importancia emocional que para ellas tiene ese acto. Sin embargo, con otras personas adultas, al ser menor la conexión, sus reacciones repercuten más débilmente en las emociones de la propia niña, pese a que se intenten dar cientos de explicaciones racionales.

La asepsia de las reacciones ante los conflictos, y la ausencia en el día a día de los referentes afectivos principales pueden influir, pero no nos proporcionaban una explicación suficiente. No puede ser que pequeñas imperfecciones en la crianza, generen cargas de por vida, como a menudo intentan hacernos entender algunos libros de crianza y maternidad. No estábamos hablando de maltrato o abandono, que sin duda pueden dejar secuelas profundas en la personalidad; por lo que buscar nuestra culpabilidad nos pareció exagerado, y sobre todo, improductivo.

A continuación enfocamos nuestros interrogantes hacia la empatía. ¿Cómo es posible que alguien que sabe que está haciendo daño a otra persona, no se sienta mal por ella? ¿Es porque no tiene empatía? ¿Cuándo se tiene? ¿Cómo se desarrolla? Por nuestra propia experiencia, la empatía nos permite comprender los efectos de nuestras acciones en las demás, en función de los cuales regulamos nuestras relaciones para que sean lo más respetuosas posible. Quizá por ello, en numerosas ocasiones nos hemos volcado en dar explicaciones a las personas

implicadas en un conflicto, de cómo se sentía la otra. Intentamos que hagan el esfuerzo de «ponerse en su lugar». ¿Es esto la empatía? Porque de ser así, es un mecanismo que, aunque está a su alcance de una manera rudimentaria, requiere de una abstracción mucho mayor de la que son capaces personas de menos de seis años. Sin embargo, cuesta creer que antes de la capacidad de abstracción no seamos capaces de reconocer las emociones de las demás. Esto nos llevó a tirar del hilo de interesantes lecturas sobre el tema, algunas de las cuales están comentadas en el apartado de «Referencias». Aprendimos, o más bien interpretamos, que habitualmente englobamos con la misma palabra dos procesos que son esencialmente distintos. Por un lado, ese «ponerse en el lugar de» es un ejercicio racional que efectivamente requiere abstracción. Simplificando, sería: veo u oigo llorar; lo identifico como síntoma de malestar; lo comparo con mi repertorio de recuerdos en que he sentido algo similar. Sin embargo, hay otro proceso a nivel neuronal que funciona de una forma menos «consciente». De igual modo que cuando realizamos actos motores automatizados, nuestro sistema nervioso es capaz de efectuar el reconocimiento de las emociones de las demás directamente. Y estos mecanismos se desarrollan con anterioridad a la abstracción, por lo que las niñas sí comprenden lo que sienten las demás personas.

Estas investigaciones y reflexiones nos fueron de gran ayuda para situar el problema, además de para aprender. Pero es cierto que no conseguíamos extraer de ellas una solución, ya que otra de las cosas que aprendimos fue que la empatía no «obliga». El hecho de que



sintamos o seamos capaces de imaginar lo que siente otra persona, no nos mueve de manera inevitable a actuar en consecuencia. De ser así, no podríamos ver las noticias sin acudir inmediatamente a parar los conflictos bélicos. Entonces, si no es la empatía, ¿qué nos mueve a actuar de forma coherente con las necesidades de las demás? Nos metemos en este punto en el terreno de la ética. La ética genera los principios por los que decidimos si los actos humanos son «buenos» o «malos». Evidentemente, esos calificativos no son objetivos, no emanan de la esencia o naturaleza de aquello a lo que se refieren. Lo que en un contexto cultural puede parecer impropio, como preguntar por el sueldo a una persona desconocida, en otro puede ser común e incluso una muestra de interés por ella. Lo que intento poner de manifiesto es que la ética y la moral son construcciones sociales que en absoluto dependen de la genética, como es el caso del desarrollo psicomotor. Todas las niñas tienen la predisposición biológica para caminar, pero nadie tiene para hacer el «bien», ya que este concepto no existe en la naturaleza. Es por ello que la confianza en la autorregulación de las relaciones sociales es estéril, las niñas no van a establecer un código de convivencia igualitario, justo, horizontal... Esas ideas forman parte del nuestro y, si queremos que las compartan, es preciso que se las trasmitamos.

Centrándonos de nuevo en el problema de la violencia injusta, sea física o psicológica, la pregunta es ¿cómo lograr que la moral de las niñas de nuestro proyecto las lleve a rechazarla? En todo tipo de educación, no solo la libre, se habla constantemente de los **límites**. Es mediante estos

que las personas adultas regulamos parte de la conducta de las niñas, lo que significa que no tienen autonomía moral. Si queremos que no haya abusos, no podemos apelar a su criterio ético, sino que debemos limitar su libertad en las ocasiones en que los cometan. Es una cuestión compleja teniendo en cuenta que nuestra meta es precisamente la libertad. ¿Cómo conjugar los límites con la libertad? Supongo que no nos queda más remedio que buscar el mejor equilibrio posible. Con este propósito, un ejercicio útil es analizar cuáles de los límites que ponemos son realmente imprescindibles y cuáles no. De esta manera seguramente podremos prescindir de muchas intervenciones directivas, aunque conservemos otras. En Wayra, las reflexiones nos han llevado a distinguir entre límites «absolutos» y «relativos». Los límites absolutos son los que todas las personas adultas ponen ante todos los casos en los que se produce un determinado acto. Son los que representan a los valores que realmente sentimos y compartimos todas, como puede ser el respeto a la integridad física y emocional. En cambio, hay otros muchos límites que ponemos por razones más circunstanciales, como por ejemplo lavarse las manos antes de comer o no mezclar los materiales de construcción con las pinturas. Este tipo de límites es a los que llamamos relativos, puesto que su cumplimiento no obedece a razones incuestionables; si ya tengo las manos limpias, no pasa nada porque no las lave, mientras que una agresión abusiva siempre es una injusticia. Estos límites, al no ser de vital importancia, los podemos plantear como recomendaciones: «es mejor que te laves las manos porque...»; o como sugerencias: «si mezcláis

esos materiales, después no se podrán usar...». De acuerdo con esto, es conveniente que las personas adultas estemos predispuestas a aceptar que esas recomendaciones no se sigan. Sin embargo, ante un abuso no tiene sentido que lo planteemos con la misma consideración, no podemos expresar que «preferimos» que no nos golpeen; ha de quedar claro que dañar a alguien no depende de preferencias, no es opcional. Sin incurrir en el daño o en el castigo, creo que no tiene nada de malo que expresemos este tipo de límites con la seriedad con la que los sentimos, de igual manera que no dejaríamos a un bebé jugar con una batidora enchufada.

A partir de esta distinción, aunque no esté ni mucho menos resuelto el asunto, podemos relacionarnos con mayor tranquilidad, tanto adultas como peques. Sabemos que los límites absolutos son inamovibles, aunque eso no impide que sea necesario explicar y razonar los motivos que los justifican; y que los relativos son susceptibles de ser cambiados si encontramos razones para ello. Estos límites, que cuando las niñas son pequeñas, son puestos por las personas adultas por motivos de organización o por inercias metodológicas, pueden ser regulados por el grupo cuando tienen esa capacidad de decisión. En el ejemplo de los materiales, el grupo puede decidir pintar los bloques de construcción porque la experiencia les aporta más que sus usos por separado. ¿Qué problema hay? Sin embargo, no se puede decidir en asamblea que una persona sea tratada de modo injusto.

Al final, el tema de los límites y la convivencia es una cuestión de libertad individual y libertad colectiva. Todo

el mundo está de acuerdo en que la primera no debe pasar por encima de la segunda, pero, ¿quién ha de asegurarlo? Por desgracia, si somos las personas adultas de una escuela, hay que reconocer que estamos cumpliendo de alguna manera una función policial. Por eso, creo que más allá de cuando se agrede a la libertad de las demás, no deberíamos poner límites que repriman la libertad individual, ya que sería un ejercicio de autoridad prescindible; como mucho, podemos expresar nuestras preferencias, exponer argumentos y proponer que se someta a decisión grupal, y sobre todo, aceptar no tener la razón.



## 15. METODOLOGÍAS

La educación libre se nutre de muchos referentes teóricos, algunos de los cuales han desarrollado técnicas educativas, métodos o metodologías. De entre estas últimas, las más extendidas y renombradas son la Montessori y la Waldorf, pero hay muchas otras, más o menos exhaustivas y más o menos complementarias entre sí. Las hay que se centran en cuestiones emocionales, o en la creatividad, la psicomotricidad, y otras que pueden llegar a abarcar la vida completa de una escuela. Creo que es muy positivo conocerlas y valorarlas, y en Wayra así lo hemos hecho, unas veces en grupo y otras individualmente siguiendo nuestro interés o curiosidad.

Algunas ideas y prácticas con las que nos hemos encontrado, las hemos incorporado a nuestro proyecto, pero en general, siempre hemos preferido no adherirnos a ninguna corriente metodológica por entero. ¿Por qué? Es muy respetable acogerse a esta opción, y tiene la ventaja, entre otras, de aportar una gran coherencia interna al proyecto pedagógico, ya que está basado en unos mismos principios que proceden de una larga trayectoria teórica y práctica. Desde este punto de vista, lo difícil es decidir cuál es la mejor; cuál conecta mejor con nuestras características y contexto.

Sin embargo, nuestra actitud ha sido desde el principio de **prudencia**, de analizar con calma cada característica de una metodología completa, antes de adoptarla

o rechazarla. Con el tiempo, hemos ido desarrollando reflexiones a partir de nuestros acercamientos y de lo que hemos podido observar y aprender de otros proyectos. Junto a las ventajas que cada metodología en particular ofrece, hemos detectado características sobre las que proponemos, cuanto menos, dudar.

En primer lugar, seguir plenamente un método, por muy justificado que esté, puede hacernos caer en el dogmatismo. Al igual que sucede cuando nos afiliamos a un partido político o nos adherimos a una corriente ideológica definida, podemos caer en aceptar los paradigmas «en bloque». Es decir, si lo dice Aucouturier, por ejemplo, yo estoy de acuerdo y además lo intento implantar en mi escuela. No es imposible que todas las ideas y métodos que un experto ha desarrollado, coincidan al milímetro con las necesidades y sensibilidades de todas las personas que forman un proyecto, pero no es nada difícil que al menos un par de aspectos no lo hagan. Por desgracia es frecuente que personas críticas con los valores predominantes de la sociedad injusta en que vivimos, no lo seamos tanto con las ideas nuevas o alternativas. De hecho, en educación libre, a veces tendemos a la veneración. El proceso lógico es muy comprensible: yo estoy en desacuerdo con A; el autor o autora B también lo está y lo expresa con palabras mucho más claras que yo; por tanto yo, que no soy A, me identifico plenamente con B, y todo lo que diga B es maravilloso por extensión. Con todos los respetos y pidiendo disculpas por mi falta de conocimientos, el caso de Waldorf es el más representativo. Parece que todo lo que en su momento escribió o dijo Steiner es sagrado; y dijo muchas

cosas. ¿Es posible que seguir el currículo que dictó este hombre, sea lo que realmente necesitan tantas niñas que acuden a las miles de escuelas «libres» Waldorf que hay por todo el mundo? En el caso de Montessori, la incondicionalidad no es tan exagerada; de hecho, la fidelidad de los proyectos Montessori no es tanto hacia ella, como hacia los apóstoles que luego han interpretado su legado. De lo que Montessori dijo, se ha seleccionado la parte que más interesa (¿a quién?), y es la que se ha divulgado masivamente. Me resulta paradójico cómo se ha tomado en cuenta su célebre frase «no me sigan a mí, sigan al niño». La ortodoxia actual de El Método, ha seguido la primera mitad del consejo, ya que no ha respetado sus ideas; sin embargo ha pasado por alto la segunda, ya que tampoco sigue al niño. Si María levantase la cabeza... Afortunadamente, hay proyectos y personas que recogen la herencia de Montessori, de Waldorf y de otras, con mayor criterio y consideración de las niñas que tienen delante.

De lo argumentado en el párrafo anterior, se deducen dos preguntas: ¿a quién interesa la difusión de las metodologías?; y ¿a quién siguen, si no es a las niñas? Comenzando por la segunda, vuelvo a tomar como referente al método Montessori. Muchas formaciones de esta corriente, están exclusivamente centradas en la presentación de materiales, lo cual se refleja después en las escuelas. Las presentaciones consisten en mostrar a las niñas cómo se utiliza un material, de modo que puedan desarrollar las capacidades para las que está diseñado. Entonces, si no hacemos tales presentaciones, ¿la niña usará «mal» ese material? ¿Hay un modo mejor de utilizar



los materiales? Si ese modo «mejor» es el que dicta la persona adulta, ¿qué son las formas de utilizarlo que inventan las niñas?, ¿errores? En el caso de que estuviéramos de acuerdo con esto, ¿qué habría de malo en que los cometan, y acaben encontrando de manera investigativa el uso ideal que las lleva a los aprendizajes buscados? Si tenemos esta concepción de la importancia de los materiales, podemos caer en priorizar en ocasiones, frente a las necesidades de las niñas, las del propio método; que se sigan las pautas para que todo salga como tiene que salir.

Algo parecido ocurre con la magia de Waldorf. Podemos estar de acuerdo en que para la mente infantil es muy importante la fantasía, y la ilusión por lo incomprendible. Pero, ¿por qué es necesario estructurarla y programarla desde una metodología? El protagonismo que se le da al profesorado Waldorf como impulsores de esa fantasía, coloca a las niñas en un papel más bien de consumidores. ¿Acaso no son capaces de generar mundos maravillosos y buscar sus propias explicaciones fantásticas? En ambas corrientes, como en otras, la concentración en desarrollar correctamente el método, puede llevar a las personas acompañantes a hacer que la dinámica de la mañana gire realmente en torno a ellas. Tras un discurso y una actitud de aparente no intervención, se puede entrever a veces un protagonismo autoasignado, impaciente por provocar «pasivamente» secuencias de aprendizaje que confirmen la eficacia del método.

En fin, no quiero centrarme en la crítica de aspectos concretos de cada metodología, sino llamar la atención sobre la otra pregunta formulada antes; ¿a quién interesa

todo esto? No son pocas las personas que se dan cuenta ya del creciente **mercado** que se expande en torno a las metodologías educativas alternativas. Unas lo hacemos para preocuparnos y alarmarnos, y otras para aprovechar y subirse a la ola. Entre medias, muchas otras pueden llegar a un mundo que desconocen, y no plantearse que las relaciones deberían regirse por otros criterios diferentes al interés económico, ya que es así en el resto de ámbitos de su vida. Para muchas familias, «educación alternativa» se traduce en pagar a alguien para que le diga a su hija cómo aprender con unos materiales carísimos que también pagan, y que si no, no sabría usar; ya que no en vano esa persona ha pagado un caro curso, impartido por una persona que ha invertido mucho en formarse y llegar a ser una experta.

