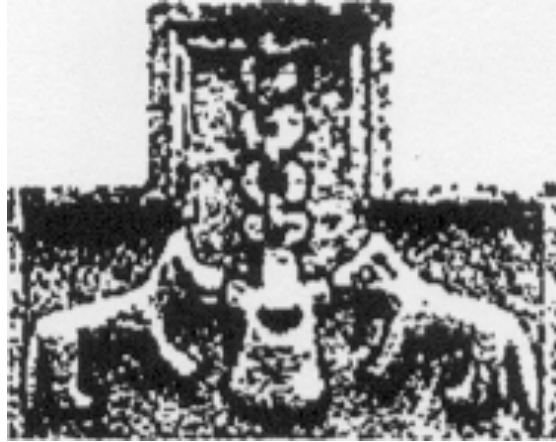


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



LA VERDAD NOS HARÁ LIBRES

“EL ESCULTISMO: UN MOVIMIENTO PROMOTOR DEL DESARROLLO
HUMANO”

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN ORIENTACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

P r e s e n t a

AURELIO MORALES MACÍAS

DIRECTOR: DRA. SILVIA ARACELI SÁNCHEZ OCHOA

LECTORES: DR. JAVIER QUEZADA DEL RÍO

MTRA. PATRICIA DE LOURDES MAÑON HERNÁNDEZ

México, D. F.

2008

ÍNDICE

1. Introducción.	5
1.1. Justificación.	5
1.1.1. Motivación personal.	5
1.1.2. Relevancia académica.	8
1.1.3. Importancia Social.	8
1.2. Antecedentes.	9
1.3. Planteamiento del problema.	10
1.3.1. Ubicación en la realidad.	10
1.4. Objetivos.	11
1.5. Alcance de la investigación.	12
1.6. Limitaciones de la investigación.	12
2. Fundamentos Teóricos del Desarrollo Humano.	13
2.1. El Movimiento del Potencial Humano.	13
2.2. Historia.	15
2.3. Bases filosóficas.	16
2.3.1. Fenomenología.	17
2.3.2. Existencialismo.	20
2.3.3. Enfoque existencial humanista.	26
2.4. Teoría y práctica del desarrollo humano.	28
2.4.1. Carl Rogers.	28
2.4.2. Abraham Maslow.	32
2.4.3. Erich Fromm.	34
2.5. Conclusiones.	37
3. Fundamentos del Escultismo.	40
3.1. El Escultismo.	40
3.2. Orígenes del Escultismo.	43
3.3. Filosofía del Escultismo.	44

3.4. Ética y espiritualidad en el movimiento scout.	49
3.5. La visión escultista del joven.	52
3.6. Estructura y organización.	54
3.6.1. Estructura.	54
3.6.2. El papel del jefe de tropa.	56
3.6.3. El Guidismo: las mujeres scouts.	57
3.6.4. Actividades básicas.	58
3.6.5. Escultismo y milicia.	58
3.7. El Escultismo en México. Recuento.	60
4. Fundamentos pedagógicos de la Escuela Activa.	64
4.1. La educación tradicional.	65
4.2. La Escuela Nueva.	67
4.3. Los fundamentos psicológicos: Piaget.	69
4.4. Los primeros críticos: Rousseau, Ferrière y Freinet.	71
4.5. La crítica antiautoritaria: Ferrer Guardia, Neill, Lobrot, Oury y Vázquez.	75
4.6. América latina: Freire, Illich y Reimer.	81
4.7. La educación centrada en la persona.	84
4.7.1. La aportación de Rogers.	84
4.7.2. El aprendizaje significativo.	88
4.8. Conclusiones	91
5. Síntesis. Confluencias entre el Escultismo, el desarrollo humano y la educación activa.	93
5.1. Escultismo y Desarrollo Humano.	94
5.1.1. La confianza.	94
5.1.2. El juego y los valores.	95
5.1.3. La empatía.	96
5.1.4. Respeto a la individualidad.	99
5.1.5. El altruismo.	99
5.2. Escultismo y Educación.	101
5.2.1. Objetivos compartidos.	101

5.2.2. Escultismo y educación activa.	103
5.2.3. Aprendizaje significativo.	108
5.2.4. Disciplina.	110
5.3. El Escultismo como movimiento educativo que promueve el Desarrollo Humano.	112
5.3.1. Algunos elementos exclusivos del Escultismo frente al Desarrollo Humano y la Educación Activa.	112
5.4. Conclusiones.	114
Bibliografía.	116
Anexo 1	120
Anexo 2	123

CAPÍTULO 1

Introducción.

Abundan razones y sentimientos que motivaron a la realización de esta tesis. Se gestan principalmente, en el desencanto, por las enormes diferencias observadas en la aplicación del método scout de mi generación de los 60's y 70's del siglo XX con respecto a la generación actual.

En ese entonces los scouts habíamos tenido experiencias muy enriquecedoras, en los grupos que a los que pertenecíamos. Muchos Scouters incluso habían conocido personalmente a Baden Powell, lo que significaba una referencia viva de aplicar, de vivir el Escultismo.

Alrededor de 1980 muchos scouts y scouters habían salido a hacer sus vidas. Para 1990 comenzó a incrementarse la membresía de la Asociación de Scouts, con miembros que no habían tenido vivencias directas. Estos scouts y scouters acudieron a la lectura e interpretación de los libros acerca de temas escultistas. Con tan equívoca interpretación que tergiversaron los textos y aplicaron de maneras distorsionadas los principios, la promesa y la ley scouts. Algunos de los errores cometidos fueron y siguen siendo los siguientes, en un número muy amplio de grupos:

- Permitir que los adultos guíen a los muchachos.
- Distorsionar la aplicación del sistema de patrullas, formando dos tropas, una de 11 a 14 años y otra de 14 a 17 años.
- Buscando como objetivo máximo la diversión.

Colaborar a la salvaguarda de la experiencia del “espíritu scout” y su transmisión, representa una inquietud motivadora a lo largo de esta Tesis.

1.1. Justificación.

1.1.1. Motivación personal.

Fue casualidad haber sido invitado a participar en el año de 1970 en las actividades “scouts” del grupo número 48 en el D.F. Los scouts se reunían en el camellón de la calle de Benjamín Franklin casi esquina con la calle Nuevo León en la colonia Escandón.

Es desde ese año cuando tuve acceso a la vida dentro del movimiento scout también llamado Escultismo (para una descripción sucinta del Escultismo léase el Anexo 1 al final de esta Tesis),

movimiento promotor del desarrollo humano particularmente entre mujeres y hombres de 7 a 21 años de edad. Un movimiento pedagógico basado en los planteamientos de su fundador Lord Robert Stephenson Smith Baden Powell of Gillwell, mejor conocido como B-P.

La huella que sobre mi carácter imprimió el Escultismo fue definitiva para inducirme hacia la conceptualización y vivenciación del desarrollo íntegro e integral. Dentro de un marco simbólico-valoraral orientado al desarrollo corporal, de la creatividad, del carácter, de la afectividad, de la sociabilidad y de la espiritualidad.

Muchas fueron las inquietudes que me surgieron a raíz de estas vivencias la más puntual se refería al porqué ésta metodología no se aplicaba en otros ámbitos, por ejemplo en la escuela tradicional, en el ejército (de donde por cierto surgió la idea del movimiento scout), o en las correccionales (ahora llamadas consejos tutelares para menores) o a grupos de discapacitados, sólo por mencionar algunas instancias.

Ahora sé que solo en algunas de esas posibilidades se presentan complicaciones para su implementación en cuanto al método y al programa scout se refiere. Una excepción es en la escuela, pues existe una por lo menos, ubicada en las arboledas Estado de México que aplica los principios del Escultismo. La otra excepción se da en grupos scouts en donde reciben sordomudos.

El hecho de que el Escultismo fuera desarrollado brillantemente de manera intuitiva y empírica por su gran fundador B-P no le exenta de una carencia de formalización, de su escasa teorización, que le complica su aplicabilidad en otros ámbitos. Es hasta cierto punto evidente que sólo a un genio de la talla del fundador del Escultismo le era permitido abrirse paso ante las dificultades de implementación, haciendo uso del sentido común y gran capacidad de trabajo, pero asunto realmente prohibitivo para la mayoría de nosotros los mortales comunes.

En un orden paralelo de ideas me daba cuenta de que a pesar de que había participado extensa e intensamente en el Escultismo a lo largo de 15 años, algo me hacía falta en mi desarrollo. En particular en el área afectiva me observaba a mí mismo desintegrado y aunque me percibía con grandes logros intelectuales y deportivos, a la vez me experimentaba inmaduro en lo emocional. Las circunstancias nuevamente me favorecieron al tener la oportunidad de estudiar y vivenciar la maestría de Orientación y Desarrollo Humano. No tardé en percatarme de que quizá sería posible enriquecer el Escultismo a partir del Enfoque Centrado en la Persona.

Durante mi estancia en la maestría estudiando Desarrollo Humano viví una literal transformación de algunas actitudes, juicios, aspiraciones, valores, etc. A tal punto de que terminé convencido de que una apropiada combinación entre el Escultismo y el Desarrollo Humano concretado en teoría y vivencias del Enfoque Centrado en la Persona, serían mejores promotores del Desarrollo Humano dentro del Escultismo, es decir que hallaba una clara posibilidad de aplicación del Desarrollo Humano en el movimiento juvenil.

Cuando veo en perspectiva mis vivencias en el Escultismo versus las vivencias en el Desarrollo Humano observo diversos niveles de influencia social y modelaje de actitudes. El nivel del Desarrollo Humano en la maestría es más profundo porque incide directamente en el cambio emocional y actitudinal. Mientras que en el Escultismo se queda a nivel de actitudes y hábitos.

Pienso en última instancia que mis móviles de realización de la tesis se relacionan con el sentimiento de profundo agradecimiento por igual al Escultismo que al Desarrollo Humano por haberme permitido crecer como persona con mas conciencia, lo que ha modificado mi historia personal de una manera tal que liberó en mí ciertas potencialidades.

No puedo dejar de mencionar el contexto económico, político, social y cultural que presenta nuestro país en particular y las tendencias globales en general que influyen de forma tal que constriñen, que enajenan o que presionan tanto la vida del individuo, como de la familia, por lo que me parece necesario desarrollar alguna labor que cree conciencia, que promueva el desarrollo humano y que modele agentes de cambio orientados a lo educativo y a lo social, colaborando a cubrir las urgentes necesidades que nuestro país reclama. Hay un enorme interés de mi parte por contribuir con mi granito de arena a solucionar los grandes problemas que nuestra época nos plantea. ¿Cómo no iba a estar preocupado, si tengo hijos, y pienso en cual será el mundo que les estaría heredando, y en que habría colaborado para mejorarlo?

Me parece que hay necesidad de pensar ahora más que nunca en los efectos trans-generacionales de nuestra conducta como seres humanos e individuos, ya que afectamos el medio ambiente natural, social, psicológico, etc. De maneras tales que a todos nos afectará tarde o temprano. Entregarse totalmente a una causa que contribuya a mejorar ese medio ambiente referido es una de mis principales motivaciones en la vida.

1.1.2. Relevancia académica.

La relevancia académica de la presente investigación consiste en la elaboración conceptual que permita la comprensión de **El Escultismo como un movimiento promotor del Desarrollo Humano.**

Un elemento de importancia en esta investigación reside en la relación que pretendo configurar entre la teoría científica del Enfoque Centrado en la Persona y el movimiento Scout.

Un modelo de desarrollo humano en el Escultismo dentro del marco del Enfoque Centrado en la Persona establecería una referencia teórica como opción a las escasamente existentes además de que no es posible pensar en una adaptación del método y programas scouts en alguna otra área, ignorando los alcances y limitaciones del Escultismo.

La formalización del conocimiento a partir de una perspectiva científica se hace necesarísima también por el hecho de que abundan en nuestra sociedad planteamientos de soluciones instaladas en la charlatanería al problema del desarrollo humano, de los valores, del sentido de la vida, etc.

1.1.3. Importancia social.

La importancia social de la presente investigación consiste en la elaboración de una propuesta concreta de aplicación del modelo de **El Escultismo**, el movimiento Scout puede verse enriquecido si:

- Se aplica de manera más formal el Escultismo.
- Se clarifica el que y el cómo es que el Escultismo promueve el desarrollo humano de los jóvenes.

Al ofrecer el Escultismo un medio ambiente social sano, se vuelve preventivo de conductas desadaptadas o antisociales por lo que al sensibilizar al Scouter se puede lograr un mejor nivel de relación interpersonal del mismo con el muchacho facilitándole a éste último su adaptación social.

El estado de deterioro del tejido social actualmente presenta un avance notable de las adicciones en el ámbito juvenil, por lo que se hace imprescindible el apoyar a movimientos como el Escultismo promotor del desarrollo humano.

Baden Powell en su Último Mensaje (Guía para el Jefe de Tropa pág.101) señala:

"Ahora bien, la verdadera forma de obtener la felicidad es proporcionando felicidad a otras personas. Traten de dejar éste mundo un poco mejor de como lo encontraron..."

Me parece que es muy importante mejorar el "Clima de este mundo" no solo en el sentido del ambiente físico, sino también en el social.

1.2. Antecedentes.

Con el propósito de conocer el estado del arte del tema de referencia consulté las siguientes bases de datos, en especial las tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

- Biblioteca de la Asociación de Guías de México A.C.
- Biblioteca de la Asociación de Scouts de México A.C.
- Biblioteca de la Universidad Iberoamericana.
- Biblioteca de la UNAM.
- Daos (Dissertation Abstracts On Disk).
- ERIC.
- PsicLit.
- Psychological Abstracts.
- Social Sciences Index.

Realicé una revisión en los Archivos Internacionales del Enfoque Centrado en la Persona y no encontré artículos sobre el tema de **El Escultismo** desde el enfoque centrado en la persona.

Revisé las bases de datos PsycLit, Eric, DAOS, empleando los descriptores: Scout, Scouts, Scouting, Baden Powell y encontré: en PsycLit: 0 referencias, en Eric: 1 referencia y en los DAOS encontré 3.

Consulté el catálogo de la biblioteca de la Universidad Iberoamericana, donde no encontré tesis y libros; y el de la biblioteca de la Asociación de Scouts de México A.C. y de la Asociación de Guías de México A.C., donde no encontré tesis y libros que traten sobre el tema de El Escultismo.

Revisé las siguientes bases de datos sin encontrar alguna información pertinente:

ARGENA (Archivo General de la Nación), ARIES de 1991-1994, Bancos Latinoamericanos y del Caribe I y II 1992-1994, BIBLAT 1995, Biblioteca de la Asociación de Guías de México A.C., Biblioteca de la Asociación de Scouts de México A.C., Biographical Index, Catálogo en línea en la Tabla de Contenido de Revistas, en Universidades de Inglaterra, IRES.

Presento las características básicas de la escuela en el Estado de México que aplica parte de la filosofía del Escultismo en el Anexo 2.

1.3. Planteamiento del problema.

1.3.1. Ubicación en la realidad.

Existe una serie de problemas que enfrenta el movimiento Scout. En particular son tres los que despiertan en mí inquietudes respecto al tema de investigación:

Primer problema.

Si bien dentro del método Scout se señala que se requiere la labor indirecta del adulto con total claridad. Observo como en la actualidad su participación ha puesto el acento en la autoridad del adulto más que en la del muchacho. El fundador del Escultismo B-P señala en su libro Guía para el Jefe de Tropa en su página 19 "El ESCULTISMO es un juego de muchachos, dirigido por ellos mismos, y para el cual los hermanos mayores pueden proporcionar a los menores un ambiente sano y animarlos a entregarse a aquellas actividades saludables que son conducentes a despertar las virtudes de la CIUDADANÍA" (el subrayado es mío).

Segundo problema.

En cuanto a la segunda inquietud hasta donde yo realicé mi revisión no existen trabajos que "formalicen" el Escultismo. Es decir, trabajos que a la luz de los conocimientos de las ciencias sociales "transparenten el Escultismo". ¿Qué sucede por ejemplo cuando un adulto que se acerca al movimiento no tiene vivencia Scout? Lo que pasa con frecuencia es que al enfrentarse a la práctica del Escultismo utiliza como referencia el conocimiento a partir de la literatura Scout más que a partir de la experiencia. Desde luego que su propia experiencia es un factor pero carece en

general de la sensibilización que de una manera preliminar llamaré, parafraseando a Carl Rogers como “Enfoque Centrado en el Scout”.

Si bien por otro lado el movimiento Scout es profundamente experiencial, se carece de información y de comprensión en relación con la manera de provocar la sensibilización de los adultos scouts, que permita mejorar su desempeño en su labor estimulante más no interferente en el Escultismo.

Tercer problema.

Hay una tendencia actual de muchos Scouters por creer que el objetivo último del Escultismo es lograr divertir al scout, así como trascender el Escultismo “trasnochado” de B.P. sustituyéndolo con una versión “moderna”. Con frecuencia estas posturas ignoran profundamente el método y programas scouts. Carentes por igual de vivencias sustanciales del Escultismo que nos heredó el fundador, por citar sólo algunos rasgos ejemplificativos de lo anterior: La cabullería o arte de hacer nudos que favorece el desarrollo psicomotriz, las canciones scouts motivadoras y guías para el sentido de pertenencia, las actividades al aire libre invitación al misticismo, al desarrollo corporal y ecológico, el sistema de trabajo en grupos pequeños que enseña como integrarse en equipos autogestivos, las actividades generales reforzadoras de disciplina, competencia, eficiencia y eficacia, los principios, virtudes, ley y promesa scouts que favorecen el desarrollo espiritual y actitudes humanitarias. Y un sinnúmero de características que promueven la hermandad sin distinción de clase, raza, credo, nacionalidad o clase social.

1.4.Objetivos.

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- 1.- Vincular el Escultismo con el Desarrollo Humano y la Escuela Activa.
- 2.- Ofrecer un marco teórico para el estudio de las características del Escultismo en consonancia con la Comisión Nacional de Métodos Educativos Scouts.

1.5. Alcance de la investigación.

Este es un trabajo es una investigación documental, exploratoria, consistente en relacionar El Enfoque Centrado en la Persona, los aportes de la Escuela Activa y El Escultismo.

1.6. Limitaciones de la investigación.

Como todas las investigaciones exploratorias, ésta presenta las siguientes limitaciones.

1. No identifica conceptos o variables.
2. No determina un contexto específico de análisis.
3. No sugiere hipótesis probables explicativas.

CAPÍTULO 2 Fundamentos Teóricos del Desarrollo Humano.

2.1. El Movimiento del Potencial Humano.

La época que precedió a la segunda guerra mundial fue testigo de grandes cambios en cuanto a las relaciones humanas y el modo de entender al ser humano. Tales cambios generaron una revolución que hasta ahora sigue dando frutos. Por primera vez el concepto de desarrollo humano cobra importancia. En las décadas de los cincuenta y los sesenta aparece en Estados Unidos la psicología humanista en tanto tercera fuerza de la psicología, antecedida por el psicoanálisis y el conductismo. Psicólogos y psiquiatras europeos, como Goldstein, Perls, Bühler, Cohn y otros, llegan a este país y encuentran tierra fértil y la oportunidad de germinar sus ideas y prácticas. Más adelante, estos logros regresarán a Alemania y al resto de Europa, y generarán un movimiento amplio y profundo. Durante varias décadas de arduo trabajo realizado por distintos investigadores y estudiosos, muchos de ellos formados en el psicoanálisis, con el que después rompen, se gestó un amplio movimiento que poseía diversas manifestaciones que convergían en un punto fundamental: el centro de todos sus esfuerzos era el ser humano entendido como un ser con infinitas posibilidades, que requiere de condiciones adecuadas para su desarrollo integral.

Hacia 1950 nace formalmente la tercera fuerza de la psicología encabezada por Abraham Maslow. Sin embargo, hasta 1961 sale a la luz pública con toda su fuerza. En esa época, en el prólogo del primer número de la revista "Journal of Humanistic Psychology", Sutich plantea: "las psicologías existencialista y fenomenológica, entre otras, surgieron en el curso de nuevos intentos para abrir la vasta y crucial vida del hombre, con vistas a liberar sus potencialidades y lograr una máxima autorrealización" (Quitmann, 1989, p.18). Por su parte, Bugental, en su artículo "The Third Force in Psychology", "...profetiza que la psicología humanística traerá a la humanidad cambios revolucionarios parecidos a los que supuso la ciencia en su tiempo" (Ibídem). Bühler, sobre la misma línea, afirma que hay cuatro tendencias básicas del ser humano hacia la autorrealización: satisfacción de las necesidades, autolimitación adaptativa, creatividad expansiva, y apoyo del orden interno.

Evidentemente, hay un cambio radical en cuanto a los intereses de la psicología, y en la forma de abordar la problemática del mundo interno del ser humano. La perspectiva del hombre desde la salud, el potencial, la capacidad, y la trascendencia, constituye una revolución cuyas fuentes

originales se encuentran en la concepción existencialista del ser humano, y en algunas ideas provenientes de diversas posturas filosóficas de otras latitudes y de prácticas que fortalecen el énfasis en el ser humano, entre ellas encontramos el Budismo Zen y el Taoísmo por una parte, y por otra, la psicología Gestalt y los trabajos de Lewin, Moreno, Reich, y de muchos otros estudiosos y teóricos. Más aún, la lectura de las obras de filósofos existencialistas intensifica tal preocupación por el ser humano. Dice Quitmann: "los escritos de Søren Kierkegaard, Martin Heidegger, Martin Buber, Karl Jaspers y Jean-Paul Sartre, que se oponían a la filosofía reinante, fueron recibidos del mismo modo que los pensamientos de la filosofía oriental (Zen, Tao) y las novelas, por ellos fuertemente influenciadas, de Hermann Hesse" (Ibídem, p. 25).

Por su parte, Rogers menciona que la psicología humanista ve al hombre como "...arquitecto responsable de sí mismo, subjetivamente libre y que elige" (Ibídem, p.19). Bugental, en *Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology*, menciona cinco principios de la psicología humanística: "en su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes... la existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas... el hombre vive de forma consciente... el ser humano está en situación de elegir y decidir...el ser humano vive orientado hacia una meta" (Ibídem, pp. 19-20). Así, este movimiento, a través de sus fundadores y teóricos, subraya la peculiaridad y el ser persona del hombre; su naturaleza social y en relación, y de ahí concluye que el ser humano es el centro de la psicología humanística, que ésta confiere más importancia al sentido y significación de las cuestiones que a procedimientos y métodos; que se basa en criterios humanos para la validación de afirmaciones y que proclama la importancia relativa de todo conocimiento.

La concepción del ser humano que se desprende de esta nueva corriente profundamente humanista es resumida adecuadamente por Ernesto Ruge: "cada uno de nosotros posee una naturaleza interna, de base esencialmente biológica, que es hasta cierto punto natural, intrínseca, innata, y en cierto sentido, inmutable, o por lo menos, inmutante. Es posible estudiar científicamente esta naturaleza interna y descubrir cómo es. Esta naturaleza interna, en la medida en que nos es conocida hasta este momento, no parece ser intrínsecamente primordial o necesariamente perversa. Las necesidades básicas y las potencialidades humanas básicas son neutrales, premorales o positivamente buenas" (Ruge, 1996, p.12). De ahí se desprende que los aspectos más negativos del ser humano, tales como la crueldad, la maldad, la perversidad, la destrucción no son intrínsecos a nuestra naturaleza, sino reacciones violentas ante la frustración

de nuestras necesidades reales. La naturaleza humana no es mala para la psicología humanista; de ahí que haga tanto énfasis en la importancia del contexto y de las relaciones que conforman el mundo de la persona.

La tercera fuerza de la psicología, que dará pauta para la conformación del llamado movimiento del potencial humano, se nutre de las filosofías existencial y fenomenológica, y como hemos dicho ya, de diversos trabajos y corrientes de pensamiento de culturas distintas. La época de su gestación es marco adecuado para ello: la década de los sesenta es una década de ruptura con tradiciones, de apertura hacia nuevas teorías y formas de pensar al ser humano y su relación con el mundo. Este amplio movimiento da cabida a teorías cuyo objetivo primario es psicoterapéutico, pero que poco a poco van dando respuesta a interrogantes propias de otros ámbitos del saber: la educación, las relaciones sociales y comunitarias, el trabajo en empresas y organizaciones. Todo ello genera una verdadera revolución que, aún tácitamente, reformula las relaciones humanas en todos los ámbitos de acción del hombre. Después de este cambio, las relaciones entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, entre médicos y pacientes no pueden ser ya lo que eran antes. Hay, digámoslo así, la recuperación de un sentido de dignidad humana que, en términos generales, se había olvidado. Y como veremos en este trabajo, su aparición en el escenario de lo humano permite arrojar luz a otras propuestas de seres humanos comprometidos con lo que es el hombre, que cobran sentido y vigencia, y que pueden ser entendidos con mayor lucidez y entusiasmo a la luz del movimiento del potencial humano.

2.2. Historia.

Antes de este surgimiento habían sucedido acontecimientos relevantes. Hacia 1938, Fritz Perls rompe públicamente con el psicoanálisis e inaugura una nueva forma de abordar la problemática humana: la psicoterapia Gestalt. Años después, Kurt Lewin comienza a trabajar con grupos y Jacobo Levy Moreno inventa el psicodrama. Viktor Frankl, psicoanalista austriaco, tras su estancia de tres años en un campo de concentración nazi, crea la logoterapia, cuya base se encuentra en la búsqueda del sentido de la vida para la existencia humana, y cuyo trabajo se encamina a que el individuo afirme su libertad de cómo vivir y afrontar la propia vida, aún frente a la muerte y el dolor. Durante la gestación y el desarrollo de la psicología humanista, teóricos como Maslow, Fromm, Lowen y Allport trabajan arduamente, enfatizando distintos aspectos del

ser humano, pero todos encaminados hacia un mismo fin: la concepción de la persona como poseedora de un inmenso potencial que, en condiciones adecuadas, puede florecer plenamente.

Surge la Asociación Americana de Psicología Humanista, con su revista propia, así como el Instituto Esalen, que se considera la Meca del desarrollo humano. Este instituto "... situado en Big Sur/California, (es fundado) por Michael Murphy y Richard Price. Su concepto era el de continuar la idea de los National-Training Laboratories (NTL), mediante grupos T y entrenamientos sensitivos y permanecer a pesar de todo abiertos a otras orientaciones y técnicas humanísticas, como por ejemplo, el yoga, la meditación, el Zen, la experiencia extrasensorial, el trabajo corporal, el teatro, la música, el masaje, la astrología, etc." (Quitmann, 1989, p.31). Lo interesante de este centro de actividad permanente era que los seres humanos podían experimentarse a sí mismos como susceptibles de cambio y desarrollo, y podían desarrollarse en un ambiente cálido y protegido, y experimentar lo que de otro modo era difícil: ser ellos mismos. Es en este lugar que muchos teóricos de este movimiento se dan cita, trabajan, ensayan, se cuestionan y ayudan a muchas personas en su único e individual proceso de crecimiento: en Esalen estuvieron Carl Rogers y Fritz Perls, Virginia Satir e Ida Rolf, entre otros.

2.3. Bases filosóficas.

En las bases de todo discurso que tiene que ver con lo humano, hay necesariamente una determinada concepción del ser humano, de su naturaleza intrínseca, de su relación con el mundo. El desarrollo humano, en todas sus modalidades, desde la psicología humanista que afianza sus premisas fundamentales parte, histórica y teóricamente, de ciertos antecedentes filosóficos, que se convierten en fuentes de ideas y conceptos, y que darán lugar a convergencias basadas en una búsqueda por llegar al ser humano en su verdadera puesta en el mundo y en sus relaciones. Las reflexiones surgidas, entre otras fuentes, del estudio profundo de estas propuestas filosóficas, justamente, como veremos más adelante, se cristalizan primero en la filosofía existencial humanista, que sirve, de algún modo, de puente entre las filosofías fenomenológica y existencialista, y las propuestas concretas dentro del campo del movimiento del potencial humano. A continuación revisaremos algunas ideas fundamentales de tales propuestas teóricas.

2.3.1. Fenomenología.

La fenomenología, concebida primero por Franz Brentano, y consumada por Edmund Husserl, pretende lograr una fundamentación absoluta, como lo desearon antes muchos otros filósofos, del saber. La fenomenología parte de ir a las cosas mismas, aceptar lo que se ofrece a la conciencia, pero sin rebasar los límites de lo que se da. Esta propuesta revolucionó y renovó la filosofía misma, sumergida en el positivismo y el pragmatismo. Supera el criterio de tomar las ciencias exactas y naturales como único punto de referencia para llegar al conocimiento y se abre a nuevas posibilidades a partir de la aproximación a la realidad concreta, rica, variable, plural y contradictoria que se le presenta a la conciencia humana. La percepción del mundo se volvió cercana, evidente, viva, y necesariamente generó una nueva visión del hombre sobre sí mismo. Aprender el mundo significa entrar en contacto con la propia conciencia, conocerse, aproximarse a lo más evidente mediante la intuición que es, a final de cuentas, una búsqueda espiritual.

La fenomenología es una propuesta que sitúa a las esencias dentro del mundo y que afirma al hombre y al mundo como existentes sólo a partir de su facticidad. Para ello, el método fenomenológico implica dejar a un lado todos los supuestos, prejuicios, ideas y creencias que llevamos con nosotros mismos, suspender el juicio, y permitir que se dé una mirada originaria, que se dé el asombro, ante lo dado a la conciencia. Esta conciencia originaria es la fuente única de conocimiento que se da en la medida en que es posible la reducción fenomenológica, que implica un cambio en la actitud frente al mundo hacia una actitud reflexiva que deja atrás la subjetividad y el intelecto para orientarse hacia las cosas mismas. Éstas pueden advertirse sólo si el movimiento de la mente (o cogito) se suspende, y entra de lleno la contemplación. Surge así lo que Husserl denomina fenómeno, que es aquello que aparece en la conciencia. Así, se ha dicho que la fenomenología "...no es un conocimiento en sentido verdadero, sino un mirar espiritual, una intuición. Husserl contrapone conscientemente la intuición a la abstracción. La 'visión de la esencia' se encuentra en el centro del método fenomenológico: una expresión interna y espiritual del objeto tal como está dado en la visión espiritual y no como existente fuera de la conciencia" (Quitmann, 1989, p. 46).

Para Husserl y otros fenomenólogos, "las cosas no son, ni contenidos de la conciencia ni realidades que trascienden absolutamente a la conciencia. Las cosas, existentes o no existentes,

reales o ideales, son objetos intencionales para una conciencia que consiste en fluctuar de continuo en distintas dimensiones. La conciencia fenomenológica se halla abierta a todo, pero a la vez lo pone todo 'entre paréntesis'. Suspende el juicio de todo cuanto hay, pero sólo para descubrir lo que haya" (Ferrater Mora, 1986, p.49). Así, después de la reducción fenomenológica aparece la reducción eidética, que consiste en reducir al fenómeno a su estructura esencial. Y aunque el objeto concreto es real, en la conciencia aparece en su esencia ideal. La esencia se intuye, y esto que se intuye se puede describir, después de la contemplación, sin agregar nada. Así, queda fuera todo añadido, todo juicio valorativo. En una tercera instancia, la reducción trascendental aparece, y hace que el hombre llegue a una radicalidad trascendental que lo reduce a ser un yo puro, un residuo fenomenológico que aparece con evidencia ante la conciencia. Este paso es definitivo, ya que permite la toma de conciencia de sí en tanto conciencia pura. Al buscar la esencia de las cosas, el hombre se descubre como conciencia: permite encontrar la presencia de mí mismo ante mi conciencia.

De este modo, la búsqueda de las esencias conduce a la propia conciencia, es medio para entender el mundo, y más aún para encontrar el sí mismo a partir del darse cuenta de las cosas del mundo. El ser humano en tanto conciencia sale de sí, se despoja de sí, para encontrarse en su aspecto más puro y contundente. Por ello, a final de cuentas, "el mundo de la conciencia..., es el mundo humano -un mundo intersubjetivo, una comunidad de personas que conviven en un universo prenatal, preobjetivo, precientífico-. En este caso, la misión de la fenomenología es la exploración del mundo de la vida (Ibídem, p. 51). Para Husserl, la fenomenología se vuelve una ontología de la vida humana y "sólo tal ontología puede disolver la paradoja de la subjetividad humana y desembocar en una idea del hombre como ser subjetivo para el mundo, a la vez que ser objetivo en el mundo" (Ibídem, p.52).