Ya hay muchas empresas metiendo el codo en este mundillo, del cual seguramente lo que más les interesa no sean sus valores paidocéntricos. Pronto veremos editoriales (si no las hay ya) publicando libros de texto «Reggio Emilia», o andadores basados en Loczy. Estos ejemplos son contradicciones en sí mismos, aberraciones pedagógicas, pero nada es imposible si da dinero. Las metodologías se pueden tergiversar, y tomar de ellas solo aquellos aspectos que convienen para la rentabilidad. El sistema educativo hace lo mismo con los autores en los que supuestamente se basa; en las escuelas de magisterio se enseñan con calzador las etapas del desarrollo propuestas por Piaget, que sirven para justificar la evaluación por objetivos de desarrollo, pasando por alto conceptos mucho más importantes del mismo autor, que implicarían unos métodos educativos mucho menos

autoritarios. Pues bien, los aspectos que más se difunden y popularizan de las metodologías alternativas, son casualmente los relacionados con cosas «vendibles», como los materiales y la formación; mientras que quedan en segundo plano u olvidados, los argumentos que invitan a no adornar el desarrollo y permitir que realmente esté guiado por sus protagonistas. A la vez, y esta es la parte más desagradable de la mercantilización, a las personas se nos puede «comprar». La gente que nos introducimos en la educación alternativa con vocación y convicciones, vivimos también en este mundo gobernado por el dinero. Por eso, es justo que percibamos una compensación material por la dedicación y el trabajo. Pero puede llegar un momento en el que se nos plantee la oportunidad de ir un poco más allá, de realizar actividades menos esforzadas pero más rentables. Las empresas nos tirarán anzuelos, como redactar el panfleto publicitario de un *pack* de psicomotricidad, o distribuir material entre las familias. No quiero juzgar personalmente a quien lo hace, que tendrá sus motivos y sus necesidades; solo pongo de manifiesto que de ese modo, sin querer, estamos contribuyendo a la infiltración del capitalismo en la educación.

Si la metodología está condicionada por intereses económicos, si los intereses de las niñas han de esperar a que las personas adultas hagan su presentación o cuenten su cuento, ¿podemos hablar de educación libre? En otro capítulo (11) se planteaba la reflexión de por qué no son las niñas quienes eligen los materiales de una escuela. Si esto se llevase a la práctica con honestidad, ¿cuántos «materiales Montessori» habría? En una ocasión,

escuché argumentar a una persona que para que las niñas de una escuela disfruten con los materiales Montessori, no debe haber otro tipo de materiales. No sé si se trata de una exageración, pero en cualquier caso, ¿tan importantes son? Las metodologías alcanzan tales grados de perfección y especificación de las **condiciones en las que debe darse el aprendizaje**, que cabe preguntarse si no hay riesgo de desnaturalizar los procesos. Una niña en su casa o en la calle, sin ningún material ni método, aprende, juega y experimenta con todo lo que encuentra, aproximándose a su entorno de manera singular; tal y como le sale en cada momento. ¿Son menos válidos los aprendizajes y experiencias que se desarrollan de esta manera? ¿Es preferible generar un entorno en el que todo está diseñado y medido para lograr unas concretas? Seguramente, desde las metodologías no se desprecian esos procesos espontáneos, sino que se entiende que para que se desarrollen al máximo las potencialidades de cada individuo, son necesarias unas condiciones determinadas. Es más, lo que se pretende habitualmente, es que las niñas alcancen aprendizajes cada vez más complejos de manera activa, vivencial, frente a la pasividad de los métodos tradicionales.

Es por eso que hay muchos proyectos que se definen de pedagogía activa, o viva. Innegablemente, es un salto muy importante con respecto al sistema educativo, pero no sé si tiene sentido meter en un mismo cajón la educación libre y la activa. Sin duda, en muchos proyectos o materiales a su manera, en pro de que aprendan de una determinada manera, se hace más hincapié en los métodos que en la finalidad; en el cómo que en el para qué.

No pretendo restar valor a las muchas corrientes educativas que están creciendo actualmente, ni desunir a quienes estamos unidas por el propósito del cambio. Creo que es muy necesario que surjan todo tipo de proyectos, diversos y creadores de diversidad, que entronquen con características de diferentes grupos humanos. Educación alternativa es toda propuesta que sea diferente al sistema educativo, y dentro de ella se puede englobar a la libre, la libertaria, la activa, la democrática, la Montessori, e infinitas más. Hacer la distinción entre libre y libertaria, o entre libre y activa, creo que puede ser útil para entendernos, además de ser un buen ejercicio de reflexión. Lo cual no quiere decir que cada cual busque su bando y se atrinchere en él para atacar a los otros. De hecho, en la realidad, la mayoría de los proyectos no representan plenamente a una corriente en particular; las fronteras de la teoría se difuminan en la práctica.

En lo que se refiere a Wayra, la relación con las metodologías ha evolucionado desde un acercamiento prudente, para conocer, hacia el alejamiento y la crítica. No dejamos de valorar las aportaciones de autoras como Montessori, sino que más bien nos desmarcamos de la idea misma de «método». De acuerdo con nuestra tendencia, entendemos la educación como un proceso esencialmente relacional, por lo que seguir métodos es similar a hacerlo para buscar pareja. En cambio, si se concibe la educación como una cuestión técnica, entonces sí tiene sentido aplicar métodos.

Desde nuestra perspectiva, los procesos educativos toman una forma u otra en función de las personas concretas que participan en ellos, y de las circunstancias

y contexto en que se dan. Por ello, pretender estructurarlos de antemano, no puede sino alejarlos de esas personas y de esos contextos. Lo mismo se puede decir de intentar aplicar unas pautas educativas que en una determinada escuela «han funcionado», en otras escuelas y en otros contextos. ¿Qué pautas, técnicas o métodos educativos pueden universalizarse? ¿Qué universalización no conlleva una estandarización? Estas preguntas nos han llevado a rechazar los modelos que han ido llegando a nosotras como *packs*, aunque aprovechando las ideas que nos resultaban interesantes después de haberlos desmontado. En Wayra no tenemos métodos, ni queremos inventar uno propio. Tampoco pretendemos que nuestra forma de afrontar la educación se intente copiar o implantar en otros proyectos. Nuestra forma de hacer resulta de la combinación de nuestras personalidades y relaciones con las circunstancias que se nos dan, por lo que ni siquiera podemos asegurar que nuestro proyecto será igual dentro de unos años.



TERCERA PARTE:  
COLECTIVO





## 16. LA FUNCIÓN DE GUARDA

Una de las funciones que tiene la escuela actual, es la de guarda. Es una función que, sin ser oculta, pasa bastante desapercibida; todo el mundo sabe que está ahí, pero no se suele contar con ella a la hora de describir al sistema educativo. Sin embargo, le pese a quien le pese, su cumplimiento es hoy día más necesario para la sociedad que la propia enseñanza de contenidos. La mayoría de madres y padres deben trabajar, y para ello es preciso que alguien cuide de sus hijas. Cuando buscamos una escuela para ellas, sea convencional, libre o alternativa, podemos preguntarnos si es esa la función que queremos que cumpla de forma prioritaria, o si nos importan más otras cuestiones.

Por diferentes motivos, el Espacio Educativo de Wayra, en su inicio no cumplía esta función; es más, algunas de las familias incluso la rechazábamos. Era un proyecto naciente, con una fuerte implicación de las familias, y teníamos muy claro que no queríamos que se convirtiese en una guardería. Además, nuestras hijas eran bastante pequeñas, y considerábamos que el cuidado y la atención por parte de los referentes afectivos familiares es imprescindible en los primeros años de vida. A la vez, veíamos necesario compartir la crianza y ofrecerles un espacio en el que poder relacionarse y jugar juntas.

Sin embargo, no tardaron en aparecer las inquietudes de algunas familias, que sabían que llegaría un momento

en que se tendrían que incorporar al trabajo. Aunque todas intentábamos organizarnos para poder acompañar a nuestras hijas durante la mañana, con excedencias, turnos, paro y otras opciones más o menos imaginativas, era inevitable que algunas no pudiesen mantener esa situación indefinidamente. Así se planteó cuando llevábamos aproximadamente un año y medio de rodaje. No podemos negar que fue un momento complicado, ya que suponía reavivar reflexiones sobre las necesidades de la infancia y sobre la delegación, pero ahora con casos reales, con nombres y apellidos. El eje de las reflexiones a través de las que afrontamos el tema fue precisamente las necesidades. Nos planteábamos si la delegación de guarda permitía satisfacer las necesidades de los niños (eran en principio tres chicos), o si era más bien necesidad de las madres y padres (o, yendo más lejos, del sistema productivo... pero ese es otro debate). En ese caso, ¿qué debe primar? Sin embargo, conocíamos las circunstancias personales de cada familia, y entendíamos las necesidades derivadas de ellas. Entonces, ¿no serían necesidades de toda la familia, en su conjunto? Por otro lado, estaba el rechazo a la delegación. Frente a esto nos planteamos que la responsabilidad de cuidar, no tenía por qué ser exclusiva de la madre y el padre; podía recaer en otras personas del entorno cotidiano del niño, con las cuales tuviese un vínculo personal. No se trataba de delegar responsabilidades, sino de asumirlas en un grupo más grande. Ese fue un gran paso: entender las necesidades a priori individuales de cada familia, como colectivas. A la vez, esta idílica conclusión conllevaba complicaciones, ya que si se asumen responsabilidades, es fácil

caer en juzgar las decisiones que toman los otros miembros de la comunidad. Por supuesto todo el mundo tuvo sus opiniones, y habría acuerdos y desacuerdos, pero fuimos capaces de comprender que muchas necesidades son causa de situaciones y percepciones muy subjetivas, y que solo quien las vive puede realmente valorar y tomar decisiones en consecuencia.

En general, gracias a la confianza y a la comunicación, la reacción del grupo fue muy humana, con mucha comprensión mutua. Por ello, el primer paso que dimos fue sentarnos a reflexionar colectivamente qué podíamos hacer para cubrir esas necesidades familiares sin dejar de atender a las individuales de cada niño, propias de su desarrollo y su edad.

La opción de que esas familias saliesen del proyecto para encontrar otro que encajase con sus nuevas situaciones, estaba de antemano descartada; éramos un grupo desde el inicio y como tal debíamos asumir lo que se nos presentase. Además, eran nuestros niños; habíamos recibido con ilusión la noticia de su concepción, su nacimiento, les habíamos visto comenzar a andar, a hablar... Aunque suponía un cambio grande, tanto en la práctica como a nivel ideológico, la constatación de esta cohesión fue un momento crucial y especialmente emotivo para el proyecto. Nos lo planteamos de la siguiente manera: somos una comunidad, y las diversas necesidades que tengamos los miembros hemos de intentar satisfacerlas entre todas.

Por suerte, teníamos el tiempo que nos proporcionaba la previsión de aquellas familias, que habían comparado su inquietud mucho antes de que fuera inminente.

El proceso de **búsqueda de soluciones** fue largo y calmado, pero también confuso e incierto, ya que no queríamos reproducir modelos de relación del sistema educativo o del capitalista. Surgieron varias ideas, que fuimos barajando hasta encontrar la que mejor convenía a la situación.

Una opción que se propuso fue asumir el cuidado de esos niños entre el resto de familias. Podíamos acudir al espacio el resto de familias y recibirlos allí para que su madre y padre fuesen a trabajar. Un inconveniente a esto, era que hasta entonces cada familia acudía a la hora que le apetecía cada día, y generalmente nadie lo hacía antes de las diez de la mañana. Sin embargo, no parecía difícil hacer el esfuerzo de organizarnos de modo que cada familia se responsabilizase un día a la semana, de llegar antes y cuidar a esos niños durante toda la mañana. Por supuesto con el apoyo de las demás, que irían llegando más tarde. Otra objeción que encontramos a esta vía, fue la reflexión de que los niños a los que había que cuidar, quizá necesitasen una estabilidad en cuanto a su referente afectivo en ausencia de su familia. Aunque todo el mundo se conocía bien, y los niños tenían confianza en el espacio y en las personas adultas de las otras familias, nos pareció que esta fórmula rotativa podía causarles algo de inseguridad. La opción de familias rotativas fue en su momento desechada, pero hemos recurrido a ella en periodos en los que ha sido necesario.

Otra alternativa que valoramos fue lo que llamamos el «sistema de tías». Nos planteamos que en los contextos en los que la función de guarda no está profesionalizada, esta la cumplen los miembros de la familia que pueden

dedicarse a ello, como las abuelas o las tías. Entonces nos propusimos tres familias de las que aún podíamos acompañar por las mañanas, como tías de los niños cuyas madres y padres trabajaban. Cada niño iría por la mañana a casa de sus «tías», donde también están sus «primas», y podrían ir o no a Wayra juntas más tarde. De esta forma, salvábamos el problema de la inestabilidad de los referentes; además, la familia que cuidaría de cada niño sería la que ya tenía un mayor vínculo emocional previo. Otra ventaja de esta opción era que los niños no quedaban obligados a ir todos los días a Wayra, sino que podían elegir junto a sus «primas» si querían ir al parque o a la biblioteca, jugar en casa o incluso quedarse otro ratito durmiendo.

Obviamente, había una solución que resultaba tan fácil de imaginar, como difícil de proponer en un proyecto que pretende diferenciarse de la escuela tradicional: personas acompañantes. Se planteó la idea y dimos vueltas a si estábamos dispuestas a resucitar esa figura de la que nos habíamos desprendido tiempo atrás. Al fin y al cabo, representaba la mercantilización de las relaciones educativas y el monopolio del saber pedagógico. Sin embargo, había familias que no se sentían incómodas con esta figura, y además parecía ser la opción que más seguridad daba de cara al funcionamiento cotidiano del grupo. Por ello, después de mucho debate y reflexión, tomamos la decisión de que fuese Pablo quien cuidase a esos tres niños por las mañanas. Descartamos completamente la posibilidad de contratar a alguien ajeno al proyecto, ya que nos parecía desnaturalizar demasiado las relaciones. Además, Pablo estaba dispuesto y todo el

mundo estaba de acuerdo en que era la persona ideal; era miembro fundador del colectivo, con mucha formación y reflexión, había estado allí desde el principio y, sobre todo, tenía ya una relación con los niños y sus familias.

Para algunas familias este paso fue un retroceso, para otras supuso alivio y tranquilidad; en cualquier caso fue el camino que libre y colectivamente tomamos, y ha tenido sus ventajas y desventajas, como podrían haberlas tenido cualquiera de las otras opciones. Pero tanta reflexión y autocrítica sirvieron para no adoptar el modelo de acompañante de manera estandarizada. No quisimos plagiar las actitudes, conocimientos y funciones que tienen en otros proyectos. Desde el principio entendimos que, si la necesidad era que aquellos niños estuviesen atendidos, esa debía ser la función del acompañante. Sin adornos de presentación de materiales ni psicoterapia. Por supuesto que nos parecía fundamental que ofreciese un acompañamiento emocional y apoyase los procesos madurativos de los niños, pero no queríamos renunciar a la naturalidad que había guiado hasta entonces nuestras relaciones. Por tanto, desde ese afecto que ya existía, Pablo les ofreció acompañamiento y cuidados pero no desde una perspectiva «profesional», sino más bien con un rol familiar.

Esa familiaridad nos hacía sentirnos más cómodas con la figura del acompañante, sin embargo quedaba por solucionar el tema del dinero, incómodo de por sí. Lógicamente, no se podía pretender que una persona, por amor al proyecto, dejase de percibir dinero en otro trabajo para dedicarse a Wayra sin cobrar. Con toda su buena

voluntad de reconocer la valía de Pablo, una madre dejó caer la frase: «pon un precio a tu hora de trabajo». De inmediato saltaron algunas alarmas ante la evidente incursión del modelo de relaciones laborales imperante en la injusta sociedad capitalista. Habíamos dado un paso que nos acercaba al modelo escolar, pero eso no implicaba que relajásemos otros principios importantes desde el punto de vista humano. De nuevo se debatió y argumentó, y se acordó que si el acompañante iba a satisfacer unas necesidades de las familias, estas debían satisfacer las suyas. Nos comparamos con una familia extensa o una comunidad, en la que muchas de las personas adultas van a labrar mientras otra u otras cuidan de las niñas, y todas reciben su parte de la cosecha. Era como «liberar» a un adulto de la función productiva, para que se encargase del cuidado y acompañamiento. Entonces reformulamos la propuesta de la siguiente manera: «¿Cuánto necesitas?» Además, en este modelo que estábamos esbozando, nos parecía lógico que las familias que necesitaban apoyo para cuidar a sus hijos mientras trabajaban, al estar percibiendo dos sueldos, tenían un margen mayor para aportar económicamente al colectivo que las que acompañaban directamente a sus hijas. Sin embargo, la mayoría de estas últimas decidió que, al ser una necesidad colectiva, también aportarían para la remuneración del acompañante. Es decir, quedó excluida la mentalidad de «si lo uso lo pago, y si no lo uso no lo pago»; y desde entonces hemos funcionado con un sistema de cuotas solidarias, en las que se busca un equilibrio colectivo entre necesidades y posibilidades.



Tras leer este resumen, pueden surgir infinidad de **objeciones** a nuestras ideas y a las decisiones que hemos ido tomando. Me parece coherente con la intención reflexiva de este libro sugerir yo mismo algunas, aunque sin duda habrá muchas más. En el capítulo 5 aparecen debates muy relacionados con esto. Uno de ellos es el referido a la necesidad de autonomía de las niñas. El hecho de que sean atendidas por personas que no son sus madres y padres no solo responde a la función de guarda, sino que forma parte del proceso de emancipación necesario para la formación de la personalidad. Por ello, aferrarse al rechazo completo de la delegación de los cuidados, puede ser un obstáculo a la conquista de un espacio propio en el que cada niña se «enfrenta» a situaciones en las que va asumiendo responsabilidades, solucionando cuestiones que atañen a su vida sin la protección de unas figuras que hasta entonces han ofrecido una seguridad omnipresente. Por supuesto que se trata de una conquista que no merece en absoluto la pena forzar, y que debe producirse de un modo gradual y acorde a las posibilidades de cada persona.

En esta misma línea, cabe advertir que la tendencia a no extender la guarda más allá del entorno de la familia nuclear, conlleva el peligro de generar un monopolio de la transmisión cultural y de valores. Está claro que la familia no es impermeable, y que el contexto influye inevitablemente; además, la separación llega en un momento u otro hagamos lo que hagamos, pero conviene tener la actitud de permitirla, de no obstaculizarla. En cualquier caso, las niñas generan a medida que crecen opiniones, gustos y costumbres diferentes de las de sus

madres y padres; esto ocurre de manera natural por esa necesidad de emancipación y a menudo precisamente para diferenciarse de ellas y ellos. Sin embargo, también se asientan y se incorporan multitud de rasgos de personalidad, formas de pensar y relacionarse, que de no contar con un entorno social amplio, pueden verse limitadas por la carencia de referentes variados y diversos.

Otra objeción que se nos ha planteado en varias ocasiones, es que al coexistir la situación de niñas acompañadas por sus familias junto a otras que no lo están, estas últimas pueden sentir algún tipo de discriminación. Es decir, que pueden sentirse tristes o celosas ante esa diferencia. No puedo apoyarme en ningún estudio riguroso ni teoría psicológica para desmentir este hecho, pero lo cierto es que por la experiencia y la observación atenta, las niñas no se plantean en ningún momento esta cuestión. Parece que ese tipo de comparaciones obedecen más a una tendencia de las personas adultas de mirar lo que tienen otras y calibrar si es mejor o peor que lo propio. Las niñas, al menos hasta cierta edad, sienten pena o alegría por lo que tienen o dejan de tener en función de sus propias apetencias y sentimientos, pero no tomando como referente a las demás. Si una niña echa de menos a su madre o padre, es porque los quiere o se siente insegura, no porque vea a otras madres y padres.

Creo que es oportuno al hablar de la función de guarda, incluir en este capítulo algunas reflexiones sobre lo que solemos llamar **periodo de adaptación**, si bien ya hay alguna referencia en el capítulo 5. Dejando aparte las consideraciones sobre la forma de llevarlo a cabo

en las guarderías y escuelas tradicionales, podemos preguntarnos cuál es su sentido en las escuelas libres. Si se trata de proyectos en los que la participación de las niñas se justifica en la búsqueda de libertad, ¿por qué hablamos de adaptación? ¿Han de adaptarse a ir al parque, o a casa de las primas? ¿Por qué tienen que adaptarse a un proyecto que se supone que está adaptado a sus necesidades?

En realidad, es necesario que se dé una adaptación, porque las personas adultas han decidido que la niña ha de acudir a la escuela sola en un futuro próximo. Es evidente que en esta decisión no ha participado la niña, así que, ¿qué motivos llevan a las personas adultas a tomarla? Creo que son fundamentalmente dos: el trabajo y la necesidad de autonomía. El primero es el más claro y habitual, y nadie puede negar que está bastante desconectado de las necesidades de las niñas. Este motivo infunde presión sobre el proceso, ya que debe completarse en el periodo de tiempo en que la familia puede permitírselo a nivel laboral. Para poder cumplir con ese objetivo temporal, conviene cuidar el proceso poniendo atención a todos los pasos, midiendo y pautando las interacciones, de modo que la efectividad sea máxima. Aunque habrá diferencias de unos proyectos a otros, el proceso de adaptación suele plantearse más o menos de la siguiente manera: La mamá o papá (ambas no puede ser) puede acompañar a su hija al espacio los primeros días, pero ha de abstenerse de jugar o explorar con ella el espacio, para que la peque no se acomode a estas dinámicas. A los pocos días (en cuanto se pueda), la madre o padre ha de dar otro paso en el alejamiento, como por ejemplo seguir en la escuela, pero en un espacio

distinto al que está su hija, sea el pasillo, el patio, etc. Después, aunque siempre con la comunicación verbal correspondiente, la madre o padre puede hacer pequeñas escapadas para poner a prueba la seguridad emocional de su hija. Dichas escapadas se van haciendo progresivamente más largas, hasta que su presencia deja de ser necesaria, y se decide que la niña está preparada. En resumen, la familia ha de jugar a un juego de roles, desnaturalizando esa relación que hasta ahora era la que proporcionaba seguridad emocional a la niña, para regirse por un conjunto de pautas impuestas por un equipo pedagógico y, por qué no decirlo, bastante estandarizadas. Esa nueva forma de relacionarse, en la que se supone se respetan los ritmos de la peque, está impregnada de tensión, ya que hay que aprovechar cualquier muestra de adaptación para pasar a la siguiente fase y acercarnos más al objetivo. Además, las personas adultas participantes han de actuar de manera robótica, no dejando traslucir sus dudas y emociones para no perturbar la linealidad del proceso. Cualquier fallo implica un retroceso o un retraso; las muestras de debilidad por parte de la familia pueden contagiarse a la niña y que le cueste más adaptarse (me resulta sospechosamente similar a cierto método para que se duerman...) Y en todo esto, ¿qué pasa con la niña? ¿Cómo vivirán ellas este teatro con el que se las recibe en el lugar en el que van a pasar gran parte de sus días, durante muchos años? Está claro que mamá quiere irse, y también que esas personas a quienes acabo de conocer quieren que se vaya. Yo me lo tengo que pasar bien para que ellas se sientan tranquilas y puedan decidir que vengo sola.

¿Es realmente respetuosa esta manera de afrontar la incorporación de una persona a un proyecto? Quien no conozca de cerca la práctica de las escuelas libres o activas, pensará que no puede ser, que eso no se corresponde con la teoría. Pues siento decir que, aunque seguro que en muchos proyectos no es así, en otros muchos sí. Y quienes participan en esos proyectos en que se ha de adaptar a las niñas, propongo que hagan un esfuerzo de autocritica y que, aunque no puedan cambiar súbitamente (por las exigencias del sistema laboral y productivo), al menos reconozcan que no es lo más respetuoso, y que lo ideal sería hacerlo de otra manera. Aquí entra en juego el segundo motivo; la necesidad de autonomía de las niñas. Es un argumento muy válido para que en los proyectos educativos no haya cotidianamente madres y padres, el problema es que a menudo se emplea como excusa para justificar y camuflar lo expuesto anteriormente. Tomando el criterio de la autonomía, ¿no es posible llevar a cabo la incorporación de una manera más respetuosa? Hablo de incorporación porque me parece que la mera idea del periodo de adaptación no es coherente ni con la autonomía ni con el respeto. Imaginemos un escenario posible: Una niña va a empezar a participar en un proyecto. Comienza a acudir con su madre o padre, o con ambas, de modo que toda la familia va conociendo el espacio, las dinámicas y sobre todo, a las personas. Con el tiempo y sin ninguna presión, la niña va cogiendo confianza con las otras peques y con las personas acompañantes. Mientras tanto, la actuación de todos los miembros de la familia es espontánea y natural, expresando los sentimientos

y relacionándose como lo han hecho siempre. Si la escuela le resulta acogedora, la niña tenderá a explorar sus rincones, sus materiales, e irá estableciendo vínculos con las personas. Una vez sienta a las personas acompañantes como figuras de referencia afectiva, la madre o padre puede ofrecerle acudir sola, quedando al cuidado de esas personas. Entonces la niña elegirá el camino a seguir a partir de entonces. Lo que parece seguro, es que tarde o temprano preferirá ir y jugar con sus amigas, aunque no esté presente su familia, ya que todos los elementos del entorno le proporcionan la seguridad emocional suficiente.

El hecho de programar un conjunto de pautas o fases estandarizadas para la incorporación, es ya de por sí un impedimento para que ese proceso suceda de manera calmada y con disfrute por parte de todas las personas implicadas. En Wayra no hemos tenido nunca un protocolo de adaptación, en todos los casos en los que una niña se ha quedado en el espacio al cuidado de personas adultas que no eran sus madres o padres, había una relación previa de meses e incluso años. Obviamente es una característica que no se puede dar en todos los casos, pero lo propongo como ejemplo, no como modelo a seguir. Lo que creo necesario es que cada proyecto organice cada incorporación conjugando los principios con las posibilidades, pero siendo sinceras con las incoherencias, aunque estas no sean subsanables a corto plazo.



## 17. ORGANIZACIÓN, PARTICIPACIÓN, IMPLICACIÓN

La forma en que se organiza un proyecto de educación, dice mucho acerca de su identidad como proyecto pedagógico y como proyecto social. En la educación formal todo está fuertemente burocratizado y jerarquizado, lo cual se refleja en su funcionamiento cotidiano. En educación alternativa, la jerarquía se justifica en el conocimiento, en la existencia de personas expertas, además de ser iniciativas privadas en las que quien las impulsa tiene derecho a gobernar. Dentro de la educación libre, e incluso de la libertaria, algunos proyectos obedecen también a esta forma organizativa, aunque con distintos matices. En un proyecto en que la proyección social sea un valor importante, junto a su manifestación en lo pedagógico, ha de haber un reflejo en lo organizativo. Si se celebran asambleas de niñas, se les anima a reflexionar, se fomenta la resolución empática de los conflictos, etc., pero las decisiones pedagógicas son monopolio de un equipo reducido de personas, se está reproduciendo la máxima de «haz lo que yo diga, pero no lo que yo haga». La **horizontalidad** es un valor importante no solo como proyección, sino también en todos los campos de nuestras vidas presentes. Dentro de entornos críticos o alternativos en los que es valorada, nadie vería bien que se crease un grupo de consumo, o un sindicato, en los cuales la toma de decisiones quedase hermeticamente asignada a las personas que los iniciaron.



Los proyectos educativos, además de ser precisamente eso, son también iniciativas sociales, y su influencia en la sociedad y en las propias personas que las forman dependerá en gran medida de cómo se organicen.

Nuestra experiencia en esta cuestión ha sido muy accidentada, con constantes obstáculos, avances y retrocesos, conflictos, conquistas, cansancio...; como la vida misma. Muchas dudas nos han surgido en el camino, y hemos ido resolviéndolas como buenamente hemos podido, para hacer frente a las siguientes. El grupo promotor era un grupo pequeño, formado por personas jóvenes, que aún no teníamos hijas y que disponíamos de mucho tiempo e ilusión. Por ello el comienzo fue fácil; ni siquiera nos hacían falta asambleas, ya que nos veíamos a menudo y teníamos claro que las decisiones eran consensuadas. Ya desde entonces, la confianza de las relaciones permitió que hubiese diferentes grados de implicación, y cierto reparto de tareas consensuado pero bastante espontáneo.

A la hora de impulsar proyectos, nos planteamos una estructura de colectivo o de cooperativa, que iniciase y apoyase cada proyecto, pero que no tuviese un carácter de entidad superior. Con esta idea iniciamos los proyectos de Grupo de Debate y Grupo de Crianza. El impulso del Colectivo fue para crearlos y proponer un funcionamiento horizontal, a partir del cual fuese gestionado por las personas que se implicasen en ello. En la práctica, el Grupo de Crianza ha funcionado así estos años, aunque hasta hace poco, los miembros del Colectivo lo éramos también del Grupo, por lo que resulta difícil separar ambos ámbitos. El Grupo de Debate, tras un

primer ciclo pasó por una etapa de autogestión, que acabó disolviéndose en el siguiente verano, por lo que los siguientes años fue impulsado de nuevo por el Colectivo. Otros proyectos de menor duración que hemos impulsado, como formaciones o encuentros, también han estado encaminadas a la horizontalidad.

Ha sido el proyecto de Espacio Educativo el que realmente ha superado las expectativas iniciales de autogestión, llegando a independizarse completamente del Colectivo, y más adelante a sustituirlo. Aunque también de este proyecto formábamos parte las personas del grupo promotor, el resto de familias fue creciendo en implicación y asunción de responsabilidades, hasta que el grupo tuvo más energía y miembros activos que el Colectivo, por lo que los otros proyectos pasaron a ser impulsados por el Espacio Educativo, junto a otras tareas como la difusión, la comunicación, etc.

Dentro del Espacio Educativo, la organización siempre ha sido formalmente horizontal, si bien realmente el funcionamiento nunca ha sido demasiado formal, ni muy sistemático. Al inicio las niñas eran pequeñas, y las decisiones del día a día (ir o no ir, estar aquí o allá, una u otra actividad...) eran tomadas por ellas, aunque de manera bastante individual. Las decisiones pedagógicas y de gestión eran tomadas por las personas adultas en una reunión semanal, aunque al principio algunas teníamos que insistir a otras sobre la importancia de la implicación. Con respecto a esto, ya entonces nos surgieron algunas dudas muy interesantes. Por ejemplo, ¿puede alguien que no está en el día a día participar en las decisiones? Esta pregunta nos surgió con una familia

que formaba parte del proyecto, pero que no acudía más que a las reuniones. En ese caso la respuesta era sencilla, pero la duda ha reaparecido más recientemente, en relación a las madres y padres que no acuden diariamente; ¿tienen derecho a participar en las decisiones pedagógicas? Obviamente quieren implicarse en lo que acontece con sus hijas en el espacio, pero existe el peligro de que se tomen decisiones que no se corresponden con los intereses de las personas que realmente lo viven.