Para la fenomenología, la conciencia es siempre conciencia de algo, conciencia que se orienta o dirige hacia un objeto. Por ello, la conciencia es intencional, en la medida en que sale de sí misma para iluminar distintos objetos. Esta dirección es la noesis, y permiten alcanzar las distintas realidades noemáticas del objeto para llegar a percibir su totalidad. Pero esta aproximación dista mucho de ser la intelección clásica, tradicional, ya que se limita a observar las naturalezas de las cosas.

Es indudable que para la fenomenología, la experiencia personal es vía privilegiada para entender al mundo, al sí mismo y a los otros. Permite repensar el mundo y repensarse a sí mismo. El

mundo, y necesariamente el yo y los demás seres humanos, son vistos ahora desde una perspectiva nueva, clara, diáfana y diferente. Así, para Xirau, en esta filosofía, "mi conciencia es una conciencia abierta que percibe a los demás como seres semejantes al mío y los percibe como seres que existen de la misma manera que yo existo" (Xirau, 1964, p. 433). El ser humano, está, así, abierto a un mundo de seres en comunicación que se perciben como semejantes. Si me fijo en lo que el mundo significa para mí comprendo simultáneamente quién y qué soy yo mismo. Así, "la importancia central de Husserl para el desarrollo de la psicología no debe considerarse por tanto sólo en la superación de la concepción científica mecanicista, sino en el principio de que el hombre y el mundo, el sujeto y el objeto, el ser y la conciencia, el interior y el exterior, deben considerarse siempre como una unidad indivisible" (Quitmann, 1989, p.47). El ser se convierte en ser en relación; entender el mundo y entenderse uno implica entender al otro, aproximarse, vivirse en el otro. Y como se verá a continuación, esta faceta que se abre apenas en la fenomenología, dará crecientes frutos dentro de existencialismo.

En cuanto a la relación que se establece entre la fenomenología y el existencialismo, cabe mencionar que la primera es retomada por el segundo. La fenomenología, como escribió Merleau Ponty, "...puede ser considerada como un modo o estilo de pensar" (citado en Ferrater Mora, 1986, p. 47); es más una actitud que un método. "Está moldeada por exigencias metodológicas, pero también por supuestos filosóficos" (Ibídem). Se ha considerado como una filosofía completa, en su más amplia extensión; también se le ha reducido a ser mero método utilizado por otras propuestas más acabadas. Sin embargo, lo relevante aquí es el hecho de que ambas concepciones se toman de la mano, que el método fenomenológico es retomado por más de un existencialista, y que juntas (y no sólo el existencialismo que bebe de la fenomenología) son bases teóricas de la filosofía del movimiento del desarrollo humano.

Se ha considerado a la fenomenología el método científico del existencialismo, la manera de aproximarse a la realidad existente del ser humano. De hecho, se afirma que las posturas de Sartre o de Heidegger, son existencialismos fenomenológicos, o fenomenologías existenciales (cfr. Ferrater Mora, 1986). Como veremos a continuación, el existencialismo se fundamenta en una aproximación fenomenológica a la realidad humana.

2.3.2. Existencialismo.

El existencialismo nace de una profunda necesidad de recuperar al hombre concreto, único, individual. Nace formalmente a partir de las trágicas experiencias de las dos guerras mundiales, del terror que Europa vive ante el dolor y la muerte que implica la situación de la guerra. El sinsentido, la ausencia de razón que se vive en tal realidad, conduce a los existencialistas a buscar un sentido para la existencia humana en su aspecto más concreto y singular. Por ello, en el núcleo del existencialismo se encuentra la contemplación y exploración del ser humano. La existencia es siempre la existencia individual; la existencia se asigna únicamente a las personas, no a las cosas. Sin embargo, se asume en términos generales que el antecesor o fundador del existencialismo es Kierkegaard, que en el siglo anterior se enfrenta abiertamente al hegelianismo que logró la mayor abstracción de lo humano jamás pensada. Este filósofo danés ni siquiera concibe una teoría existencialista: simplemente reivindica la subjetividad y la unicidad de lo humano concreto, de las cuales se deriva la angustia, la desesperación y la elección.

Kierkegaard en realidad rompe radicalmente con toda la filosofía que lo antecede. Considera al hombre como un individuo único, indefinible, como un puro ser subjetivo que se hace y se compromete consigo mismo al decidir lo que va a ser. Para él, lo personal es lo real, nada más. En él, más aún, "...la palabra existir no posee el significado normal que tiene en el lenguaje corriente; los animales no existen, tampoco existen las plantas. La palabra existir sólo puede designar el modo específico de existir del hombre. El hombre existe porque se acepta a sí mismo como existente que dura, el hombre se elige a sí mismo como existente" (Kierkegaard, 1975, p. 40). Para el existencialismo, al seguir los pasos de su fundador, el ser humano es lo que hace a sí mismo y lo que hace de sí mismo. Sitúa su esperanza en la relación del individuo consigo mismo. Para Quitmann, " el conocimiento revolucionario de Kierkegaard consiste en que el hombre sometido al miedo experimenta siempre también la posibilidad de libertad, ya que la experiencia de miedo ofrece por regla general diferentes posibilidades de actuación y obliga con ello a decidirse: lo tremendo que se ha otorgado al hombre es la elección, la libertad" (Quitmann, 1989, p. 50). El hombre sólo puede realizar en sí mismo lo humano para todos. Jamás es un sí mismo abstracto, sino un sí mismo concreto, único, histórico. Kierkegaard traza, de algún modo, las líneas relevantes de reflexión para los demás existencialistas, que si bien tomarán cursos distintos

y concebirán al hombre y su entorno de maneras distintas, siempre confluirán en la existencia como lo dado y central de cualquier reflexión.

Para Ferrater Mora, "en vez de discutir acerca de la 'existencia' sería mejor, pues, hablar de los 'existentes'. Éstos no son los espectadores del universo, sino actores en él y con él. Así, los problemas humanos no pueden ser resueltos por medio de especulaciones supuestamente objetivas e impersonales. De hecho, no pueden ser resueltos, sino sólo afrontados, y ello por medio de una elección subjetiva y personal" (Ferrater, 1986, p.61). En palabras muy sencillas, Jaspers ofreció una manera simple de acercarse al existencialismo: "la existencia es lo que sólo yo puedo ser, no lo que puedo ver o saber" (Ibídem, 1986, p.57). El existencialismo ve al ser humano como siendo en esencia un ser en el mundo; así, no se puede entender a hombre aparte del mundo.

Para Camus, genuinamente existencialista, es necesario encontrar un significado al mundo, a la vida humana, a la historia. El ser humano "necesita asegurarse de si la realidad es un proceso teleológico inteligible que comprende un orden moral objetivo. Es decir, el hombre desea seguridad metafísica de que su vida forma parte de un proceso inteligible dirigido hacia un meta ideal, y de que al esforzarse por lograr sus ideales personales cuenta con el respaldo o con el apoyo del universo o de la realidad en todo su conjunto" (Copleston, 1980, p.371). El hombre no es racional, de ahí se genera el sentimiento del absurdo. Sin embargo, el mundo no es absurdo, simplemente es, y frente a ese sentimiento irracional, lo que sugiere es vivirlo, rebelarse a él con el compromiso y la intención de vivir a plenitud y con intensidad.

Para Martin Buber, el énfasis está puesto en la relación, el diálogo, el encuentro. "El yo en sí no existe para Buber; existe por un lado el yo en relación con el tú, y por el otro, el yo que introduce en el mundo un objeto de experiencia como ello. La palabra fundamental yo-ello comprende toda experiencia humana, es decir, percepciones, representaciones, sensaciones, sentimientos y pensamientos, mientras que la palabra fundamental yo-tú se refiere al área de la relación" (Quitmann, 1989, p.54). En esta última, el tú es un todo que no se analiza, que no se disecciona, que no se analiza, porque de ser así, se convierte en un ello. Mientras que la relación yo-ello da seguridad, predicción, estabilidad, la relación yo-tú es encuentro, es única, rompe con todo, implica hechos, sacrificios, riesgos, inseguridad. Dice Buber: "La relación con el Tú es directa. Entre el Yo y el Tú no se interpone ningún sistema de ideas, ningún esquema y ninguna imagen previa. La memoria misma se transforma en cuanto emerge de su fraccionamiento para

sumergirse en la unidad de la totalidad. Entre el Yo y el Tú no se interponen ni fines, ni planes ni anticipación. El deseo mismo cambia cuando pasa de la imagen soñada a la imagen aparecida. Todo medio es un obstáculo. Sólo cuando todos los medios están abolidos, se produce el encuentro" (Buber, 1984, p. 15).

Sartre, el único existencialista abiertamente ateo, desarrolla su teoría de la existencia a partir de la idea fundamental y absoluta de la libertad. Su propuesta pesimista, que lo lleva a asumir la contingencia, la aniquilación, la gratuidad y la angustia, así como la imposibilidad de la comunicación plena, se contrapone a otras variantes del existencialismo, que, gracias a la relación con Dios, o con el otro, permiten que el hombre tenga alguna salida a su condición. Sin embargo, para Sartre hay una salida, que se cristaliza en el compromiso con los demás.

Sartre distingue, en términos ontológicos, el ser en sí y el ser para sí. El primero son las cosas; el segundo es la conciencia. Y la conciencia es fenómeno del ser, y no intelectualidad. Es conciencia prerreflexiva: la conciencia es conciencia de sí en tanto es conciencia de un objeto trascendente; la conciencia de un objeto va siempre acompañada de la conciencia de sí misma. En este primer nivel no ha aparecido aún la conciencia reflexiva del ego; es anterior. El yo es algo derivado de la conciencia reflexiva que reflexiona sobre la conciencia prerreflexiva. En otras palabras, el modo de existencia de la conciencia es ser consciente de sí misma.

Para este filósofo francés, la existencia precede a la esencia. Esto quiere decir que el ser humano, a diferencia de los demás seres, primero existe y luego se hace, proyecta sus posibilidades, se construye. El ser en sí primero es y luego existe, pero no así el ser humano. Y justo por ello, su dimensión es la de la libertad. El ser humano, en tanto ser para sí es no ser en sí; se distingue y se aleja del ser en sí a través de su conciencia y de su libertad: "su dimensión para sí es su libertad pura e incondicionada, su proyección al futuro, su capacidad de aniquilar el ser en sí e introducir su propia nada" (González, 1989, p. 210). Más aún, el ser humano siempre está siendo y nunca acaba por hacerse: "el hombre es lo que no es todavía y nunca llega a ser cabalmente; siempre mantiene su condición de un ente meramente posible y su proyección creadora de sí mismo nunca se agota en un ser logrado y terminado" (Ibídem, p. 226).

Para Sartre, "la conciencia es conciencia de algo: eso significa que la trascendencia es estructura constitutiva de la conciencia; es decir, que la conciencia nace referida a un ser que no es ella. Eso es lo que se llama la prueba ontológica" (Sartre, citado en Belaval, 1981, p. 201). No hay diferencia, para él, entre el ser del hombre y el ser libre. Aquí, según Belaval, se manifiesta lo

constitutivo del existencialismo: el hombre no es solamente libre; está condenado a ser libre (ver Belaval, p. 202). En la medida en que el ser humano es acto ontológico de libertad, la realidad humana es elección y es compromiso. "Temeroso de la libertad sin límites, el hombre procurará eludir su responsabilidad atribuyendo sus acciones a la determinante causalidad del pasado precipitado, por así decirlo, en el ego. Y al hacerlo así, procede de mala fe" (Copleston, 1980, p. 332). La mala fe es no responsabilizarse de las propias elecciones y echarle la culpa a otro, a Dios, a la fatalidad. Más aún, "la libertad, según Sartre, no es una propiedad de la naturaleza o esencia humana. Pertenece a la estructura del ser conciente. 'Lo que llamamos libertad es, pues, imposible distinguirlo del ser de la realidad humana'. Es que, en contraste con los demás entes, el hombre primero existe y después hace su esencia. 'La libertad humana precede a la esencia del hombre y la hace posible'" (Ibídem, p. 339). Los seres humanos no podemos elegir entre ser libres o no serlo: somos libres en la medida en que somos conciencias. Pero sí podemos elegir engañarnos a nosotros mismos o no hacerlo. Podemos elegir comprometernos de alguna manera o no; asumir de lleno la responsabilidad o cobijarnos en la mala fe. Y este hecho produce angustia. En palabras de Jaspers, para quien la libertad también es fundamental en la existencia humana, en la medida en que la búsqueda de sí mismo lo lleva a situaciones límite, y el temor que surge de ellas radica en que no rehuye la incomprendibilidad de su existencia, sino que la afirma. En esta libertad de decir sí o no, el hombre puede comprenderse o malograrse, puede ganarse o perderse. Y en esta libertad que es acción, que es decisión individual e intransferible, se da la comunión con los otros, por ello, a final de cuentas, en la medida en que el ser humano es libre, social, responsable, es hacedor junto con los demás hombres, del futuro. Así, "Jaspers vincula al pensamiento de la comunicación de hombre a hombre la esperanza de una colaboración constructiva en la sociedad, en la que la posibilidad de la libertad para el ser humano individual sea igual de válida que la de toda la humanidad en su historia" (Quitmann, 1989, p.59).

Pero regresemos un poco más a Sartre, para quien el otro "...surge en el mundo del para sí no como un objeto, sino como otro para sí. Revela su trascendencia al para sí mediante su mirada" (Belaval, 1974, p. 208). Así, mientras que ante el objeto la conciencia se determina como no objeto y fundamentaba su conocimiento, ante el otro que es para sí y no en sí descubre su dimensión para otro. Esto genera sin duda conflicto, pero también posibilidad de trascendencia y compromiso. Sartre no desea en ningún momento promover cierta anarquía moral o una elección arbitraria de valores. Más bien, su afirmación acerca de la libertad humana en tanto absoluta lo

lleva a afirmar que nada puede ser bueno para nosotros sin ser bueno para los demás: al elegir un valor se está eligiendo idealmente para todos; si yo deseo mi propia libertad, deseo la libertad para todos los seres humanos. El juicio de valor es universal, aunque no implique que los otros estén de acuerdo conmigo.

Por medio del hombre la nada viene al mundo, es ruptura con el ser en tanto es conciencia. Es radicalmente distinto, es temporal, es libre y vive la angustia de la existencia. Esta temporalidad está presente también en Heidegger, el otro existencialista que, junto con Sartre, y en contra de su voluntad, se le llamó ateo. La existencia es para él un ser hacia la muerte, ya que toda vida se dirige a la muerte. El miedo a la muerte, a la nada, contiene por ello algo amenazante, pero también simultáneamente la posibilidad de conducir la propia vida a través de la confrontación a partir de sus diversas posibilidades de realización en la medida en que reconoce su finitud. El hombre es arrojado al mundo que se vive como caótico, pero su comportamiento es susceptible de ser activo en forma de elección, de decisión. En esa medida, el hombre a pesar de su situación puede salir y ser él mismo.

Para Gabriel Marcel, "el verdadero lazo que une la existencia al ser es la conexión intersubjetiva. La experiencia originaria que G. Marcel percibe muy pronto es el 'tú'. Y lo universal 'nosotros' que fundamenta la posibilidad y la reciprocidad del 'tú'" (Belaval, 1974, pp. 187-188). Así, al nivel de la intersubjetividad y de la comunión personal, otra persona puede serme presente como un "tú". En esta línea, Dios es un "tú" absoluto. El hombre puede abrirse a esta presencia por medio de las relaciones intersubjetivas, a través del amor y de la fidelidad creadora, o bien en el culto y la oración. Así, en palabras de Copleston, "si estoy disponible para el otro, supero mi egoísmo; y el otro se me hace presente en el plano de la intersubjetividad. Si no estoy disponible o abierto a la otra persona, si me cierro respecto a ella, esa persona, hombre o mujer, no está presente a mí..." (Copleston, 1980, p.321). El hombre es en esencia cuerpo, está en el mundo, se halla en permanente situación. Y su conciencia aumenta en la medida en que es capaz de percatarse de los otros seres humanos.

Por su parte, Merleau Ponty parte del cuerpo-sujeto como realidad central en su planteamiento filosófico. La vida humana es mental y corpórea, se basa en el cuerpo y sus relaciones con otras personas. El cuerpo humano es una realidad material y espiritual al mismo tiempo. Por ello, para él también "afirmar que hay una relación dialéctica entre el hombre y su entorno es afirmar que el hombre es desde su comienzo mismo un ser en el mundo y que ambos términos de la relación son

reales"(Copleston, 1980, p. 380). Existe un diálogo permanente entre el hombre y su entorno, que es siempre entorno humano, y no sólo entorno físico, en el cual la relación con otros sujetos está siempre presente. Yo no soy el otro sujeto. La comunicación no puede ser total y completa, por eso el yo está envuelto en cierta soledad: "la soledad y la comunicación no han de ser consideradas como los dos términos de una alternativa, sino como dos momentos de un único fenómeno, puesto que, de hecho, otras personas existen para mí. Existir es existir en un mundo que incluye una dimensión social, y el enigma teórico que a nivel reflexivo puede surgir respecto a nuestro conocimiento de los otros presupone un diálogo experimentado o vivido con otros sujetos" (Ibídem, 384).

Por otro lado, según Merleau Ponty, el hombre es una realidad perceptible y pertenece a la Naturaleza o al mundo; y es también realidad percipiente, diálogo con el mundo. Pero no es una conciencia aparte o fuera del mundo: "lo que hay que concluir es que en el acto de la visión humana el mundo se hace visible a sí en el hombre y a través del hombre. Para decirlo de otro modo, el percatarse el hombre de la Naturaleza es el percatarse la Naturaleza de sí misma, puesto que el hombre pertenece a la naturaleza y está enraizado en ella (Idem).

En términos generales, el existencialismo asume que el ser humano es arrojado o lanzado al mundo, a los acontecimientos, a sus vicisitudes, caprichos y adversidades. Está sujeto a innumerables accidentes y situaciones percibidas como arbitrarias, frente a las cuales debe asumir su libertad, y cuya presencia es exigida por las condiciones mismas. La opción, entonces, no es ser libre o no serlo, sino asumir la propia libertad o no hacerlo. Y ser libre con conciencia significa abordarla plenamente, ejercerla, reconocerse y reentablar la relación fundamental con el ser. Sólo en la libertad se es plenamente, se reconoce y conoce el ser humano. Decide su destino, conquista y se hace dueño de sí mismo. Y si bien la elección por la libertad no es fácil y produce mucha angustia y desesperación, es la única forma humana de vivir. A través del existencialismo, el ser humano recupera la frágil y desesperada conciencia de lo inevitable, de los propios límites, de la vulnerabilidad humana, pero también de que la existencia presente es lo único que verdaderamente poseemos, y que de cada uno de nosotros depende cómo hemos de vivir la propia vida.

2.3.3. Enfoque existencial humanista.

A partir, como hemos mencionado ya, de diversas influencias, se gesta el movimiento del desarrollo humano en su aspecto psicológico como psicología humanista o tercera fuerza de la psicología. Ésta cobra tal fuerza y comienza a tener tal influencia en otras áreas y disciplinas directa o indirectamente relacionadas con la psicología, que da lugar a un fenómeno llamado movimiento existencial humanista, o movimiento del potencial humano. Según Ana María González Garza, este movimiento surge en Estados Unidos a partir de: 1) el enfoque humanista en psicología (o tercera fuerza de la psicología); 2) el enfoque psicológico existencial (el movimiento analítico existencial, la logoterapia); 3) la teoría sobre la dinámica de los grupos (que se gesta a partir de los trabajos de Kurt Lewin). El enfoque existencial humanista es "...fundamentalmente una orientación hacia la totalidad de la psicología más que hacia una rama o escuela específica. Se fundamenta en el respeto por la valoración de las personas, respeto por los distintos enfoques, apertura hacia métodos aceptables e interés en la exploración de nuevos aspectos de la conducta humana. Como tercera fuerza de la psicología contemporánea, ésta se ocupa de temas que tienen poca relevancia en las teorías y sistemas existentes, como el amor, la creatividad, el self, el desarrollo, el organismo, la gratificación de las necesidades básicas, la autoactualización, los valores superiores, el ser, la espontaneidad, la autonomía, la responsabilidad, el significado, las experiencias trascendentales, las experiencias cumbres, el valor, así como conceptos relacionados a ellos" (González Garza, 1993, p. 16).

El enfoque existencial humanista, como podremos ver en las propuestas de sus principales exponentes, concibe al ser humano como un ser bio-psico-social, como un organismo unitario, único y trascendente; en continuo movimiento, crecimiento, evolución y cambio; con la capacidad única de ser consciente de su existencia dinámica; libre y responsable de la consecuencia de sus actos; capaz de relaciones humanas significativas y comprometidas; de aprendizaje continuo. Y como bien afirma Rogers, con la capacidad de llegar a ser lo que realmente es: llegar a expresar plenamente la propia esencia.

Uno de los antecedentes más importantes del enfoque existencial humanista es el movimiento analítico existencial, desarrollado en el ámbito de la psiquiatría y la psicoterapia, y cuyos exponentes más sobresalientes son Binswanger, Boss, Minkowski, entre otros. Según May, que

también se puede ubicar en este terreno teórico, todos ellos deseaban aproximarse al hombre en cuanto tal, sin diagnósticos, ideas preconcebidas, teorías rígidas de por medio; "querían comprender las psicosis y las neurosis concretas, y en realidad cualquier situación crítica del hombre no como una desviación de determinado esquema conceptual de tal o cual psiquiatra o psicólogo que por casualidad le esté observando, sino como una desviación de las estructuras existenciales de ese paciente en particular, como ruptura de su condición humana" (May, 1981, p. 22). Deseaban partir de la posición particular del individuo en el mundo; analizar las premisas latentes sobre la naturaleza humana que subyacen a las aproximaciones teóricas al fenómeno de lo humano; analizar las estructuras de la existencia misma. Además, deseaban ampliar su conocimiento acerca del ser humano a partir de las diversas manifestaciones culturales del momento (arte, filosofía, literatura) que dan cuenta de la situación humana. Para ello, parten del existencialismo, que conciben como "...el esfuerzo por comprender al hombre eliminando la escisión entre sujeto y objeto que torturó el pensamiento y la ciencia occidentales poco después del Renacimiento" (Ibídem, p. 29). Así, para el movimiento, "el hombre no es el resultado o el punto de intersección de causalidades varias que determinan su cuerpo o su psique; el hombre no puede concebirse como parte del mundo ni como simple objeto de la biología, de la psicología y las ciencias; todo lo que el hombre sabe sobre el mundo. Lo conoce a partir de su visión o experiencia del mundo, sin la cual los símbolos en las ciencias carecerían de sentido"(Quitmann, 1989, p. 46).

Con gran esfuerzo lucharon contra el racionalismo y el idealismo que aún reinaba a fines del siglo XIX y principio del siglo XX. Se rebelaron frente a la tendencia profundamente enraizada en la mentalidad occidental del momento de tratar al ser humano como un objeto que hay que calcular y controlar (o en otras palabras, conocer, diseccionar, observar, manipular). Este afán se orienta específicamente a tratar a pacientes en crisis, de la misma manera que el ser humano que se vuelve objeto de la reflexión del existencialismo está en crisis. Esta última es concebida en este contexto como "... el resorte que se necesita para sacudir a la gente de su conformismo rutinario con dogmas sin contenido y para forzarla a quitarse sus disfraces hasta descubrir la verdad desnuda sobre sí mismos, sabiendo que esa verdad, por muy molesta que sea, por lo menos ofrecerá garantías de solidez" (May, 1981, p. 36). En el plano de la psicoterapia, su principal aportación consiste en comprender al hombre como ser, comprender que los impulsos, dinamismos y alteraciones humanas sólo pueden ser entendidas y trabajadas dentro de la

estructura existencial de la persona. Y como los demás teóricos del enfoque existencial humanista y del movimiento de desarrollo humano, consolidan la idea de que el hombre, como diría Rogers, es experto de sí mismo, y nadie más puede ser experto de otro.

2.4. Teoría y práctica del Desarrollo Humano.

Son muchos y muy valiosos los exponentes del movimiento del Desarrollo Humano. Todos ellos, en mayor o menor medida, aportan elementos importantes para entender al ser humano de una manera más sensible e integral. Algunos, como Goldstein, hacen aportaciones específicas que enriquecen las propuestas, más amplias y acabadas de otros, como la de Carl Rogers. Algunos, como Viktor Frankl, se acercan a un enfoque más existencial, que privilegia el sentido y significado de la vida humana.

De todos estos teóricos se han escogido para este trabajo a tres de ellos que consideramos especialmente significativos en sus aportes para el desarrollo humano en su veta más existencial, y que hacen propuestas relevantes para el amplio tema de la educación. Ellos son: Carl Rogers, Abraham Maslow y Erich Fromm. Veamos, pues, a grandes rasgos, cada uno de sus sistemas de ideas.

2.4.1. Carl Rogers.

Rogers parte de una idea del ser humano muy positiva y esperanzadora. Esta concepción se fundamenta a su vez en una concepción más amplia del universo y de todo organismo, que permite sostener una antropología tan optimista. Para Rogers, el universo manifiesta una tendencia o propensión permanente hacia un orden creciente y una compleja capacidad de integración. Esta tendencia direccional formativa en el universo implica que, a otros niveles "...en todo organismo existe, a cualquier nivel, una corriente fundamental de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas" (Rogers, 1987, p. 63). A esta tendencia le llama tendencia actualizadora, y es selectiva, direccional y constructiva. Ahora bien, hay un orden en el universo, una dinámica en la que prevalece el orden, la construcción, la armonía y la evolución. De aquí se deriva que, al facilitar el crecimiento humano, no nos ponemos en manos del azar, más bien "...nos infiltramos en una tendencia que impregna la totalidad de la vida

orgánica. Sintonizamos con una potente tendencia creativa que ha formado nuestro universo" (Ibídem, p. 78).

El ser humano nace con un claro enfoque de los valores, o en otras palabras, con un foco valoral centrado en sí mismo. Desde el principio, sabe qué necesita y qué desea. Prefiere y rechaza cosas y experiencias; prefiere aquello que mantiene, mejora o actualiza su organismo. Ese "foco valorativo" está dentro de sí mismo. Sin embargo, conforme el individuo crece, se da un cambio en el proceso valoral. Abandona la sabiduría de su organismo y deja el foco de evaluación en manos de otros, con tal de retener el afecto y la aprobación. Pierde así contacto con sus reacciones orgánicas, y aprende a desconfiar de sí mismo, de su experiencia. Ésta deja de ser guía de su conducta (ver Rogers, 1989). Los valores introyectados se vuelven rígidos e inflexibles, y no permiten a la persona su desarrollo pleno. Por ello hay que recuperar la confianza en el sí mismo, y el contacto con la propia sabiduría orgánica. La valoración en la persona madura vuelve a ser como la del niño pequeño: el foco valorativo se establece nuevamente en el sí mismo; los valores cambian, se vuelven flexibles, y responden a la experiencia y a las verdaderas necesidades de la persona. Logra, así, acabar con la discrepancia entre experiencia y autoconcepto: al abrirse a la experiencia, amplía su autoconcepto, y éste se vuelve más aceptante de todo lo que la persona es. Rogers nos explica este fenómeno así: " en el transcurso de este proceso se relajan los esquemas cognoscitivos de la experiencia. Después de construir la experiencia según moldes rígidos que se perciben como hechos externos, el cliente comienza a desarrollar constructos flexibles y cambiantes del significado de la experiencia, es decir, constructos que resultan modificados por cada nueva experiencia" (Rogers, 1990, p. 145). Por ello, el desarrollo de la personalidad se presenta "...como congruencia básica entre el campo fenoménico de la experiencia y la estructura conceptual del yo, situación que (representa) la libertad respecto a la tensión y la ansiedad internas, y la libertad de la tensión posible, que representaría a su vez, el grado máximo en materia de adaptación orientada a la realidad" (Rogers, citado en Di Caprio, 1976, p. 289).

Ahora bien, para que este proceso de cambio psicológico se presente, tiene que haber un cierto contexto de relación, que, en términos ideales, se da entre el terapeuta y el cliente. "Si puedo crear un cierto tipo ideal de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual" (Rogers, 1990, p. 40). Este tipo de relación se caracteriza por ser auténtica o

transparente; aceptante (lo que implica respeto y agrado); y por estar basada en el deseo de comprensión con empatía. De este modo, la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia se convierten en las condiciones necesarias para que exista un clima favorable al cambio psicológico. Así, "la relación de ayuda se caracteriza, por mi parte, por una especie de transparencia que pone de manifiesto mis verdaderos sentimientos por la aceptación de la otra persona como individuo diferente y valioso por su propio derecho, y por una profunda comprensión empática que me permite observar su propio mundo tal como él lo ve" (Ibídem, p. 42).

Tales condiciones producirán cambio y desarrollo psicológico. El individuo reorganizará su personalidad consciente, así como en niveles más profundos, y podrá encarar la vida de modo más constructivo, más inteligente, más sociable y más satisfactorio. Gracias a este proceso, los clientes dejan de utilizar máscaras, de sentir los "debería", de satisfacer expectativas impuestas, de esforzarse por agradar a los demás; comienzan a auto-orientarse, comienzan a "ser un proceso", a "ser toda la complejidad de sí mismo"; se abren a la experiencia, aceptan a los demás y confían más en sí mismos (ver Ibídem, p. 156).

Este largo y complejo proceso es resumido por Rogers en la descripción de tres fenómenos que se presentan a raíz de un proceso hacia el desarrollo pleno: apertura a la experiencia (tanto negativa como positiva); tendencia al vivir existencial (lo que implica que la persona se vuelve observadora y partícipe del proceso que es su vida); y confianza en el organismo (lo que se relaciona íntimamente con el constructo de sabiduría orgánica, legado invaluable de Kurt Goldstein a Rogers).

La concepción de ser humano defendida por Rogers es sumamente positiva y llena de esperanza. Él nos dice: "los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados si se logra un clima definible de actitudes psicológicas facilitadoras" (Rogers, 1987, p. 61).

De este modo, la confianza amplia y plena que Rogers asume frente al ser humano le permitió construir un sistema, si bien perfeccionable (más que superado) que da cuenta de las condiciones necesarias (si bien no suficientes) que permiten que un individuo florezca a plenitud. Es verdad, como bien han señalado diversos estudiosos y psicoterapeutas centrados en la persona, que hay que profundizar en los constructos de la propuesta rogeriana; cultivar más a fondo ámbitos de su

aplicación, así como hacer una distinción más adecuada entre orientación (counseling) y psicoterapia, que Rogers no acabó de distinguir. Es también cierto que a partir del trabajo de Rogers se han generado diferentes versiones y aplicaciones que enfatizan unos aspectos más que otros, o que se enriquecen de otras escuelas y corrientes. Así, sus seguidores no son netamente rogerianos; tampoco siguen de manera ortodoxa las enseñanzas de su maestro. Glendin, Rice, Natalie Rogers, incluso Carkhuff, Egan y Truax han desarrollado modalidades distintas de trabajo terapéutico, pero siempre basados e inspirados en Rogers.