La verdad es que en los inicios, era más habitual lo contrario, es decir, el desinterés por la participación. Lo cual nos llevaba a preguntarnos si era adecuado que quien no se implicaba en la gestión y toma de decisiones, disfrutase de ese bonito proyecto, que era posible precisamente gracias al esfuerzo y la implicación. Por un lado hubo voces que se opusieron, que consideraban la implicación como un requisito. Por otro, no nos sentíamos cómodas con la idea de cerrar la puerta a nadie. Además, la situación de las niñas era así, estaban invitadas a participar en las decisiones, pero ellas elegían no hacerlo. Es obvio que no se les puede pedir a personas de menos de cuatro años que decidan ciertos aspectos, o que reflexionen sobre teorías psicológicas, ya que no tienen capacidad y cada cual participa en función de sus posibilidades. Pero ese mismo argumento se puede aplicar a personas adultas que no tienen las características, al menos actualmente, para participar en la organización de un grupo. Nos planteábamos ante estas situaciones, si la **implicación** no podría ser una variable más de ese respeto a la diversidad que preconizábamos. En general aceptamos esta premisa, aunque quienes lo

considerábamos importante, no dejamos de animar a la participación, aunque a modo de propuesta, no de obligación. Al poco tiempo, para subsanar los malentendidos y problemas que surgían por estas diferencias, se nos ocurrió establecer la figura de familia visitante. Se trataba de que cuando una familia se quería incorporar al proyecto, le ofrecíamos la posibilidad de participar plenamente, con trabajo, reflexión y toma de decisiones, o venir solo como visita. Las visitas podían disfrutar de la actividad, pero respetando los acuerdos y decisiones que el grupo de familias implicadas había tomado. De esta manera, podían participar familias que solo querían venir de vez en cuando, o que no tenían mucho tiempo, ni las cosas muy claras. En la práctica no ha habido nunca más de una o dos familias visitantes, y siempre han sido familias con las que el resto ya tenía o ha establecido relaciones de confianza. Esta flexibilidad permitía diferentes grados de implicación y de delegación. Aunque cuando surgió la función de guarda en el Espacio Educativo, decidimos no abrir la posibilidad a que una familia visitante la delegase en el acompañante o en el resto de familias. De manera tácita, siempre ha habido un grado máximo de delegación, o unos mínimos de implicación que se han respetado.

Con el tiempo, la implicación de las familias fue creciendo a ritmos desiguales. Nos dimos cuenta de que habíamos hecho bien en no forzar a la participación, ya que ello permitió una evolución más pausada en las diferentes capacidades organizativas de todas. Al fin y al cabo, es lógico que nos cueste movernos como un grupo, buscar el consenso, ceder terreno de lo personal a lo

colectivo... porque todas hemos sido educadas en la carrera solitaria del individualismo y la jerarquía. Fuera de entornos libertarios o asamblearios, la mayoría de la gente se acerca a cualquier iniciativa, proyecto, evento, etc., con la mentalidad de cliente o usuario, es decir, «a ver que se ofrece y si no me interesa me voy». Costó tiempo que en Wayra comprendiésemos que nadie tenía que ofrecer un servicio, sino que trabajábamos juntas por ofrecérselo a nosotras mismas. Fue un aprendizaje vivencial de lo que significa autogestión, para muchas personas que nunca habían participado en proyectos autogestionados.

Gracias a la mayor y mejor repartida participación, pasamos a reunirnos quincenalmente, combinando decisión con reflexión, aunque para esto último dedicamos una reunión extraordinaria al trimestre. Cada vez más, derivamos trabajo a comisiones que creamos en torno a tareas concretas (creación de materiales, comunicación y difusión, etc.), aunque las decisiones importantes siempre se toman en la reunión. Además, hacemos formaciones conjuntas cuando surge, con un mínimo de una al año. Las niñas siempre han sido bienvenidas en las reuniones de gestión, si bien la mayoría de los temas no les interesaban debido a su edad. Ahora algunas de las mayores participan esporádicamente, y esperamos que más adelante compartan plenamente la gestión. De momento, hemos generado una reunión semanal, en la que ellas deciden y proponen sobre las actividades, excursiones, y otros temas que les resulten importantes.

**La asamblea** como herramienta pedagógica es otro asunto que nos ha entretenido en largas reflexiones. ¿Por

qué se considera necesario que la asamblea forme parte del día a día de las niñas? Está claro que es una herramienta muy válida para tomar decisiones grupales, pero ¿justifica esto su incorporación a una escuela? Y sobre todo, ¿es coherente que sea propuesta o incluso impuesta por las personas adultas? Si tan útil es, ¿no la desarrollarán de forma espontánea cuando tengan la necesidad y la madurez suficiente? Es probable que no, ya que como tantas cosas, puede ocurrir que si no se conoce, nunca llegue a realizarse. En ese caso, parece que debe ser «enseñada» por las personas adultas. Lo tristemente paradójico, es que la imposición de la asamblea implica el empleo de la jerarquía para caminar supuestamente hacia la horizontalidad. En muchas escuelas libres, la asamblea es una rutina diaria incluso a edades muy tempranas. Cabría preguntarse cuál es la funcionalidad de una asamblea con tal periodicidad. Si entendemos la asamblea como herramienta de decisión, quizá sería más lógico que se convocase cuando alguna cuestión requiere ser deliberada por todas. Una periodicidad puede tener sentido, del mismo modo que sucede con todas las organizaciones horizontales, al fin y al cabo siempre hay cosas que revisar; pero ¿en cuántos colectivos de personas adultas se realiza una asamblea diaria? Por otro lado, la asamblea es una herramienta organizativa, pero no tiene por qué ser la única. Muchas decisiones sobre la actividad diaria pueden ser tomadas espontáneamente, tanto a nivel individual como en pequeños grupos, siempre que se respete a las demás. También ocurre a veces que determinados conflictos que no atañen a la colectividad, son tratados en algunos proyectos como puntos

de asamblea. La resolución de conflictos puede enfocarse por otras vías, no necesariamente menos horizontales, y quizá más acordes con la magnitud y repercusión de cada cuestión.

Entonces, reformulando la pregunta, ¿por qué la asamblea general diaria? Puede ser que con esa loable intención de favorecer una sociedad más justa, confundamos la asamblea como medio con la asamblea como fin. Parece que a veces, lo importante no es tanto tomar decisiones de manera horizontal sino celebrar la asamblea. De hecho, en algunos proyectos la asamblea diaria no tiene nada de decisorio, es simplemente una rutina social impuesta por las personas acompañantes. De esta manera, lo que en esencia es una herramienta organizativa, se emplea más como herramienta pedagógica. Esto podría justificarse en la necesidad de generar cultura asamblearia en la generación joven, lo cual no es nada despreciable. Sin embargo, exagerar la presencia de la asamblea en la vida de unas personas para las que la palabra tiene su importancia, pero en proporción menor que la acción, puede ser algo artificial, incluso forzado. Además, suele ocurrir que lo obligado provoque rechazo, al menos en algunas personas, y es muy triste que una niña asocie la palabra asamblea con algo desagradable, como ocurre a muchas personas escolarizadas con la física o la filosofía. Si creemos que es importante que alguien aprenda a usar un martillo, es más útil proponer que lo use cuando quiera colgar un cuadro, que ponerla todos los días un ratito a clavar clavos en un listón de madera. Con esta idea, un uso de la asamblea como herramienta organizativa justificada en la necesidad, puede ser

mucho más interesante incluso como herramienta pedagógica, en caso de que sea este el fin que perseguimos. En el otro extremo, no es infrecuente encontrar la paradoja de proyectos en los que las niñas no tienen apenas posibilidades de elección, y sin embargo están obligadas a participar en una asamblea no decisoria.

A decir verdad, Wayra está todavía en pañales en este asunto. Un escenario futuro deseable, sería que las niñas fuesen gradualmente participando en más ámbitos de la gestión, al tiempo que la presencia de las personas adultas va disminuyendo. El proyecto podría derivar entonces, en un espacio o una asociación de chavalas que persiguen sus intereses y gestionan sus recursos autónomamente. Este modelo tendría el inconveniente (o simplemente la característica) de estar circunscrito a un grupo generacional, sin continuidad para niñas y familias que vengan después. Otro modelo podría ser un espacio intergeneracional, una especie de centro cultural en el que diferentes grupos desarrollan actividades relativamente independientes (una escuela, una asociación juvenil, talleres de aprendizajes concretos...), pero que se reúnen para gestionar las líneas generales y los recursos del proyecto.

Volviendo a la gestión global del proyecto, sabemos que la organización es siempre un ámbito en el que mejorar, ya que somos conscientes de nuestras imperfecciones. Por un lado, las diferencias en cuanto al grado de implicación y la informalidad de las relaciones, hacen que la horizontalidad no sea plena. Por otro, el afán por buscar el consenso, reflexionando en grupo cada decisión, unido al crecimiento del grupo y a la buena dosis



de individualismo que todavía nos queda, hacen que las asambleas a veces sean muy densas, lo que a su vez nos fatiga más de lo que sería deseable.

Por último, cabe resaltar que una cuestión especialmente influyente en la organización de Wayra, son las relaciones personales. La confianza y la comunicación que proporcionan, han favorecido la resolución de cuestiones complejas, aunque también han complicado otras. En cualquier caso, a nuestro entender las ventajas superan a los inconvenientes. Una de ellas, de la que trata el próximo capítulo, es que la existencia de relaciones de confianza permite la reducción de la normativización del funcionamiento del grupo.

## 18. NORMAS VS RELACIONES

¿Para qué son necesarias las normas? A grandes rasgos, podríamos decir que son una regulación de la convivencia, que tiene por objetivo que todo el mundo sepa más o menos qué puede y qué no puede hacer para encajar dentro del grupo. A la vez, gracias a ellas, podemos predecir que el comportamiento de las personas que nos rodean se moverá dentro de unos determinados límites conocidos. En nuestra sociedad es este su papel, el problema es que son impuestas por el poder y orientadas a sus intereses; por desgracia la mayoría las respetamos por miedo al castigo, o incluso, porque somos tan inocentes de creer que son por nuestro bien.

Sin embargo, en entornos menos jerárquicos y más igualitarios también hacemos uso de las **normas**, si bien suelen establecerse de forma dialogada. Si seguimos descendiendo en la escala organizativa, en los grupos pequeños e informales no hay normas explícitas. Si pensamos en una familia o un grupo de amigos, normalmente no hay un documento en el que se detalle lo que se puede hacer y lo que no. Entonces, ¿cómo se regula el comportamiento?

Dejando esa interesante reflexión para más adelante, centremos la cuestión en las normas y su existencia en la educación libre. ¿Debe haber normas en una escuela libre? ¿Qué normas debe haber? ¿Quién las ha de fijar? En principio parece que casi todas las escuelas tienen

algún tipo de normas, protocolos, pautas, límites, etc. En general, suele haber dos regulaciones diferentes que afectan a dos grupos de personas; una para las niñas y otra para las personas adultas. Dentro del primero, pueden hacer referencia a los límites, el comportamiento hacia las demás, el uso de los materiales y espacios, la estructuración del tiempo... En el segundo tratan más sobre las formas de participación, los requisitos de compromiso con el proyecto, la asistencia a reuniones... Idealmente, son las personas de cada grupo las que deciden en asamblea sus propias reglas, aunque en la práctica el peso de las personas acompañantes suele ser mayor en la toma de decisiones, quedando algunas fuera del alcance de las niñas, y en menor medida de las familias.

Los caminos para llegar al establecimiento de una norma pueden ser básicamente dos. Por un lado, se puede partir de una idea previa, poner una norma coherente con ella y después experimentar situaciones en las que se aplica, a través de las cuales constatamos o refutamos su utilidad. El otro recorrido, consiste en vivir situaciones en las que se manifiesta un conflicto o un problema, y a partir de ellas buscar la manera de regularlo. Un ejemplo sencillo podría ser sacar las canicas del circuito de canicas. Según el primer método, se pondría la norma de no hacerlo para evitar que se pierdan, y cuando alguien sacase alguna, las demás personas comprobarían si efectivamente hay ese peligro o no. De la otra forma, al producirse la situación varias veces, podría ocurrir que comenzasen a desaparecer canicas; en tal caso el grupo se sentaría a buscar la manera de solucionarlo.

También podría suceder que no se perdiese ninguna. Desde el punto de vista del aprendizaje vivencial, el segundo método es más enriquecedor, aunque está claro que en muchos casos, como por ejemplo cruzar la vía del tren, puede ser peligroso ponerlo en práctica. Por tanto, para unas cuestiones conviene uno, y para otras conviene el otro. Sin embargo, ambos convergen en el establecimiento de una norma que regirá las situaciones similares que se puedan dar en un futuro. El problema que surge aquí es que esas situaciones pueden ser formalmente similares, pero nunca serán idénticas, por lo que puede ocurrir que la norma encorsete las posibilidades de solución que se le pueden dar a un conflicto. Lo que quiero decir es que pequeños cambios en las circunstancias o las personas que rodean a una situación, pueden requerir planteamientos diferentes. En el ejemplo de las canicas, podría darse que a un grupo de niñas se le ocurriese lo divertido que puede ser dejar caer por el tobogán objetos redondos y pequeños, y que al resto le pareciese una idea genial...

Cuando nació el Espacio Educativo de Wayra, nos propusimos empezar sin normas como tales; establecimos solo unos **acuerdos** básicos en torno al respeto en las relaciones, y a partir de ahí íbamos llegando a acuerdos sobre cuestiones específicas. Con lo hablado en cada reunión, sumábamos nuevos acuerdos al «libro de acuerdos», que era el documento que había venido a sustituir al clásico «proyecto pedagógico». No se puede negar que estos acuerdos eran una suerte de normas, pero al menos quedaba clara su temporalidad y su sujeción a lo que vivíamos y reflexionábamos, por lo que

tenían significatividad. Además, considerábamos fundamental a la hora de resolver o afrontar una cuestión, fijarnos bien en las circunstancias concretas de cada caso, y no actuar por protocolo, sino en función de las necesidades reales.

Estas actitudes y esa forma de funcionar, tuvieron y tienen el inconveniente del tiempo que hay que dedicar, pero tiene enormes ventajas en cuanto a apertura mental y conocimiento mutuo de las personas del grupo. Gracias a ello, fuimos inevitablemente cogiendo confianza, aprendiendo las características personales de las demás, sus opiniones, etc. Poco a poco nos fuimos dando cuenta de la importancia que estaban tomando las relaciones en el grupo, y del potencial como elemento organizativo que tenían. Un episodio que manifiesta bien cómo empezamos a darnos cuenta de ello, fue la discusión sobre las armas. Un niño trajo un juguete que representaba un arma, y otra familia propuso el tema para la reunión. Obviamente su objetivo era que se prohibiese o al menos se regulase el uso de ese tipo de juguetes en el espacio. Le dedicamos horas a la reflexión conjunta, aportando argumentos de lo más variado y formulando preguntas nuevas. No voy a reproducirlas aquí, aunque animo todo el mundo a representar el debate incluyendo a todas las posturas (también la de una niña al que le gustan esas armas). El caso es que no fuimos capaces de llegar a una conclusión. Aún estaba muy presente el individualismo en nuestras actitudes, y algo de intransigencia había. Pero afortunadamente hubo algo más; al ver que no llegábamos a un acuerdo nos planteamos ¿y entonces qué hacemos? La brillante

idea que se nos ocurrió fue simplemente tenernos en cuenta. A la vez que una parte no quería renunciar a poder jugar con juguetes de armas, y la otra a que se regulase, ambas partes escucharon y comprendieron las razones de la otra, lo cual ayudó a matizar su propia postura. Entonces, «sabiendo que a ti no te gustan esos juguetes, a lo mejor me corto a la hora de traerlos a Wayra» y; «sabiendo que a ti te gusta mucho jugar con ellos, no lo juzgaré tan duramente». Posiblemente no sea una gran solución, pero ayudó junto a otras a sentar las bases de un funcionamiento más regulado por las relaciones de confianza que por las normas.