Es necesario repetir una y otra vez que el enfoque centrado en la persona tiene verdaderamente un carácter revolucionario. Nos dice Brazier, editor de *Más allá de Carl Rogers*: “La piedra angular de la filosofía de Carl Rogers fue la noción de que la persona es un organismo capaz de vivenciar experiencias cuyas tendencias básicas son dignas de confianza” (Brazier, p. 18). Y señala que esta idea difícilmente será lo suficientemente entendida como realmente revolucionaria. A veces se ha considerado que la propuesta rogeriana es menos radical y que bien puede adaptarse a lo establecido, a lo institucional; por ello es necesario no diluir sus afirmaciones para adecuarlas a propuestas menos radicales; tampoco es necesario hacer una ortodoxia del enfoque. El problema y el reto son permanecer fieles y a la vez avanzar, y a ello se han abocado diversos autores que se han dado a la tarea de revisar constructor e ideas. Así, Holdstock (en *Ibíd.*, pp. 195-196) plantea que el concepto de self centrado en la persona es mucho más amplio de lo que a primera vista parece, que está vinculado a la gente y al resto de los seres. Por su parte, Brazier hace un giro en la propuesta de Rogers y afirma que “...nuestra visión de la naturaleza humana no tiene que centrarse en el self y en la actualización del self, sino que podrá, de muchas formas más útiles, centrarse en la idea de la necesidad de amar más que en la idea de la necesidad de ser amado. En términos rogerianos esto podría significar que ya no empezamos desde el axioma de que todo el mundo tiene la necesidad de consideración positiva sino más bien desde la suposición de que todo el mundo tiene la necesidad de ofrecer consideración positiva a los demás” (*Ibíd.*, p. 71). Así, quizás la orientación básica sea altruista, y que el self se derive de ella. Por su parte, Bozarth afirma, ante posibles críticas a Rogers, que sus condiciones necesarias para el cambio son, si no necesariamente necesarias, sí son siempre suficientes para generar un clima propicio para el cambio y el crecimiento. En fin, queda mucho por desarrollar, repensar y trabajar. Lo importante es observar que Rogers generó una tradición que sigue viva, y justo por ello, no inmóvil ni acabada.

Su optimismo y fe, más allá de ser manifestación y producto de una teoría simplista y fácil de comprender, como muchos han querido pensar, son la base de una propuesta sencilla pero compleja, que abiertamente rompe con las "profundidades" del psicoanálisis y que, si bien con limitaciones explícitamente aceptadas, permite una aproximación a las posibilidades de la salud humana más efectivas, además de una aproximación teórica y práctica más respetuosa del individuo. Rogers no sólo es referencia para hacer psicoterapia; no sólo es punto de partida para hacer trabajo de facilitación y orientación desde una perspectiva seria y científica, sino que es ejemplo de congruencia y de respeto: señala una manera ética de aproximarse a las frágiles vicisitudes del ser humano para ayudarlo y apoyarlo en la difícil tarea de "llegar a ser lo que uno realmente es".

2.4.2. Abraham Maslow.

Maslow decide, entre otras cosas, y a partir de su confianza en el enfoque humanista de la psicología, del que es principal portavoz, estudiar a las personas cuyas vidas han sido plenas, felices, llenas de creatividad y con plena salud mental. Esta nueva perspectiva, que en sí misma es ya una fuerte crítica a toda la psicología anterior, especialmente al psicoanálisis, parte de la convicción de que "...no podemos jamás comprender realmente la debilidad humana sin apreciar sus tendencias saludables. De otro modo cometemos el error de patologizarlo todo. Sin embargo, tampoco podemos comprender plenamente la fortaleza humana sin comprender también sus debilidades" (Maslow, 1988, p. 224).

Para comprender esta propuesta cuyo eje central es la salud y la plenitud, debemos entender las líneas principales de su propuesta teórica. En principio, para él, hay personas motivadas por necesidades básicas y hay otras motivadas por necesidades de desarrollo. "Por lo que se refiere al estado motivacional, las personas sanas han satisfecho suficientemente sus necesidades básicas de seguridad, entrega, amor, respeto y autoestimación, de tal modo que ahora se sienten motivadas primordialmente por tendencias conducentes a la autorrealización (definida como la realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos, como cumplimiento de la misión -o llamada, destino o vocación-, como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la propia persona" (Maslow, 1988, p. 56). Estas personas tienen una

percepción superior de la realidad, una mayor aceptación de sí mismos, de los otros y de la naturaleza; presentan un mejor enfoque de los problemas, son más independientes y más resistentes al indocctrinamiento; poseen una riqueza mayor de reacción emocional y experimentan con mayor frecuencia experiencias superiores.

Sobre esa línea, Maslow explica: "...es razonable suponer que prácticamente todo ser humano, y ciertamente todo recién nacido, tiene una relación activa hacia la salud, un impulso hacia el crecimiento o hacia la realización de las potencialidades humanas" (Maslow, 1994, p.39), pero muy pocos logran tal realización. La gran mayoría de los seres humanos quedamos en los niveles básicos de satisfacción de necesidades, estableciendo metas, objetivos y relaciones humanas que no se dirigen al crecimiento. Sólo unas cuantas personas logran la individualidad, la autorrealización. Tenemos un impulso hacia el desarrollo total, pleno, pero algo lo impide. En gran medida, esto se debe a lo que Maslow llama "complejo de Jonás". Tenemos muchas potencialidades no desarrolladas. Y poseemos un gran miedo a nuestras capacidades, a llegar a ser lo que "...hemos vislumbrado en nuestros más perfectos momentos..." (Ibídem, p. 49). Tenemos miedo a la intensidad de lo que él llama las experiencias cumbre, y al hecho de que ciertas verdades traen consigo ciertas responsabilidades, que pueden generar ansiedad. Por ello es necesario aceptar que podemos desarrollarnos integralmente, que debemos aceptar los valores del ser o valores-S, como parte de nuestras necesidades de actualización, y cuya ausencia genera metapatologías (tales como el aburrimiento, la insinceridad, la apatía, la vida estéril, la enajenación, la falsedad, la ausencia de sentido de vida).

Las personas autorrealizantes, todas ellas, están involucradas en una causa externa a ellos mismas; trabajan en algo que aprecian y aman, y por ello no viven una dicotomía entre trabajo y placer; dedican su vida a la búsqueda de los valores del ser, que son necesidades para ellos. Las personas autorrealizantes son capaces de grandes momentos de absoluta concentración y abstracción, en los que no hay asomo de autoconciencia; son capaces de hacer continuamente elecciones hacia el desarrollo; son capaces de asumir responsabilidad, y son susceptibles, más que otras personas, a experimentar las experiencias cumbre. "El término de experiencia cumbre es una generalización que se refiere a los mejores momentos del ser humano, a los momentos más felices de su vida, a los momentos de éxtasis, de embeleso, de placer, de la más profunda alegría" (Ibídem, p. 109). Entre estas experiencias encontramos las de éxtasis creativo, el amor paternal, el amor maduro, las experiencias sexuales perfectas, el parto natural, así como experiencias místicas

o religiosas genuinas. Todos aquellos que las experimentan logran ver al mundo a partir de los valores de verdad, belleza, plenitud, trascendencia de dicotomías, vitalidad, unicidad, totalidad, perfección, facilidad, diversión, orden y autosuficiencia. Logran captar todos esos valores en la realidad, y así pueden percibir aspectos de ésta que antes no veían. Esto permite que se dé una fusión entre hechos y valores, entre el ser y el deber ser: "el mundo que es se convierte en el mundo que debe ser" (Ibídem, p. 113).

Frente a este hecho, resulta que la psicopatología surge de la negación o la alteración de la naturaleza humana: todo aquello que perturbe, obstaculice o impida la autorrealización se convierte en psicopatológico. De ahí que todo esfuerzo que conduzca a la superación de lo patológico es aquello que abre vías a la plena realización. Por ello y por mucho más, la principal aportación de Maslow al Movimiento del Potencial Humano tiene que ver con su concepción del ser humano, que encamina sus energías no sólo a evitar el dolor y a buscar el placer, que las dirige no sólo a la sobrevivencia, sino que tiene un caudal de energía lista para orientarse a la autoactualización y el desarrollo pleno, que implica no sólo un estado abstracto e indiferenciado que podría denominarse felicidad, sino experiencias concretas que pueden modificar su vida y la de quienes lo rodean: creatividad, salud, productividad, alegría, entusiasmo y, lo que para Maslow es más importante, la vivencia continua de las experiencias cumbre.

2.4.3. Erich Fromm.

La aportación de Fromm es hecha desde un psicoanálisis humanista, con un fuerte compromiso social y una profunda convicción en el poder de las capacidades humanas para realizar una vida llena de sentido y productividad. Es también una crítica a las sociedades occidentales contemporáneas que fragmentan al individuo, que orientan al hombre hacia el exterior, que reivindican la conciencia autoritaria y no la humanista; que generan aislamiento, enajenación, sinsentido e improductividad. Para Fromm, los seres humanos tenemos la facultad de conocer y razonar, de reflexionar sobre nuestros propios pensamientos y sentimientos, de percibir contradicciones e injusticias, y todo ello nos hace humanos, y por ello, nos crea conflictos permanentemente. Según él, "necesitamos depender de nuestra facultad de razonar correctamente para desarrollar habilidades y amar productivamente como medio mejor para resolver los problemas inherentes al ser humano. Si no satisfacemos nuestras necesidades humanas

apropiadamente, o morimos o nos volvemos locos" (Fromm, citado en Di Caprio, 1976, p. 336). Estas necesidades son: relación, ya que el amor es la única forma de superar el sentimiento de soledad y aislamiento; trascendencia; arraigo, en la medida en que el hombre necesita tradiciones, costumbres, ritos, para dar sentido a su vida; sentimiento de identidad, y un marco de referencia para conferir significado a su mundo.

El ser humano está sometido a distintas dicotomías. Es consciente y eso hace que sea a la vez parte de la naturaleza y que esté separado de ella. Desea la inmortalidad, pero sabe su muerte como algo inevitable; tiene infinitas posibilidades a desarrollar, pero la brevedad de su vida impiden tal desarrollo; está solo y a la vez en relación con otros; desea seguridad y previsibilidad, pero vive situaciones de inseguridad y riesgo; desea salud y ausencia de accidentes, pero está sometido a enfermedades y accidentes; quiere controlar las cosas pero está sujeto a muchos factores que rebasan tal control, y así sucesivamente. Ante estas dicotomías insalvables, sólo le queda al hombre mirar de frente la verdad y enfrentarse a ellas: "el hombre debe aceptar la responsabilidad por sí mismo y conformarse con que sólo mediante el desarrollo de su propias fuerzas puede dar sentido a su vida" (Quitmann, 1989, p. 251).

Para Fromm, hay un contraste entre la ética autoritaria, de la que deriva una conciencia autoritaria, y una ética humanista, con la consecuente conciencia humanista. La primera es unilateral, hace depender premios y castigos, así como valores y principios, de autoridades externas al individuo, que son incuestionables. La conciencia autoritaria liga a la persona a deberes; la violación de éstos genera culpa. Las normas son heterónomas, no autónomas, e impiden que el hombre oriente adecuadamente sus impulsos o modere sus controles autoritarios, y no le permiten aprender a ser libre y autónomo. Y "la conciencia autoritaria impide el crecimiento y el funcionamiento: conduce a conformidad, falta de espontaneidad y supresión del yo real" (Di Caprio, 1976, p. 341). Por su parte, la ética humanista se basa en las necesidades y exigencias de la naturaleza humana: "lo que es bueno o malo es al propio tiempo bueno o malo para el hombre. Fromm cree que la vida debe vivirse plenamente. El fracaso en cuanto a conseguir plenitud constituye un crimen desde el punto de vista de la ética humanista" (Ibídem, p. 338). A diferencia de la autoritaria, la conciencia humanista consiste en la formación de valores y objetivos que rigen y restringen impulsos, pero que se fundamentan en la naturaleza del individuo y no provienen de fuentes externas a él. La conciencia se vuelve la voz del yo real, y señala

aquellos objetivos a alcanzar para un desarrollo pleno. Gobierna con base en preceptos basados en obligaciones del individuo para consigo mismo. Es, más aún, guía para la vida productiva.

La vida productiva se caracteriza por el amor el trabajo y la singularidad que permiten la creatividad, la acción y la espontaneidad. Sólo con una orientación productiva, el hombre puede alcanzar una libertad real, que le permita una realización de sí mismo y la solidaridad con los otros. Asimismo, sólo desde este lugar trabajado y forjado con base en esfuerzos, el ser humano puede llegar a la felicidad. Para Fromm, la felicidad no es un estado subjetivo, no es mero gozo o placer; aún más, puede oponérsele a éstos. Es, más bien, "...una respuesta del organismo total, que se manifiesta en vitalidad aumentada, en bienestar físico y en la utilización de las posibilidades" (Di Caprio, 1976, p 346). Fromm, de este modo, muestra ser un brillante exponente del humanismo, que sienta sus bases en la tradición existencialista que reivindica al ser humano como hacedor de su propia vida: "El hombre debe aceptar la responsabilidad por sí mismo y conformarse con que sólo mediante el desarrollo de su propias fuerzas puede dar sentido a su vida" (Quitmann, 1989, p. 251). Y dentro del existencialismo, "el ser o la naturaleza del ser humano se pueden definir, de la mejor forma, mediante las contradicciones que constituyen la existencia humana y que llevan constantemente en sí la posibilidad de superación" (Ibídem, p.252).

Un elemento central en la teoría frommiana es la libertad. Fromm distingue entre libertad de y libertad para. Según El miedo a la libertad, el ser humano no sabe aún expresar completamente sus capacidades. Su libertad le permite independencia y racionalidad, pero a la vez lo ha aislado y lo ha hecho temeroso e impotente. Nos dice Fromm que su obra se trata de "...la impotencia y la inseguridad que sufre el individuo aislado en la sociedad moderna después de haberse liberado de todos los vínculos que en un tiempo otorgaban significado y seguridad a su vida. Hemos visto que el individuo no puede soportar este aislamiento: como ser aislado, se halla extremadamente desamparado en comparación con el mundo exterior, que por lo tanto, le inspira un miedo profundo" (Fromm, 1997, p. 246). No tiene punto de referencia alguno, está abrumado y paralizado, "la evasión de la libertad no le restituye la seguridad perdida, sino que únicamente lo ayuda a olvidarse de que constituye una entidad separada. Halla una nueva y frágil seguridad a expensas del sacrificio de la integridad de su yo individual" (Ibídem). Por ello, nos dice Fromm, la verdadera libertad sólo puede alcanzarla el hombre realizando su propio yo: "la libertad positiva consiste en la actividad espontánea de la personalidad total integrada" (Ibídem, p. 247).

Por ello, en síntesis, "el hombre no puede soportar el aislamiento y se ve por tanto colocado ante la alternativa de huir de la carga de su libertad y ponerse de nuevo en dependencia y sometimiento, o avanzar hacia la completa realización de la libertad positiva que se basa en la exclusividad e individualidad del ser humano" (Quitmann, 1989, p. 254).

Otro elemento decisivo y fundamental de su propuesta es la del amor productivo. En su célebre obra *El arte de amar*, hace un magnífico análisis de las diversas formas de amor productivo, en donde deja claro que "el amar implica mucho más que una reacción emocional; es un proceso activo de la personalidad total que pone en juego pensamiento, sentimiento, conducta: Las formas supremas de amor humano no 'ocurren' simplemente en presencia de otra persona" (Di Caprio, 1976, p. 353). Estas formas de amor productivo son el amor fraterno, el amor materno (más no el paterno, que es condicional); el amor erótico; el amor de sí, que implica siempre el amor a otro(s), y el amor a Dios. Claro que en ellas se puede manifestar una orientación no productiva, y no ser auténticos ni ser factores de desarrollo. Pero, "para el carácter productivo, dar posee un significado totalmente distinto; constituye la más alta expresión de potencia. En el acto mismo de dar, experimento mi fuerza, mi riqueza, mi poder. Tal experiencia de vitalidad y potencia exaltadas me llena de dicha. Dar produce más felicidad que recibir, no porque sea una privación, sino porque en el acto de dar está la expresión de mi vitalidad" (Fromm, 1977, p. 36).

Sin romper con el psicoanálisis, Erich Fromm hace una propuesta profundamente humanista y cargada de un fuerte compromiso social. Influido por el marxismo, reivindica la noción de trabajo y de productividad como puente entre el ser humano y la naturaleza, y como fuente de crecimiento, felicidad y plenitud. La aportación de Fromm es invaluable para entender al ser humano en acción y para valorar la posibilidad de la salud mental y la realización a través de la vida simple, de la vida cotidiana, y del profundo compromiso consigo mismo y con los demás de que el hombre es capaz.

2.5. Conclusiones.

Resulta evidente, aunque no lo hayamos hecho explícito, que existe una relación indiscutible entre educación y desarrollo humano. La educación entendida más allá de las fronteras de lo escolar se puede entender como una experiencia de vida formativa permanente, que resulta

significativa y eficaz en la medida que responde a las necesidades más profundas y genuinas del individuo en circunstancia.

Es necesario recordar que, en palabras de Ana María González, en el Movimiento del Potencial Humano: "existen muchos exponentes representativos de tal corriente humanista y múltiples teorías y técnicas; sin embargo, a pesar de las diversas posturas y metodologías de trabajo e investigación, todos parten de una concepción de la naturaleza humana positiva, constructiva, realista, digna de confianza y en continuo proceso de desarrollo. El ser humano es considerado como un individuo único, indivisible, sensible, creativo y poseedor de un potencial latente e innato, que tiende a desarrollarse, a tener armonía consigo mismo, con sus semejantes y a la autorrealización" (González Garza, 1988, p. 11). A partir de aquí, la educación se concibe como un proceso dinámico y significativo, comprometido y activo. En él, "el alumno es acompañado por el maestro, quien le allana el camino, deja de ser el centro de enseñanza-aprendizaje y se convierte en facilitador que se preocupa por estimular y promover la habilidad para aprender a aprender, que comprende la apertura a la experiencia. Esta apertura motiva al alumno a investigar, conocer, descubrir, expresarse, experimentar, dialogar, sentir, comunicarse, escuchar, razonar, relacionarse y responsabilizarse por su propio proceso y existencia" (Ibídem). La educación humanista se centra en el individuo, en sus necesidades, habilidades, procesos y deseos. La educación, así, no se distingue tajantemente de la actividad lúdica, ni del contexto del ser humano en relación con los otros. Las dimensiones social y comunitaria del aprendizaje se vuelven centrales en su proceso de desarrollo.

Por otra parte, esta dimensión educativa del desarrollo humano, junto con la terapéutica, permiten al ser humano un pleno desarrollo. Si el ser humano aprende a enajenarse, condicionarse, perderse a sí mismo, así como a incluir introyectos en su haber, también aprende a ser él mismo, a desarrollar sus capacidades y potencialidades, así como a vivir una vida plena, satisfactoria, de compromiso y productividad. El ser humano, en su proceso de maduración, aprende a aceptarse, a quererse y a respetarse; aprende asimismo a aceptar y respetar a los demás seres humanos. Aprende a comunicarse adecuadamente, y a ser él mismo. En fin, el desarrollo humano no puede comprenderse sin la dimensión educativa de los procesos de interrelación y crecimiento humanos. Más aún, el desarrollo humano tiende a enfocar al ser humano desde la perspectiva de la salud, ya no desde la enfermedad. Recordemos a Maslow, que abiertamente estudia justo a los seres humanos que muestran un grado especial de salud e integración, a quienes llama personas

autorrealizadas. El desarrollo humano busca encontrar las vías que permitan el desarrollo pleno, en otras palabras, la salud plena de los individuos. Según Jourard y Landsman, algunas de las características que definen a una persona saludable son: "apertura a las nuevas ideas y hacia la gente; preocupación por uno mismo, por otras personas y por el mundo natural; capacidad para integrar experiencias negativas dentro del yo; creatividad; capacidad para realizar el trabajo productivo; capacidad para amar" (Jourard y Landsman, 1994, p.21). Estos rasgos en la persona saludable, o en otras palabras, en proceso de realización, inciden sobre cada una de las áreas de la vida del individuo. A partir de un proceso de desarrollo humano, la conciencia, la percepción de sí mismo y del mundo, las relaciones amistosas, familiares y de pareja; el trabajo y las actividades lúdicas; la experiencia de emociones, la satisfacción de necesidades y la construcción de un proyecto de vida se vuelven productivas, realistas, satisfactorias; contribuyen al bienestar del individuo y de quienes le rodean, y así contribuyen a una mejor y más plena comunidad humana.

Hemos tratado de presentar someramente las bases de lo que se ha llamado el Movimiento del Potencial Humano con el fin de sentar las bases que permitan una lectura del movimiento Scout desde una perspectiva humanista, como un movimiento que promueve el desarrollo integral del potencial de los individuos. Sólo de esta manera se podrán establecer las relaciones pertinentes que por un lado, permitan entender a profundidad los principios y los objetivos de dicho movimiento, y por otro, mostrar la inmensa riqueza que emana de una perspectiva humanista (ya sea que se encuentre explícitamente dentro del movimiento del desarrollo humano, o no) del ser humano, de sus posibilidades y capacidades.

CAPÍTULO 3 Fundamentos del Escultismo.

"El Escultismo es para la vida y no para el Escultismo"

Las rutas del Rover

“Un inventor es simplemente, un muchacho
que no ha tomado su educación demasiado en serio”.

Charles Franklin Kettering, Ingeniero Estadunidense
(1876-1958)

3.1. El Escultismo.

El Escultismo es un sistema pedagógico cuyo objetivo principal es trabajar para lograr un desarrollo pleno e integral en niños, adolescentes y jóvenes, de tal manera que lleguen al cumplimiento cabal de todos los aspectos que los conforman, mediante el desarrollo armónico de todas las etapas de su crecimiento. Una vez cumplido este desarrollo, el joven se encontrará capacitado para incorporarse plenamente a la comunidad, y en ella encontrar las opciones que le permitan una plena realización.

Este objetivo se logra a través de un plan de acción específico, cuya efectividad se ha comprobado a lo largo de muchos años de trabajo con grupos de jóvenes. Este plan contiene un método, que se basa en cuatro puntos fundamentales: 1) aprender haciendo; 2) hacer vida al aire libre; 3) trabajar en grupos pequeños; 4) trabajo con la participación indirecta de un adulto. Mediante un proceso educativo no formal, no escolarizado, que abarca el desarrollo de diversos aspectos del individuo, el Escultismo desarrolla en los jóvenes un fortalecimiento real de su carácter y de su personalidad; además, permite el desarrollo de un profundo sentido de confianza en sí mismos, que da lugar a una alta autoestima (que implica a su vez autoconocimiento, autoconcepto, autovaloración, autorespeto y autoaceptación). Asimismo, desarrolla en los jóvenes un sentido de honor y de lealtad para consigo y para con los demás, lo cual permite desarrollar un fuerte sentido de pertenencia a su grupo. El Escultismo también logra, mediante diversas actividades dirigidas y el desarrollo de habilidades, la afirmación en el joven de su propia capacidad, de su autosuficiencia, de su poder bastarse a sí mismo, y a través de un espíritu de servicio, poder ayudar a su comunidad. Baden Powell, su fundador, nos

dice al respecto: “¿Qué es el Escultismo? El vocablo ‘Escultismo’ ha venido a significar un método para formar al ciudadano, mediante juegos que se adaptan a la naturaleza de la niñez” (Baden Powell, 1994, p. IX).

Finalmente, el Escultismo desarrolla un fuerte sentimiento espiritual, un sentido religioso, que lo conecta con su deber para con Dios, así como fortalece y consolida los demás valores espirituales que lo sostienen como individuo pleno y conectado con su mundo. Cabe mencionar, además, que todos estos objetivos se logran en un ambiente lúdico, agradable, en el que el compañerismo y los lazos amistosos juegan un papel preponderante. Así, “el Escultismo no es ciencia abstracta ni difícil; antes bien es juego alegre si se le aborda por el lado bueno. Al mismo tiempo es instructivo y (como la misericordia) beneficia tanto al que da como al que recibe” (Ibídem).

Uno de los ejes centrales de la propuesta pedagógica del Escultismo es la confianza: “La primera meta del Escultismo es el desarrollo del carácter e iniciativa personales del niño, lo que significa que se le infunde iniciativa, dominio de sí mismo, confianza en sí mismo, buen humor, sentido del deber, servicio al prójimo, sentido de responsabilidad al mismo tiempo que se le adiestran las facultades de observación y deducción (Gilcraft, 1997, pp. 9 y 10). Así, mediante el Escultismo se combate el egoísmo, que se considera, en este contexto, fuente de conflictos y problemas serios.

En “El Espíritu del Escultismo”, Maurice Gamon describe el espíritu scout como constituido por la confianza en sí mismo, el sacrificio de sí mismo y el dominio de sí mismo. Estos tres atributos son los que forman el carácter del niño y del hombre (Gilcraft, 1997, p. 20).

Otro elemento fundamental del Escultismo es la autogestión. La libertad del individuo y del grupo permiten el desarrollo de un sentido de autocontrol y de autonomía en la acción y en la toma de decisiones. Así, “la idea es que la tropa se gobierne por sí misma, que los scouts tengan que ver en el trabajo de ella, que se los adiestre para que tengan confianza en sí mismos por medio de las oportunidades que se les dan de dirigir y gobernar; que, como ya hemos visto, saque provecho de sus propios errores” (Gilcraft, 1997, p. 31).

Este movimiento, como veremos más adelante, posee una estructura peculiar que le permite un funcionamiento óptimo, así como el desarrollo individual y colectivo de tareas y objetivos pedagógicos. Así, el jefe de tropa, que a su vez ha sido scouter y ha sido dirigido por otro jefe de tropa, tiene la oportunidad de experimentar el hecho de tener más responsabilidad, así como compartir sus experiencias y conocimientos. Por

ello, Baden Powell afirma: “Sin duda alguna, el jefe de tropa, al iniciar a sus muchachos en las actividades del Escultismo, se impone el deber de participar en esa misma felicidad y utilidad. Descubre que ha emprendido una labor mucho más elevada de los que se imaginó al comenzarla, puesto que se da cuenta de que rinde un servicio a Dios y a la humanidad, servicio digno de que le consagre toda la vida” (Idem).

Para Baden Powell, la dimensión social y cívica del movimiento scout es de primera importancia. El impacto que el Escultismo puede tener en el desarrollo de los jóvenes da lugar a beneficios sociales: “Nuestra intención de convertir a los muchachos en buenos ciudadanos tiende a beneficiar a la nación, pues así ésta podrá contar con hombres viriles y dignos de confianza, cuya concordia y espíritu de rectitud la mantengan unida en el interior y en paz con los vecinos” (Baden Powell, 1994, p. 5). Así, el jefe de tropa, dirigente de un grupo de scouts, desarrolla ciertos valores, tales como la abnegación, la disciplina, el ejemplo, la amplitud de criterio como norma de pensamiento más elevada, en fin, la empatía, que será la herramienta más útil para poder establecer un contacto pleno y significativo con los muchachos a su cargo. El movimiento insta a sus miembros a “ponerse la camiseta” (Baden Powell, 1994, p. 6); a asumir su responsabilidad y encontrar en ella felicidad, recompensas, así como a fortalecerse para enfrentar mil contrariedades (Idem), ya que, para Baden Powell, como militar inglés acostumbrado a jornadas duras y a trabajos áridos, “no debe esperarse que la vida sea un lecho de rosas: si así fuera no valdría la pena vivirla” (Idem). Así, Baden Powell pretende inculcar en los jóvenes un profundo sentido patriota, que redunde en satisfacción para los muchachos y en un servicio eficaz a la comunidad; esto les dará un horizonte diferente de la vida (Baden Powell, 1994, p. 7). Así, la buena ciudadanía se convierte en imperativo del Escultismo.

El sentido de pertenencia y el apego al grupo se manifiestan en lo que se llama la promesa scout: “todo scouter, o todo aquel que desee ser scouter, esto es, todo hombre o mujer que trabaja en el Escultismo, o que se siente atraído por él, deberá conocer suficientemente cómo principió, y justificar su conexión con el mismo. Unos dicen que es militarista y otros que pacifista, unos que es para los niños ricos y otros que para los desheredados que viven en los barrios más bajos y en el ambiente más pobre. Todos deben estar preparados para responder a las críticas que se hacen al movimiento, aún cuando éstas sean formuladas en el momento y lugar en que menos se esperen” (Gilcraft, 1997, p. 3).

3.2. Orígenes del Escultismo.

El Escultismo es una hermandad, que en la práctica hace caso omiso de las diferencias de clase, credo, país y color, a través del espíritu indefinible que lo invade, el espíritu de los caballeros de Dios.

Baden Powell

El Escultismo fue concebido y desarrollado por Lord Baden Powell de Gilwell, militar inglés que participó en innumerables campañas alrededor de todo el mundo, y que condensó toda su experiencia de vida, de viajes, de formación militar, junto con una concepción original y efectiva de la educación, en una propuesta que ha revolucionado la vida de miles de individuos. Cuenta uno de sus seguidores: "hace 20 años que un soldado tuvo un sueño. Desde su infancia había gozado de la vida del scout. En multitud de aventuras había comprobado que aviva la inteligencia, fortalece la voluntad, y hace de los hombres buenos camaradas. Su sueño fue, que el espíritu de él hiciera de los jóvenes de su nación muchachos sanos, felices y útiles que los acondicionan para servir lealmente, a su Patria y a su Dios" (Gilcraft, 1997, p. 161).

El movimiento scout cristaliza en agosto de 1907, en la isla de Brownsea, en donde Baden Powell organiza un campamento para poner en práctica por vez primera, a manera de ensayo, su invención. El fundador cuenta en uno de sus libros: "Los resultados de este campamento excedieron todas las expectativas, y me incitaron a seguir con la idea. El adiestramiento estaba basado en el que usé con los soldados y los alguaciles, con adaptaciones considerables para hacerlo agradable a los muchachos. Seguimos algunos de los principios adaptados por los zulúes y otras tribus de África, que reflejaban algunas ideas de Epicteto y los métodos de los espartanos y de los antiguos bretones e irlandeses para adiestrar a sus muchachos. Busqué también en el Bashido de los japoneses, así como en muchos de los métodos modernos, incluyendo en el de John Pounds, en el de Jahn para la cultura física, y los puestos en práctica de Sir William Smith, Ernest Thompson Seton, Dan Beard y otros" (Baden Powell, 1997b, p. 9).

Más adelante, en esa misma obra, enfatiza que el movimiento no es militar, no político, no sectario, no clasista: "Nuestro deseo es ayudar al muchacho, y principalmente al muchacho más pobre, para que pueda conseguir la mejor oportunidad, que en el pasado se le había negado, para llegar a ser autorresponsable, feliz y un ciudadano exitoso, imbuido en el ideal del servicio a los demás" (Baden Powell, 1997b, p. 24).

Baden Powell basó su propuesta en una intuición fundamental: la confianza es el eje del desarrollo. “A lo largo de su vida, se dio cuenta de que el ejército no puede ser tratado como una máquina, sino que hay que dejar cierta responsabilidad individual a cada uno de sus miembros como unidades pensantes. Por tanto, con su policía apeló a la parte humana de sus hombres; confiaba para ciertas cosas en su honor, los organizó en patrullas y les dio un uniforme muy parecido al que actualmente usan los boy scouts” (Baden Powell, 1997b, p. 5).

A lo largo de casi un siglo, el movimiento ha crecido de manera sorprendente. Se ha difundido en más de 150 países y territorios, y posee más de 18 millones de miembros activos. Se estima además, que más de 250 millones de personas han sido scouts alguna vez en su vida, y esa experiencia ha dejado huella en su manera de concebir y de afrontar la vida.

Uno de sus más cercanos seguidores afirma al respecto: "Hoy viene él, y no viene solo, viene acompañado de casi dos millones de camaradas, muchachos que pertenecen a cuarenta y dos países. Su sueño se ha convertido en una de las grandes realidades del mundo. Cómo latirá su corazón al recordar el pequeño grupo de muchachos de la isla de Brownsea, donde hizo el primer ensayo para realizar su sueño, contrastándolo con este vasto campo de cincuenta mil y piense en sus millones de scouts, diseminados por todo el mundo". Y más adelante: "Me atreveré a decirte delante de todos ustedes. 'El Señor está con ustedes. Hombre fuerte y valeroso'. Pido a Dios Su bendición para él y para todos aquellos que le siguen por el mundo, y que han hecho posible la realización de su sueño" (Baden Powell, 1997b, p. 162).

3.3. Filosofía del Escultismo.

Serás feliz si aspiras a dejar este mundo un poco mejor para tu existencia en él.