Encuentro necesario retomar aquí el tema de los **límites** absolutos y relativos, del que se ha reflexionado en el capítulo 14. Según esta distinción, hay unas normas o límites invariables que todo el mundo ha de respetar, que son los relacionados con los principios éticos básicos de la comunidad, como puede ser el respeto a la integridad de las demás. Junto a ellos, hay otro tipo de límites más circunstanciales, que hacen referencia a cuestiones menos trascendentes y cuyo incumplimiento no tiene la misma gravedad. Como decía en aquel capítulo, puede ser conveniente que los límites absolutos no sean sometidos a negociación, aunque si a análisis y razonamiento. La justificación de esto radica en asegurar la libertad de todas. El peligro para la libertad aparece cuando tratamos los límites relativos como absolutos, es decir, que los consideramos irrevocables, pese a que su incumplimiento no daña ni la libertad ni la integridad de las demás personas.

Quizá parte del problema sea la confusión que genera que ambos tipos de normas reciban el mismo nombre. Posiblemente deberían llamarse de modo diferente, ya que cualitativamente no es lo mismo que alguien «no sea capaz de aceptar límites, porque no para de golpear y abusar de sus compañeras», a que alguien «no sea capaz de aceptar límites, porque nunca se sienta a la mesa para almorzar». No podemos defender con la misma convicción unas y otras normas. Existe la creencia popular de que la firmeza y estabilidad en los límites proporcionan seguridad. Reconozco que puede ser muy cierto que la existencia de unos límites absolutos claros, puede ayudar a que las niñas de un proyecto se sientan seguros y sepan que no van a ser agredidos, y que no se les va a permitir agredir. Sin embargo, en el caso de los relativos, esa creencia parece tener un origen similar a las rutinas, es decir, la inercia de la educación convencional y el conductismo. Cuantos más límites invariables pongamos, más estructurada queda la vida del grupo, que con el tiempo y la insistencia es probable que se asiente en una estabilidad que efectivamente proporcione seguridad: la seguridad de que todo está regulado y que si se cumplen las normas, no habrá muchos quebraderos de cabeza ni conflictos que resolver.

En esta misma línea, también es de dominio público el hecho de que si las personas adultas no se muestran firmes y cohesionadas en la imposición de límites, están perjudicando a las peques ya que «se hacen un lío». De nuevo puede servir para la interiorización de los absolutos, aunque dudo que sea necesario forzar o simular esa cohesión ya que simplemente emana de lo que sentimos.

Pero aplicar esa idea a los relativos, es probable que sea aún más perjudicial. Además de la merma de libertad que implica, hacerlo supone negar u ocultar la existencia de la diversidad de opiniones, gustos y preferencias, y la posibilidad del conflicto y el diálogo. Si una madre y un padre, o dos personas acompañantes, no están de acuerdo en torno a un límite que están poniendo a una niña, se verán en la necesidad de argumentar, razonar, cuestionar y aceptar el cuestionamiento de la propia opinión, para al final llegar a un acuerdo. Mientras, la niña probablemente no tenga claro cómo actuar frente a esa norma, pero sí que ve con claridad que la necesidad o no de su cumplimiento no proviene de un dictado divino, sino que depende de unas razones sujetas a unos puntos de vista particulares. Por lo tanto, ya que las dos personas adultas tienen derecho a pensar diferente y a expresarlo, ¿por qué no lo va a hacer también ella? Imaginemos un ejemplo sencillo: una niña quiere echar la arena en la mesa de agua. A una de las personas acompañantes le parece que sería un gran error, porque inutilizaría ambos materiales. Otra piensa que puede ser una experiencia manipulativa y experimental interesante. Si se ponen de acuerdo previamente y a escondidas y deciden no permitirlo, la niña aceptará el veredicto como una decisión cerrada, difícilmente cuestionable. Si por el contrario, exteriorizan allí mismo sus dudas, la niña escuchará las razones de una y otra, percibirá las reacciones y sentimientos que provoca en cada una los diferentes argumentos, cómo de importante es para cada una su opinión... Puede que incluso se sienta con legitimidad para exponer la suya propia. De este modo va aprendiendo que



se puede pensar diferente, que se puede escuchar y ceder ante las preferencias de las demás y que su opinión cuenta. Además esta participación le permite conocer mejor a esas personas, y vivir en primera persona experiencias de resolución de conflictos. Por supuesto que una reacción posible de las personas adultas, podía haber sido la de entender que la decisión de mezclar o no esos materiales no es suya, sino de la niña, ya que no hace daño a nadie. También podrían haber considerado que la decisión correspondía al grupo, y decirle a la niña que lo consulte. En cualquier caso, si gracias a la firmeza y no contradicción de los límites, las niñas interiorizan con igual profundidad la importancia de no mezclar materiales y la de no agredir, no parece un buen camino hacia la autonomía moral ni hacia una sociedad justa y libre.

Con este largo rodeo quería exponer que los límites relativos, que quizá no deberían llamarse así, pueden ser planteados entre las personas de un proyecto o grupo como preferencias y opiniones personales, más que como normas. Y no solo en lo referido a las normas o límites que las personas adultas ponen a niñas, sino también en sentido contrario y entre personas de edades similares. Si todo el mundo se siente libre de expresar sus preferencias y está dispuesto a escuchar las de las demás, así como a aceptar que no siempre se sigan las propias, la convivencia puede regularse a través de las relaciones más que de las normas. Volviendo al ejemplo, la persona acompañante que no veía bien la mezcla de arena y agua, podría expresárselo a la niña como una inquietud propia, no como una norma; y la niña podría valorar la información y las emociones de la acompañante, y decidir en consecuencia.

Es cierto que para que esto se pueda dar, es necesario que exista un conocimiento mutuo, y **relaciones personales** con una implicación que va mucho más allá de lo profesional o de lo metodológico. En nuestra cultura, esencialmente individualista, la falta de confianza hace que las normas sean necesarias, o cuanto menos cómodas, en muchos aspectos de la vida en común. Así, gracias a ellas sabemos a que atenernos y tenemos argumentos legítimos para decir a las demás lo que se puede y no se puede hacer. Es más sencillo negociar una norma que buscar en cada situación la comprensión del punto de vista de la otra persona.

Cuando una familia se incorpora a un proyecto, es frecuente que mantenga inicialmente una actitud expectante, calibrando lo que hay y «lo que se ofrece». Si las normas y la jerarquía están bien asentadas, para esa familia será fácil, tras un periodo de observación, decidir si el proyecto satisface o no sus necesidades o sus pretensiones. Sin embargo, en un proyecto con una apertura real, de la actitud expectante y la observación se puede llegar a la comprensión de que las normas no son algo estático, de que el funcionamiento y la organización dependen también de esa nueva familia. En Wayra al menos sucede así; tras un periodo de confusión, de búsqueda o incluso reclamo de instrucciones (¿si pasa tal cosa, qué tengo que hacer?; ¿Cómo hacéis cuando...?) las familias nuevas se dan cuenta de que esas pautas y normas dependen de todas, incluidas ellas mismas. Toman conciencia de que, al igual que el resto de familias, tienen el poder de transformar el proyecto, obviamente no de manera individual sino a través del acuerdo y la reflexión colectiva.

La ventaja de las relaciones y la confianza, es que la adecuación del comportamiento de las personas a sus necesidades como grupo y a las circunstancias es mucho mayor, mucho más real. Sin embargo, tiene la desventaja del tiempo y dedicación que requiere, además de esa dosis de incertidumbre que puede provocar. Las normas por su parte, proporcionan esa seguridad o esa anticipación, el problema es que a veces son las personas las que acaban adaptándose a la norma. Volviendo a la pregunta formulada al inicio de este capítulo de cómo se organizan los grupos informales, imaginemos la manera en que lo hace una pareja (igualitaria) a la hora de fregar los platos. Probablemente unas veces lo haga una persona y otras la otra, en función de la energía que tengan ese día o cualquier otro criterio que ambas consideren válido. Esto puede suponer complicaciones o incomodidades frente a la sencillez y previsión que puede ofrecer un cuadrante; sin embargo, este tiene la desventaja de que si el martes me toca, me toca y punto, y a la otra persona seguramente no se le ocurra plantearse si tengo prisa o me escuece un rasguño con el jabón. Yo asumiré mi responsabilidad, del mismo modo que esperaré que la otra persona asuma la suya cuando le corresponda, sin detenerme a pensar en sus necesidades. Este sencillo ejemplo no es más que una manifestación de la alienación a la que nos puede llevar la combinación de normas e individualismo. En la sociedad actual, no es nada infrecuente oír opiniones o comentarios insolidarios que apelan al propio cumplimiento de la norma para justificar el castigo a quien no la cumple, sin cuestionar si la norma tiene alguna utilidad para alguna de las dos personas.

No puedo negar que la existencia de algún tipo de normas sea necesaria para la vida de un grupo, al menos en forma de acuerdos consensuados; pero corresponderá a cada proyecto decidir qué aspectos han de ser normativizados, y cuáles pueden resolverse en función de la situación y las circunstancias, a través de la confianza y las relaciones.



## 19. NATURALIDAD, ARTIFICIALIDAD

En muchas de nuestras reflexiones más vinculadas a la práctica, a las relaciones con las niñas o al funcionamiento del proyecto, nos hemos visto apelando a «la naturalidad» o «lo que nos sale de manera natural». Es por esta recurrencia que considero interesante dedicarle unas líneas en este capítulo, no porque pretenda ofrecer una idea elaborada sobre la cuestión.

De hecho, la **naturalidad** es un concepto que en Wayra hemos manejado de manera difusa, sabiendo a qué nos referíamos pero sin saber cómo definirlo, y que hemos empleado unas veces como elemento del que debíamos cuidarnos y otras como referente positivo. Por ejemplo, en nuestras primeras mañanas en el Espacio Educativo, algunas personas adultas en ocasiones desarrollaban un juego muy activo, tomando la iniciativa e interviniendo más de lo que nos parecía conveniente para la autonomía de las niñas. Entendíamos que esta actitud «salía de manera natural», y que lo deseable era que tratásemos de controlarla, en pro del juego libre y del respeto al principio de no-directividad. En épocas más recientes en las que nos acercábamos a la idea de espacio intergeneracional, en algún momento hemos tenido que cortarnos al descubrirnos charlando en tono alto, en un espacio en que un grupo estaba desarrollando una actividad tranquila. La participación espontánea de las personas adultas aporta muchas ventajas, pero

puede haber ciertas actitudes que en determinados momentos llegan a ser invasivas. Controlar o frenar en ocasiones la naturalidad, «lo que nos sale», es comprensiblemente necesario ya que muchos de nuestros automatismos, formas de relacionarnos, pautas de crianza, etc., provienen de una herencia cultural que no se corresponde en muchos aspectos con el tipo de educación y relación educativa que queremos.

Sin embargo, ha habido muchas situaciones, en las que el concepto se nos presentaba como algo deseable, algo a lo que escuchar. En estos casos, lo hemos valorado y defendido oponiéndolo a la idea de forzar, de generar **artificialidad**. Cuando estábamos difundiendo la idea primigenia de crear una escuela libre en Salamanca, veíamos que había mucha gente interesada, mucha inquietud, y en cambio no conseguíamos que una o varias familias se lanzasen a echar a andar. Sentimos la tentación de intensificar la difusión, de tomar medidas para acelerar la deseada apertura, y algún paso dimos en esta dirección; pero el argumento de la naturalidad apareció en aquella circunstancia para relajar nuestras pretensiones. Nos dimos cuenta de que algo tan complejo y novedoso como la aparición de una escuela libre, y sobre todo el compromiso de las familias con ella, era algo que no se podía forzar ni apresurar. Era un proceso en el que, si presentábamos nuestra propuesta con naturalidad, sin disfraces ni actitudes comerciales, el tiempo se encargaría de congregar a aquellas personas realmente interesadas en formar parte de un proyecto así. Este planteamiento incluía la aceptación de la posibilidad de que nadie compartiera nuestras ideas, y de que el proyecto

no llegase a nacer. Más adelante, con el Espacio Educativo efectivamente «nacido», hemos defendido posturas que nos parecían «naturales», frente a la artificialidad que generan las estandarizaciones de modelos pedagógicos cerrados. Por ejemplo, a la hora de acompañar emocionalmente a una niña que se siente mal por el motivo que sea, esforzarnos en seguir unas pautas aprendidas racionalmente (abrazar desde tal o cual dirección, formular unas preguntas y no otras...) puede restar naturalidad y sinceridad a la actitud de apoyo que queremos ofrecer. Es más importante que la otra persona perciba el cariño, a que este sea transmitido de manera impecable según una determinada teoría.

En otros casos, como en los relacionados con las reflexiones de los capítulos 7 y 8, la naturalidad se ha visto sometida a debate con posiciones muy diversas entre distintas personas de Wayra. Y es que «lo que nos sale» puede ser muy diferente de unas personas a otras. Entonces ¿qué es eso de la naturalidad? ¿A qué nos hemos referido cuando la sacábamos en las reflexiones? En este caso no se trata del clásico debate de «lo natural en el ser humano» entendido como nuestra parte biológica frente a la cultural. No, la cuestión es mucho menos académica y mucho más mundana, al tiempo que más significativa y relacionada con muchos temas que surgen en la cotidianidad de cualquier proyecto. En entornos alternativos de hoy en día, está muy extendida la idea de la «mochila» como símbolo de la herencia, tanto cultural como psicológica, que recibimos de nuestro pasado y el de nuestro entorno. Desde algunos ambientes se nos anima a deshacernos de ese peso, a revisar esas



predisposiciones para no reproducir las actitudes negativas del pasado. Entroncando con la naturalidad, lo deseable desde ese punto de vista sería no dejarnos llevar por la espontaneidad, ya que «lo que nos sale» proviene de esa mochila que aún no hemos terminado de revisar. Desde otro punto de vista, se podría considerar esa mochila como parte de las características de la persona, parte de lo que cada una es. Lo coherente entonces, sería actuar con naturalidad aceptando las propias características y principios que se tienen, sin renunciar a esa parte de la personalidad. Lo cual no debe impedir que se mantenga una actitud autocrítica y sobre todo, que tanto el hacer espontáneo como las reflexiones y análisis sobre nuestras acciones y entorno, sean puestas en común en el grupo, de manera que podamos ir generando un contexto cultural propio. Quizá así, «lo que nos salga de modo natural» se irá acercando poco a poco a una coherencia entre lo que somos y lo que queremos como personas y como colectivo.

## 20. EL IDEAL DE ESCUELA, EL IDEAL DE COMUNIDAD

En Wayra siempre nos hemos debatido entre la tendencia hacia el ideal de escuela y la tendencia al ideal de comunidad. Hasta hace poco no teníamos una gran preocupación por el futuro, pero las aspiraciones y expectativas que hemos tenido hacia nuestro proyecto presente y su evolución, han oscilado acercándonos unas veces a un ideal y otras al otro. Aunque seguramente ningún proyecto de educación libre represente plenamente ninguno de los dos, me refiero a grandes rasgos a tomar medidas y decisiones que nos aproximen al funcionamiento de una institución escolar, o al de una comunidad pequeña, como puede ser una familia extensa o una aldea. Con esto no quiero decir que sean incompatibles, pero sin lugar a dudas tienen características diferenciadoras, que son un interesante campo para la reflexión.

Una de las diferencias que más presentes han estado en nuestras reflexiones es la de los **roles** preestablecidos. En el ideal de escuela, cada persona forma parte «en calidad de»; es decir, es alumna, es acompañante, es madre o padre... Esto condiciona obviamente la forma de estar y de relacionarse de cada una, ya que a ese rol se le asocian, explícita o implícitamente, unas funciones y unos códigos de comportamiento. Por ejemplo, la alumna o niña tiene las funciones de aprender, de jugar...; una persona acompañante las de guiar, atender...; y las familias

las de colaborar, llevar y traer... Esto significa que quien representa un determinado rol, con unas funciones atribuidas, en principio no debe salirse de ellas o adoptar las que no le corresponden; una madre o padre no puede guiar, una acompañante no puede jugar, etc. Además, para representar uno de los papeles existentes en la escuela, se han de poseer unas características concretas, es decir, que no cualquier persona puede presentarse como aspirante cualquier rol. Esto implica que una persona que no encaje en ninguno de esos roles, no puede participar. Hay que ser niña, ser padre o madre, o poseer unos conocimientos pedagógicos concretos, para poder participar como acompañante; pero una persona adulta sin hijas, por mucho que quiera aprender, colaborar, jugar, atender... no tiene cabida en la dinámica escolar. En el ideal de comunidad todos estos roles se difuminan. Las personas forman parte del grupo en función de lo que son, no en función de lo que pueden o deben ser. Y «lo que son» es una categoría indefinida, cambiante, por lo que los códigos y funciones de cada una van variando según su voluntad y sus características y en relación con las del grupo.

En general, en las escuelas libres se dan principalmente esos tres roles. Analizando en concreto el que les corresponde a las niñas, surge una cuestión relacionada con la diversidad que no se ha tratado en el capítulo 4. De igual modo que el origen o la religión no son características definitorias de la persona ni de su participación en un proyecto, la edad es un parámetro que puede ser observado desde esta perspectiva. La discriminación por razones de edad de la escuela convencional, está

suavizada en los proyectos alternativos, en los que se hacen grupos mixtos de edad. Pero, ¿por qué no ir un poco más allá? ¿Por qué no crear un proyecto intergeneracional? Las escuelas libres son espacios destinados al desarrollo y aprendizaje libres de las niñas. ¿Y por qué no pueden ir a aprender personas de otras edades? Afortunadamente, el hecho de participar en un proyecto social, implica ya muchos aprendizajes y el desarrollo de importantes aspectos de la personalidad. Sin embargo, las personas adultas tenemos también muchas inquietudes y ganas de aprender (si nos lo permitimos), de hacerlo de manera autónoma y de compartirlo con otras personas. Sería muy interesante que personas de diferentes edades pudieran compartir espacios y proyectos de aprendizaje, sin necesidad de diferenciar en ellos sus roles. En Wayra, como cuento en el capítulo de propuestas (10), nos hemos intentado acercar a esta idea. Una vez cubierta la función de los cuidados, ha habido y hay personas adultas que estudian, practican tai-chi, hacen pan...; incluso buena parte de este libro ha sido escrita en el Espacio Educativo. Sin embargo, nunca hemos llegado a creérnoslo completamente, no hemos sido capaces de superar el clásico esquema de «lugar para niñas».

Siguiendo con el análisis de los roles, el de las personas acompañantes es posiblemente el más delicado. Ellas no participan en un grupo principalmente por lo que les aporta, sino más bien por lo que son capaces de aportar. Es decir, que mientras niñas y familias son aceptadas (en teoría) tal y como son, las personas acompañantes han de cumplir unos requisitos. En el ideal de

escuela se valora la profesionalidad, así como los conocimientos y la formación que llevan a una persona a convertirse en experta. Para que las familias de una escuela confíen en las personas acompañantes, es necesario que perciban en ellas esa **profesionalidad**, ya que se trata de quien va a responsabilizarse del cuidado y los aprendizajes de sus hijas. Por tanto, esa cualidad se tiene que notar, y ante el escepticismo de mucha gente puede ser necesario mostrarla. Si las personas acompañantes plantean dudas en sus prácticas o lagunas en sus conocimientos, pueden ser consideradas novatas o no lo suficientemente preparadas para la tarea; así que les conviene exhibir su saber hacer en la relación con las niñas, demostrar su seguridad y su abundancia de recursos.

En según qué ambientes, ganarse el respeto y la confianza puede ser relativamente fácil, ya que muchas familias se sienten poco capaces de acompañar en ciertos aspectos a sus hijas (o simplemente son conscientes de su imperfección), lo cual les predispone a admirar y reconocer el expertismo. De este modo, puede efectuarse la distribución de roles con mayor naturalidad, y madres y padres se sienten más cómodas delegando. Esta distribución puede verse como un reparto de tareas en la educación de las niñas; unas personas crían y dan afecto y otras aseguran los aprendizajes. Este es un esquema simplificado, ya que es cierto que la mayoría de familias que participan en proyectos de educación libre o alternativa, no se desentienden de los procesos de aprendizaje, y que las personas acompañantes tienen relaciones afectivas con las niñas. Lo que quiero ilustrar es que en

esa asignación de roles, las personas acompañantes adquieren un estatus diferente al de las familias en lo que a favorecer el desarrollo se refiere. A consecuencia de esto, la confianza que permite la delegación, puede acabar desembocando en una «subordinación». Dado que las acompañantes saben más y lo hacen mejor, es preciso aprender de ellas, pedir y escuchar sus consejos. Y a la inversa, las acompañantes al saberse más formadas y con más recursos y credibilidad, pueden verse tentadas de opinar que tal aspecto de una relación familiar debería ser de otra manera, o que para que una niña desarrolle una determinada conquista, en casa deberían hacerlo de tal forma. Todos estos procesos, descritos aquí de una manera quizás un poco cruda, se dan en la realidad de algunos proyectos con mucha mayor sutileza, revistiéndose de una cooperación aparentemente igualitaria que dista considerablemente de las tutorías unidireccionales de los colegios.

Tendiendo hacia el ideal de comunidad, la propia figura de acompañante se ve distorsionada. Puede haber una o unas personas que cuiden habitualmente a las niñas, o puede que se organice el cuidado de otra forma. En cualquier caso, tanto la seguridad afectiva como el desarrollo de aprendizajes son responsabilidades compartidas, más que repartidas, y la implicación de cada persona en ellas puede ser diversa y flexible, pero no oficialmente distribuida. Un papá cuida a varias peques algunas tardes, y otro día es el que les enseña a diferenciar plantas; una abuela propone una vez por semana un taller de encuadernación, etc. En este caso no existe un monopolio del saber pedagógico, y las decisiones

adultas de cara a la educación de las niñas son puestas en común, lo cual no debe impedir que haya diversidad en las formas de relacionarse. Frente al ideal de escuela, uno de los recelos que se pueden albergar hacia el de comunidad, es que esa informalidad hace que las responsabilidades no queden claras, que no se especifique quién y cómo se debe asegurar la consecución de aprendizajes, o el seguimiento del desarrollo. De esta manera, es posible que surjan oportunidades de aprendizaje, pero es posible que no se den todas las que sería deseable; mientras que si establecemos un reparto de tareas explícito, sabemos que se van a ofrecer unos determinados ambientes, materiales y propuestas conducentes al aprendizaje.

Volviendo a la cuestión de la profesionalidad y a la necesidad de demostrarla, existe el riesgo de dar el paso hacia la mercantilización. Pensando ahora en los proyectos gestionados por un grupo de educadores o educadoras, o dirigidos por una persona, su viabilidad requiere de la aportación económica de las familias, que en este caso son algo parecido a clientes. Dado que estas escuelas reciben una remuneración por su función, y esta se mide o evalúa por los logros que alcanza (aunque sean logros diferentes a los del sistema educativo: genera un ambiente relajado, fomenta la autonomía...), la demostración puede convertirse en publicidad. La falta de opciones educativas aún no ha permitido que se genere un gran mercado de educación alternativa, pero ya empieza a haber varios proyectos insertos en una misma población, por lo que no es de extrañar que de alguna manera entren en competición. Incluso, ante familias

que no desconfían plenamente de la escuela tradicional, la competición de una escuela alternativa puede ser con ella. Estoy seguro de que muchos proyectos de educación libre están lejos de entrar en este tipo de dinámicas, pero creo que no está de más alertar sobre la posibilidad de caer en ellas. Porque, una vez entra en juego el afán económico, dada la predisposición a guiarnos por él que tenemos en la sociedad actual, se puede extender como un virus a todos los rincones de un proyecto educativo. Recordando el episodio narrado en el capítulo sobre la guarda (16), aquel en el que se instó al acompañante a poner un precio a su hora, cabe imaginar cómo podría desarrollarse la situación a continuación. Está claro que no es lo mismo trabajar cuatro horas que ocho, y también que no es lo mismo acompañar a tres niñas que a seis. Entonces, ¿no debería cobrar también por niñas? Con esta fórmula la persona acompañante, dependiendo de su ética y sus necesidades económicas, puede verse empujada a «venderse», como un comercial al que le interesa que haya más niñas durante más horas.

El peligro de la mercantilización no es algo que se desprenda necesariamente del preestablecimiento de roles; lo planteo como una posible consecuencia no deseable de una circunstancia que a priori no es positiva ni negativa. La tendencia al ideal de escuela genera esa estructuración de roles y funciones, que puede ser legítimamente preferida por el grupo de personas que forman un proyecto, y estar justificada en sus necesidades. El ideal de comunidad puede no satisfacer las necesidades de muchos proyectos, de la misma manera que hay personas que prefieren estructurar su tiempo mediante



una agenda y otras que no. De hecho, la **estructuración** es quizá la nota diferenciadora principal entre ambos ideales. Lo mismo que ocurre con los roles, ocurre con otros aspectos como espacio, materiales y tiempo. En el ideal de escuela, estos elementos se ordenan y encaminan hacia los objetivos concretos que tiene el proyecto. En cambio, en el ideal de comunidad, no cabe hacer distinciones entre el lugar de aprender y el lugar de jugar; ¿por qué aprender en un aula si se puede aprender en un pueblo entero? Tampoco es necesario separar el tiempo de la familia del tiempo de la escuela, ni fijar un horario para las actividades de aprendizaje, las de juego... Y lo mismo sucede con los materiales; no son didácticos o no didácticos.

Otra diferencia importante entre el ideal de escuela y el ideal de comunidad, es la forma en que se implican las personas que participan en ellos. En el ideal de escuela, el proyecto es un ente abstracto que representa el eje central de las relaciones, configurado por las proyecciones de familias, acompañantes y en menor proporción, de niñas. Por lo tanto, cada persona interactúa con él directamente, es decir, «se implica en el proyecto» o «se compromete con el proyecto», etc. Sin embargo, en la idea de comunidad el proyecto es un pequeño vínculo o un vínculo más en la vida del grupo. En la versión más radical de este ideal, ni siquiera tiene cabida un proyecto educativo. En este caso, la implicación y el compromiso son de cada persona hacia el colectivo, y viceversa.

Mientras que el ideal de escuela posibilita una cierta independencia entre el proyecto y sus participantes,

lo cual le puede otorgar una mayor estabilidad; en el ideal de comunidad las personas pueden alcanzar un mayor grado de sentido de **pertenencia**, sentir que «forman parte» y que el proyecto, si lo hay, es suyo y de todas. Esa pertenencia conlleva unas características que desde cierto punto de vista pueden ser consideradas como dificultades o incomodidades. Por ejemplo, confrontando con esa estabilidad del ideal de escuela, en el de comunidad se puede esperar una mayor incertidumbre, una sujeción más adherida a los vaivenes, tanto positivos como negativos, de los miembros y del grupo.

Otra dificultad puede ser el acceso a esa comunidad o grupo. Mientras que una escuela es una entidad abierta, a la que cualquiera se puede unir si comparte los preceptos y cumple los requisitos de rol, una comunidad es un ente menos palpable y con códigos y formas de relación no explicitados en un reglamento de régimen interno. Si una persona se informa bien, al incorporarse a una escuela sabe bien lo que puede esperar de ella y de las personas que allí encuentre, así como lo que se espera de ella. Sin embargo, una comunidad no se publica, no explica lo que es. Las personas acceden a ella generalmente de forma natural, espontánea o accidental, lo cual no significa que esté cerrada. Cuando nuevas personas se unen a una comunidad, al principio es normal que no se sientan miembros de pleno derecho, ya que no dominan las normas y las relaciones, y no conocen bien al resto del grupo. Por ello se entiende que no tengan las mismas responsabilidades al principio, y de hecho es posible que tanto el grupo como ellas prefieran que así sea. Con el tiempo, el conocimiento mutuo da pie

a la confianza, la red de relaciones se va extendiendo a los nuevos miembros y poco a poco, se van sintiendo parte.

No pretendo decir que Wayra represente el ideal de comunidad, ni mucho menos, como tampoco representa el de escuela; pero en este punto sí que ha habido una cierta evolución del segundo hacia el primero. Recuerdo que en el primer año de Espacio Educativo, había una situación recurrente en las dinámicas de las niñas (descrita en el capítulo 6), con la que prácticamente ninguna persona adulta se sentía a gusto, y sin embargo no terminábamos de abordar la cuestión. En reflexiones posteriores, nos hemos dado cuenta de que lo que nos impedía manifestar nuestra opinión era la sensación de que había normas que estaban por encima de nosotras, que ya eran propias del proyecto antes de que cada una se uniera. En ese proceso de incorporación, en el que en realidad todas estábamos, no éramos capaces de concebir que las normas y las costumbres pudieran ser generadas por nosotras mismas. Había una sensación de presión de grupo que realmente era «presión de proyecto». En épocas posteriores, han sido las personas nuevas las que han manifestado sentir cierta presión, lo cual no ignoramos que es una falla en la horizontalidad que nos gustaría superar. Pero no lo es solo porque los miembros antiguos asuman mayores responsabilidades, sino también porque los nuevos prefieren que no se les presuponan las mismas condiciones. Es muy frecuente que demanden pautas («¿Qué debo hacer...?»), o expresen inconscientemente su sensación de no formar parte aún («¿Cómo hacéis...?»). Un documento o una normativa bien clara erradicaría este problema, pero al tiempo haría

que tanto nuevos como viejos miembros se sometieran a ella y aplanaran sus diferencias. Además, impediría el desarrollo posterior que se suele dar generalmente: tras un periodo, variable según los casos, la persona nueva va comprendiendo los códigos que el grupo tenía antes de su llegada, lo cual le confiere seguridad; y lo que es mucho más importante, se da cuenta de que esos códigos fluctúan y cambian, no son estáticos, ya que los vamos construyendo en función de las necesidades y circunstancias. Esa constatación permite que la recién llegada se vea a sí misma como constructora de esos códigos y normas tácitas, y sienta que sus opiniones e ideas, aunque sean diferentes a las de la mayoría, pueden ser expresadas y tenidas en cuenta.