Baden Powell

El Escultismo es un movimiento amplio y complejo; es además una propuesta educativa en cuya base se encuentra una filosofía, una visión del ser humano y de la comunidad. En gran medida tiene como inspiración, como ideal supremo a seguir el arquetipo del héroe medieval, del caballero. En aquel tiempo, las novelas de los caballeros de la Edad Media tenían su atracción para los muchachos y también el llamado para un sentido moral. El código de la caballería incluía el honor, la autodisciplina, la cortesía, el valor,

el sentido de deber y de servicio, y la guía de la religión. Éstos y otros atributos deberían ser fácilmente aceptados si estaban incluidos en una Ley para los Scouts.

La propuesta educativa implica un trabajo en los cinco aspectos del ser humano: físico, emocional, mental y espiritual, y por supuesto, en el ámbito de lo social. Algo que cabe destacar es que el cultivo de cada uno de estos aspectos no está concebido como separado del resto, sino que se encuentran todos ellos ligados, de tal manera que una misma actividad puede estar desarrollando todos los aspectos propios del individuo. Por ejemplo, un campamento permite el desarrollo corporal; los conocimientos (de botánica, astronomía o técnicas de rescate); el desarrollo de virtudes que permitan la empatía, la solidaridad, la fuerza de carácter, así como el desarrollo de valores espirituales, que implican la paz y un sentido de agradecimiento a Dios por la existencia. Otro ejemplo es dado por Baden Powell: “Dios te ha prestado tu cuerpo durante tu vida y depende de ti hacer buen uso de él. Hazlo tan perfecto como puedas proporcionándole suficiente aire puro, ejercicio, buena alimentación y limpieza. Piensa en esta como parte de tus deberes para con Dios, y practícalo diariamente. Así estarás sano y feliz y también lo suficientemente saludable para ser útil a otros” (Baden Powell, 1996c, p. 65).

Valores tales como la disciplina, el dominio de sí mismo, la empatía y la confianza, así como otros valores morales y espirituales son tanto causa como resultado del trabajo educativo del Escultismo.

En la dimensión física, la frugalidad, el cultivo de las capacidades del cuerpo, la resistencia, la fuerza, son preponderantes. Estas habilidades se acompañan de otras, como la perseverancia y la capacidad de conformarse y adaptarse al momento presente y sus oportunidades. Nos dice Baden Powell: “¿Por qué vas a necesitar un sargento para enseñarte a doblar y estirarte, o un gimnasio costoso para enseñarte a desarrollar tus músculos?” (Baden Powell, 1998b, p. 69). Más adelante, afirma: “Nadar es otro excelente modo de enderezar tus extremidades mientras te da audacia y confianza” (Idem).

En el Escultismo, la vida activa, al aire libre, el contacto con la naturaleza, la participación plena y total en los eventos de la vida se valoran como oportunidades inapreciables para el pleno desarrollo y el disfrute de la vida. Así, por ejemplo, “un jardín propio constituye una gran afición para cualquier hombre, y la mejor cura de descanso que un trabajador puede tener. Para muchos constituye el primer gusto real de la vida al aire libre, proporcionándole su introducción a la materia de cómo cultivar

planta y cómo evitar plagas: constituye un estudio de la Naturaleza” (Baden Powell, 1997d, p. 48).

Con respecto a la actividad física, su fundador reflexiona: “¿Qué cosa es deporte? Para mí es el juego activo de un individuo y no el formar simplemente parte de los espectadores o que el juego lo practique alguno mediante una paga” (Baden Powell, 1997d, p. 43). Finalmente, la dimensión física va acompañada del desarrollo de la autosuficiencia, escalón necesario para la ayuda y el servicio efectivos a los demás: “Si desean que una cosa se haga, háganla ustedes mismos” (Baden Powell, 1997d, p. 47). La importancia del desarrollo de la dimensión física puede llegar más allá, de modo tal que la resistencia, y la posibilidad de vencerse a sí mismo cada vez más se convierte en objetivo central. Baden Powell lo resume de manera cruda: “Nunca digas morir hasta que estés muerto” (Beaumont, 1996, p. 71).

Por todo lo anterior, en la dimensión emocional del individuo, el Escultismo desarrolla la fortaleza, la resistencia, la confianza, la autoestima, entre otras cualidades. De este modo, se intenta desarrollar una individualidad con carácter, que no es otra cosa más que desarrollar “...un hombre con autodisciplina, energía, habilidad, caballerosidad, lealtad y otras cualidades necesarias para ser un hombre. Y cuando estas cualidades van acopladas con el servicio a la comunidad, entonces es algo más que un hombre bueno, un buen ciudadano” (Baden Powell, 1997d, p. 103).

El cultivo de ciertas cualidades se basa en la confianza, que da lugar a la seguridad. Además, este cultivo se da a partir de círculos virtuosos: “Entonces se sentirá mejor preparado que antes y dueño de esa confianza en sí mismo que da esperanza y ánimo, en momentos difíciles de la lucha por la vida, así como fuerza espiritual en los empeños para llegar a la meta de sus aspiraciones” (Baden Powell, 1997d, p. 43).

El desarrollo de ciertas cualidades en la dimensión emocional, y también en la mental, se ven favorecidas por algunas herramientas, tales como la autosugestión y la autocuración. “La autosugestión no sólo puede curar la enfermedad y la pena, sino también la mala memoria, y el miedo nervioso muy especialmente –de ahí su importancia para los jóvenes- puede ahuyentar el deseo del alcohol o el tabaco, la tentación sexual y muchas otras formas de complacencia” (Baden Powell, 1997d, p. 101). Más adelante, Baden Powell afirma: “La complacencia proviene de concentrar la atención en los deseos sensuales y la curación consiste en distraer el interés de uno mismo llevándolo a otras cosas y a otras personas. Tener aficiones. Servir con simpatía

al prójimo, así se ganan puntos en la formación del carácter” (Baden Powell, 1997d, p. 103).

En el plano de lo mental, aparte de la necesidad de mantenerse informado, de investigar y conocer, es necesario que el joven se mantenga lúcido y consciente; además, que posea conocimientos no sólo intelectuales, sino también prácticos, para poder prestar un servicio en caso de que sea necesario. Así, los conocimientos de primeros auxilios, así como de cómo proceder en incendios, resultan indispensables.

Este desarrollo integral permite que el muchacho se convierta en un ser autónomo, capaz, seguro de sí mismo, que pueda vencer obstáculos, así como mantenerse firme en sus convicciones y creencias, lo cual a veces es difícil en etapas críticas, como la adolescencia: “El que se deja llevar de la corriente, que no tiene ideales ni convicciones es solamente un mueble en el escenario del mundo, una cosa móvil en vez de un ser viviente que se mueve” (Baden Powell, 1997d, p. 103).

Un eje fundamental en este desarrollo integral es justamente el desarrollo del altruismo y de la empatía como herramientas para combatir el egoísmo. Dice Baden Powell: “Yo digo que en la conmiseración y en el servicio humanos el hombre encontrará la felicidad más perfecta y duradera, Pero en la conmiseración del género humano y en su servicio, hay que ser justo y no egoísta. Todas las dificultades, todos los crímenes, toda la opresión, todo lo que es repugnante, odioso y execrable, proviene de los hechos injustos de los hombres egoístas. En cambio, todas las delicias, todas las bendiciones del arte, la poesía, la literatura, la amistad, la paz y el amor, son la contribución del servicio y el amor por nuestros semejantes que han tenido los sabios, los poetas, los pintores, los amigos leales, los padres amorosos, los maridos y las esposas” (Baden Powell, 1997d, p. 25).

Junto con el combate al egoísmo, el Escultismo inculca un sentido de autonomía y autosuficiencia: “Y esto es lo que toda persona con entereza en sí mismo hace en el viaje a través de su vida. Toma su parte en el trabajo y en las dificultades, ya sean pesadas o ligeras, y no trata de dejar a los demás que hagan su trabajo” (Baden Powell, 1997a, p.152). El dominio de sí mismo se vuelve entonces un logro y una cualidad.

En síntesis, “el objetivo principal del Escultismo es proporcionar alguna forma práctica de instrucción, en lugar de seguir el método de imbuir preceptos prohibitivos, ya que el muchacho es más difícil a la acción que al acatamiento de mandatos teóricos” (Baden Powell, 1997d, p. 88). El joven scout debe cuidar su cuerpo, su energías y vigor reproductivo; debe atender la mente, mantenerse lúcido e informado; ser consciente del

amor que puede desarrollar y de amar su hogar, al prójimo y a la patria. Debe exaltar su patriotismo y su lealtad, en un sentido mucho más elevado que el simple ademán mecánico de agitar una bandera (Baden Powell, 1997d, p. 90).

La propuesta educativa, en este sentido amplio y profundo que hemos venido asumiendo, del Escultismo, está resumida en la Ley Scout, que no fue hecha como una lista de prohibiciones, que generalmente invitan a la evasión. Más bien la Ley Scout es propositiva; activa y positiva: el muchacho scout no se gobierna por “no”, sino que se guía por “haz”. Por lo tanto, la Ley Scout fue diseñada como una guía para sus acciones, más que como algo represivo para sus faltas. Nos dice Baden Powell: “Con entereza de carácter y buen humor, el muchacho vencerá todos los males y tentaciones que se le presenten en su marcha por el camino de la virtud” (Baden Powell, 1996c, p. 94). Así, la Ley condensa actitudes frente a situaciones que se consideran adecuadas y se espera de un Scout:

- 1.- El honor del scout es que sea confiable
- 2.- El scout es leal
- 3.- El deber del scout es ser útil
- 4.- El scout es amigo de todos
- 5.- El scout es cortés
- 6.- El scout es amigo de los animales
- 7.- El scout obedece las órdenes
- 8.- El scout sonríe y silba en toda dificultad
- 9.- El scout es frugal
- 10.- El scout es limpio en pensamiento, palabra y obra.

Así, vemos que hay de fondo un profundo respeto por la vida, la libertad y el orden, y que el lema “Paz a todos los hombres de buena voluntad” es guía última para la convivencia.

Para el Escultismo, existen dos llaves para la felicidad. La primera es: “No tomar las cosas con demasiada seriedad pero sacar el mejor partido de lo que se tiene, y ver la vida como un juego y el mundo como un patio de juego”. La segunda es: “Dejad que vuestras hazañas y vuestros pensamientos los dirija el amor” (Baden Powell, 1997d, p. 14).

3.4. Ética y espiritualidad en el movimiento scout.

Ser leal a Dios significa no olvidarlo nunca, sino recordarlo en cada cosa que hagas.

Baden Powell

Hemos afirmado que el Escultismo implica un desarrollo integral de la persona, desde la dimensión física hasta la espiritual. Hemos visto también que dicho desarrollo no se da por separado, sino que es el resultado integral de un proceso integral, y que de este modo, dentro del programa de desarrollo físico, emocional y mental, se cultivan cualidades y virtudes morales y espirituales. La disciplina, la empatía, la confianza, el altruismo, el dominio de sí son algunos de los muchos valores que se desarrollan de manera natural en el scout.

Sin embargo, este desarrollo integral no se queda ahí: para el Escultismo, la dimensión espiritual y religiosa de la existencia es de suma importancia. Por un lado, valores espirituales como el servicio, la paz, el altruismo, y por otro, lo que Baden Powell llama deberes para con Dios se convierten en el objetivo último y más significativo del trabajo del Escultismo.

La dimensión espiritual del Escultismo es tan importante que se le relaciona con la religión: "El Escultismo ha sido descrito como: 'una nueva religión'. Por supuesto no es una nueva religión, es simplemente la aplicación a la formación religiosa del principio actualmente aprobado para la formación secular: el de proporcionar un objetivo definido y dejar que el niño lo aprenda y practique por sí mismo" (Soto-Hay, 1996, p. 17). Fernando Soto Hay comenta al respecto: "Se me ha pedido que describa en forma más detallada lo que yo tenía en mente respecto a la religión cuando inicié el Escultismo y el Guidismo. Se me preguntó: '¿dónde entra la religión?' Bueno, mi respuesta es: 'No entra en ninguna parte. Ya está allí. Es el factor fundamental implícito en el Escultismo y el Guidismo'" (Soto-Hay, 1996, p. 20).

El Escultismo asume como verdad la existencia de un "Poder sobrenatural de quien dependen todas las cosas" (Baden Powell, 1997d, p. 184). La confianza que de este acto de fe se desprende se irradia e ilumina todo el quehacer del Escultismo. La fe en ese contacto con Dios, aunque sea indirecto, es motor de toda actividad. "Aquel contacto es principalmente el conocimiento y la reverencia de un Poder Superior al suyo. (El scout) se pone en manos de ese Poder, y trabaja con confianza en cooperación con ÉL" (Soto-Hay, 1996, p. 184).

Esta religiosidad, por decirlo de algún modo, no implica una actitud solemne, seria y fúnebre ante la vida y la religión. Antes bien, nos dice Baden Powell, “la religión puede ser enseñada al muchacho, pero no como agua lechosa o de un modo misterioso y lúgubre; él está dispuesto a recibirla si se le muestra su lado heroico y como una cualidad natural diaria de cada hombre íntegro; y puede ser bien inducida a los muchachos a través del estudio de la naturaleza (Baden Powell, 1995b, p. 55). Asimismo, cita muy a cuento a Arthur Benson al afirmar que no se necesita instrucción religiosa que sea cansada: “las virtudes cristianas son cuatro, no tres: Fe, Esperanza, Caridad y Humor” (Baden Powell, 1995b, p. 56).

La religiosidad del scout debe ser tan natural como la existencia misma, y debe imbuir todas las dimensiones de su vida. Por ello, “el antídoto para el ateísmo es la humildad acoplada con la reverencia, cosa tan difícil de aprender como lo es de enseñar” (Baden Powell, 1996c, p. 183). Baden Powell decía que “la religión no se enseña, se inspira” (Soto-Hay, 1994, p. 30).

La dimensión espiritual es más amplia y no se reduce a la religiosidad. Con más exactitud podemos decir que del núcleo espiritual que se condensa en la religiosidad y la relación con Dios, se desprenden otros valores espirituales que tienen que ver con el sentido ético del individuo y con su relación con los demás, y que constituyen elementos centrales de la espiritualidad. Y ésta no puede ser transmitida como se transmite cualquier conocimiento; se tiene que dar a partir de la congruencia y del ejemplo; más aún, de la propia experiencia. “Quien no tiene algo, no podrá transmitirlo, podrá transmitir información, pero en ninguna forma va a poder formar. De todo lo dicho hasta aquí se puede sacar una primera conclusión: la única forma de transmitir la Espiritualidad Scout, es vivirla, y ciertamente no, hay otra forma (Soto-Hay, 1994, p. 30).

El carácter espiritual del movimiento scout abarca incluso al mundo que nos rodea, y con ello genera en sus miembros una conciencia de respeto por la vida que es justamente una expresión más de su formación espiritual. “La naturaleza es un ámbito en que la libertad puede ser ejercida espontáneamente y una profunda formadora de conceptos estéticos, al entregar un sentido natural de la belleza. La naturaleza también juega un papel fundamental en el desarrollo espiritual de los jóvenes. No como una forma de adoración o un sustituto de la religión, sino como un testimonio de la maravillosa obra de la creación (ASMAC, 1995, p. 9). Este significativo valor de la naturaleza, confrontado con los daños que el hombre contemporáneo impone a su

armonía, hace que el Movimiento Scout defienda y promueva la integridad del mundo natural. Este concepto expresa la idea de conservación de la naturaleza y hace hincapié en que el espacio vital de la humanidad y de los organismos vivos constituyen un todo ecológico, un sistema independiente, y que un perjuicio a cualquier parte de él se comunica al sistema completo.

En resumen, la propuesta de estilo de vida del Escultismo está imbuida de un sentido espiritual profundo. Así, la receta del Escultismo para una vida larga y feliz es:

Dieta moderada y escasa; libertad basada en el cuidado financiero; trabajo abundante y pocos ratos de ocio; amor a la belleza más que al placer; una mente apacible y satisfecha; una vida de caridad con el género humano; algunos pensamientos sagrados; un hogar pacífico, una esposa amorosa; niños que son la corona de la vida. Esto es lo que alarga los años del hombre. Baden Powell enfatiza que hay que conformarse con lo que se tiene, no con lo que se quisiera tener. Además, el sentido del humor es indispensable si deseas abrirte camino con éxito en la vida, ya que la felicidad no puede ser completa sin el amor activo y el servicio hacia los demás (Beaumont, 1996, pp. 87-90).

La dimensión social del Escultismo está presente todo el tiempo. Dicho movimiento parte de que todo trabajo con los jóvenes debe redundar en un impacto social y comunitario; el scout debe ser un agente de apoyo, de solidaridad y de cambio para su comunidad. En efecto, el Escultismo cree firmemente en la capacidad del individuo para comprometerse con distintos niveles del ámbito de lo social, incluso su propio país. En esta labor, el papel de la empatía es central, y los ideales a favor de un cambio total en las relaciones entre los seres humanos, en efecto poseen una carga espiritual patente: "Una cosa es esencial para la paz general y permanente, y ésta es un cambio total de espíritu entre la gente. Un cambio hacia un entendimiento mutuo más cercano, hacia la sujeción de prejuicios nacionales y hacia la habilidad de ver con el ojo del vecino, en amistosa simpatía" (Baden Powell, 1997d, pp. 60 y 61).

La Ética en el Escultismo: Apoyado en la definición de la ética, como el conjunto de normas morales que rigen la conducta humana. Y La moral, a su vez, como las acciones humanas que deberían buscar el bien común, se plantea lo siguiente:

En el Escultismo hay normas morales implícitamente definidas. Sin darle ése nombre de normas, Baden Powell las imprime en la Promesa y Ley Scouts.

El compromiso establecido, en el momento que el scout recita la Promesa ante su jefe, representa un abrirse a la responsabilidad y a la solidaridad. El Honor referido en la

Promesa alude al cuidado de la dignidad personal, que se vincula con el primer artículo de la Ley Scout (El scout cifra su honor en ser digno de confianza). De aquí se desprende la honestidad como valor altamente estimable, ya que no es posible ser digno si se es deshonesto.

Hay una segunda vinculación, esta es, de la honra con el honor. Ya que siendo el equivalente ésta a la reputación, el prestigio, la opinión, la gloria o la fama, marca los límites y las consecuencias de la falta de honradez, en las relaciones sociales cercanas. El precio que ha de pagarse en el Escultismo por faltar al honor, dice el mismo Baden Powell, es que el scout debe regresar su pañoleta, que es el símbolo, la representación de la promesa hecha y abandonar el Escultismo inmediatamente después.

El Escultismo enfatiza en la vivencia, en una conducta motivada desde dentro del scout, orientada hacia los valores. En cada artículo de la Ley scout se afirman uno o varios valores.

1. Honor. Dignidad. Confianza.
2. Lealtad.
3. Servicialidad. Solidaridad.
4. Amistad incondicional.
5. Cortesía. Caballerosidad.
6. Actitud ecológica.
7. Obediencia a la autoridad. Eficiencia y eficacia.
8. Optimismo. Alegría.
9. Economía. Laboriosidad. Cuidadoso de lo ajeno.
10. Limpieza. Salud. Pureza de espíritu.

Toda la ética en el escultismo esta orientada al bien común. “Dejar este mundo mejor que como lo encontramos” como Baden Powell decía y vivía.

3.5. La visión escultista del joven.

Una dama o un caballero es alguien que tiene un panorama limpio de la vida.
Baden Powell.

La visión escultista del ser humano es una visión de confianza y aprecio por las potencialidades y capacidades que un individuo, a través de una educación adecuada,

puede desarrollar. Es además, una visión optimista y creyente del poder del individuo para autorregularse y organizarse efectivamente en grupos y comunidades.

Las características que el Escultismo asume como propias de los jóvenes determinan en buena medida su posición pedagógica y sus estrategias de trabajo y acción. Entre otras cosas, para el Escultismo, el joven es optimista, confiable, seguro de sí mismo, naturalmente solidario y trabajador. Veamos esto con más detalle.

El humor juega un papel importante en el perfil del joven scout, y por lo tanto, en las estrategias de trabajo con él. “Debe tenerse presente que un muchacho por naturaleza siempre está rebosante de buen humor. Puede que éste se incline a lo superficial pero siempre le hace apreciar una broma o un chascarrillo y ver el lado cómico de las cosas. Esta actitud permite al que trabaja con muchachos, contar con una oportunidad placentera y radiante para facilitarle su obra. Y los habilita además para hacerse compañero jovial con sólo participar en la alegría de la ocasión, en vez de que se le tome por capataz” (Baden Powell, 1994a, p. 9).

El muchacho es también sumamente sensible, perceptivo y con gran capacidad de responder a estímulos adecuados: “Cuando un muchacho encuentra alguien que se interesa en él, responde y va donde se le dirige; y aquí es donde entra esa admiración a los héroes que le sirve de gran fuerza auxiliar al jefe de tropa” (Baden Powell, 1994a, p. 10).

Otra característica fundamental que hay que observar y cultivar en el muchacho es la lealtad: “Ésta es una de las características del muchacho que debe inspirar esperanza ilimitada en él. Los muchachos son generalmente amigos leales entre sí, y de ese modo, la amistad es en cada uno de ellos casi natural. Es lo único que considera como deber. Puede dar la impresión de ser egoísta; pero, por regla general, debajo de esa superficie, siente un ansia por ayudar a los demás, y éste es el terreno fértil que nuestro adiestramiento de Escultismo trata de cultivar” (Baden Powell, 1994a, p. 10).

El joven es capaz de improvisar y tiene un espíritu histriónico que hay que regular en las relaciones interpersonales: “El hacer bromas prácticas, simular, improvisar, o como quieran llamarlo ustedes, está muy bien, pero, como sucede al caricaturizar, aunque el objetivo es divertir al artista y a los espectadores, usualmente se lastima al sujeto. Tomando en cuenta algunas precauciones para evitar eso, hacerle al tonto es un repertorio útil para los espíritus jóvenes. La dificultad estriba en que demasiado frecuentemente, el espíritu joven no tiene el sentido para ver dónde tiene que poner el límite, se excita demasiado y se deja llevar por la tontería hasta que se convierte en un

sin sentido y en un libertinaje” (Baden Powell, 1996c, p. 33). Así, vemos que también pueden desarrollarse en el joven características no tan positivas que hay que reconducir. Finalmente, en la medida en que el Escultismo asume la particularidad del mundo de los jóvenes, se encuentra más capacitado para acercarse y responder con empatía y respeto a sus necesidades y demandas. Dice su fundador: "A juzgar por mi propia experiencia, yo diría que los muchachos viven en un mundo aparte, exclusivamente suyo... un mundo que ellos se han hecho para sí mismos; y en ese mundo no tienen cabida ni los maestros ni las lecciones. El mundo del muchacho tiene sus propios acontecimientos y normas, códigos y chismes y opinión pública (Baden Powell, 1994a, p. 11). Esta aceptación genera un elemento preponderante en el movimiento, que, como veremos a continuación, es la base de su estructura: la autogestión.

3.6. Estructura y organización.

El sistema de patrullas es la característica esencial que diferencia la formación del Scout de todas las demás organizaciones.

Baden Powell

3.6.1 Estructura.

El movimiento scout enfatiza la importancia de la igualdad de oportunidades, de la práctica de la democracia y el respeto. Así, dicen los scouts mismos: en todos los juegos y competencias se debe inducir, tanto como sea posible, para que todos los scouts participen, porque no queremos tener uno o dos actores brillantes y que los demás no sirvan para nada. "Todos deben practicar, y todos deben ser buenos. En las competencias donde haya suficientes rondas para hacer desempates, las rondas deben ser hechas por los perdedores y no por los ganadores como es usual, y el juego debe ser para encontrar quién es el peor, en lugar de quién es el mejor. Los buenos lucharán tan duro por no ser peores, como lo harían por ganar un juego, y esta forma de competencia da más práctica a los malos jugadores” (Baden Powell, 1995b, p. 7). Más aún, “un scout es amigo de todos y hermano de todo scout sin importar la clase social” (Baden Powell, 1995b, p. 26).

La estructura que permite funcionar al movimiento parte de una aceptación incondicional del joven, así como en una plena confianza en su capacidad de resolver problemas y organizarse adecuadamente. No se permiten torturas o novatadas. Se enfatiza la importancia de la preparación adecuada para cada una de las actividades. Se

hacen además ceremonias para cada miembro; de este modo, cada uno se siente valioso, importante para los demás y para el grupo. Esto, curiosamente, fortalece el espíritu de grupo y de ninguna manera consolida un individualismo innecesario. Así, "las buenas tradiciones deben servir al Movimiento, no nosotros a ellas" (Baden Powell, 1997a, p. 7).

La estructura básica es la tropa. Que no debe ser de más de 32 individuos, y que está dirigida o comandada, siempre indirectamente, por un jefe de tropa. El adiestramiento se da en tales unidades separadas bajo la responsabilidad de sus propios jefes. En estos grupos, siempre se asignan responsabilidades al individuo para formarle el carácter. Las tropas a su vez se dividen en patrullas. Mediante competencia y emulación entre las Patrullas, el Jefe desarrolla el verdadero espíritu que debe animar a sus scouts, puesto que endurece el temple de los muchachos y les da en general un nivel más alto de eficiencia. "El sistema de patrullas refleja en su conjunto la expresión del adiestramiento individual" (Baden Powell, 1994a, p. 4).

Cada tropa tiene una organización compleja, en la que se encuentra, entre otras cosas, un Consejo de Honor que resuelve los posibles problemas que pudieran gestarse al seno de la tropa. Este Consejo o Comité permanente está bajo la dirección del Jefe de Tropa. "Para obtener los mejores resultados, hay que depositar una verdadera y completa responsabilidad en los Guías de Patrulla" (Baden Powell, 1994a, p. 30). Hay que imponer responsabilidad al muchacho, porque es el mejor medio para fortalecer su carácter. Es fundamental además, adiestrar adecuadamente a los dirigentes, tanto de tropa como de patrulla. Esto tiene que ver directamente con la congruencia: "Es su deber adquirir experiencias y conocimientos, tanto como pueda" (Baden Powell, 1995b, p. 60). Con la intención de que, a quien demuestre suficiente capacidad para esa categoría, se le considere poseedor de las cualidades básicas necesarias para ser un ciudadano viril y honrado. El individuo va teniendo paulatinamente más responsabilidad y con ella adquiere más seguridad en sí mismo. Por otro lado, de este modo se desarrollan cualidades de líder.

El scout, como es bien sabido, usa un uniforme. Dice al respecto Baden Powell: "he dicho a menudo que no me importaba un bledo si el Scout viste uniforme o no, con tal que ponga su corazón en el trabajo y se ajusta a la Ley Scout. Pero es raro el Scout que no lo use si puede comprarlo" (Baden Powell, 1995b, p. 31).

Una de las actividades fundamentales del Escultismo son justamente los campamentos. Los campamentos numerosos son malos, desde el punto de vista adiestramiento Scout.

Es mejor tener varios sub-campos y cada patrulla debe acampar como una unidad separada de su vecino. Las operaciones nocturnas nunca deben durar toda la noche. También las marchas prolongadas (más de 6 millas) son malas para los muchachos.

3.6.2 El papel del jefe de tropa.

La palabra Rover Scout significa "hombre verdadero" y "buen ciudadano" (Baden Powell, 1997d, P. 25).

El jefe de tropa debe ser algo así como un hombre-muchacho, esto es: Poseer espíritu de muchacho y saber, como primera medida, colocarse en su plano; Ser conciente de las necesidades, perspectivas y deseos inherentes a las distintas edades de los muchachos; Tratar con el muchacho individualmente, y no en conjunto, y Fomentar el espíritu de cooperación para obtener los mejores resultados (Baden Powell, 1994ab, p. 3).

Por otra parte, “el jefe de tropa no tiene que ser ni maestro de escuela, ni oficial de mando, ni director espiritual, ni tampoco instructor” (Idem). “Todo lo que se requiere es el don de saber gozar con provecho del aire libre, compenetrarse del anhelo de los muchachos, y tener el tino de encontrarles otras personas que los encarrilen en la debida dirección” (Idem).

El jefe de tropa asimismo debe ser empático: debe saber “considerar las cosas desde el punto de vista del muchacho, aconsejarlo y guiarlo por el buen sendero, trasmitiéndole entusiasmo. Como un verdadero hermano mayor, debe apreciar el valor de las tradiciones de su familia, procurar que las conserve, aun cuando para ello necesite emplear mucha firmeza” (Idem).

Debe además, en la medida de lo posible, tener conocimientos sobre adolescencia, y cultivar habilidades de entrevista o rapport: “procurar que el muchacho muestre sus recónditos sentimientos e imponerse sutilmente de lo que anida en su alma” (Baden Powell, 1994a, p. 4).

Más aún, el jefe de tropa tiene que echar mano de varias habilidades para lograr un buen desarrollo y desempeño del grupo a su cargo. Las habilidades y cualidades que haya desarrollado podrá inspirarlas y enseñarlas. Los valores que haya adquirido y reforzado, podrá compartirlos, tales como la empatía, la congruencia, el respeto y la disciplina. Sólo mediante el ejemplo podrá recoger frutos en los muchachos de la tropa. Así, “del ejemplo personal del Jefe de Tropa, depende en gran medida su éxito en el

adiestramiento del muchacho” (Baden Powell, 1994a, p. 4), ya que hay en el joven un “afán de imitar innato” (Baden Powell, 1994a, p. 5).

3.6.3. El Guidismo: las mujeres scouts.

Cuando se habla de scouts, generalmente se podrá pensar en varones y no en mujeres. Sin embargo, el guidismo, en tanto la versión femenina del Escultismo, es un movimiento igualmente amplio e importante que ha dado innumerables frutos a lo largo de las décadas. El Escultismo se ha ido desarrollando y ha ido evolucionando junto con las sociedades mismas. En la medida en que el siglo XX fue un siglo de liberaciones, de emancipaciones, en el que los grupos marginados durante mucho tiempo emergieron y cobraron existencia a través de su voz, las mujeres cobraron una fuerza y una presencia como grupo social tal vez nunca antes vista. Y el Escultismo responde a ello desde el principio. Nos dice Baden Powell, cuya esposa, Lady Olave Baden Powell fue la dirigente mundial del guidismo en el mundo: “en este momento hace más de veinte años, las mujeres venían solamente por sí mismas en el trabajo del mundo, el desarrollo del carácter era más necesario para ellas que para sus hermanos, ya que ellas tenían menos oportunidades de formarlo, comparativamente con su más apartada vida” (Baden Powell, 1996c, p. 280). Y continúa: “Ellas necesitaban de esto debido a las crecientes responsabilidades en la vida social, también lo necesitaban en su capacidad de madres para darlo a su descendencia” (Idem).

Sin embargo, para Baden Powell, este hecho no era del todo sencillo, ni tuvo desde el principio idea de cómo llegar a fondo en la cuestión de la educación de la mujer: “La educación escolar de las niñas se ha colocado en el más alto y ventajoso creciente fundamento, pero el problema de su formación del carácter no tiene aún solución” (Baden Powell, 1996c, p. 281). Continúa Baden Powell: “Se ha constatado que las niñas generalmente, prefieren leer la literatura de los muchachos, las historias del oeste salvaje, los dramas les interesan a ellas mucho más que aquellos libros sobre heroínas que leen en las academias para damas” (Idem).

Por ello, Baden Powell asume la importancia de generar un espacio para las mujeres, para mujeres scouts: “El objetivo general de este adiestramiento era similar al de los scouts, el desarrollo del carácter, la salud y el sentido de servicio a los demás, y en particular se les daría a la muchachas una instrucción en los quehaceres domésticos y en las habilidades de las madres, etc.” (Idem).

Hoy en día, el guidismo es un movimiento fuerte que está consolidado en prácticamente todos los países donde hay Escultismo. Así como hay scouts, jefes de tropa, y rovers scouts, en el guidismo hay brownies (en México "haditas"); guides (en México, guías"), y rangers (en México guías mayores).

3.6.4. Actividades básicas.

Entre las actividades básicas del Escultismo se encuentran los campamentos y las expediciones. También hay entrenamientos, adiestramientos y clases sobre diversos temas, tales como los conocimientos de primeros auxilios y los medios para extinguir incendios, el viajar en carromatos y el construir puentes. Todos los scouts tienen información y conocimientos para poder actuar en casos críticos, como en situaciones de excesivo tránsito, asfixia, explosiones, crecientes o inundaciones, descarrilamientos (Baden Powell, 1994a, p.91). “No obstante, en la organización de la tropa para prestar ayuda en acontecimientos fortuitos, deberían asignarse cometidos especiales a cada patrulla, dividiendo a los muchacho, por ejemplo, en patrullas de salvamento, primeros auxilios, mensajeros, etc. (Idem, p. 91).

Los juegos y los ejercicios están presentes en todas las actividades, lo cual le da un tono lúdico, creativo e informal que hace de las sesiones momentos propicios para el aprendizaje efectivo, para la socialización y el conocimiento mutuo.

3.6.5. Escultismo y milicia.

Nuestro deseo es convertirlos en hombres de los bosques, no en imitación de soldados.

Lord Baden Powell

En la medida en que la formación de Lord Baden Powell, fundador del Escultismo, fue militar, es un hecho patente que el Escultismo, en mucho, está inspirado en la estructura de los ejércitos, y muchas actividades se asemejan a prácticas y viajes de campo propios de los soldados. La disciplina, los retos, la estructura en grupos comandados por un responsable, todo ello y más, podría relacionarse con la estructura de un ejército. Y en efecto así es; sin embargo, no por ello debe entenderse al Escultismo como un movimiento bélico. Baden Powell es claro al respecto. Refiriéndose a una disertación

sobre el tema, concluye: “Supongo que alguien me dirá como consecuencia de lo que he dicho en las páginas anteriores, que se podría asumir de mí mismo que hablo con orgullo de preparar hombres para matar” (Baden Powell, 1996c, p. 178). Y continúa: “Los soldados no hacen la guerra, los políticos la hacen, los soldados la terminan” (Idem).

Más adelante, reflexiona: “El Káiser Alemán me dijo una vez que el valor de la conscripción para Alemania, no era tanto el proveer cierto número de soldados, sino en dar a la juventud del país una continua educación en tales cualidades como la lealtad, patriotismo, obediencia, autodisciplina, respeto a sí mismo, sentido de equipo, puntualidad y el sentido del deber, todo lo cual contribuye para formar el mejor carácter en sus ciudadanos, y esto no podría ser inspirado de otra manera en ellos, después de haber dejado la escuela” (Baden Powell, 1996c, p. 179). Y continúa: “Mis proposiciones sobre la milicia, no están en la rutina usual de prácticas y tácticas, sino que van más particularmente en la línea del Escultismo y de la formación de hombres. Ésta es la explicación y la excusa, por mucho de lo que será mi línea de acción más tarde”. (Idem).

Baden Powell distingue la guerra de la milicia. En ese sentido, afirma con contundencia: “Los boy scouts están creando una atmósfera en la que la guerra sea cada vez menos posible” (Baden Powell, 1996d, p. 23). Y reflexiona una vez más sobre los posibles logros de Escultismo como sistema pedagógico: “Nuestro patriotismo debería ser de un tipo más amplio y noble, que reconozca la justicia y la forma de pensar en las demandas de los demás, cuáles son la que guían a nuestro país que lleven a una camaradería y al reconocimiento de las otras naciones del mundo (Baden Powell, 1996d, pp. 53 y 54). Baden Powell cree todo ello por la simple y llana creencia de que “es a través de la hermandad, y no por la organización que el mundo debe ser ordenado” (Baden Powell, 1996d, p. 54).

Así, para Baden Powell y los scouts, no hay nada de militar en el Escultismo. Sin embargo, dada la experiencia de Baden Powell, valora en su justa dimensión el papel de los ejércitos: “Nunca he conocido a un hombre que haya visto la guerra en un país civilizado y haya permanecido antimilitarista” (Baden Powell, 1996d, p. 54) A continuación afirma: “Y todo hombre que tenga corazón es antibélico” (Idem). El adiestramiento de los boy-scouts es definitivamente para la paz. Y claro está que el aprendizaje a través de la experiencia de la guerra es invaluable: “Los atributos de los exploradores de guerra son esenciales para los Scouts de la paz de los bosques, en

especial la energía, la confianza en sí mismos, el valor y el espíritu de sacrificio personal en el servicio (Baden Powell, 1996c, p. 21).

3.7. El Escultismo en México. Recuento.

El espíritu es todo, una vez que se desarrolla, todo se hace más fácil; sin él, el éxito en la formación de los muchachos es prácticamente imposible.

Baden Powell

El Escultismo es un movimiento en continuo crecimiento, cambio y evolución. Brito Zaragoza reflexiona al respecto: “Dado que en muchos aspectos las ideas del fundador son instituciones traducidas directamente a prácticas, se corre el riesgo de convertir éstas en acciones esclerotizadas, ritualizadas, que no obtienen el resultado original porque son aplicadas mecánicamente, sin la comprensión de la idea original. Se hace necesario entonces, para quienes ya no estamos cercanos al líder carismático, descubrir la intuición, analizarla, extraerle sus riquezas, conceptualizarlas y así poder efectuar aquellas acciones que produzcan el efecto pretendido y que quizá ya ni se parecen a las realizadas por el fundador o hechas todavía bajo la fuerza de su carisma personal” (Brito, 1994, p. 3).

El Escultismo se enfrenta entonces, como cualquier institución que prevalece y se fortalece a lo largo del tiempo, de equilibrar entre la tradición y la innovación. Así, “el tiempo cambia las circunstancias concretas y, aunque los descubrimientos sobre el ser humano, obra de instituciones geniales a lo largo de la historia, ya quedan como patrimonio inalterable para las siguientes generaciones, sus consecuencias concretas si van teniendo que ser modificadas, lo que exige un constante esfuerzo de reactualización operativa de tales intuiciones geniales. ¿Hemos agotado la riqueza de Platón o de Aristóteles en los cientos de comentarios que sobre ellos se han escrito? Mucho menos, para tomar ejemplo eximio, se ha agotado el evangelio de Jesús en los millones de palabras que para ponerlo en práctica se han pronunciado acerca de él” (Brito, 1994, pp. 3 y 4)

El Escultismo puede cambiar la forma, sin cambiar el fondo; seguir siendo Escultismo mediante la conservación de lo que es propio y necesario del Escultismo. El uniforme puede y debe cambiar según las necesidades de los muchachos, así como el Plan de adelanto, o la organización interna de una Asociación. Pero en medio de la multitud de

cambios que ha habido o puede o debe haber, es necesario conservar aquello que hace que el escultismo sea lo que es. Por ello, para Brito es necesario leer los libros de Baden-Powell, ya que puede ayudar a ver lo que no puede o no debe cambiar so pena de dejar de ser Scout, cosa que ha sucedido en más de una ocasión en diversos países, a lo largo de la historia.

Baden Powell sigue siendo la línea a seguir. Aunque él haga referencia directa a épocas en las que la guerra devastó la población, la motivación a ser mejores seres humanos sigue vigente para nuestros días: “Todavía podemos hacer los mejor de nuestra parte para reemplazar las pérdidas de la guerra con buenos hombres para la generación futura. Nos incumbe a nosotros el poner todo el esfuerzo para asegurar que éstos están especialmente preparados para ser al menos tan buenos hombres, como lo fueron sus predecesores y que no haya algunos que no valgan la pena entre ellos” (Baden Powell, 1996d, p. 5).

Somos un movimiento de niños, jóvenes y adultos comprometidos en forma libre y voluntaria.

Asociación de Scouts de México

Nacida de las organizaciones escultistas del puerto de Veracruz en 1912, la Asociación de Scouts de México, A. C. es reconocida por la Organización Mundial del Movimiento Scout en el mes de agosto de 1926 y actualmente agrupa a más de 60.000 miembros en todo el territorio.

La Asociación se define a sí misma como un “Movimiento de Educación no formal complementario de la familia y la escuela, que busca desarrollar en los jóvenes la capacidad de pensar y la formación de actitudes, antes que la adquisición de conocimientos o habilidades específicas” (ASMAC, 1995, p. 3).

Inculca en los jóvenes scouts mexicanos la responsabilidad en el desarrollo personal, la confianza, la lealtad, el servicio, la generosidad, la alegría, la honestidad, el amor, posibilitándoles el reencuentro permanente con la esperanza (ASMAC, 1995, p. 6).

El Método que aplica es la autoeducación progresiva, y tiene como fundamentos básicos:

La aceptación voluntaria de un compromiso denominado Promesa Scout.

La utilización de la técnica “aprender haciendo”.

La utilización permanente de pequeños grupos.

La realización de actividades al aire libre y de observación de la naturaleza.

La participación indirecta del adulto, en forma estimulante y no interferente, con la oportunidad de ayudar a los muchachos en la organización y dirección de actividades y en la toma de decisiones (ASMAC, 1995, p. 7).

Con respecto a la promesa scout, el elemento fundamental de este método es la invitación a los jóvenes a entregar su Promesa y a aceptar libremente la Ley en que se expresan de manera comprensible los Principios. Así, promesa y ley no sólo formulan principios, sino que por su intermedio, un joven establece, voluntariamente, un estilo de vida, un compromiso personal hacia un código de conducta determinado, y acepta, ante un grupo de compañeros, la responsabilidad de ser fiel a la palabra dada.

Con respecto a la técnica de aprender haciendo, afirman los miembros de la Asociación: “en armonía con nuestros principios básicos, otro elemento del método es la educación activa, en que el aprendizaje se hace a través de la observación, la experimentación y la actividad personal, permitiendo a los jóvenes realizar por sí mismos, adquirir experiencias personales y desarrollar la creatividad” (ASMAC, 1995, p. 7).

En referencia al sistema de equipos, la asociación asume que un tercer elemento clave, es la pertenencia a pequeños grupos sociales. Estos grupos de iguales aceleran la socialización, identifican a sus miembros con los objetivos que le son propios, permiten el conocimiento profundo de otras personas y facilitan el aprecio mutuo, la libertad y espontaneidad, creando una atmósfera o espacio educativo privilegiado para crecer y desarrollarse. “El pequeño grupo facilita el descubrimiento y aceptación de la responsabilidad y prepara para el auto control, colaborando en la formación del carácter, en la adquisición de habilidades y en la capacidad de participar conociendo sus derechos y deberes” (ASMAC, 1995, p. 8).

Por otra parte, sobre las actividades al aire libre, este grupo mexicano de scouts asume que el método scout expresa firmemente la realización de actividades al aire libre y de observación de la naturaleza, encuadradas en un programa de actividades progresivas, con el fin de satisfacer la necesidad de un desarrollo gradual y armónico de los jóvenes. Además, es estimulante y desafiante, con el objeto de atraer a aquellos a quienes se dirige.

El programa es también una combinación equilibrada de actividades variadas, que se basan en los intereses y necesidades de los participantes. Entre tales actividades destacan los juegos, las técnicas y habilidades prácticas, el servicio a la comunidad y su desarrollo, la vida al aire libre y la reflexión.

El juego y la aventura son los medios fundamentales a través de los cuales el niño y el joven se relacionan con la comunidad. Desde el punto de vista educativo, les permite descubrir su propia identidad, introduciéndolos en el conocimiento de los demás y en la exploración y educación para la conservación del mundo. Por su intermedio el joven desarrolla y equilibra su cuerpo, su salud y sus capacidades físicas, factores importantes para su futura calidad de vida. Los desafíos de la naturaleza retoman al joven a los ritmos naturales y estimulan la creatividad, que la vida excesivamente organizada de las ciudades dificulta. Estos mismos desafíos crean vínculos poderosos entre los miembros del grupo y posibilitan una comprensión profunda de la vida en sociedad.

En cuanto a la participación del adulto, en este proceso, el educador adulto, manteniéndose como tal, se incorpora alegremente a la vida juvenil, dando testimonio de los valores que el movimiento propone y ayudando a descubrir y revelar, nunca ejerciendo control. Este estilo de presencia facilita el diálogo y la cooperación entre generaciones. Así, “la autoridad adulta existe como un servicio para la libertad de los jóvenes” (ASMAC, 1995, p. 10).

El método pedagógico scout contempla ciertos aspectos o dimensiones centrales en el ser humano que hay que desarrollar y cultivar para un verdadero crecimiento de la persona. Estos ámbitos son: corporal; creativo; del carácter; de la efectividad; de la sociabilidad, y espiritual (ASMAC, 1995, p. 13).

En general en todo el proceso, y específicamente en cuanto al desarrollo de la creatividad, “la insatisfacción de las necesidades prioritarias, como las fisiológicas, la seguridad, el amor, la estima; la falta de conocimientos suficientes, el apego a reglas antiguas, el miedo al error y al fracaso, la incapacidad para la aventura, el ambiente severo, el conformismo con el entorno, la censura sistemática, constituyen serios obstáculos al desarrollo de la creatividad” (ASMAC, 1995, p. 18). Pero no sólo son obstáculos para el desarrollo de la creatividad, sino de todos los aspectos del ser humano que requieren ciertas condiciones óptimas para su buen funcionamiento; de este modo, se puede decir que el Escultismo trabaja para la salud plena e integral de sus miembros.

“Un experto es aquel que ya ha cometido todos los errores posibles en una materia muy concreta ”.

Niels Henrik Davis Bohr,

CAPÍTULO 4 Fundamentos Pedagógicos de la Escuela Activa.

“Todas las personas nacen como original; la mayoría muere como copia”

Anónimo

“Donde todos piensan igual, ninguno piensa mucho”.

Walter Lippmann, periodista estadounidense

(1889-1974)

La cuestión educativa es un tema en constante discusión y reformulación. Durante años dicha discusión se centró en los métodos y planes de estudio, y se dejó a un lado el tema fundamental de los contenidos y los fines últimos hacia los cuales se debía encaminar dicha educación. En realidad, “...no tiene mucho sentido preguntarse por cómo enseñar si antes no se ha tomado una decisión sobre qué y para qué enseñar” (Palacios, 1984, p. 8). Por ello, los críticos de la educación tradicional -que si bien dio grandes frutos y fue útil durante mucho tiempo, entró en crisis-, se preguntaron sobre estas razones últimas que le deben dar sentido al proceso formativo de los seres humanos.

Desde hace mucho, la escuela está en crisis; ésta supera las fronteras entre países, los planes de enseñanza y los intentos de reforma. Ha habido muchas críticas; unas se han centrado en reformar la escuela tradicional, tratando pasar de un enfoque centrado en el maestro a uno centrado en el niño. Ésta es la corriente de la Escuela Nueva, que nace en el último tercio del siglo XIX en Europa. Sus exponentes buscaban que la educación pudiera transformar a la sociedad, y casi todos los cambios que proponen son metodológicos: métodos activos en vez de la pasividad tradicional.

Otros críticos se han opuesto al autoritarismo de la educación tradicional y defienden la libertad del niño frente al educador y a la institución escolar. Para ellos la educación debe basarse, realizarse en, y tender hacia la libertad del niño. Este grupo no pertenece a una “escuela” como el anterior, no es un “grupo natural”. Sin embargo todo ellos están unidos por una misma opción fundamental: su posición al autoritarismo escolar, a las relaciones y métodos autoritarios, y, en consecuencia, su defensa de la libertad del niño (o del grupo de niños) frente al educador y a la institución escolar.

Otro grupo más está constituido por autores marxistas que se preocupan más bien del trasfondo social subyacente en métodos y problemas educativos; para ellos la escuela es

reflejo de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse. Este tercer grupo tiene una perspectiva fundamentalmente sociopolítica, y una de sus mayores preocupaciones hace referencia al papel que la sociedad asigna a la escuela, a la función social que ésta cumple. Están preocupados menos por los métodos y por los problemas individuales- aunque unos y otros no son olvidados- y más por el trasfondo social de los mismos. Algunos críticos más, que conformarían un cuarto grupo, proceden de América Latina y sus propuestas parten de la reflexión sobre la realidad específica de esa región.

En este capítulo se abordará el tema de la propuesta de la educación activa como respuesta y alternativa al modelo tradicional. Primero revisaremos de manera somera cuáles han sido las características generales de la educación tradicional; después se presentará un panorama conformado por las propuestas de varios autores que han contribuido significativamente a la construcción de esta nueva propuesta en sus diferentes modalidades. Se hará un énfasis especial en la educación centrada en la persona, al ser una propuesta educativa activa que tiene sus raíces en el movimiento del potencial humano, al ser la versión educativa del enfoque centrado en la persona de Carl Rogers.

4.1. La educación tradicional.

Sólo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones.

Whitehead

Desde el siglo XVII la educación, que fue llevada con éxito básicamente por órdenes religiosas como los jesuitas, basa su eficacia en la importancia que le otorgan al orden y en el cultivo de valores de la antigüedad, en especial de la Grecia y la Roma antiguas, así como en valores religiosos. Así, el arte de disertar, el honor y otras virtudes, así como una serie de datos, eran inculcados con base en premios y castigos, y otros procedimientos que fortalecían la competencia. Nos dice Palacios sobre esta educación: “la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación” (Ibídem, p.18). Él es quien prepara los ejercicios, organiza el conocimiento, traza el camino. Todo es minuciosamente organizado, programado y ordenado. El alumno es un sujeto pasivo, receptivo frente a un plan establecido de antemano, y que responde a una determinada concepción del ser humano.

En realidad hay que precisar que la educación tradicional respondió en sus orígenes a un paradigma y a una visión del mundo y del ser humano, y que logró importantes avances. Especialmente, la educación tradicional logra cambios extraordinarios cuando Ratchius y Comenio postulan la necesidad de hacer que la educación sea una sola, escolarizada, dirigida por el Estado y que forme a todos los niños, sea cual sea su perfil y conjunto de rasgos. Sean niños o niñas, pobres o ricos, dotados o deficientes, tienen que tener la misma educación. Además, se oponen a que los niños aprendan a leer en latín y no en la lengua materna; uno y otro exigen que las primeras frases que el niño lea y los primeros conocimientos que adquiera estén enunciados en la lengua del niño y que apliquen a objetos que le sean familiares y no a ejemplos sacados de los grandes autores. Por otro lado, la indiferencia, la distancia, la insensibilidad ante las emociones, fragilidades y debilidades constituyen el tono que prevalece para fortalecer el ánimo y espíritu del educando. Los avances se determinan, entonces, por criterios que enfatizan ciertas habilidades racionales, más que por un criterio integral que vea al ser humano como un todo.

Salvador Moreno describe la escuela tradicional como una totalidad "...que está dividida en diferentes grupos que pretenden representar diversos niveles de escolaridad y diversas disciplinas de estudio; cada grupo se reúne, de acuerdo con un horario preestablecido, en un salón de clases; al frente de cada grupo hay una persona llamada maestro quien tiene como función principal enseñar a los estudiantes una materia o contenido determinado, con base en un temario preparado de antemano por la dirección, un consejo técnico o una comisión de especialistas; el proceso de enseñanza se realiza, casi siempre, a través de conferencias y exposiciones. El maestro es la autoridad y el experto dentro del salón de clases; por lo tanto, a él le corresponde, entre otras cosas, señalar lecturas, trabajos y tareas a realizar, indicar el método adecuado para trabajar, evaluar el aprendizaje de los estudiantes, otorgar calificaciones por dicho aprendizaje, señalar lo que es correcto y lo que es incorrecto, establecer los criterios de validez y de verdad para las opiniones, respuestas e ideas de los estudiantes, fijar las normas de conducta, hacer que haya orden y disciplina en el salón, vigilar que los estudiantes no se distraigan ni platiquen e implementar el reglamento escolar" (Moreno, 1983, pp. 1-2).

Al estudiante, por su parte le corresponde aprender, es decir, ser capaz de repetir en el momento adecuado las respuestas consideradas válidas y correctas por el maestro. La mayoría de las veces este aprendizaje no pasa de ser una mera acumulación de información que es repetida a la hora de los exámenes para tratar de conseguir una

buena calificación. Además, el estudiante tiene que asistir a clases, escuchar en silencio y con atención las exposiciones del maestro, tomar apuntes, hacer las tareas y los trabajos encomendados, trabajar en la forma como se le indique, responder las pruebas y exámenes, comportarse "correctamente", ser obediente y sumiso, no contradecir ni discutirle al maestro. Por todo esto, él puede recibir una buena calificación, una medalla o un diploma que son un símbolo de reconocimiento y garantía de su aprendizaje, de su aprovechamiento y de su buen comportamiento como estudiante.

Asimismo, “las relaciones maestro-estudiante están basadas en roles y funciones impersonales más que en un encuentro interpersonal. El estudiante es considerado como un recipiente para ser llenado con la información y conocimientos que en él deposite el maestro” (Idem).

Por otro lado, cabe mencionar que hay una filosofía de los seres humanos que le sirve de inspiración. “En esta filosofía se derivan objetivos e hipótesis concretas que a su vez se traducen en prácticas y procedimientos específicos en el salón de clases y en la escuela general” (Ibídem, pp. 2-3). Ésta asume que el ser humano no es digno de confianza, que tiene que ser motivado mediante premio y castigos porque no puede “moverse” de otra forma e interesarse por sí mismo en algo.

En fin, la escuela tradicional coarta en diversos sentidos la creatividad, la espontaneidad, el interés y las capacidades del niño. Y si bien fue benéfica y útil durante una época, dejó de ser funcional hace mucho tiempo.

4.2. La Escuela Nueva.

La Escuela Nueva surge como reacción ante la deshumanización simbolizada y cristalizada en las dos guerras mundiales; también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y el positivismo, y por supuesto, a la escuela tradicional. Esta nueva corriente crítica y reformadora rompe con el esquema educativo centrado en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, y enfatiza el valor y la dignidad de la infancia; se centra en los intereses específicos de los niños y en potenciar su actividad, su libertad y su autonomía. Así, la Liga para la Educación Nueva, en sus estatutos, declara cuál es la orientación que sus exponentes siguen: “preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el

trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano” (Mialaret, 1968, p. 33). Estos nuevos pedagogos parten de la idea de que el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad, y esta idea básica se extiende a la concepción del grupo. Esto conduce a un desplazamiento en el eje educativo: del adulto al niño, de lo social a lo individual. Esto no quiere decir que la dimensión colectiva no tenga sentido, sino que se pone énfasis en las necesidades del niño, que tan largamente fueron ignoradas.

Por otra parte, hay un cambio radical en la relación maestro-alumno. Mientras que en la educación tradicional la relación era de poder-sumisión, ahora se establece un vínculo de camaradería y afecto que incluso sale del mero horario escolar; el maestro no es ya representante del mundo exterior, de la autoridad; deja de ser guía puntual para ser un guía acompañante que abre el camino y muestra posibilidades. Ahora se sobrevalora la conducta frente a la palabra. Lo que forma al alumno es lo que el maestro es, no lo que dice. Se fomenta la solidaridad, el trabajo en equipo y lo que se llama “autogobierno”, que tiene un aspecto “terapéutico” muy valorado: “...el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimiento que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad” (Palacios, 1984, p. 33).

En cuanto a los contenidos de la educación, la Escuela Nueva parte de la idea de que la educación es un proceso que sirve para desarrollar cualidades latentes en el niño, más que para llenarlo de otros contenidos elegidos arbitrariamente desde afuera. Por otro lado, es importante señalar que la asimilación del mundo que le rodea puede ser lograda sin mediaciones, de manera directa.

Entre los principales autores de la escuela Nueva, y cada uno con sus particularidades y énfasis en ciertos aspectos, encontramos: en la primera etapa, que se caracteriza por ser individualista e idealista, se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy y Key. La segunda etapa es la de los grandes sistemas, y en ella encontramos a: Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerchensteiner y Ferrière. En la tercera etapa, que hace florecer aún más el movimiento, encontramos a: Cousinet, Freinet, Neill, Reddie y Hahn. Un cuarto momento de madurez tendría como principal representante a Wallon. Piaget, sin ser un representante de esta corriente, aporta elementos teóricos de la interrelación entre la psicología genética y la nueva pedagogía.

A continuación abordaremos las principales ideas de algunos de estos exponentes, de modo que presentemos un panorama, si bien somero, lo más completo posible para entender las propuestas y razones de ser de esta alternativa educativa que sigue dando frutos extraordinarios hasta nuestros días. En este recorrido será patente que “la educación es un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil, más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos; por otra parte, para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que lo rodea, sin imposiciones ni intermediaciones propias de los adultos” (Ibídem, p.34).

4.3. Los fundamentos psicológicos: Piaget.

Para Piaget, la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la maduración, entendida como maduración del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y, por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental. Por ello, dice Piaget, “el desarrollo es, por tanto en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1985, p.11). La inteligencia, por su cuenta, es el proceso de adaptación por excelencia y procede mediante una actividad estructurante; la inteligencia comprende e inventa: construir estructuras estructurando lo real a través de la acción de esas estructuras sobre ello” (Palacios, 1984, p. 70). Así, conocer es asimilar lo real a estructuras de transformación. Y si bien el niño parte del egocentrismo, evoluciona a la reciprocidad; se aleja de la asimilación de sí mismo para llegar a la comprensión mutua, y parte de la indiferenciación caótica en el grupo para llegar a la diferenciación fundada en la organización.

La educación actúa sobre el desarrollo intelectual, el razonamiento lógico y el lenguaje, pero también sobre la moralidad y la afectividad, en sus dimensiones sociales. Es el cuarto factor del desarrollo individual justamente, el influjo social sobre la evolución personal. Mediante ella, nos dice Piaget, el niño se adapta al medio social adulto; la educación transforma la constitución psicobiológica del individuo en función de ciertas realidades colectivas. La educación es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental: forma la razón intelectual y moral de la persona. Ayuda a que el

individuo alcance coherencia y objetividad en el plano intelectual; reciprocidad y autogobierno en lo moral; y autoformación en la dimensión de la instrucción. Lo importante en Piaget es, entre otras cosas, que fundamenta la búsqueda de los mejores métodos educativos en las leyes del desarrollo mental. Piaget critica las escuelas tradicionales, en la medida en que determinados hábitos pedagógicos y una transmisión del conocimiento no adecuada puede generar violencia en la estructura mental del alumno a tal grado que neutralice su capacidad para aprender. Por ello, para Piaget se deben respetar las leyes del conocimiento, tanto en contenidos como en formas de transmitir; además, la escuela no tradicional debe hacer que los métodos se ajusten a los alumnos y no al revés; deben respetar la individualidad y particularidad del niño, así como sus etapas de desarrollo. Asimismo, en vez de sobrestimar el lenguaje frente a la acción para enseñar, se debe partir de acciones reales y materiales. El lenguaje no proporciona herramientas de asimilación, como sí lo hacen las acciones que permiten reinventar y reestructurar para luego asimilar, y poder acceder al nivel del lenguaje.

El constructivismo de Piaget lo lleva a asumir que una verdad es asimilada sólo en la medida en que ha sido construida o redescubierta por medio de una actividad suficiente. Por ello el niño debe experimentar, jugar, e investigar libre y espontáneamente.

Por otro lado, en lo que se refiere a la razón moral, Piaget asume que la Escuela Activa permite que el niño salga de su egocentrismo y se ejercite en la cooperación, y lo conduce a una objetividad progresiva. Por ello, el trabajo por equipos y el autogobierno son paralelos al trabajo intelectual en la medida en que desarrollan al individuo hacia una dimensión de madurez: Así se desarrolla la autonomía tal como la reciprocidad. Por ello la educación se concibe como un todo, en donde el desarrollo de la razón intelectual sólo es una parte.

4.4. Los primeros críticos: Rousseau, Ferrière y Freinet.

La aportación de Rousseau en el ámbito de la educación es crucial: su descubrimiento del niño como entidad autónoma, existente como ser distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución. Rousseau afirma que el modelo educativo de ese entonces no tomaba en cuenta ese contundente hecho y que por ello era tan inadecuada. La educación centrada en procesos de racionalización, con discursos, problemas y

argumentos que no entiende el niño y que además no le interesan. El niño se rodea de artificialidad; el ambiente natural y sensible se sustituye por libros. Y en realidad la primera razón es una razón sensitiva, no racional, y por ello Rousseau afirma: “Como lo que entra en el entendimiento humano viene a través de los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva, y de este modo nuestros primeros maestros en filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos” (Rousseau, 1974, p. 147). Más adelante, es contundente en su apreciación de la educación escolar: “el niño que lee no piensa, no hace más que leer; no se instruye pues sólo aprende palabras” (Ibíd., p. 171). Es el manejo de objetos, las sensaciones, las acciones y los juegos lo que de primera instancia va a permitir al niño aprender; esto no quiere decir que no sea necesario leer; pero lo será sólo para cuando al niño le sea necesario y útil.

Para Rousseau, la educación es “el procedimiento por el que se da al hombre todo lo que no tiene al nacer y necesita para la vida. La educación proviene de tres instancias: la naturaleza, los hombres y las cosas. La educación de la naturaleza es, según Rousseau, el desarrollo interno de los órganos y facultades congénitas; los hombres, a través de sus enseñanzas, muestran cómo utilizar este desarrollo; y por fin, las cosas educan en la medida en que se actúa sobre ellas, en la medida en que hay una experiencia sobre ellas” (Palacios, 1984, p. 46). En cuanto a la educación de los hombres, Rousseau aboga por una educación centrada en los intereses del niño y no del adulto. Así: “tenemos la manía pedantesca de enseñar a los niños lo que por sí mismos aprenderían mucho mejor, y olvidamos lo que sólo nosotros les podemos enseñar” (Rousseau, 1974, p. 120). Para el filósofo francés, no hay que enseñarle al niño, por ejemplo, ciencias, sino estimularlo para que se aficione a ellas y ofrecerle métodos para que pueda aprenderlas. No se requiere enseñar muchas cosas al niño, sino que lleguen a él las ideas justas y necesarias. Finalmente, para Rousseau en última instancia, la educación sirve para la libertad. La libertad es el don más preciado del ser humano. Esto implica un gran confianza en la naturaleza del niño: “si al niño se le deja que haga lo que quiere, acabará por no hacer sino lo que debe; si al niño se le deja ser dueño de su albedrío, no sólo no se fomentarán sus caprichos, sino que se le preparará para una naturaleza fecunda” (Palacios, 1984, p. 48).

Recordemos que Rousseau es un filósofo profundamente democrático; creyente en la bondad intrínseca de la naturaleza humana, y convencido de que todos los males que afectan a la humanidad son producto de la civilización. Esto queda patente en *El Contrato Social*, en el que reivindica una democracia directa y la recuperación del poder

soberano por parte del pueblo. Así, para Rousseau, “el hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose una envoltura, a su muerte se le mete a un ataúd; mientras conserva la figura humana vive encadenado por nuestras instituciones” (Palacios, 1984, p.41). Para él, entonces, en el ámbito de la educación, la recuperación de la naturaleza, en oposición a la vida institucional, es fundamental. Y junto con la naturaleza, la experiencia empírica en todas sus modalidades cobra una nueva fuerza. Así, por ejemplo, “las lecciones que los escolares aprenden entre sí en los patios de los colegios les son cien veces más útiles que todas las que les enseñan en la clase” (Idem). Y como el término naturaleza designa no sólo el medio ambiente, sino la esencia de lo que el niño es, “... la educación del niño empieza al nacer; antes de saber hablar, antes de comprender lo que se le dice, el niño está ya educándose –siendo educado - a través de la acción, de la experiencia que es anterior a todas las lecciones que el niño pueda recibir” (Palacios, 1984, pp.42-43).

Junto con Rousseau, filósofos como Locke y Montaigne abogan por una educación que conecte al niño con la naturaleza, con la vida, y que se ponga especial atención al cuerpo. Pero en realidad ninguno elabora un sistema tan completo como Rousseau. Su discípulo Pestalozzi es ya un precursor de los métodos nuevos, que aterriza conceptos y propuestas y logra poder ponerlas en práctica. Por su parte, ya en pleno siglo XIX, Dewey, iniciador fundamental de la nueva pedagogía, construye una escuela laboratorio experimental en la que se centra en los intereses de los niños, y en la que las ideas de democracia y de participación son centrales. Por su parte, Montessori trabaja a partir de la libertad y la espontaneidad, y de la idea de que los intereses y necesidades intelectuales de los niños van surgiendo libremente, y que el juego irá dando respuesta y cauce a tales intereses. Decroly, por otro lado, enfatiza el interés que suscita el verdadero esfuerzo que se realiza en una tarea.