En este sentido, otro rasgo de Wayra en sus inicios, que también se puede apreciar en algunos proyectos, era la atomización de las familias. En principio, cada familia estaba en el grupo porque convenía a sus intereses. Exagerando, cada una estaba pendiente de lo que rodeaba a su hija, y los sucesos que no nos atañían directamente no merecían tanto nuestra preocupación, o no sentíamos que tuviéramos legitimidad para involucrarnos. Esa atomización responde a la idea de la existencia de un proyecto suprapersonal al que las personas deciden si adherirse o no, en función de la concordancia que perciban entre sus ideas y las del proyecto. A medida que las relaciones se fueron desarrollando y extendiendo, cada persona empezó a sentir más la existencia del grupo y a afrontar las cuestiones como algo común, que implica a todas. Tomando un símil gráfico, en el ideal de escuela las relaciones se dan de manera radial, como

las aspas de un molino; cada uno de los miembros se relaciona con el resto a través de un eje central, que es el proyecto. El ideal de comunidad se asemeja más a una red irregular, entre cuyos miembros se van tejiendo hilos directos, siendo el conjunto de esas conexiones el que une al grupo.

La atomización de las familias es un rasgo especialmente característico de nuestra sociedad. Forma parte de las muchas y tristes consecuencias de la cultura individualista, en la cual nos sumergimos a pasos agigantados. La familia extensa está cada vez más disuelta, la responsabilidad de la crianza recae plenamente sobre la familia nuclear, aunque en muchos casos se sirva de las abuelas a modo de canguros. En el contexto de educación alternativa y crianza respetuosa, las familias están especialmente predisuestas a llevar todo el peso, y además sienten que han de proteger su estilo de crianza frente a una mayoría que no lo comparte y lo ataca, lo cual llega a generar verdaderos atrincheramientos de las decisiones y relaciones en torno a la peque. Por tanto no es extraño que nos acerquemos a los proyectos educativos con las ideas muy claras, y centradas en lo que interesa a nuestras hijas. Este egocentrismo familiar es la parte más comprensible, que no justificable, de la participación egoísta en los proyectos de educación libre. El grueso del individualismo proviene, sin embargo, de esa cultura mayoritaria a la que inevitablemente pertenecemos. El sistema económico, el educativo y el laboral, funcionan disgregando y reconduciendo los intereses de las personas haciendo que sean lo más individuales posible, y ocultando las muchas necesidades comunes

que efectivamente tenemos, y para cuya satisfacción el mejor camino sería unirnos. La educación y la crianza son una de ellas, y en el momento que nos planteamos que queremos una forma de vida diferente para nuestras hijas, más humana, más solidaria y menos competitiva, los proyectos educativos que creamos para ofrecérsela no deberían reproducir los esquemas que rechazamos. Es cierto que da vértigo, que requiere un esfuerzo al que no estamos acostumbradas (hay quien sí, obviamente), y que resulta más fácil elegir entre las opciones que se ofrecen que construir una entre todas. Pero merece la pena; tanto si se trata de un proyecto de escuela libre más bien estructurada, como si es una comunidad formada por familias *unschoolers*, las actitudes de ceder y de buscar el consenso aunque ello implique a veces que las cosas no sean exactamente como las habías planeado, de apoyar a otras familias e implicarnos en sus necesidades, son necesarias para crear un entorno realmente diferente. No es tan importante educar para compartir, como compartir para educar.

Resulta difícil concluir que la tendencia hacia uno de los dos ideales sea más coherente con la educación libre, y aunque haya quien prefiera una u otra opción, en realidad ninguna de las dos es mejor a priori; ambas responden a diferentes formas de organización social. Quizá la cuestión en la que se encuentra el origen de las diferencias entre una y otra sea el grado de concreción de los fines y objetivos. Una escuela establece sus metas explícitamente, las redacta y las desglosa en objetivos específicos, entendiendo que a través de esta sistematización será como puedan ser alcanzadas. En coherencia

con ello, el preestablecimiento de los roles, la discriminación de espacios, tiempos, materiales y relaciones educativas, se convierten en medios necesarios para la consecución de dichos objetivos. Así mismo, se precisa una organización, sea horizontal o vertical, que asegure la efectividad de todos los elementos. Sin embargo, las finalidades de una comunidad son algo mucho más amplio, difuso e implícito, y tienen que ver con el bienestar de sus miembros, la calidad de las relaciones, etc. Son metas difícilmente mensurables, más aún si no se explicitan y concretan, por lo que no es realista establecer una metodología que conduzca a ellas, ni una estructura organizativa idónea para lograrlas.

## 21. EL APOYO DE LA CIENCIA, EL APOYO DE LA ÉTICA

La educación es un ámbito de acción y pensamiento en el que la mayoría de las decisiones tienen una razón de ser, se justifican en algo. Salvo en casos excepcionalmente rancios, en que las cosas se hacen «porque sí» o «porque así se han hecho de toda la vida», las pautas y actuaciones educativas se apoyan en premisas o razonamientos provenientes de un sistema de creencias más o menos aceptado socialmente.

Es muy habitual, en educación libre, apoyar nuestras innovadoras prácticas en las ideas, estudios y experiencias de personas expertas. En Wayra siempre lo hemos hecho; el interés por un mundo que nos importa y repercute en nuestras familias nos ha llevado a investigar, informarnos y descubrir nuevas ideas que nos planteasen reflexiones y abriesen nuestras mentes. Sin embargo, ¿es esta la razón principal de la búsqueda del apoyo de la ciencia? Al decir ciencia, me refiero en general a razonamientos y postulados de personajes o centros que ostentan un alto grado de credibilidad, pertenezcan al ámbito académico oficial o a ambientes más esotéricos o pseudocientíficos. ¿Qué más nos impulsa a ponerle apellidos a nuestras ideas? En general, los proyectos de educación libre se encuentran con mucha desconfianza y escepticismo a su alrededor, y es comprensible el afán por demostrar que sus postulados no son improvisados



o inventados, sino que se basan en lo que alguien con más experiencia o sabiduría ha expuesto o demostrado. Gracias a este respaldo, mucha gente reacia a lo nuevo, a lo que se salga de lo convencional, relaja su impermeabilidad ante una argumentación seriamente fundamentada.

Uno de los Ciclos de Educación que organizábamos cada otoño, tuvo como eje central hacer explícitas las **teorías** subyacentes a la educación libre. El objetivo era llamar la atención sobre su legitimidad, demostrando que contaba con el respaldo de importantes autores y autoras. Así, en cada una de las cinco sesiones, se hablaba de desarrollo afectivo, psicomotor, cognitivo, etc., conectando principios expuestos por Bowlby, Pikler, Maturana, Piaget y otras, con su plasmación práctica en la crianza y la educación libre. Por supuesto se planteaba siempre como material de debate y reflexión, y se dedicaba la mayor parte del tiempo a analizar colectivamente las ideas y justificaciones.

Sin duda, tener referentes es esencial. Muchas veces, ante un problema que no sabemos cómo afrontar, buscamos ayuda en los libros o consultando a personas de proyectos afines. Esto es normal e incluso sano, ya que implica que no lo sabemos todo y que tenemos la humildad suficiente para reconocerlo. La actitud contraria nos podría llevar al dogmatismo y la incapacidad de evolucionar adaptándonos a nuestras nuevas circunstancias. A la vez, con el tiempo nos hemos dado cuenta en Wayra, de que esas teorías no lo son todo. Junto a esa coherencia racional, nos dimos cuenta de que ante muchas cuestiones o situaciones, surgía otra fuente de legitimidad de origen más interno. Aunque su verbalización siempre

es más difícil, su peso e influencia a la hora de posicionarnos, decidir o actuar es a veces mayor. Detrás de nuestra opción educativa hay ideas, obviamente, pero también hay motivos emocionales, inconscientes. Como expresaba una compañera, ¿es que tiene que haber una razón para todo? Cabe preguntarse, sobre este aspecto, si fue antes el huevo o la gallina; ¿son nuestras sensaciones las que nos mueven, y luego encontramos unas teorías que las respaldan, o bien nos vemos convencidos por unas ideas, cuya veracidad nos lleva a apreciarlas poniendo en juego nuestras emociones?

Las justificaciones teóricas, tienen la ventaja y el inconveniente de su validez lógica (las que la tienen). Inconveniente porque, cuando una cuestión es enfocada desde distintos paradigmas teóricos, después de darle muchas vueltas se puede concluir en un empate lógico. Es decir, que todos ellos pueden contar con experimentos, hipótesis contrastadas y acuerdos de la comunidad científica que les otorgan toda la validez posible. Y entonces ¿cuál elegimos? ¿Por qué elegir uno u otro? Está claro que es humano y positivo permanecer en la duda y no tener una postura firme ante todos y cada uno de los aspectos de la vida. Sin embargo hay muchas cuestiones frente a las que tenemos que posicionarnos, nos guste o no, y hay veces que debemos hacerlo sin ese respaldo.

El peso de la legitimación de nuestras decisiones recae entonces sobre nuestros propios recursos; sobre lo que sentimos e intuimos, y sobre nuestros **principios éticos**. No pretendo ignorar que los sistemas éticos son productos culturales, al igual que la ciencia, pero considero que su interiorización depende en gran medida

de aspectos volitivos y vivenciales. Aquí me refiero a los principios éticos originados ya sea en la infancia o la adolescencia de la persona, o en el arrastre cultural de varias generaciones, pero en cualquier caso forjados con anterioridad al conocimiento racional de una determinada corriente educativa. Lo importante es que tanto esta ética personal como los sentimientos y emociones, nos hacen reaccionar de una manera más visceral que racional.

Abrir la puerta a esta vía de legitimación, y hacerlo de manera colectiva, permite revisar las premisas de nuestro proyecto, pasando las voces de las personas expertas por el filtro personal de la ética y las sensaciones. En definitiva, lo que quiero exponer es que muchas de las actitudes que defendemos en la crianza y la educación, como el respeto o la libertad, no debemos hacerlo tanto porque «esté demostrado que es beneficioso para...» sino además, y quizá principalmente, porque «sentimos que es justo». Por supuesto que hay que revisar de manera autocrítica los propios postulados éticos y nuestras reacciones emocionales, pero sepultarlas sin más ante los postulados de científicos, pedagogos, guías espirituales o expertos de cualquier tipo, puede ser muy peligroso.

Además de la legitimación de carácter racional-científico y de la de origen subjetivo-ético, es muy frecuente escuchar hoy la expresión de «lo que funciona». Es muy frecuente oírlo en cualquier ámbito, pero en educación especialmente, y en educación alternativa y libre cada vez más. «Vamos a ver si eso funciona», «lo que mejor funciona...», «aquello no nos funcionó...»; son frases cada vez más pronunciadas en proyectos y escuelas. Cuando se habla de que algo funciona, hay que preguntarse

inmediatamente después ¿para qué? ¿Funciona para que las niñas aprendan a contar? ¿Funciona para que el ambiente de la escolita sea apacible? ¿Funciona para que seamos libres? ¿Para que la sociedad sea más justa? Y, por otra parte, ¿funciona para quién? ¿Para las niñas, para sus familias? ¿Para un proyecto de Asturias, de Chipre? ¿Para un grupo grande, o para un grupo pequeño? Utilizar esa palabra implica entrar en el juego de la búsqueda de rendimientos a través de la educación, lo cual es peligroso de por sí, pero además conlleva la necesidad de medir esos rendimientos, evaluar si funciona o no, estandarizar modelos, crear escalas de observación... La bola de nieve iría engordando hasta tener una escuela capaz de transformar el producto que recibe, independientemente de sus características, en personas formadas de una determinada manera. Si no obligamos a hacer deberes porque entendemos que no funcionan; si no castigamos porque el castigo no sirve, en lugar de porque lo consideramos un ataque a la integridad de la persona, ¿qué haremos cuando nos demuestren lo contrario? ¿Cómo negar la utilización del castigo físico, si tiene el respaldo de la efectividad, argumento que hemos utilizado en otras cuestiones?

En Wayra, por fortuna, no han aparecido demasiadas veces los planteamientos de tipo utilitarista. Nuestras justificaciones han combinado ambos tipos de legitimación comentados antes, si bien al principio el apoyo de la ciencia era mucho mayor. Nuestras ideas y prácticas han evolucionado al encontrar nuevos referentes, pero también al escuchar las sensaciones de cada una y de los demás, así como de personas implicadas en otros proyectos. Es curioso que en nuestros discursos hacia

fuera, siempre había un cierto desfase: dábamos la versión oficial, lo que pensábamos antes, lo más estándar para la educación libre. Nos fuimos deshaciendo de esa necesidad de aprobación, pero aún nos ocurre; mientras nuestras reflexiones y prácticas vuelan, nuestros discursos oficiales van más lentos.

En cualquier caso, creo que es importante sentir la seguridad que dan los apoyos de uno y otro tipo, pero sin aferrarse de manera dogmática. Supongo que encontrar el equilibrio no es nada fácil. Las corrientes de educación libre y educación alternativa, aún teniendo relativamente poca historia y poca estructuración, (con la diversidad espontánea de proyectos que eso genera), sí que está desarrollando un cuerpo teórico fundamentado en unas determinadas ideas de diferentes autoras y autores. La tendencia a la unificación conlleva ventajas, pero junto a ellas se corre el peligro de redoblar la importancia y magnificencia de dichas ideas. Una idea, al ser compartida por muchos proyectos, ya no solo es defendible porque tal doctora la demostró, es que además lo hacen de esa manera en tal escuela y tal otra, que son referentes a nivel estatal. Es difícil cuestionar algo tan respaldado, pero además a través de esta «presión de grupo» o tendencia, comenzamos a importar formas de hacer de otras escuelas, sin saber muy bien cuál es la justificación, e incluso a imitar pautas y protocolos educativos por miedo a no estar a la altura, por demostrar que nuestra escuela es tan activa como la que más. Con esta actitud se puede perder de vista que dichas pautas han sido elaboradas atendiendo a las circunstancias de esa escuela en particular, pero puede que en la nuestra no sean necesarias o no tengan razón de ser.

## 22. LEGALIZACIÓN, HOMOLOGACIÓN, FUTURO

El movimiento de educación libre, aunque de manera poco cohesionada, está creciendo a ritmo exponencial y algunos proyectos han recorrido un camino de años o incluso décadas, que les otorga una solidez y una experiencia considerables. Otros muchos estamos echando a andar desde hace pocos años, pero la ilusión y la valentía de la juventud se reflejan en la edad de nuestros proyectos. Sin embargo, a medida que se va sosegando el impulso inicial, ese salto al vacío que supone el salirse de los moldes, comienza a hacerse escuchar la **incertidumbre**; ¿cómo será el proyecto mañana?, ¿Qué familias seguiremos en él?, ¿cuándo encontraremos la estabilidad? Y, la más acuciante para algunas familias, ¿qué pasa con la barrera de los seis años?

Apenas sin recursos, con pocos apoyos y sin reconocimiento legal, es normal que muchos grupos estemos cuestionándonos en la actualidad cómo dar seguridad y viabilidad en el tiempo a nuestros proyectos y escuelas. Muchos ingredientes necesarios para lograr esa estabilidad dependen de nosotras mismas, como el compromiso o el esfuerzo, lo cual no evita que surjan muchos miedos ante posibilidades que no conocemos o no podemos controlar. El miedo a la ley y a los servicios sociales, la presión social, el temor a que el proyecto se disuelva, a que las niñas no aprendan lo suficiente o que se queden sin oportunidades...