Para Ferrière, en los albores del siglo XX, la escuela no es el lugar adecuado para todos los niños, que en su mayoría, se desarrollan mejor fuera que dentro de ella. Todo en la escuela uniforma, mina, y desaparece las diferencias; impone y disgrega la realidad del niño, para quien la realidad escolar y la extraescolar son radicalmente opuestas. Ferrière, ante estos hechos, promueve la idea de la Escuela Nueva, para la cual “el fin de la educación es mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital, que no necesita sino que se le provea de los medios de ejercitarse, de acrecentar sus recursos y capacidades. De aquí que el primer objetivo de la nueva educación, de la educación activa, se aumentar la potencia espiritual y la capacidad de trabajo productivo

del niño y del adolescente” (Ibídem, p. 61). Sin libertad y espontaneidad no hay escuela activa; tampoco la hay sin el clima propicio que favorezca el desarrollo de intereses; por ello, la escuela debe generar oportunidades para ejercitar las actividades que le motivan y tener la mayor cantidad posible de experiencias originales.

Para Ferrière, la nueva pedagogía es más una actitud y un principio, más que una metodología. Sin embargo, el problema del método se impone y tiene que ser resuelto, tanto en el ámbito intelectual como en el moral. La Escuela Nueva preconiza la supremacía de la acción. En cuanto a cuestiones metodológicas, los cursos dictados deben ser prohibidos; en vez de manuales se debe trabajar con notas elaboradas por alumnos y maestros; se debe trabajar con hechos concretos y no con ideas abstractas; se debe colocar al niño en contacto con la realidad, con situaciones concretas frente a las cuales actúe y reaccione; se debe, asimismo, utilizar el juego. Para Ferrière, “el juego es un verdadero trabajo por el ejercicio al que da lugar, por el fin que marca a la actividad, por los medios que pone en acción y la disciplina a la cual se somete (al niño)” (Ferrière, 1972, p. 19). Lo que interesa es enseñar al niño a aprender. En cuanto a la educación moral, Ferrière nos dice: “la vida escolar, los roces con los camaradas que ella lleva consigo, la lucha por la vida es pequeño con sus choques dolorosos, pero también con sus alianzas, sus amistades, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hechos de todo corazón: he aquí la educación moral de la Escuela Nueva” (Ibídem, p. 73).

Freinet, por su parte, es considerado el principal fundador e impulsor de la Escuela Moderna. Producto de sus influencias -Ferrière, Montaigne y Rousseau- y de su época, la época de Montessori, Decroly y Piaget, de las grandes reformas y revoluciones pedagógicas en Occidente, es quizás el más radical y coherente en su propuesta; es quizás el que más se atreve y más critica las instituciones de dominio. La educación ha sido producto del capitalismo que genera estragos y conflictos. Su escuela es producto de una visión unitaria y dinámica, que conecta al niño con la vida, con su medio social, con sus propios problemas y su entorno. Es escuela de la vida y para la vida, del pueblo y para el pueblo. Huelga mencionar que, además, su pedagogía está centrada en el niño; que rechaza los excesos en número de alumnos, en horas de clase, y condena toda autoridad; todo lo que frene o coarte la vida y su dinámica particular merma el desarrollo del niño. En este sentido, es fundamental la idea de interés: mantener el interés genuino en el niño es central par su aprendizaje; el aburrimiento es lo peor que le puede pasar a un niño en su proceso de desarrollo.

Una de las piedras angulares de la propuesta de Freinet es la educación por el trabajo; para este autor, el niño no tiene una necesidad natural de juego, sino de trabajo: éste es un todo que lleva a la acción que satisfaga una necesidad vital; el trabajo enseña, conlleva experiencias; socializa, genera fraternidad y valores. El trabajo-juego o el juego-trabajo tienen sentido, canalizan energías; libera el potencial psíquico. Para Freinet, la necesidad de trabajo es “la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad de vida a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles y presente una gran amplitud de reacciones. Hace falta además que el trabajo salvaguarde una de las tendencias psíquicas más urgentes sobre todo en esta edad: el sentimiento de poder, el deseo permanente de superarse, o de superar a los otros, de ganar victorias grandes o pequeñas...” (Freinet, 1976, p. 138). La acción es el punto de partida de todo proceso de aprendizaje; la tendencia natural del niño es a la acción, a expresarse a exteriorizarse; es la base de la adquisición de conocimientos. Se aprende sobre la marcha: sus métodos hacen que el niño aprenda a leer y escribir justo leyendo y escribiendo; a sumar, sumando; a dibujar, haciéndolo. Así, la inteligencia es el resultado y no el punto de partida; es el resultado de la experiencia y no el motor para llegar a ella. Los métodos de Freinet son naturales, se centran en la experimentación y en procesos similares a los que de manera natural nos hicieron aprender a hablar o a caminar. Así, los ejercicios que consolidan éxitos técnicos; el orden y la disciplina y el esfuerzo vivo y permanente se dan en un contexto de fluidez.

La propuesta educativa de Freinet se resume en las “invariantes pedagógicas”, algunas de las cuales postulan que: 1) el niño es de la misma naturaleza que el adulto; 2) ser mayor no significa estar por encima de los demás; 3) el comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional; 4) a nadie le gusta ser mandado autoritariamente, alinearse, verse obligado a realizar un trabajo que no quiere; tampoco a trabajar sin objetivos; 4) el trabajo debe ser siempre motivado; debe escogerse por la persona que lo va a realizar; 5) el juego no es natural en el niño, pero sí lo es el trabajo; 6) el niño no se cansa haciendo un trabajo que es funcional para él; 7) las calificaciones son un error; 8) la escuela nueva necesita de la cooperación, de la gestión de la vida y el trabajo por los usuarios; 9) solamente puede educarse en la dignidad; 10) la democracia del mañana se gesta en la democracia en la escuela.

La escuela tradicional y autoritaria no respeta al niño; no lo ayuda a desarrollarse y genera enfermedades escolares, como la dislexia, el escolasticismo, las fobias, la

anorexia escolar y la domesticación (enseñanza sin perspectivas; preparación superficial con vistas a los exámenes; manía por los cuadernos limpios). Genera inadaptación, desmotivación, esterilidad. Frente a ello, Celestin Freinet afirma que en su escuela “el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirva” (Freinet, 1973, p. 21). En esta escuela centrada en el niño, éste construye por sí mismo su personalidad; en ella, el trabajo se privilegia porque las lecciones están impregnadas decisivamente de acción y experiencia. Además, en ella no es importante llenar de datos e información las cabezas de los niños, antes bien, formarlas adecuadamente, en una acción que no divida lo intelectual de lo práctico. En esta educación, por otra parte, la disciplina emana de un trabajo organizado.

Las aportaciones de estos precursores, como hemos visto, fueron fundamentales en tanto marcaron el camino; visualizaron problemas y dieron soluciones, pero sobre todo porque llegaron con lucidez a ubicar cuáles eran las necesidades más profundas del niño que había que respetar a toda costa.

4.5. La crítica antiautoritaria: Ferrer Guardia y Nelly, Lobrot, Oury y Vásquez.

Algunos otros autores enfatizan la libertad frente al autoritarismo; le dan más importancia a las actitudes que a métodos y prácticas. Algunos tienen formación psicoanalítica y asumen la educación como un proceso que también puede tener fines terapéuticos. Dentro de la línea que renueva la educación tradicional, y haciendo suyos la gran mayoría de los preceptos fundamentados por sus compañeros de la Escuela Nueva, trabajan por una liberalización aún mayor de los esquemas escolares.

El español Ferrer Guardia es poco conocido y profundamente criticado por quienes lo conocieron y se sintieron amenazados por sus propuestas pedagógicas. Formado en la tradición librepensadora, científica positivista y en el racionalismo liberal, e inspirado en las ideas antiestatales, las ideas masónico-racionalistas y el individualismo, conforma una propuesta interesante y renovadora. Para él, la educación debe ser integral y universal, y a la vez debe complementarse con la lucha en otros espacios sociales. Su ideal anarquista de una sociedad libre, igualitaria y justa permea toda su propuesta pedagógica, al haber sido influenciado decisivamente por Godwin, Bakunin, Stirner y Kropotkin.

Para Ferrer, como para otros pedagogos libertarios, la educación debía ser racional, libertaria, integral y mixta. Ferrer creó en 1908 la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, y postuló que la educación se debía apoyar en una base científica y racional libre de toda religiosidad; que debía preocuparse no sólo de la inteligencia sino de la educación física, de la voluntad, de la moral, y que la educación moral debía ser práctica. Finalmente, que la enseñanza debía ajustarse a las características individuales de cada niño. La propuesta de Ferrer era realmente revolucionaria. Afirma en una de sus obras: “No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida” (Ferrer, 1976, p. 131). Ferrer, siendo revolucionario, optó por la vía pedagógica, y no la insurreccional, para lograr cambios sociales. Poco a poco asumió que la acción política debe estar mediatizada por la educación. Eso implicaba ponerse en acción; construir de inmediato escuelas con un espíritu liberador; en contra del gradualismo y la renovación de lo existente, optó por entrar de lleno al cambio y fundó la escuela Moderna. En España, la educación era laica y estatal y gratuita, pero eso no era suficiente: de hecho, las escuelas seguían enseñando sumisión, obediencia y capacidad de trabajar por los intereses de las grandes instituciones. Ya no era Dios, sino el Estado; ya no era la piedad, sino el patriotismo los valores últimos hacia los que los esfuerzos de la educación se encaminaban. Y si bien Ferrer recoge la tradición laica de finales del siglo XIX, le da un tinte anarquista que genera una gran diferencia. La escuela de Ferrer tenía que hacer conciencia de las desigualdades económicas, las mentiras del patriotismo, la falsa moral y la esclavitud humana. Y su escuela en Barcelona fue un esfuerzo de llevarlo a cabo. Su existencia significó una oportunidad para formar integralmente y emancipar a sus estudiantes. Por educación integral “designamos a la que tiende al desarrollo progresivo y bien equilibrado de todo ser, sin lagunas ni mutilación, sin descuidar ningún aspecto de la naturaleza humana ni sacrificarlo sistemáticamente a otro” (R. Robin, citado en Palacios, 1984, p. 164). Su escuela estaba abierta a niños y niñas por igual; a pobres y a ricos, en la medida en que asumía una plena igualdad entre ellos. Para él era absurdo pensar que se pensara que hubiera diferencias entre los sexos y por lo tanto diferentes educaciones; también consideraba absurda la política que reservaba la mejor educación para los ricos: “la

verdad es de todos y socialmente pertenece a todo el mundo. Ponerle precio, reservarla como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten su ínfimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático, es una indignidad intolerable...” (Ferrer Guardia, 1976, p. 77). En su escuela los niños eran libres de dedicarse o no a determinada tarea; de estar en la escuela o salir de ella. No había exámenes, ni calificaciones, ni premios o castigos, en la medida en que todos ellos generan desigualdad.

Por su parte, A. S. Neill, puede ubicarse tanto como uno de los grandes reformadores pedagógicos, como uno de los críticos más acérrimos de la autoridad. Su escuela Summerhill fue uno de los experimentos más radicales que ha habido en materia de educación infantil. Reflexionando sobre Neill, Erich Fromm nos dice que en la educación alternativa a la tradicional se ha pervertido la idea de libertad; para Fromm hay dos tipos de autoridad: la evidente y la anónima. La primera se ejerce directa y explícitamente; es franca y abierta, y las sanciones son obvias, patentes, físicas. La autoridad anónima es oculta; utiliza la persuasión en vez de la fuerza; las sanciones son gestos, mensajes de que el sujeto es inadecuado, que no se ajusta, que no da el nivel requerido o esperado. En el siglo XX la autoridad anónima cobró gran fuerza, ya que logra generar sujetos sumisos, convencidos de que son ellos los que quieren obedecer, consumir, ser manejados, ser adaptados. Y la educación alternativa, según Fromm, también se ha desvirtuado al utilizar este tipo de autoridad. Por el contrario, afirma, Neill es abierto y transparente, y representa el verdadero principio de la educación sin miedo. Nos dice Fromm: “Neill tiene una fe sólida en la bondad del niño. Cree que el niño no es un inválido nato, ni un cobarde, ni un autómatas inconsciente, sino que tiene potencialidades plenas para amar la vida e interesarse por ella” (Fromm, en Neill, 1972, p. 11). Y más adelante continúa: “En la educación, no basta el desarrollo intelectual. La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva. En la sociedad contemporánea encontramos una separación cada vez mayor entre intelecto y sentimiento...En realidad, esa separación entre el intelecto y el sentimiento ha llevado al hombre contemporáneo a un estado mental casi esquizoide, en el que ha llegado a ser casi incapaz de experimentar algo, salvo intelectualmente” (Ibídem, p. 12). La propuesta de Neill, sobra decirlo, opta por esta vía: una educación que genere felicidad y que no coarte la libertad, que conjunta lo intelectual y lo emocional; que se engrana con las necesidades psíquicas

y las capacidades del niño. En fin, una educación sin castigos, sin temor y sin miedo, es decir, sin hostilidad, ya que paraliza el esfuerzo y la espontaneidad del niño.

En este contexto, es importante distinguir entre libertad y libertinaje. En Summerhill, “este principio tan importante, que Neill subraya, significa que el respeto entre los individuos debe ser recíproco” (Idem). La culpabilidad no funciona aquí, ya que vincula al niño con la autoridad, e impide su independencia. Sobre esta línea, Neill desea formar seres humanos equilibrados que no estén a merced del sistema de dominio ni de la demagogia.

Por otra parte, Neill da mucha más importancia a la emotividad que a la inteligencia; deja que el niño sea él mismo y que se exprese libremente: “¿Cómo puede darse la felicidad? Mi respuesta personal es: Abolamos la autoridad. Dejemos que el niño sea él mismo. No lo empujemos. No le enseñemos. No lo sermonemos. No lo elevemos. No le obliguemos a hacer nada. Quizá no sea su respuesta. Pero si rechazan la mía, es de su incumbencia encontrar otra mejor” (Ibídem, p. 241). Por ello, él mismo define a Summerhill como una escuela con el mínimo indispensable de escuela; o mejor, como una forma de vida.

Para Fromm, siguiendo a Neill, “el desarrollo humano sano hace necesario que un niño rompa al fin los lazos que lo unen con su padre y con su madre, o con quien después los sustituya en la sociedad, y que se haga verdaderamente independiente. Debe aprender a hacer frente al mundo como individuo. Debe aprender a encontrar su seguridad no en una asociación simbiótica, sino en su capacidad para captar el mundo intelectual, emocional y artísticamente. Debe emplear todas sus facultades para encontrar la unión con el mundo, no para hallar la seguridad a través de la sumisión o el dominio” (Ibídem, pp. 12-13).

En cuanto a la enseñanza, Neill está en contra de enseñar cualquier doctrina, cualquier corriente o sistema de ideas: es igual de malo enseñar cristianismo que humanismo; enseñar militarismo o pacifismo. Para él, los niños, al igual que las personas adultas, están aprendiendo constantemente; ya que el verdadero interés es espontáneo y hace que el niño se interese por ciertas cosas sin presiones. Pero cuando la coerción aparece en la forma de exámenes, premios, distinciones, el interés se desvanece, el aprendizaje se hace desagradable y el desarrollo del niño se desvía. Además, es una enseñanza que se basa en la acción. En las “escuelas-cuartel”, que basan la enseñanza en la disciplina y la imposición de información irrelevante para el niño, “prefieren que el niño aprenda poesías en lugar de aprender a escribir versos; prefieren que se lea a Shakespeare en

lugar de alentar a los alumnos a escribir sus obras de teatro; dan más importancia a los números fraccionarios vulgares de la pizarra que aquellos que se utilizan para hacer algo con las manos; prefieren la memoria a la creatividad; dan cualquier cosa menos educación” (Palacios, 1984, p.188). Asimismo, Summerhill es una estructura comunitaria que está en contra de la familia, la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.

Por otro lado, Neill, por razones obvias, está en desacuerdo con todo tipo de represión y de castigo. Al educar en libertad, y con la plena confianza que tiene en el niño y en su capacidad de autocontrolarse, Neill se niega al castigo, a la atemorización y la generación de sentimientos de culpa. Neill es elocuente al respecto: “el niño castigado es cada vez peor; más aún, se convierte a su vez en un padre punitivo o en una madre punitiva y el ciclo del odio sigue a través de los años” (Neill, 1972, p. 145).

Por otro lado, es una enseñanza la suya que genera personas educadas en el autogobierno, ya que éste “...permite a los niños avanzar en la comprensión del sentido de la vida y de la libertad” (Palacios, 1984, p. 203). El autogobierno va de la mano con dos conceptos fundamentales: autonomía y autorregulación. Por el primero, Neill entiende “el derecho del niño de vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas. Significa que el niño se alimenta cuando tiene hambre; que adquiere costumbres de limpieza sólo cuando quiera; que no se le riñe ni se le azota nunca; que siempre es amado y protegido” (Neill, 1972, p. 98). Esto se basa en su idea de una absoluta no intervención, y en la plena confianza de que el niño aprenderá lo que tenga que aprender, lo conveniente y lo inconveniente, lo bueno y malo. Con respecto a la autonomía, y en el ámbito de la disciplina, el niño es el único que controla su comportamiento, y esto hace que pueda generar conductas autocontroladas cuya fuente es él mismo. “Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo; es una réplica de sus padres” (Neill, en Palacios, 1984, p. 201). Los niños autorregulados son menos agresivos, más tolerantes, más relajados y más libres, y poco tienen que ver con los niños consentidos, malcriados y desadaptados.

Para terminar, es interesante resaltar el hecho de que es sorprendente la similitud entre la propuesta de Neill y las que hacen Rogers e Illich. Y más aún, el hecho de que mientras que éstos dos últimos desarrollaron su ideas en las décadas de los sesenta y setenta, Neill fundó Summerhill en 1929.

En cuanto a la Pedagogía Institucional, es necesario partir en nuestra exposición del hecho de que desde su perspectiva, lo pedagógico debe ser analizado en términos de estructuras más que de relaciones interpersonales. Sus principales exponentes se oponen a las instituciones de poder, dominantes y autoritarias, y por supuesto, a la pedagogía tradicional, y de sus principales prejuicios y prácticas, entre los que encontramos los siguientes: 1) no se ve al niño sino al escolar; 2) se valora desmesuradamente a la instrucción; 3) todos los niños son sometidos al mismo régimen bajo el pretexto de la igualdad. Frente al poder de las instituciones, ellos renuncian al poder y a la autoridad necesaria para ejercerlo; a la estructura vertical que arrebató a los sujetos su capacidad instituyente y autogestiva. También es necesario mencionar que la pedagogía institucional está en la frontera entre lo educativo y lo terapéutico, y asumen una cercanía patente entre lo político y lo educativo; es por ello que su propuesta es realmente transformadora a nivel individual y colectivo.

Dentro de lo que se llama Pedagogía Institucional hay dos corrientes que comparten las premisas que hemos descrito antes, pero que manifiestan diferencias relevantes. Veamos cuáles son esas corrientes y algunas de sus características.

Michel Lobrot elabora una pedagogía más orientada hacia la autogestión libertaria; hacia la no-directividad inicial y hacia la no-estructura. Está lejos del psicoanálisis y cerca de la propuesta no directiva de Carl Rogers. También tiene una fuerte influencia de la psicología, en especial de Lapassade y Loureau. Para Lobrot, siguiendo a estos dos autores, la tarea del profesor es liberar las fuerzas instituyentes del grupo para generar contrainstituciones que se opongan a las instituciones existentes. Además, está en contra de la educación burocrática, que genera pasividad, inercia, angustia. El profesor, siguiendo la premisa de la no-directividad, debe renunciar a la autoridad, al poder, a la palabra; debe permitir que el alumno tome la palabra, la iniciativa y que se generen vínculos nuevos. El silencio del profesor permite la institucionalización del grupo, en la medida en que el poder pasa al grupo, es decir, que se convierte en autogestivo. Nos dice el autor francés: “sin la autogestión, por lo menos en germen, en la escuela, sin que los alumnos se hagan cargo de sí mismos, sin una destrucción al menos parcial de la burocracia, no se alcanza ninguna formación verdadera y por consiguiente no se consigue ningún cambio en la mentalidad de los individuos” (Lobrot, 1974, p. 351).

A diferencia de Lobrot, Oury y Vásquez están más orientados a la psicoterapia, y se ven profundamente influenciados por el psicoanálisis, por Freud y Lacan. Retoman

también en gran medida a Freinet y su concepción de la escuela-cuartel, así como de sus métodos. Son más estructurados que Lobrot, y sólo utilizan la no-directividad como ejercicio aislado, temporal y controlado. Para ellos, el análisis de las instituciones escolares parte desde la arquitectura misma, que está diseñada para controlar y vigilar. También el análisis de las estructuras e instituciones (desde las reglas para utilizar un material) resulta indispensable. Su propuesta es la generación de situaciones nuevas y variadas que enriquezcan al individuo. Así, la pedagogía institucional es un conjunto de técnicas, organizaciones, métodos e instituciones nacidas de la práctica de las clases activas. En ella se generan esta diversidad de situaciones, que si bien son muy positivas, generan ansiedad y conflictos naturales entre los participantes, que a su vez hay que superar para el adecuado desarrollo afectivo e intelectual de los participantes.

Si bien ambas corrientes no se reconocen mutuamente y tienen diferencias sustanciales, también es cierto que las dos aportan elementos significativos a la reflexión sobre la educación al incorporar la dimensión institucional que subyace y supera el conjunto que de determinados métodos, contenidos y planes que conforman la estructura de la escuela. Veremos que esta crítica más amplia es retomada por autores latinoamericanos, cuya aportación es también sumamente valiosa.

4.6. América Latina: Freire, Illich y Reimer.

La labor de Paulo Freire debe estudiarse en relación a su contexto, ya que este esfuerzo estuvo unido al trabajo realizado por el gobierno populista de Goulart, en especial, con el Movimiento de Educación Popular en Brasil en la década de los sesenta. Freire se unió a esta labor y trabajó primero en la zona más pobre de Brasil, el noroeste, y después, dado el éxito que dicha labor representó, extendió sus métodos a todo el país. También hizo una valiosa aportación en Chile.

Para Freire, educar es crear en la persona la capacidad de tener una actitud crítica permanente para que capte la situación de opresión en la que se encuentra. No es transmitir un conjunto de conocimientos, sino crear la situación en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a reflexionar sobre el mundo que le rodea y actuar sobre él para transformarlo. Es, en fin, la toma de conciencia, la reflexión y la acción. Por ello, la tarea del educador no es disertar sobre ciertos contenidos, sino problematizarlos. Freire, además, se opone a la acción sin reflexión, que da lugar al activismo, y a la reflexión sin acción, que es el verbalismo, para proponer una reflexión profunda que se

acompañe de una acción consecuente. Es por ello que su labor de alfabetización, que fue realmente exitosa, no se redujo a enseñar a leer y a escribir, sino que se concibió como un proceso de concientización.

Por otra parte, para Freire, hay dos tipos de educación. La primera, la tradicional, es la educación “bancaria”, que concibe al hombre como a un banco en el que se depositan los valores educativos, los paquetes de conocimientos. En ella, el maestro es el que sabe y el alumno es el ignorante; el primero transmite y el segundo recibe; uno prescribe y el otro acata; el primero disciplina y decide, el segundo es disciplinado y acepta; el maestro es, en fin, el sujeto del proceso, mientras que el segundo es un objeto (Cf. Freire, 1994, p.78). En realidad, este tipo de educación basada en la visión de los seres humanos está también fincada en el fenómeno de la desigualdad y desequilibrio social que existe en numerosos países. Es una forma más de violencia y opresión, ya que "cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos (a los educandos), es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros" (Ibídem, p. 98). Sabido es que "cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar (Ibídem, p. 79); es por esto que los opresores -llámense gobierno, religión, educación- se esfuerzan por disciplinar y acallar la mentalidad de los oprimidos para no tener que transformar la situación opresora que existe actualmente.

A diferencia de la educación bancaria, la educación problematizadora desmitifica la realidad; enfatiza el diálogo; despierta la creatividad; estimula la reflexión y la acción. Es profundamente revolucionaria; está dirigida al cambio y humaniza a los hombres mediante la búsqueda de ser más en la comunión y la solidaridad. Esta distinción, es importante recalcarlo, supera las fronteras de lo educativo. Para Freire, la educación bancaria es reflejo y producto de la cultura bancaria, que es una cultura del silencio. Frente a ella, la pedagogía de la liberación, que tiene como núcleo la educación problematizadora, puede generar una cultura de la palabra, que sea abierta, democrática, politizadora, que realmente pueda acabar con la opresión.

Por su parte, Illich y Reimer parten de una profunda y radical crítica al modo de producción capitalista, y denuncian los estragos que causan en todo el mundo los países industrializados: el consumo ilimitado, el supercrecimiento de las poblaciones, la

contaminación, los estragos en la naturaleza. Asimismo, hacen una fuerte crítica las instituciones manipulativas y dominantes, que para que logren ser poderosas, la escuela tiene que definir educación como escolarización, luego se tiene que manipular a las personas para que acepten dicha definición y para que también acepten que no todos pueden acceder a ella. Ése es el principio de tal proceso. En estas sociedades, todo se convierte en mercancía, incluyendo la educación. Las instituciones educativas, además, utilizan el currículum oculto para inculcar, para inyectar valores, prejuicios, mitos, tales como que el saber es resultado de la enseñanza, o que la competencia, el currículum y el diploma que lo garantiza son lo mismo. El currículum oculto en las escuelas lleva el mensaje de que "sólo a través de la escuela podrá el individuo prepararse para la vida adulta en la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor, y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo" (Moreno, 1983, pp. 105-106). Más aún, desde esta perspectiva, la educación es consumo. Desde este punto de vista, el nivel de éxito que alcanzará el individuo depende de la calidad de los conocimientos que consuma; además, hay que "sacar" conocimientos del mundo, no aprender sobre él. Por otro lado, la educación es profundamente desigual: "en vez de haber igualado las posibilidades, el sistema escolar ha monopolizado su distribución" (Illich, 1974, p. 24), y además, ha logrado que todos estén de acuerdo con ello.

Para Illich y Reimer, la educación escolarizada va rumbo a un total fracaso. Este tipo de escuelas "producen adultos que creen haber sido educados y que de todas maneras ya no disponen de recursos sobrantes para proseguir su educación" (Reimer, 1973, p. 11). Para estos dos autores, confundir educación con escuela es como confundir religión con Iglesia, o salud con hospital. La escuela enseña frustración, sumisión, subordinación y domesticación.

Ahora bien, su alternativa es la desescolarización, pero no ésta entendida como la expansión de la educación escolarizada más allá de las fronteras del aula, ya que se expandiría junto con ella el control. Más bien ésta debe ser entendida como una revolución profunda que acabe con las tres premisas básicas de la escuela: 1) a los niños les corresponde estar en la escuela; 2) los niños aprenden en ella; 3) que no pueden aprender en ningún otro lugar. La desescolarización implicaría abolir el poder de una persona para enseñar o para obligar a otra a que asista a una reunión; sacar fuera de las aulas las relaciones entre las personas; desescolarizar el derecho a compartir saberes más allá de los grados o las investiduras. Más aún, "proporcionar a todos aquellos que

lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas, dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos...” (Ibídem, p. 107). En fin, la desescolarización implica una serie de redes educativas; implica potenciar el aprendizaje informal, así como el retorno a la responsabilidad y la iniciativa personal en el aprendizaje.

4.7. La educación centrada en la persona.

4.7.1. La aportación de Rogers.

Si bien la propuesta pedagógica de Carl Rogers puede entrar dentro de la categoría de la crítica antiautoritaria, por su radical oposición a la educación justamente autoritaria, decidimos tratarlo por separado, al ser una corriente pedagógica que hunde sus raíces en el Desarrollo Humano, y porque tiene un vínculo estrecho con el aprendizaje significativo, que merece cierta atención aparte.

Rogers, como hemos visto ya en el capítulo 1, antes que un educador, es un terapeuta, y su teoría general de la cual parten aplicaciones a diversos espacios del quehacer humano, surge justamente de su concepción de ser humano, del cambio terapéutico y de la actualización. Esa visión del ser humano permea su visión de la educación, y si en términos terapéuticos se busca una actualización del yo, que este yo pueda ser un yo realista, abierto a la experiencia, y no dislocado de sus propias vivencias, la noción del yo debe estar fundada en la experiencia auténtica del sujeto. Esta “libertad de experiencia sólo se dará cuando el individuo no se sienta obligado a negar o deformar sus opiniones y actitudes íntimas con tal de no perder el aprecio o afecto de personas importantes para él. Si esas opiniones, esas actitudes, y, en definitiva, esas acciones, pueden ser genuinas, la percepción del yo será realista...” (Palacios, 1984, p. 215). Esto, como ya se ha dicho antes, puede ser experimentado por el individuo a partir de ciertas condiciones terapéuticas, de aceptación, respeto, empatía y congruencia, que incidirán en él y le generarán una renovada confianza en sus propias experiencias. Obviamente, esto está presente en su propuesta educativa. Además, una profunda y revolucionaria crítica a las instituciones burocráticas y antidemocráticas que instruyen y determinan a los alumnos para hacer de ellos individuos rígidos, obedientes y aceptantes del orden establecido, está presente en su propuesta.

Para Rogers, la educación (más que enseñanza, que tiene que ver con la “instrucción”) debe partir de la confianza en el individuo, debe ser más participativo que individual; debe involucrar a la totalidad de la persona; debe estar centrado por completo en el alumno (en sus planes y contenidos; en sus evaluaciones y sus métodos). En esta educación, finalmente, se busca que el alumno se abra a la experiencia, se sumerja en ella en condiciones propicias y enriquecedoras, para poder establecer en él mismo un proceso real de actualización permanente. Así, la forma sana de vivir y de hacer elecciones es aquélla en la que la persona funciona como un organismo total, integrado y unificado, cuando el individuo no tiene necesidad de negar aspectos o dimensiones de su experiencia. (Moreno, 1983, p. 22).

Rogers utiliza el recurso, bastante socorrido por él, de definir con precisión, con un esquema lógico en donde, dadas ciertas condiciones, necesariamente sucederán ciertos eventos. En uno de sus varios artículos sobre el tema, nos dice que si “...una persona que sea percibida como una figura de autoridad en la situación, está lo suficientemente segura de sí misma y de sus relaciones con los demás como para sentir una confianza esencial en la capacidad de los demás para pensar y aprender por ellos mismo. Entonces el facilitador comparte con los demás –maestros, estudiantes y posiblemente padres y miembros de la comunidad- la responsabilidad del proceso de aprendizaje. El facilitador proporciona recursos de aprendizaje de su experiencia personal, de libros o de otros materiales o de experiencias de la comunidad. Cada estudiante desarrolla un programa de aprendizaje, solo o en cooperación con otros. Se proporciona un clima facilitador del aprendizaje, la disciplina necesaria para llegar a la meta del estudiante es una autodisciplina, misma que es reconocida y aceptada por el estudiante como su propia responsabilidad, la evaluación del grado e importancia del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el estudiante mismo, el aprendizaje tiende a ser más profundo, avanza a un ritmo más rápido y es más penetrante en la vida y en la conducta del estudiante que el aprendizaje realizado en el salón de clase tradicional, debido a que la dirección la elige el estudiante, el aprendizaje lo inicia él mismo y la persona completa está involucrada en el proceso” (Rogers, 1977, pp. 232-233).

Hay en esta propuesta dos puntos sumamente importantes: la hipótesis que establece la importancia de las necesidades e intereses de la persona para el aprendizaje, y la hipótesis que postula la primacía del aprendiz en la evaluación de su aprendizaje. (Moreno, 1983, p. VIII). Para este enfoque, una persona debe sentirse bien para aprender bien. Además, cada quien es sujeto de su propia educación; todos aprenden de

todos, y nadie educa a nadie. Lo más que alguien puede hacer es facilitar el aprendizaje. Por otra parte, en el ámbito educativo, como en cualquier otro, “las conductas agresivas y destructivas surgen no tanto de la naturaleza negativa del ser humano, sino que son un producto de la enajenación del hombre en la que pierde el contacto consigo mismo” (Ibídem, p. 22).

Para Rogers, el objetivo de la educación centrada en la persona es básicamente ayudar a los estudiantes a convertirse en personas que:

sean capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones;

puedan elegir y autodirigirse inteligentemente;

aprendan críticamente y tengan capacidad de evaluar las contribuciones de los demás;

tengan conocimientos relevantes para la resolución de problemas;

sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas;

sepan utilizar todas sus experiencias en una forma libre y creadora;

sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en sus diversas actividades:

trabajen, no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados (Rogers, 1969, p. 332).

En resumen, que la persona “sepa ser y no sólo hacer” (Moreno, 1983, p. 31).

La aplicación de este enfoque alternativo, como de otros más que rompen con la tradición, genera conflictos naturales. Moreno reflexiona al respecto: “Hay un problema práctico cuando queremos hacer la transición de una educación tradicional a una educación centrada en la persona. No podemos olvidar que, por un lado quizá exista en el estudiante una fuerte hostilidad y agresión almacenadas durante mucho tiempo, o bien una gran sumisión, dependencia e inseguridad; y por otro, necesita aprender a dirigirse y a confiar en sí mismo. Es entonces muy probable que en las primeras etapas de una clase centrada en la persona se presenten muchas expresiones abiertas o veladas de hostilidad y agresión y que generalmente éstas sean dirigidas hacia el maestro. Es bastante probable que en un momento dado exista un clima de mucha angustia, confusión y desconcierto en el que los estudiantes no saben qué hacer ni qué decir. Es casi seguro que esperarán, en forma pasiva y dependiente, las instrucciones e indicaciones del maestro en relación al trabajo que ha de realizar y que les será difícil empezar a caminar y a pensar por sí mismos. Este puede ser un período difícil para el maestro quien debe estar alerta para percibir la expresión de todos esos sentimientos,

para comunicar a las personas y al grupo su genuina aceptación y comprensión y para ayudarlos a superar esa etapa” (Ibídem, pp. 74-75).

Sin embargo, “una vez que los estudiantes hayan expresado sus conflictos y sentimientos reprimidos, y que perciban el clima de aceptación y comprensión, irán aprendiendo, poco a poco, a ser menos dependientes e inseguros, a participar, a tener iniciativa y a dirigir su conducta por sí mismos” (Idem).

La educación centrada en la persona es activa y dinámica; se basa en la experiencia vivida por el estudiante y se centra en la reflexión sobre y en la solución de problemas reales. Implica también una relación personal, cercana, y no una relación maestro-alumno jerárquica y distante. Toma en cuenta, además, que es un falso supuesto la afirmación de que “se aprende lo que se enseña”, como si el proceso de aprendizaje fuera tan simple y tan alejado de la realidad del estudiante. Por ello, tampoco los exámenes constituyen un buen instrumento de evaluación. Se propone en vez de ellos la autoevaluación enriquecida por la visión del facilitador y de otros alumnos. Así, “la educación centrada en la persona no está interesada solamente en la adquisición de información sino que le interesa el desarrollo de la iniciativa, de la crítica, de la responsabilidad, de la creatividad, de la capacidad para resolver problemas y encontrar nuevas soluciones. Y los procedimientos de evaluación deben considerar también estos objetivos” (Moreno, 1983, p. 82). Por ello, el estudiante debe ser responsable de su propia educación, y esto se logra concretamente a través de ciertas acciones que lo involucran plenamente con su propio proceso de formación: 1) el estudiante tiene que definir qué es lo que quiere aprender y establecer sus propios objetivos; 2) tiene que elaborar un plan de trabajo y llevarlo a la práctica; 3) tiene que utilizar los recursos disponibles y buscar otros que hagan falta o que complementen aquéllos; 4) debe colaborar activamente con los demás en la consecución de los objetivos personales y grupales; 5) asimismo, tiene que evaluar su propio trabajo y aprendizaje.

Quizás sobre decir que la educación centrada en la persona ha sido aplicada en numerosos espacios educativos y que ha dado excelentes frutos. En muchas de estas aplicaciones, y de comparaciones entre sistemas tradicionales y sistemas centrados en el estudiante, se ha comprobado, entre otras cosas, que:

Existe una correlación positiva entre las actitudes facilitadoras del aprendizaje significativo postuladas por Rogers, y el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, su asistencia a clases y la ganancia que obtienen en puntuaciones de pruebas de inteligencia.

La mayoría de los maestros estudiados tenían habilidades interpersonales -actitudes facilitadoras- en un grado tan bajo que retardan más que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Es posible entrenar a los maestros, en forma sistemática, para que eleven sus actitudes de congruencia, aceptación y empatía a niveles facilitadores del aprendizaje.

El aprendizaje por parte del maestro de las actitudes facilitadoras se traduce en la práctica en un crecimiento de los estudiantes (ver Moreno, 1983, p. 130).

4.7.2. El aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo se ha ligado estrechamente a la educación centrada en el estudiante, en tanto es uno de los principios fundamentales que guían el trabajo inspirado en la aportación rogeriana; sin embargo, es importante no olvidar que otras propuestas alternativas, como las que hemos revisado en este capítulo, aunque de manera tácita, echan mano de esta idea del aprendizaje como ligado indisolublemente a la realidad, a las necesidades e intereses del muchacho.

La hipótesis de trabajo básica para un "maestro" centrado en la persona, como para otros facilitadores no tradicionales, es que cuando se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y también crear. Las hipótesis básicas del aprendizaje significativo son: 1) los seres humanos tienen una potencialidad natural para aprender; 2) no se puede enseñar a otra persona directamente, sólo se puede facilitar el aprendizaje; 3) una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con su propia supervivencia o su desarrollo; 4) el aprendizaje que implica un cambio en la organización de la percepción de uno mismo es amenazante y tiende a ser resistido; 5) la situación educativa que promueve más eficientemente un aprendizaje significativo es aquella en que las amenazas a la idea de sí mismo del alumno se reducen a un mínimo, y en la que se facilita la percepción diferenciada del campo de la experiencia; 6) una gran cantidad del aprendizaje significativo se adquiere "haciendo"; 7) el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo del aprendizaje; 8) el aprendizaje iniciado por el mismo estudiante, que incluye a toda persona del que aprende, tanto en sus sentimientos como en sus ideas, actitudes y acciones, es el aprendizaje mejor asimilado y el más duradero; 9) la independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se facilitan cuando la autocrítica y cuando la autoevaluación son lo más

importante, y la evaluación de otros tiene una importancia secundaria; 10) desde un punto de vista social, el aprendizaje más útil, en el mundo moderno, es el aprender a aprender, lo cual implica una continua apertura a la experiencia y una incorporación dentro de uno mismo del proceso de cambio (Ver Moreno, 1983, pp. 23-29).

En un sistema basado en el aprendizaje significativo, la existencia, con todos sus aspectos, no se deja de lado, sino que es fuente de continuo y permanente aprendizaje. No hay ruptura entre el espacio educativo y la realidad cotidiana de la persona. Por ello, este aprendizaje se caracteriza por estar vivo, abierto, y por ser profundamente personal. Él "se entreteje con cada aspecto de la existencia" (Ibídem, p.34).

Cabe mencionar que el estar aprendiendo en una forma no significativa durante lapsos prolongados en el tiempo puede irse convirtiendo, poco a poco, en un gran obstáculo para que se logre aprender significativamente. En la educación hay diversos factores importantes que influyen sobre la asimilación e integración de lo que se aprende. Entre ellos encontramos, los contenidos, o sea, la información, las conductas o habilidades que hay que aprender; también el funcionamiento de la persona en diferentes dimensiones (biológica, psicología, social y espiritual); asimismo, las necesidades actuales y los problemas de diversa índole que la persona esté confrontando y viviendo como importantes para ella, y finalmente, el medio ambiente en el que se dé el aprendizaje. Por ello el aprendizaje no se puede concebir como un hecho aislado en el que el estudiante se aísla de la realidad para poner en funcionamiento sólo una parte de su cerebro para desarrollar ciertas habilidades independientes de su "mundo". Esto es lo que se ha hecho durante casi todo el tiempo en las instituciones educativas, y es justamente frente a lo que los educadores críticos de la tradición se han opuesto, desde Rousseau y los pioneros de la educación activa.

Frente a lo que se ha pensado dentro de los parámetros tradicionales, la educación significativa, por decirlo así, incluye a toda persona - con sus pensamientos, sentimientos y acciones-, en la experiencia misma del aprendizaje, ya que ésta no es algo puramente intelectual. Además, la búsqueda y la curiosidad brotan de la persona misma, aunque hayan sido estimuladas por el medio ambiente; por ello, la comprensión y el descubrimiento son una experiencia interna de la persona que aprende. Por otro lado, el cambio que supone el aprendizaje es un cambio en la percepción y puede llegar a incluir una modificación de las actitudes, de los valores, de la conducta observable e incluso de la personalidad, en la medida en que este aprendizaje permite que la persona haga "suyo" lo que aprende, y por lo mismo queda como energía o recurso a su libre

disposición. Por todo ello, es necesario, entonces, asumir que la persona es la única que puede evaluar la significatividad de su aprendizaje, es decir, ella es la única que sabe en qué medida este aprendizaje satisface sus necesidades, corresponde a lo que quiere aprender, ilumina sus dudas e interrogantes y la enriquece y desarrolla. Sería absurdo pensar que, dadas sus características, este tipo de aprendizaje pudiera ser evaluado desde afuera, por el maestro o facilitador, aunque en ciertas situaciones, sus observaciones y comentarios pueden ser relevantes, aunque nunca decisivos. El maestro que utiliza y cree en el recurso del aprendizaje significativo asume que "no se puede enseñar a otra persona directamente; sólo se puede facilitar su aprendizaje" (Ibídem , P.51).

Es importante señalar que en nuestra vida cotidiana, fuera del ámbito educativo, aprendemos significativamente. Ha sido significativo el aprender a hablar, a andar en bicicleta o a socializar con los demás; en este sentido, seguramente este tipo de aprendizaje no es totalmente ajeno al ser humano; sin embargo, la educación tradicional ha ido en contra de este proceso natural de aprender. Por otro lado, de manera significativa también podemos aprender cosas que son negativas, que impiden nuestro crecimiento, o que fueron útiles para sobrevivir en un determinado momento, pero que después dejaron de ser funcionales. Sin embargo, es necesario dejar claro que en condiciones propicias para el aprendizaje significativo, y en las que el niño es libre de ser espontáneo, creativo, de dirigir sus propios intereses y ser aceptado y alentado por ello, seguramente este aprendizaje será positivo y le permitirá un desarrollo pleno.

El aprendizaje significativo no es un método particular de trabajo; más bien tiene que ver con la creación de un clima que respete y aliente el trabajo significativo de los estudiantes. A veces este aprendizaje no se da por diversas razones. Entre ellas encontramos las siguientes:

- 1) En cuanto al medio ambiente social, parecen estar más valoradas las calificaciones, los diplomas y certificados que el aprendizaje y capacitación reales.
- 2) En cuanto a la organización y funcionamiento de las escuelas, el hecho de que haya un currículo igual para todos; que se utilice el método expositivo, que el alumno simplemente escucha, si es que lo hace; que se hagan exámenes y se den calificaciones, y que se manejen contenidos desligados de la vivencia actual de los alumnos.
- 3) En cuanto al maestro, que éste carezca de recursos en términos de conocimientos, experiencias personales o habilidades que pueda poner a disposición de los estudiantes.
- 4) En cuanto a los estudiantes, que tengan un autoconcepto desligado de sus propias experiencias; que

devalúen aquello que no es presentado de una manera sistemática; que no saben aprender a aprender, y finalmente, que se convierten, a fuerza de repetición, en multiplicadores del sistema.

4.8. Conclusiones.

Como hemos visto, en la escuela tradicional, el maestro es el encargado de hacer cumplir las normas y de hacer que los estudiantes se comporten en la forma deseada. Él es la autoridad, y su principal herramienta es la disciplina impuesta desde afuera. Por otro lado, se enfatiza más lo que las personas no deben hacer que lo que sí está permitido realizar. Así, es más decisivo coartar que dejar libre; y el alumno se forma a partir de tener presente lo que no debe y no lo que sí puede. La relación maestro-alumno, en estos sistemas, es una relación basada en la desigualdad. Cabe mencionar que esta educación tradicional puede ser un verdadero tormento para los estudiantes, pero también puede ser muy cómodo. La autocracia puede satisfacer ciertas necesidades regresivas como la pasividad, la comodidad de no tener que pensar y la identificación (a nivel irreal) con un líder fuerte y dominante, lo cual no permite el desarrollo integral y sano de la persona. Por ello es necesario enfatizar el hecho de que frustra y pone muchas barreras a la satisfacción de necesidades individuales, tales como la independencia, la curiosidad, los intereses y los gustos personales (Ibídem, p. 72).

Frente a este fenómeno desgraciadamente tan generalizado en la actualidad, es necesario reivindicar las veces que sean necesarias que las propuestas de los educadores críticos de la educación tradicional sientan las bases de una educación libre y sana, que permite que la persona florezca a plenitud. Si bien es posible y necesario hacer críticas, repensar propuestas, valorar los resultados de sus aplicaciones, también es cierto que ya no puede haber marcha atrás, y que sus aportaciones son fundamentales para poder crear una cultura democrática, libre, sana, que reivindique el poder del grupo, que se levante contra los estragos del individualismo, y que permita un desarrollo verdaderamente óptimo de todas las capacidades de los seres humanos.

La finalidad de todo proceso educativo es la libertad.

¡Triste época la nuestra!

Es más fácil desintegrar un Átomo que un prejuicio”.

Albert Einstein, Físico Germano-estadunidense (1879-1955).

Capítulo 5 Síntesis. Confluencias entre el Escultismo, el desarrollo humano y la educación activa.

“Si he logrado ver más allá que otros hombres es porque he estado sobre hombros de gigantes”.

Sir Isaac Newton,

Físico Inglés (1642-1727)

En los capítulos anteriores se explicaron los fundamentos tanto del movimiento del Desarrollo Humano, y de algunos de sus principales exponentes, así como de la corriente de la Escuela Activa. También se expusieron las premisas y características generales del movimiento Escultista. El objetivo de tales capítulos fue precisamente sentar las bases de estos tres movimientos, de manera tal que se pueda desarrollar el núcleo central de esta tesis, a saber, establecer una comparación entre todos ellos, orientada a dos metas: 1) destacar los elementos del Escultismo que son afines o equivalentes al Desarrollo Humano y a la Educación Activa, y 2) enriquecer en el nivel teórico los fundamentos que inspiran, orientan y determinan el quehacer del Escultismo. Para lograr este objetivo, el presente capítulo intenta establecer algunas relaciones entre, por un lado, Escultismo y Desarrollo Humano, y por otro lado, entre Escultismo y Educación Activa. Tales relaciones se establecerán a partir de conceptos clave, relevantes y presentes en cada uno de estos tres movimientos. Al final, a manera de conclusión del capítulo, se presentará brevemente una visión del Escultismo que comparte ideas y valores afines con el Desarrollo Humano y la Educación Activa, pero que mantiene su especificidad.

5.1. Escultismo y Desarrollo Humano.

Si bien, como hemos visto, el Escultismo tiene unos orígenes distintos a la gestación del Movimiento del Potencial Humano, tanto en su inicio histórico, sus influencias teóricas y sus prácticas más comunes, a través de un camino peculiar construido a partir de la experiencia e intuición de su fundador, Baden Powell, echa mano de conceptos e ideas también presentes en Desarrollo Humano. En esta tesis no indagaremos por qué tal coincidencia, que se puede deber al momento histórico, a la efervescencia de cambios que ocurrió en las primeras décadas del siglo XX, a la intuición de Baden Powell o a algún otro hecho. Sólo destacaremos aquellas coincidencias que, para efectos de este trabajo, enriquecen al Escultismo.

5.1.1. La confianza.

En el Escultismo hay una confianza básica en el ser humano, en el niño y adolescente, en sus capacidades y su potencial. Sin esta creencia básica en que es capaz, el Escultismo no podría tener razón de ser. Sólo esta confianza del otro en el muchacho puede permitir que la confianza en sí mismo aflore y se consolide: “el muchacho, por lo general, tiene suprema confianza en sus propias facultades. Por lo tanto, no le gusta que se le trate como si fuera un chicuelo, ni que se le diga que haga las cosas o la manera de hacerlas. Prefiere ensayar por su propia cuenta, aunque se equivoque; pero precisamente al cometer errores adquiere experiencia y forja su carácter” (Baden Powell, 1997b, p. 10).

Relacionado con la confianza, también encontramos una interesante similitud entre el humanismo y el Escultismo, en la medida en que para el primero, una premisa básica es confiar en el ser humano, en que cada quien es experto de sí mismo, y en que todos los seres humanos tienden hacia el desarrollo. De manera paralela, el Escultismo hace especial énfasis en la idea de la confianza como motor del desarrollo de sus integrantes. Tener confianza en el otro, y que éste tenga confianza en sí mismo, es fundamental para el buen desempeño de las tareas y objetivos Scouts. Tiene, además, una estrecha relación con la fortaleza que hay que generar en cada muchacho: “...un consejo inmemorial...es... que siempre debes confiar en ti y no en lo que puedan hacer por ti” (Ibidem, p. VII). Más adelante, leemos en la misma obra: “Los chicos que se enseñan a sí mismos son los que tienen éxito en la vida” (Idem). Así, la autoeducación se vuelve un valor inapreciable.

La confianza también tiene que ver con la aceptación de las responsabilidades en todos los niveles, desde la de ser un joven o una joven atentos y responsables de sus propios actos, hasta ser responsables en el futuro de la propia profesión u oficio, como futuros padres de familia y como ciudadanos. Por ello, su fundador afirma: “Por esto yo digo que si vosotros os preparáis para el éxito como lo sugiero en estas páginas, no solamente estarías haciendo un bien a vosotros mismos, sino que también estaríais haciendo un bien a vuestro país. ‘Tú serás un hombre, hijo mío’, y así estarás formando a otros dando un hombre más a la nación”. Y más adelante, afirma con relación a la congruencia: “y lo que es más, con vuestro ejemplo difundido por todas partes, otros también se harán hombres” (Baden Powell, 1997d, p. 23).

Por otro lado, la confianza “es la forma de atacar las dificultades, por desagradables que parezcan” (Ibídem, p. 25). La confianza eleva la autoestima; da seguridad y permite el mayor desarrollo posible de las propias facultades y potencialidades.

5.1.2. El juego y los valores.

Por otro lado, el Escultismo es un movimiento, que si bien inculca valores que tienen que ver con el orden, la disciplina, el honor, es fundamentalmente lúdico: en él, el juego tiene un papel central. Mediante el juego se aprende y se socializa; se madura y se vive. Y en este ambiente lúdico, el humor es central. Así, nos dice Baden Powell, “debe tenerse presente que un muchacho por naturaleza siempre está rebosante de buen humor. Puede que éste se incline a lo superficial pero siempre le hace apreciar una broma o un chascarrillo y ver el lado cómico de las cosas. Esta actitud permite al que trabaja con muchachos, contar con una oportunidad placentera y radiante para facilitarle su obra. Y los habilita además para hacerse compañero jovial con sólo participar en la alegría de la ocasión, en vez de que se le tome por capataz” (Ibídem, p. 9).

Como bien sabemos, la autogestión es una práctica profundamente humanista, que fue utilizada y promovida por Rogers en sus grupos de encuentro, y también por educadores alternativos, como Lobrot, y en menor medida, por Oury y Vásquez, y que se basa en la convicción de que la persona es confiable, tiende al orden y puede organizarse en grupo con libertad y sin figuras de autoridad directivas e impositivas. Esta práctica también se encuentra en el Escultismo, como forma de organización y de trabajo, y ha dado muy buenos frutos. Cuenta Baden Powell: “he visto frecuentemente a cuatrocientos o

quinientos muchachos (Guías de Patrulla Scouts) reunidos en una conferencia, sin más que un adulto entre ellos, y éste toma la parte de atrás. Y este hecho me ha dejado cada vez más impresionado. El alto nivel de los temas elegidos, el entusiasmo y el decoro de la audiencia, la efectiva autoexpresión de los oradores, y la rectitud y justicia demostrada en las votaciones, hablan de una invaluable escuela de deberes cívicos” (Ibídem, p. 33).

5.1.3. La empatía.

La empatía, entendida como una profunda y respetuosa comprensión del otro en su realidad, y la capacidad de relacionarse con el otro, ayudarlo o acompañarlo a partir de lo que es él y su realidad, es parte fundamental de los valores orientadores del Escultismo. Su fundador describe de la siguiente manera esa complicada obra de la naturaleza: "a juzgar por mi propia experiencia, yo diría que los muchachos viven en un mundo aparte, exclusivamente suyo... un mundo que ellos se han hecho para sí mismos; y en ese mundo no tienen cabida ni los maestros ni las lecciones. El mundo del muchacho tiene sus propios acontecimientos y normas, códigos y chismes y opinión pública” (Baden Powell, 1994a, p. 11). Más aún, la empatía en su modalidad de saber escuchar está presente: “cuando un Jefe de Tropa se encuentra en la oscuridad con respecto a su conocimiento de la inclinación o carácter de sus muchachos, puede hacerse bastante luz sabiendo escuchar” (Ibídem, p. 24). Es interesante observar que, aunque en el Escultismo no se pretende hacer un trabajo de orientación terapéutica, en la medida en que sus objetivos son más bien educativos y lúdicos, las destrezas que desarrollan los Scouts, sobre todo en la etapa en la que tienen a su cargo a un determinado número de muchachos, son en algún sentido similares a las de un orientador. Esta similitud se da en la medida en que, basados en una idea de la educación abierta, lúdica y fundamentada en la empatía y el desarrollo de habilidades y valores, los Scouts se interrelacionan en un ambiente de respeto, confianza y principalmente de empatía. Dice Egan, en otro contexto, sobre el perfil del orientador: “Un orientador antes que nada está comprometido con su propio crecimiento: físico, intelectual, emocional, social (la gente orientada religiosamente agregaría ‘espiritual’); ya que se da cuenta de que debe modelar la conducta que él espera ayudar a que otros alcancen. Sabe que puede ayudar solamente si, en sentido pleno del término, él es un ser humano ‘potente’, una persona con voluntad y recursos para actuar” (Egan, 1981, p.

21). Así, vemos que esto concuerda con la idea enraizada en el Escultismo de un desarrollo integral, y que la persona que ha logrado este equilibrio en crecimiento, enseñe con su propio ejemplo. Continúa Egan: “Ha desarrollado un extenso repertorio de destrezas socio-emocionales que le capacitan para responder espontánea y efectivamente a una amplia gama de necesidades humanas. Un buen orientador es concreto en sus expresiones, trata de sentimientos reales y conducta real más que con formulaciones vagas. Su hablar, aunque cuidadoso y humano, es también llano y va al grano. La acción es lo más importante para el buen orientador, no tiene necesidad de modelos o técnicas específicas, porque está viviendo efectivamente y ayudar es algo instintivo en él” (Ibídem, p. 20). En fin, con esta referencia no queremos equiparar al dirigente Scout con un orientador humanista; lo que queremos subrayar, es que en otro contexto y otros propósitos, se desarrollan estrategias y actitudes semejantes, que buscan ayudar al otro, estar con él, acompañarlo en su proceso.

Para el Escultismo, la empatía tiene un valor enorme, así como un posible impacto en la vida misma de comunidades y pueblos, en la medida en que es el antídoto contra el egoísmo: “El resultado es el egoísmo de altos vuelos, las diferencias de clase, las disputas industriales, las diferencias sectarias, el fomento a las rivalidades deportivas, políticas e internacionales, que existen y tienen un valor exagerado porque a los hombres no se les ha enseñado a tener un programa amplio, a ver con los ojos de sus vecinos y a practicar la buena voluntad y cooperación. Este olvido es la raíz de la mayoría de nuestros problemas actuales, ya sean industriales, políticos, religiosos sociales o internacionales” (Baden Powell, 1995b, p. 28). Esta empatía está relacionada con un profundo sentido de la buena voluntad, que se refleja en la manera de solucionar conflictos interpersonales: “Algunas veces alguien tratará de discutir contigo para pelear, pero antes de enojarte con él trata de ver el problema desde su punto de vista, tanto como del tuyo propio y probablemente verás que tienen alguna excusa para lo que dicen” (Baden Powell, 1998b, p. 36). Y en numerosos momentos, Baden Powell insiste al comunicarse, a través de sus libros, con los miembros de su organización: “piensa en lo que harías si estuvieras en su lugar” (Ibídem, p. 37), y más específicamente: “siempre trata de ver el punto de vista del otro antes de discutir o de pelear y 99 de cien veces acabarás en buenos términos con él” (Idem).

En numerosas ocasiones, Baden Powell insiste en la importancia de las actitudes de empatía y congruencia que el dirigente debe mostrar en su trato con los demás. Esto es particularmente importante en la medida en que la gran mayoría de los Scouts están en

una edad crucial en su desarrollo hacia la madurez. Por ello, afirma: “con simpatía verdadera, el Scouter puede inducir al muchacho a aprovechar lo que hay de mejor en él y lucha para lograrlo, sabiendo que el Scouter está ahí para ayudarlo y demostrarle simpatía aún en su fracasos” (Baden Powell, 1997d, p. 100). En otro lugar afirma: “uno de los hechos más importantes que debemos tener presentes es que la mayor parte de las decisiones en la vida de un niño las hace éste entre los 14 y los 18 años. Se está construyendo su carácter; pero el carácter es cosa animada, contagiosa; es más objeto de captación que de instrucción; es como la religión. Si un grupo de muchachos esta en contacto con un hombre de carácter tiende a parecersele, aún cuando sólo haya estado bajo su influencia por corto tiempo. Por eso lo que somos y hacemos, cuenta más que lo que decimos” (Ibídem, p. 97).

Más aún, la aceptación de momentos y etapas difíciles en la vida del Scouter es indispensable para que se sienta apoyado, comprendido y respetado: “otra cosa de importancia consiste en darnos cuenta de que el niño no se desarrolla de una manera igual ni regular. El muchacho puede de repente perder interés en lo que por algún tiempo ha sido su entretenimiento. Esto no es inconstancia, sino la forma natural en que se desarrolla la mente. No es el caso de que su mente vaya ascendiendo por un lado inclinado, sino de que el ascenso lo hace en una pirámide de escalones asimétricos y muy inclinados. Algunas veces uno de estos escalones conduce a un período de indisciplina, en que el muchacho se vuelve provocativo, difícil y rudo. En este caso debe hacerse lo posible porque estos síntomas desaparezcan; pero al mismo tiempo hay que ejercitar mucho la paciencia. Sin razón aparente puede repentinamente aparecer otro cambio, y el muchacho agresivo y el difícil convertirse en útil y ordenado. Probablemente ni siquiera se de cuenta de que era distinto en el período difícil. Algunos muchachos se vuelven aparentemente pretenciosos, otros algo histéricos, otros torpes y tímidos. El peligro está en que nos cansemos porque ya no son ‘los buenos niños’ de once años. Para remediar esto ayudará mucho la simpatía interior acoplada con mucha actividad y responsabilidad” (Ibídem, p. 98). En fin, “el Scouter debe pensar con mente Scout y colocarse en el lugar de éste. Ésta es la única forma de conocerlo, de descubrir sus metas y sus deseos. Cualquiera que sea la causa que lo haga actuar así necesita de nuestra simpatía y de nuestra dedicación” (Ibídem, p. 99).

Relacionado de algún modo con la empatía, hay una fuerte crítica en los textos Scouts a aquellos individuos anti-empáticos: “el ‘Cuchillo Humano’ es generalmente una especie de persona superior que no acepta otro punto de vista en un asunto que no sea suyo. Es

el egoísta que siempre desea hacer su voluntad; se aprovecha del trabajo de los humildes para beneficio propio, y desaloja aquellos que se interponen en su camino y le impiden hacer su voluntad. Los cuchillos humanos aparecen en distintas formas, los venánticos (extravagantes), los policastros, los intelectualoides, los snobs de sociedad y cualquier otro extremista. Los dos peligros que hay con estos cuchillos son: El uno, que se puede ser inducido a seguirlos; el otro, el de convertirse en uno de ellos (Baden Powell, 1997d, p. 144).

Así, empatía y confianza son las piezas clave que permiten el conocimiento y la orientación de los muchachos: “Por medio del contacto personal, los interrogatorios juiciosos y la observación puede llegarse a comprender cuáles son las cosas que les gustan y cuáles las que no les gustan, sus habilidades y sus deficiencias. El muchacho pequeño es sensible a la crítica juiciosa; pero las alabanzas otorgadas con discreción le son más provechosas aún que la crítica constructiva” (Ibídem, p. 101).

5.1.4. Respeto a la individualidad.

En el clima de respeto que prevalece en el Escultismo, hay una crítica muy fuerte a las “torturas” y “novatadas” que “inician” a los muchachos en otro tipo de organizaciones, incluso escolares. Y además, cada individuo es importante en tanto único y miembro valioso del grupo. Por ello se hace una ceremonia para cada uno (Ibídem, p. 6). Asimismo, el uso productivo del tiempo, al igual que para Fromm, resulta fundamental también en el caso de la actividad permanente dentro del Escultismo. La acción, el trabajo, la vida productiva, orientada a la ayuda, es central en sus prácticas.

5.1.5. El altruismo.

Por otra parte, el altruismo es parte indiscutible de la formación Scout. En el Escultismo, no todo es interés egoísta. Para este movimiento, la frase “Rema tu propia canoa”, que da título a un libro significa valerse por sí mismo, estar preparado para poder ayudar a quien lo necesite en cualquier momento y, hacerlo sin interés de recompensa alguna, para así ser un triunfador en la vida (Baden Powell, 1998b, p. VI).

El ambiente que se genera de este modo es abierto y altruista. “Los guías de patrulla deben ser estimulados para que conozcan a sus Scouts y tengan confianza en su jefes, y

los jefes deben consultar a los guías de patrulla en todo lo concerniente a los muchachos” (Ibídem, p. 102).

El Escultismo parte de la idea de que un ambiente adecuado influye de manera decisiva en la formación de los individuos. Un clima no sólo no aceptante y poco empático, sino de malas costumbres, no permite el desarrollo positivo pleno de los individuos en edad de crecimiento. De ahí que sea tan importante que se desarrollen en libertad pero a la vez en ciertas condiciones en las que se promueva la salud en todos sus niveles. Así, cercanos a Fromm, para quien también tanto lo malo como lo bueno se contagian, los Scouts piensan que “donde existe un grupo de estos individuos -y no hay una cantina de los barrios bajos donde no exista un grupo de esta naturaleza- su ejemplo se propaga y se convierte en la enfermedad del rebaño. Arruina la salud. Disminuye la capacidad para el trabajo, echa a perder el genio de una porción de la población y de esta forma reduce la felicidad general y la prosperidad de todos” (Ibídem, p. 75).

En resumen, podemos afirmar que las actitudes de empatía, confianza, congruencia y aceptación, que son actitudes humanistas y centrales en el quehacer del desarrollo humano, están presentes en el Escultismo, como estrategias para garantizar el trabajo efectivo con los individuos, pero más allá de eso, porque responden a una determinada idea del ser humano en edad formativa, una concepción de confianza en su desarrollo, en sus capacidades y en su posibilidad de ser un ser humano con una profunda calidad humana que se puede reflejar en todas las áreas de su vida. Además, valores como el juego, el respeto y el altruismo pernean al Escultismo y al Desarrollo Humano, como vía de una “revolución silenciosa” (Rogers dixit) hacia el Desarrollo Humano de la Sociedad y a “dejar este mundo mejor que como lo encontramos” (Baden Powell dixit).