Una forma de solucionar o mitigar estas inquietudes es buscar algún tipo de **reconocimiento** legal u homologación; al menos así lo entienden muchos proyectos de educación libre que están trabajando ahora en esa dirección. Se trata de una cuestión surgida de la necesidad de evitar los peligros, pero también es un acto de reivindicación para lograr que se reconozca la legitimidad y el gran valor que tiene lo que hacemos. No obstante, este proceso no iba a salirse del punto de mira de las dudas y reflexiones.

¿Qué implica convertirnos en proyectos «legales» u «homologados»? Esta es la primera pregunta que hemos de hacernos, ya que nadie da nada por nada, así que si queremos un reconocimiento por parte de la administración podemos esperar que no sea gratuito. Además de no serlo literalmente, ya que el dinero se cuele en cualquier proceso burocrático a través de tasas, licencias, requisitos, etc., hemos de evaluar el coste que puede suponer en términos ideológicos y pedagógicos o incluso humanos. Si por ejemplo una condición es evaluar trimestralmente a las niñas, debemos poner en la balanza si vale la pena hacer ese sacrificio (o simularlo), a cambio de la ansiada estabilidad. Puede que nos veamos en situación de establecer un currículo mínimo, o cambiar de personas acompañantes por no tener la titulación requerida, y otras muchas situaciones de espada y pared en las que no es nada fácil decidir. Y no lo es, entre otras cosas, porque aún no hay muchos casos de proyectos afines que hayan culminado el proceso y puedan decirnos: «mirad, se hace así y os va a costar tanto». Es decir, que investigamos y vagamos por caminos inciertos (que

si vía americana o británica, que si escuela rural, colegio privado...) en los que no sabemos si queremos dar el siguiente paso, o si tendremos que retroceder para iniciar uno nuevo.

En ese andar, otra cuestión a tener en cuenta y que también puede representar un coste para nuestros proyectos, es precisamente esa gran **atención y esfuerzo** que requiere. ¿De dónde sale? Está claro que las iniciativas sociales implican mucho trabajo y hemos de estar dispuestas a ello, pero, ¿a qué dedicábamos la atención antes de que esta cuestión apareciera? ¿A qué otros aspectos podríamos destinar ese esfuerzo para mejorar el proyecto? Las necesidades que tengamos como grupo pueden llevarnos a priorizar la homologación, pero hemos de ser conscientes en todo momento de qué otros frentes estamos postergando o descuidando. No podemos dejar de lado la preocupación por el futuro, y a la vez hemos de tener la cautela de atender al presente tanto como se merece, ya que de otro modo podemos caer en la dinámica de vivir constantemente en la proyección.

Expongo posibles recelos y precauciones, no porque crea que no se deba emprender el camino de la homologación, sino porque creo conveniente que no se haga a cualquier precio. De hecho, la generalización de esta inquietud ha traído hasta ahora algunas ventajas colaterales. Al ser un tema que preocupa a muchos proyectos, nos ha empujado a consultarnos los unos a los otros, a apoyarnos y trabajar en común, a multiplicar las comunicaciones y fortalecer las redes. También está sirviendo para apaciguar las conciencias de muchas familias, que



participan ahora más activamente en sus proyectos y saben que están poniendo todo de su parte. A la vez, tomamos conciencia de las limitaciones y alambradas con que el Estado blinda la educación, y se van poniendo en evidencia las razones que hay detrás de ello. Su cerrazón estimula la indignación ante lo absurdo del hecho de que familias y acompañantes especialmente conscientes del valor de la educación, no puedan construirla desde la responsabilidad y el criterio propio.

Desde una visión más general, cabe preguntarnos si deseamos que se regulen de alguna forma las alternativas educativas y la no escolarización. Sin duda pueden imaginarse escenarios muy diversos, y en todos ellos habrá ventajas e inconvenientes; habría que ver qué tipo de controles se impondrían, quién y con qué criterios elaboraría dicha regulación... No es fácil adivinar cómo evolucionará la situación, pero creo que tarde o temprano las administraciones dejarán de ignorar esta creciente realidad social. Me atrevo a aventurar un posible horizonte en el que poco a poco el sistema se vaya abriendo a las nuevas ideas, incorporando en su seno o permitiendo la existencia de proyectos alternativos. Habrá subvenciones, reconocimiento, premios, asignaturas universitarias y personas expertas en la materia, y gradualmente se reconducirá el movimiento hacia un terreno mucho más amplio que el actual, aunque también cercado por unas vallas que limiten la posibilidad de que nos descarriemos. Vallas que, aún siendo más lejanas y difíciles de percibir, serán colocadas desde arriba y de nuevo, nos estarán arrebatando la libertad de educar. Ojalá me equivoque, y ojalá no sea en vano luchar por

el reconocimiento de nuestras opciones y de la diversidad; en cualquier caso, disfrutemos de lo que hasta ahora hemos construido, y hagamos que el presente de nuestros proyectos y de quienes los viven cada día, siga mereciendo la pena.



## EPÍLOGO: WAYRA AHORA

En el momento de escribir este capítulo, han pasado cinco años desde lo que consideramos el comienzo de Wayra. Pretendo describir las líneas generales del proyecto y del Colectivo a día de hoy, como muestra del paso en que nos encontramos después del camino de reflexiones recorrido, pero en ningún caso como destino final o meta concluyente. Si se lee uno, dos o cinco años después de este momento, seguramente la vigencia de lo que aquí cuento se haya visto bastante reducida, ya que es inevitable que los proyectos cambien si están en sintonía con el grupo humano al que corresponden. Lo interesante, es contrastar la realidad de hoy con las primeras ideas que teníamos, y poder ver el enrevesado trayecto de dudas y reflexiones que median entre un punto y otro.

En el día a día de Wayra, las niñas van llegando al espacio a lo largo de la mañana, algunas cuando quieren y otras cuando sus madres y padres tienen que entrar al trabajo. No hay una hora oficial de entrada y otra de salida, del mismo modo que la asistencia es voluntaria. Desde el primer momento, cada persona puede dedicarse a las actividades que le apetezcan. Hay tres espacios interiores, un gran pasillo y un amplio espacio exterior, y las niñas pueden moverse libremente por ellos siempre que las personas adultas puedan acompañarlas. Se hacen propuestas de actividad, globales o para grupos

reducidos, provenientes de niñas o de personas adultas; pero siempre son de participación absolutamente voluntaria. No hay rutinas preestablecidas, más allá de las que se generan temporalmente por circunstancias o necesidades de la vida cotidiana; por ejemplo el momento de cortar el pan, los días en que la panadera que trabaja en el mismo edificio nos da una de sus magníficas hogazas. No hay hora del cuento, aunque quien quiera puede leer, mirar o contar, en solitario, en pareja o en grupo. No hay hora del almuerzo, cada persona come cuando tiene hambre, aunque a menudo disfrutamos de almorzar en compañía. No hay hora de la asamblea, aunque procuramos reunirnos siempre que un asunto requiere una decisión colectiva, como a qué parque ir o cómo utilizar un material determinado. También buscamos un hueco semanal para la generación de propuestas. Los juegos y actividades son de todo tipo, y una persona puede pasar toda la mañana saltando y corriendo, o cambiando de actividad cada cinco minutos, o sin hacer nada. Los límites a la libre actividad son únicamente los que restringen la posibilidad de dañar a otras personas, o a su integridad o libertad. En general, se dan muchas dinámicas de juego simbólico, de juego grupal, aunque también se dan actividades más individuales.

Hay una persona acompañante; una madre del colectivo liberada con una remuneración para que pueda dedicarse a cuidar diariamente a las hijas de aquellas familias que no pueden. Además de ella, algunas madres y padres están presentes toda la mañana o parte de ella, como referente para sus hijas si son menores de tres años, y como acompañantes para todo el grupo si son

mayores o no les reclaman habitualmente. La responsabilidad del acompañamiento y los cuidados es compartida, pero las personas adultas también pueden dedicarse a actividades, aprendizajes o tareas que les apetezcan, sea en solitario o en grupo.

La organización sigue dependiendo principalmente de las reuniones quincenales y de las comisiones que creamos para algunas tareas. Aunque junto a ello, el grupo crece y evoluciona gracias a los vínculos que hemos ido desarrollando entre todas las familias. Las relaciones entre niñas y entre personas adultas se extienden mucho más allá de las mañanas del espacio educativo. Todo el mundo se conoce, nadie se llama «el papá de alguien», convivimos y compartimos vivencias que nos permiten conocernos y comprendernos. Se generan relaciones más o menos cercanas, en función de la afinidad que sientan las personas, y van desde considerarnos simplemente compañeras de proyecto (que no es poco), hasta relaciones muy similares a las que se pueden dar en la familia extensa.

En general, se puede describir Wayra como un colectivo muy «orgánico», en el sentido de que evoluciona con bastante naturalidad, sin estructuras rígidas pero con una funcionalidad muy ligada a sus circunstancias y sus características. A algunas nos gusta verlo como una familia grande o una comunidad, aunque somos conscientes de que esta es una palabra muy pretenciosa, y de que estamos muy lejos de representar el ideal comunitario. Sin embargo, sentimos que también hemos conseguido ir alejándonos del modelo de interacción social individualista, centrado en la eficacia o

el rendimiento, que acata los caminos marcados por el sistema capitalista.

En este punto en que nos encontramos, paradójicamente ha surgido entre la mayoría de las familias la necesidad de buscar un cambio. En este caso se trata de un cambio concreto, orientado hacia una mayor solidez y estabilidad del proyecto. Podría parecer contrario a la tendencia seguida hasta ahora; sin embargo, puede verse como complementario e incluso coherente con ella. Principalmente, porque es una iniciativa que surge del grupo mismo, de nuestras propias necesidades. Y, desde una perspectiva más pragmática, porque afianzar algo que hemos construido y nos satisface, puede ayudar a que el proyecto y el Colectivo sobrevivan más de lo que viene siendo habitual en muchas iniciativas sociales y educativas innovadoras. No puedo ocultar, igualmente, que nos surgen dudas y miedos acerca de si una evolución en este sentido puede acercarnos a las dinámicas y estructuras escolares.

Con el fin de llevar a cabo la transformación que pretendemos, estamos trabajando principalmente en tres direcciones: un nuevo espacio; acompañamiento más profesionalizado; y un proyecto educativo escrito. La primera, consiste en buscar un espacio en mayor contacto con la naturaleza, y que permita una estructuración y disposición de materiales planificada desde nuestros conocimientos actuales. Una persona acompañante con formación y experiencia, puede complementar el acompañamiento que venimos haciendo las familias, proporcionando recursos e ideas relacionados con los procesos de aprendizaje, cada vez más complejos a medida

que crecen las niñas. La redacción de un proyecto educativo responde a la necesidad de poner en común y afianzar lo que queremos, llegando a un acuerdo en torno a las características esenciales del Espacio Educativo.

Estos nuevos vientos pueden llevarnos a muy distintos lugares. Lo importante es que tenemos claro que queremos andar juntas el camino, consensuando cada paso importante para que todas las sensibilidades continúen teniendo cabida. Junto a ello, no debemos perder la actitud de buscar siempre la coherencia con las necesidades, especialmente de las niñas, de manera que el proyecto represente lo que queremos, lo que somos. Que esté a nuestro servicio y no nosotras al suyo.

En cualquier caso, sea cual sea el devenir de Wayra, es inevitable que sigamos evolucionando, aprendiendo, equivocándonos, conociendo y compartiendo con otros proyectos, relacionándonos y, por supuesto, reflexionando.





## REFERENCIAS

No puedo dedicar un apartado a la «bibliografía» en este libro, porque no he consultado ninguna obra para escribirlo. Las fuentes a las que he recurrido han sido, junto a mi memoria, la de muchas compañeras de Wayra a través de entrevistas, además de numerosos documentos escritos y audiovisuales que hemos ido generando estos años, y que reflejan nuestras ideas en diferentes momentos.

Sin embargo, en el desarrollo de las reflexiones descritas, han sido muchas las personas, lecturas, ponencias, debates, formaciones, etc., que nos han influido. Me parece interesante comentar aquí las que lo han hecho de un modo más relevante, aunque no hayan sido las únicas. Por otro lado, exponerlas aquí y otorgarles el reconocimiento que merecen, no significa en absoluto que compartamos o representemos sus ideas. Finalmente, animo a quien no conozca alguna de estas referencias, a que las investigue y extraiga sus propias reflexiones.

**PAIDEIA:** Esta escuela es un referente fundamental en la educación libertaria. Se puede aprender mucho de sus prácticas y de las ideas que las sustentan a través de los libros de **Josefa Martín Luengo**, fundadora de la Escuela.

**REBECA WILD:** Esta autora ha escrito varias obras muy interesantes, basadas en las experiencias de los proyectos educativos que ha impulsado. En «Educar para ser» se ven bien reflejadas las ideas de la educación activa, a través de las vivencias

del Centro Educativo Pestalozzi, que han inspirado a muchos proyectos actuales.

**EMMI PIKLER:** En su libro «Moverse en libertad», esta autora aporta ideas muy interesantes acerca de la motricidad, que pueden extrapolarse a otros ámbitos del desarrollo en los que poner en la balanza la autonomía de las niñas y la intervención adulta.

**CAROLINA DEL OLMO:** En «¿Dónde está mi tribu?» esta autora reflexiona sobre las condiciones actuales de la crianza, con una fuerte crítica al individualismo y el aislamiento en que vivimos las familias. Su perspectiva va más allá de la contraposición entre la crianza natural y la conductista.

**MARIANO FDEZ. ENGUITA:** Desde una perspectiva sociológica, este autor realiza análisis muy detallados de los problemas de que adolece el sistema educativo, con una especial focalización en la diversidad. En «La escuela a examen» recoge un buen compendio de ellos.

**PEDRO GARCÍA OLIVO:** Este autor sostiene una postura crítica tanto ante el sistema educativo como ante la educación alternativa. Ha publicado varios libros interesantes, como «El educador mercenario», y en sus ponencias y charlas expone sus ideas con una claridad demoledora.

**MANUEL RODRÍGUEZ «TXELU»:** Tanto en su libro «Dejadnos aprender» como en los artículos que publica a través de «En la fila de atrás», Txelu aporta su visión crítica y ofrece material para reflexionar sobre muchos aspectos relacionados con la educación.

**MIGUEL CASTRO:** Gracias a él hemos conocido las ideas de Arno Stern y la Educación Creadora. Su interés va mucho más allá del desarrollo de la creatividad, ya que sus planteamientos son aplicables a todas las facetas del desarrollo humano. A través de la web de Diraya (<http://dirayaexpresion.es/>), se pueden conocer sus ideas básicas.

**DESARROLLO DE LA EMPATÍA:** Las dudas en torno a los orígenes de la empatía, comentadas en el capítulo 14, nos han llevado a muy variadas obras y autores. Recomiendo especialmente a **Giacomo Rizzolatti** («Las neuronas espejo») y a **Frans de Waal** («La edad de la empatía»). Una vez más, propongo sus textos como punto de partida para reflexionar e investigar, no como fuentes de verdad absoluta.

**LUDUS** (<http://ludus.org.es/es>): Se trata de una web en la que se puede conseguir información sobre una enorme cantidad de proyectos de educación alternativa. Contiene un mapa y enlaces a la web de cada proyecto.