5.2. Escultismo y Educación.

5.2.1. Objetivos compartidos.

Cuando nos referimos al término educación con relación al Escultismo, lo hacemos a una acepción amplia, extensa, no formal o escolarizada, a una educación integral, que se da día a día, con la experiencia de vida. Por eso Baden Powell nos dice: “por educación no quiero decir un título académico elevado, sino la educación de la mente y del alma. La primera permite sortear el peligro, la segunda lo eleva a uno sobre él” (Baden Powell, 1997d, p. 156). La educación, o sea, la formación, se da por los viajes y la lectura, aprendiendo de la experiencia de otros, del estudio de la Naturaleza. Como ya habíamos mencionado, esta educación incluye el desarrollo pleno de todos los niveles que conforman al desarrollo humano, y por ello, así como es importante el desarrollo del intelecto, así lo es también el desarrollo de la fuerza, de la resistencia, de las capacidades corporales, que además, permite el desarrollo de otros aspectos: la voluntad, la fortaleza de carácter, la disciplina y el orden.

Así, “el ejercicio en esa forma pertenece a la categoría de la instrucción. Es algo que tiene todo el aspecto de lo compulsivo y rigurosamente doctrinario” (Ibídem, p. 60). Junto con el ejercicio, la alimentación sana y balanceada, así como el evitar fumar y otros vicios, forma parte de este desarrollo pleno en el nivel físico.

El propósito fundamental del Escultismo es el desarrollo espontáneo del individuo; en ese sentido, su meta fundamental es educativa. Y como hemos dicho, el plano físico, y el contacto con el aire libre, con la naturaleza, son fundamentales. “Debemos evitar que los muchachos dedicados al Escultismo sean víctimas del hábito de permanecer en casa demasiado tiempo” (Ibídem, p. 63). Además, “la educación física debe ser el primer paso en el desarrollo del niño” (Ibídem, p.64). De este modo, el Escultismo se convierte en una “escuela práctica”, en la que la vida misma, sus retos, sus conflictos, sus alegrías y tristezas, son el mejor maestro. El Escultismo, además, valora la actividad, la acción, la negación de la ociosidad. La acción y la actividad permanentes logran la orientación adecuada del muchacho. El campamento Scout “debe ser un campamento donde no haya nunca ninguna ociosidad” (Baden Powell, 1994a, p. 64).

El Escultismo hace una crítica, si bien sutil y velada, a la educación escolarizada, que cree que dentro de un aula, y con determinados programas y planes de estudio, se le va a dar al individuo todo lo que necesita para su formación plena y para enfrentarse a la vida. Por ello, Baden Powell es radical: “recordad que al salir de la escuela no habéis sido educados suficientemente para convertirnos en hombres. Lo que principalmente se os ha enseñado es cómo aprender. Si vosotros deseáis tener éxito deberéis terminar vuestra educación por vosotros mismos. Yo sugiero que hagáis con esto tres directivas

principales” (Baden Powell, 1998b, p.156). Sin embargo, tal crítica no implica un desprecio a la escuela, sólo colocarla en su justa dimensión, y valorando frente a ella la fuerza y la eficacia de la autoeducación. “El éxito o el fracaso depende mucho del esfuerzo propio. Las personas que aprovechan sus conocimientos de la escuela para educarse a sí mismos son los que triunfan. Es aquí donde los libros y las conferencias resultan una gran ayuda” (Idem).

Dentro del programa educativo del Escultismo, “lo más importante de todo es la promoción del carácter, aunque debidamente valorado en la instrucción oficial a los maestros, es la más difícil de llevar a la práctica con gran número de alumnos, ya que para tener éxito, requiere el estudio separado de cada mente individual y su desarrollo” (Baden Powell, 1997d, p. 27). Por ello, a pesar del gran número de miembros del movimiento, y del constante trabajo en equipo, la valoración y el conocimiento de cada uno es indispensable. Y siempre la parte práctica, de experiencia de vida, es esencial: “la educación cívica no puede considerarse completa a menos que dé al alumno la oportunidad de practicar el espíritu que fue inculcado en teoría; y esto, es difícil en la escuela” (Idem).

El espíritu de lucha, de acción, el desarrollo de la voluntad son esenciales en este trabajo; sin embargo, esto no implica generar competitividad entre los compañeros. Esta concepción del trabajo es interesante, porque rompe con la idea de la competencia como acicate para el desarrollo y el esfuerzo, lo que es común en la mayoría de nuestras instituciones, propias de sociedades individualistas. El Escultismo está en contra del individualismo y la competencia. Así, en las escuelas, al muchacho “se le fomenta estar entre los mejores en su clase, a ganar premios y becas para sí mismos, en competencia con sus compañeros, a ser ambicioso, a ambicionar las mejores cosas de la vida, sin dar instrucción sobre sus deberes con el Estado; y su ayuda y respeto hacia los demás” (Ibíd., p. 28). De este modo se puede observar que el trabajo arduo, constante y el desarrollo de la fuerza de voluntad se pueden dar en otro ambiente, que responda a otros parámetros y a otra concepción del ser humano. Esto es patente en el orden y las reglas de los juegos y demás actividades, en las que “se dirimirán los empates sólo entre los que tenga puntuación más baja” (Ibíd., p. 58), y en los que “es muy esencial que los muchachos derrotados en un juego nunca muestren resentimiento, y que se abstengan de acusar al adversario de injusticia en su proceder o sus decisiones” (Ibíd., p. 61).

Y si bien el trabajo colectivo es primordial, y el espíritu individualista se trata de controlar o incluso de desaparecer, no por ello no hay una educación personalizada. Así,

individualismo entendido como egoísmo no es lo mismo que educación personalizada y valoración del individuo como tal. Así, “¿para qué preocuparse por el adiestramiento individual? Pues porque creo que es la única manera de educar. Ahí es donde se revela la personalidad y habilidad del Jefe de Tropa” (Ibídem, p. 38).

El Escultismo hace una distinción muy importante entre educar e instruir. Así, entienden “educar en el sentido de hacer que el muchacho aprenda por sí mismo y de su propia espontaneidad, las cosas que tienden a desarrollar y a temprar su carácter” (Baden Powell, 1997b, p. 38). Educar es más que instruir, más que dar información o promover ciertas actividades aisladas que buscan objetivos específicos y delimitados. Hacer un determinado ejercicio es quizás instruir y está bien, pero se busca algo más, y ese algo es una educación lo más amplia posible.

5.2.2. Escultismo y educación activa.

En esta sección plantaremos algunas de las muchas equivalencias que se pueden establecer entre el Escultismo y algunos planteamientos de los pedagogos alternativos y críticos de la escuela tradicional.

En la medida en que el Escultismo busca una educación integral, en contacto con la naturaleza, en la que prevalezca el “aprender haciendo”, encontramos una semejanza de planteamientos con Rousseau, para quien uno de los mayores problemas de la escuela tradicional es que ha separado naturaleza y educación, y ha convertido a ésta en una educación basada en modelos artificiales, en vez de permitir que la naturaleza haga su trabajo sobre el niño. Cuanto más se educa a un niño, más se le aleja de la naturaleza y de la sabiduría. Se valora sólo la educación libresca. Dice el filósofo que al niño desde que nace se le aparta de la naturaleza, y el adulto obra en lugar de la naturaleza, tratando de enseñar y en realidad dificultando su propio proceso. Por ello, “más lejos de la sabiduría está un niño mal instruido que otro que no ha recibido ninguna instrucción” (Rousseau, 1971, p. 138). De la misma manera, el Escultismo concuerda con muchas de las ideas de Ferrière, para quien también el contacto con la naturaleza es fundamental en la formación del niño. Para él, para que un niño sea un buen “civilizado”, tiene primero que haber sido un buen “salvaje”. Además, tanto para Ferrière como para Baden Powell y sus seguidores, la educación tiene que estar encaminada al trabajo productivo y a aumentar la capacidad espiritual. El papel de la educación es dar a los alumnos la oportunidad de ejercitar actividades que los motiven y a través de ellas adquirir la

mayor cantidad de experiencias originales, variadas: “la iniciativa del niño ha de ser lo esencial y sobre ella se procurará injertar todos los sentimientos, todas las ideas, todos los hábitos morales y sociales” (Ferrière, 1972, p.22). Para ambos, la lucha por la vida es el mejor maestro, la mejor enseñanza.

Ahora bien, esta idea central en el Escultismo acerca de la importancia del contacto con la naturaleza, y desde la cual se estructuran numerosas actividades al aire libre, campamentos, ejercicios, viajes, está también presentes en pedagogos como Ferrer Guardia y Freinet. Éste último tiene una confianza y una fe en la vida absolutas: “la vida es la que tiene el secreto” (Freinet, 1974, p.141). Los organismos se rigen por leyes, tienen un potencial por desarrollar que, en condiciones adecuadas, puede florecer a plenitud.

La educación no puede ir contra la vida, contra la energía vital de los niños; más bien tiene que canalizarla y optimizarla. Además, el Escultismo se acerca a Freinet en esta concepción del juego trabajo, del juego que enseña, que tiene un fin, que produce. En el Escultismo el Scout juega, y jugando aprende, trabaja, ayuda, coopera, socializa. Y para ambos, el maestro llámese dirigente o profesor, debe centrarse en el niño, en el muchacho, y no en sí mismo. Para Freinet, no se deben separar las actividades que desarrollan el intelecto de las que desarrollan la creatividad o algún otro aspecto del niño: “Estamos contra la separación anormal de la clase intelectualista y el taller activo que prepara la dualidad de los trabajadores manuales, relegados a la mediocridad, y una clase intelectual tanto más presuntuosa cuanto más estéril” (Freinet, 1972, p. 75). De una manera similar, Baden Powell espera que los Scouts aprendan de la vida como un todo; que no se separen tajantemente las actividades que desarrollen uno u otro aspecto del individuo; y seguramente estuvo en contra del “intelectual” que vive alejado de la vida, de sus retos, de sus riesgos.

Tanto Freinet como Baden Powell comparten con Ferrer Guardia su convicción acerca de la necesidad de una educación integral, y si bien Ferrer abogó por una educación mixta y la llevó a cabo en su escuela, Baden Powell separó a los grupos de muchachos y muchachas, pero le dio un papel preponderante a la formación del sector femenino del Escultismo. Le preocupó especialmente la educación integral de las mujeres y su esposa hizo una gran labor con dicho sector.

De entrada parecería imposible llevar a cabo una tarea que estableciera alguna similitud entre el Escultismo y la propuesta pedagógica de A.S. Neill. Sin embargo, el Escultismo, con su estructura y su apego a normas, valores e ideales, y Summerhill, en

tanto una de las propuestas educativas más radicales y liberadoras que han existido, comparten algunas ideas y concepciones acerca del niño y de la educación. Neill afirma con contundencia que “en mi opinión, el niño es innatamente sano y realista” (Nelly, 1972, p. 20). Para él, como ya hemos visto, la educación no debe coartar en ningún sentido el desarrollo armónico y pleno del niño; en ese sentido, debe ser lo menos escolarizada posible. De un modo similar, Baden Powell confía en el niño, en sus potencialidades y en que puede aprender de la vida, más allá de la escolarización, experiencias importantes; sin embargo, en ningún momento pretende Baden Powell suplir con sus sistema la educación formal, que cubre parte importante de la formación de los niños.

Entre otras cosas, tanto Neill como Baden Powell le dan una especial importancia a la motivación. El aprendizaje efectivo es el que es significativo, y el interés del niño es el centro de toda actividad educativa, que es a la vez lúdica. Dice Neill: “en realidad, la pereza no existe; el concepto apropiado es el de ausencia de interés” (Ibídem, p.254). Por su parte, Baden Powell supo desde siempre que las actividades tenían que estar pensadas con respecto a la edad y los intereses de cada grupo de muchachos, para despertar el interés y la motivación. Ambos coincidirían con Piaget, para quien es evidente la necesidad de estructurar las actividades pedagógicas según la edad, que implica una determinada etapa de desarrollo, del muchacho.

Para ambos, más importa la emotividad que el trabajo intelectual; la experiencia de vida que la adquisición de datos, de cifras, de información. Asimismo, como para casi todos los pedagogos activos, el contacto con la naturaleza resulta sumamente enriquecedor y sensibilizador, más aún, potenciador de las infinitas capacidades innatas de los niños.

Una diferencia importante entre ambos, Neill y Baden Powell, es el hecho de que Neill está en contra de toda doctrina, de toda ideología, de la educación religiosa, o de cualquier otro tipo. Para él, como ya hemos citado, da igual si se trata de militarismo o pacifismo, de una u otra religión; él está en contra de cualquier adoctrinamiento. En ese sentido es mucho más radical y libre que Baden Powell, para quien la educación estructurada que infunda valores morales, sociales y espirituales permite el buen y sano desarrollo del individuo. Para él es decisivo que el Escultismo ayude a formar hombres y mujeres de bien, buenos ciudadanos; personas que colaboren eficazmente dentro de su comunidad. Para Neill, es irrelevante, o cuando menos secundario, que de Summerhill salgan individuos útiles y provechosos para la sociedad. De hecho él estaba consciente que había en Summerhill niños y jóvenes que difícilmente se adaptarían a la sociedad.

Esta diferencia se relaciona con otra más, igualmente importante. Si bien para Neill, a diferencia de lo que muchos lectores de sus obras han pensado, la libertad no era libertinaje, y procuraba educar en libertad responsable, con límites y reglas, su concepción de libertad y estructura es muy diferente a la de Baden Powell. Neill estaba en contra de la formación, del fortalecimiento del carácter, de la idea, casi “ruda” de que la mejor escuela es la vida misma, con sus retos y sus riesgos. Mientras tanto, para Baden Powell es justo todo ello el núcleo de su propuesta. Así, “la formación y la modelación del carácter es, según Neill, una maldición; nadie, además, es lo suficientemente bueno- ni en lo moral ni en lo religioso ni en lo político- como para servir de modelo para los demás” (Palacios, 1984, p. 198). En cambio, Baden Powell se basa en ciertos valores; se inspira en su educación y su experiencia militares; tiene un ideal y lo da a conocer, de modo que se convierta en punto de referencia, en modelo a seguir. Quizás su personalidad carismática fungió de cierta manera como ideal o modelo a seguir. De cualquier modo, está claro que se busca desarrollar determinados valores, unos y no otros, que permitan el sano desarrollo del individuo desde una temprana edad. Para Nelly la libertad irrestricta representa una propuesta que difumina, si no es que elimina los estímulos que todo ser humano requiere para fortalecer su yo, su fuerza física, su fuerza intelectual, su fuerza moral y su fuerza espiritual.

Para ambos, sin embargo, la educación debe estar basada en el amor al niño, en la aceptación, en el conocimiento y el respeto.

Tanto Neill como Lobrot comparten la idea del autogobierno, de la autogestión. Y como ya hemos mencionado al principio de este capítulo, Rogers, con su modelo no directivo, se une a esta propuesta. Para Neill, “la vida social es controlada por los propios niños y no por personas que consideran que saben cómo debe ser controlada. Son los niños quienes establecen las normas y quienes se encargan de que la cumplan” (Palacios, 1984, p. 202). En Summerhill, como se ve, “el autogobierno es el correlato en la vida social de lo que la autorregulación era en la vida individual” (Ibídem, p. 203). Así, nos dice Neill: “una escuela que se autogobierna está llena de autoridad, una autoridad que trata sinceramente de armonizar los derechos de individuo con los de la comunidad” (Neill, p. 284). Este autogobierno es el mejor aprendizaje para los niños acerca de la libertad y el sentido de la vida. Por su parte, la idea de Lobrot de la autogestión es más elaborada y compleja, y se centra en la renuncia del educador al poder, lo que modifica sustancialmente el orden institucional, al quebrar al sistema en sus estructuras fundamentales. Lo que busca Lobrot es que, con el silencio del profesor, el grupo se

cohesione, se una, se institucionalice. Así, “su organización implica una serie de actividades comunes de cara a las cuales tienen que dividirse, repartirse el trabajo, fijarse unas metas; sin muchas dificultades, esta diversidad de actividades y funciones dará cohesión y unidad la grupo” (Palacios, p. 266). Cabe decir que la autogestión de Lobrot es absoluta y radical; en este sentido, el Escultismo, en este punto, estaría más cerca de Neill, pero sobre todo de la pedagogía institucional de Oury y Vásquez, para quienes la autogestión es una práctica temporal, controlada y dirigida con ciertos fines específicos. En esta corriente de la pedagogías institucional, el valor del trabajo, de la actividad social, de la puesta en la mesa de reglas de convivencia y en el que el “consejo de cooperativa” sirve como punto de partida para analizar conflictos y llegar a su solución. Del mismo modo, en el Escultismo el consejo de honor, conformado por Scouts, no sólo por dirigentes, tiene el mismo papel.

Como ya hemos mencionado en el apartado sobre Escultismo y Desarrollo Humano, existen muchas similitudes entre las premisas básicas del Escultismo y la propuesta de Rogers, sobre todo en lo que respecta a la empatía, la confianza, la aceptación y la congruencia. En un sentido más específicamente pedagógico, también encontramos que comparten una idea similar acerca del aprendizaje significativo, que revisaremos más adelante, y sobre todo, un énfasis en la capacidad del dirigente de facilitar, de no imponer, de acompañar al muchacho, o a la persona, en su propio proceso.

En lo que respecta a la propuesta pedagógica de Freire, si bien es claro que ideológicamente no comparten la misma visión política del mundo, se acercan en lo que respecta a la educación no formal de los niños y jóvenes. Tanto para Freire como para los Scouts, en especial para su fundador, la educación debe centrarse en gran medida en la solución de problemas reales, y no en planteamientos alejados de la experiencia, de la necesidad y del mundo del alumno. A la vez, el Escultismo también estaría cerca de la concepción de la educación tradicional como educación bancaria, en la que sólo se llena al individuo de una serie de información, de datos, de contenidos, que al final de cuentas no sirve para nada; que no es significativo ni relevante, e incluso a veces ni siquiera útil, y que aleja a la persona de su realidad. En estos dos puntos específicos, Freire y el Escultismo se aproximan y hacen una fuerte crítica a la educación tradicional.

Es indudable que el Escultismo comparte muchos ideales y posturas con diversas propuestas alternativas en educación; también existen radicales diferencias. El Escultismo, desde su concepción y origen, no se presenta ni se asume como una corriente de la Escuela Activa; pero lo interesante es que, de modo empírico se acerca a

ella, y que aunque no fundamenta teóricamente sus posturas y propuestas de educación no formal, hay en ellas una gran riqueza que puede ser sistematizada y especificada, lo cual lo enriquecería enormemente.

5.2.3. Aprendizaje significativo.

Concretamente, dentro de la educación que encontramos tanto en las escuelas alternativas, activas, como en el Escultismo, hay un aspecto esencial que debemos tratar con cierta atención: el aprendizaje significativo.

La educación que se da dentro de las actividades del Escultismo es sin lugar a dudas, significativo. Desde la estructura misma de la organización y sus actividades, es claro que no podría ser de otra manera. Así, “para los Scouts, trepar árboles es útil ya que engloba algunos conocimientos de Botánica para distinguir las diferentes especies en vista de sus características para ascenderlos. Así un roble proporciona un apoyo seguro para el sujeto o la cuerda, pero el olmo, ocasionalmente tiene ramas aparentemente sanas y podridas en el interior que te dejarían caer. La haya con su superficie lisa no parece prometedor para el que lo trepa si no sabe que puede confiar aún en las ramas más delgadas que cuelgan hacia abajo, si sigues la misma táctica con el pino o el abeto, se rompen al primer intento” (1997b, Gilcraft, p. 85). Una misma actividad, como ya hemos mencionado en el capítulo dedicado al Escultismo, puede favorecer el aprendizaje en múltiples áreas de la vida: puede al mismo tiempo desarrollar actividades físicas, temprar el ánimo, ofrecer conocimientos intelectuales y hasta desarrollar actividades sociales y valores morales. Fortalece el carácter, que es, sin lugar a dudas, central en la concepción escultista de desarrollo.

Rogers ha encontrado un gran paralelismo entre las condiciones que facilitan el crecimiento de una persona en la psicoterapia y aquéllas que facilitan el aprendizaje significativo de los estudiantes (Moreno, 1984, p. 51). De este modo, "una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que ella percibe como vinculadas con su propia sobrevivencia o con su desarrollo" (Ibídem, pp. 51 y 52). Por ello es importante resaltar que cuando se habla de aprendizaje significativo no sólo nos referimos a aquellos conocimientos intelectuales o a aquella información que resulta útil en la vida del individuo. Por supuesto que se puede aprender significativamente matemáticas o francés. Pero también ciertas habilidades que tienen que ver con la socialización, con valores, con conocimientos prácticos o técnicos, resultan o no significativa. En este

sentido, el Escultismo trata de educar y enseñar un sinnúmero de cosas que pueden ser significativas, dada la edad, los intereses, las actividades del muchacho, así como su sentido de pertenencia al grupo Scout y a su propia comunidad. Y este hecho incide directamente en su relación con el dirigente: es importante que, como dice Moreno en otro contexto, “aprendan a valorar su trabajo sin depender de él como maestro y al grupo a que descubra formas de apoyo mutuo y de cooperación” (Ibídem, p. 73). El aprendizaje significativo es valorado, tiene una relación directa con actividades, con prácticas que se realizan individualmente o en grupo

En la medida en que el Escultismo, de la misma manera que la educación centrada en la persona y que otras corrientes de educación alternativa, es más importante lo que se puede lograr y no lo que no se puede lograr, lo positivo y no lo negativo, “se preocupan mucho más por su desarrollo que por sus deficiencias” (Ibídem, p. 57). Y además, como en la educación centrada en la persona, en cuanto al dirigente, “su manera de compartirse con el grupo es un ofrecimiento y una disponibilidad, no es una imposición” (Ibídem, p. 67), en el Escultismo se crea un ambiente tal que el aprendizaje significativo positivo es posible.

Recordemos que en la educación centrada en la persona, el maestro ayuda a los estudiantes a concretar sus aprendizajes y a evaluar su trabajo.

El estudiante tiene que definir qué es lo que quiere aprender y establecer sus propios objetivos.

Elaborar un plan de trabajo y llevarlo a la práctica.

Utilizar los recursos disponibles y buscar otros que hagan falta o que complementen.

Colaborar activamente con los demás en la consecución de los objetivos personales y grupales.

Evaluar su propio trabajo y aprendizaje.

Si bien las actividades dentro del Escultismo están más estructuradas, hay similitudes importantes: el grupo de Scouts tiene cierta libertad para decidir las maneras en que puede resolver un conflicto o llevar a cabo una actividad; se fomenta la cooperación y la colaboración, y se fomenta también la búsqueda de herramientas y recursos para llevar a feliz término una tarea.

Sabemos que “la psicología perceptual nos muestra que el aprendizaje significativo ocurre sólo cuando el estudiante encuentra algo directamente relacionado con su persona, con sus propósitos, con sus intereses, con sus necesidades. Esto quiere decir que, a menos que el mismo estudiante descubra la importancia y el sentido que para él

tiene aprender algo, no podemos esperar aprendizaje significativo aunque nosotros como educadores pensemos que dicho estudiante está dejando de aprender "algo realmente importante" (Moreno, 1984, p. 50).

Para Baden Powell, el principal objetivo de la educación siempre ha sido el formar ciudadanos, y en los últimos años, ciudadanos sanos; brevemente, el dar conocimientos, carácter y salud al individuo. Esto sólo puede lograrse con una educación amplia, que él llama educación para la vida. “La educación para la vida es la que se necesita, ya que los conocimientos escolares ayudan comparativamente en poco, pues la vida debe ser vivida por cada individuo nacido en el mundo” (baden Powell, 1994a, p. 2).

En esta educación para la vida, se logra hacer del muchacho un observador curioso y agudo. “Raro es el muchacho que no sea más perspicaz que un lince. Es fácil instruirle en lo relativo a la observación, fijar la atención en las cosas y deducir el significado de éstas” (Ibídem, p. 10). Además, se trata también de preservar en él la curiosidad y el amor a la aventura: “el muchacho que habita en la ciudad es casi siempre más inquieto que sus hermanos del campo, debido a los sucesos que a diario ocurren en la ciudad, tales como el paso raudo de un coche de bomberos que acude a un incendio, o una viva pelea entre dos de sus vecinos, etc. No puede permanecer en una colocación por más de uno o dos meses, pues bien pronto le entra el irresistible deseo de cambiar de posición” (Ibídem, p. 10). Más aún, conservar su sensibilidad: “cuando un muchacho encuentra alguien que se interesa en él, responde y va donde se le dirige; y aquí es donde entra esa admiración a los héroes que le sirve de gran fuerza auxiliar al Jefe de Tropa” (Ibídem, p. 10). Y todo ello sin lugar a dudas genera aprendizajes significativos y a la vez preservación de valores y cualidades propias del muchacho.

5.2.4. Disciplina.

Un aspecto importante dentro del tema de la educación es justamente el de la disciplina, a la que hasta el mismo Neill le dio un lugar importante, pero siempre entendida como surgida al interior del individuo, y en ese sentido autónoma, y no exterior ni impuesta. Así, Neill, es uno de los pedagogos más radicales que han existido, nos habló de la autorregulación, que es una especie de disciplina surgida del individuo. De forma similar, y dentro de parámetros más convencionales, el Escultismo se refiere también a la necesidad de una disciplina interior y no meramente impuesta de afuera. Lo mismo sucede con la propuesta educativa de Rogers, para quien el “clima de permisividad y

libertad no implica, sin embargo, una ausencia total de límites, como a veces suele creerse” (Moreno, 1984, p.54).

Así, en el Escultismo, por ejemplo, “el orden y la disciplina no se consiguen castigando al niño por un mal hábito, sino proporcionándoles una ocupación mejor que absorba su atención y gradualmente le haga olvidar y abandonar la mala costumbre” (ASMAC, 1996, p. 21).

En la escuela tradicional, el maestro es el encargado de hacer cumplir las normas y de hacer que los estudiantes se comporten en la forma deseada. Él es la autoridad y la disciplina. “Muchos de esos reglamentos enfatizan mucho más lo que las personas no deben hacer que lo que sí está permitido realizar” (Moreno, 1984, p. 71). El estilo autocrático es propio de este sistema tradicional, y “la autocracia puede satisfacer ciertas necesidades regresivas como la pasividad, la comodidad de no tener que pensar y la identificación (a nivel irreal) con un líder fuerte y dominante también es cierto que frustra y pone muchas barreras a la satisfacción de necesidades individuales tales como la independencia, la curiosidad, los intereses y los gustos personales” (Ibídem, p. 72).

Por el contrario, dentro de la escuela alternativa, la autoridad debe estar en el grupo mismo. Y lo mismo sucede dentro del Escultismo, en el que, si bien la figura del Jefe de Tropa posee cierta autoridad, y en el que en ocasiones la imposición de la disciplina es esencial, ésta se logra a partir del trabajo sobre la persona y sobre el grupo. En este sentido, la disciplina va de la mano con tres cosas más: 1) las actividades reguladas y organizadas; 2) el comité de honor, que regula y analiza situaciones fuera del orden; 3) la autogestión del grupo, que es práctica común dentro de las organizaciones Scout. De este modo, se evitan un gran número de problemas, y la disciplina se logra en un clima de relativa libertad y de autonomía. Se logra, como lo desearon Rogers, Neill y Freire, entre otros, una autorregulación, una disciplina basada en la autonomía.

El orden y la estructura del Escultismo no impiden una libertad y una disciplina surgida de la voluntad del individuo.

5.3. El Escultismo como movimiento educativo que promueve el Desarrollo Humano.

Para el movimiento Scout, “el carácter es generalmente hijo del medio ambiente” (Baden Powell, 1997b, p. 37). Y lo que se trata fundamentalmente es trabajar con el propio carácter, para fortalecerlo y hacer que se relacione con un medio sano y propicio para el desarrollo y el descubrimiento de la felicidad. Como movimiento pedagógico que fomenta el trabajo integral de la persona, en sus aspectos físico, emocional, mental y espiritual (que incluye un aspecto religioso y uno valoral), y que trabaja, por medio de la empatía y la profunda creencia en que hay que confiar plenamente en el individuo, con el Scout para permitirle un desarrollo sano de facultades y habilidades que le ayuden en su vida, bien se puede entender como un movimiento desarrollista y humanista.

5.3.1 Algunos elementos exclusivos del Escultismo frente al Desarrollo Humano y la Educación Activa.

Es necesario rescatar la peculiaridad del movimiento Scout, que si bien se aproxima en ciertos aspectos tanto a la Educación Activa como a los principios del Desarrollo Humano, también tiene ciertos objetivos que lo hacen único e irrepetible. Hemos señalado ya algunos elementos comunes a la Educación Activa y al Desarrollo Humano, a saber, la empatía, la confianza, la congruencia, la aceptación; la disciplina, el aprendizaje significativo, la educación personalizada, la educación empírica. Sin embargo, el Escultismo también es otro conjunto de cosas: el honor, los valores morales, el fuerte sentido de pertenencia que se refuerza con las ceremonias de iniciación, la combinación de libertad y rigor, el énfasis en el necesario fortalecimiento del carácter, la espiritualidad, la actividad dirigida específicamente a actividades asistenciales y de apoyo social, le dan un cariz más amplio.

Así, es indudable que para su fundador, Lord Baden Powell, ciertos valores inspirados en el arquetipo del Caballero o del Guerrero son fundamentales en la educación del Scout. Él desea rescatar la idea del honor, que tan poco se valora en numerosos ámbitos de la vida moderna. Así, la caballerosidad y la probidad son inspirados e inculcados a partir del “Código de Honor de los caballeros medievales” (Baden Powell, 1997b, p. 39). Y más adelante Baden Powell continúa: “El ideal de los caballeros y el principio de rectitud en las acciones son, por sobre todo, lo primero que debe inculcarse en los muchachos para guiarlos por el limpio sendero de la justicia que debe formar parte de su carácter, si es que desean llegar a ser buenos ciudadanos” (Idem).

Como militar que fue, para Baden Powell el orden y la disciplina tienen una importancia decisiva dentro del movimiento. Así, el orden “sólo se consigue en las masas disciplinando al individuo. Con ello quiero significar obediencia a la autoridad y a los otros dictados del deber” (Ibídem, p. 40). Y continúa: “esto no puede lograrse con medidas represivas, sino fomentando y educando al muchacho primero en la autodisciplina y en el renunciamiento de sus propios placeres en beneficio de los demás. Esta enseñanza tiene una gran eficacia mediante el ejemplo, señalando obligaciones al muchacho y esperando de él que sea digno de confianza” (Ibídem, p. 41).

Más aún, “el Jefe de Tropa debe imponer rápida y rígidamente la disciplina aun en sus mínimos detalles. Déjese a los muchachos en entera libertad sólo cuando se crea conveniente darles rienda suelta, lo cual de vez en cuando es provechoso” (Ibídem, p. 41).

Otro elemento específico del Escultismo es el uso del juego como vía para aprender determinados valores que tienen que ver con la fortaleza y el autodomínio, valores que son sumamente apreciados dentro del movimiento. “Estos juegos deben ser interesantes y despertar el espíritu de competencia. Mediante su práctica pueden inculcarse en los muchachos nociones de hombría, respecto a las reglas, disciplina, dominio de sí mismo, determinación, fortaleza de ánimo, don de mando y desapasionamiento en el desarrollo del juego” (Ibídem, p. 57).

La amistad es un valor que, aunque por supuesto no esté peleado con las premisas del Desarrollo Humano y de la Educación Activa, se la da un lugar especial dentro del movimiento Scout. Así, “ésta es una de las características del muchacho que debe inspirar esperanza ilimitada en él. Los muchachos son generalmente amigos leales entre sí y de ese modo, la amistad es en cada uno de ellos casi natural. Es lo único que considera como deber. Puede dar la impresión de ser egoísta; pero, por regla general, debajo de esa superficie, siente un ansia por ayudar a los demás, y éste es el terreno fértil que nuestro adiestramiento de Escultismo trata de cultivar” (Ibídem, p. 10).

De este modo, aún cuando el Escultismo se pueda entender como un movimiento que cree en la libertad y en la educación activa, es también un movimiento con orden, disciplina y estructura, que pretende recuperar, o preservar, ciertos valores que permitan al individuo un desarrollo no sólo como personas, sino como buenos ciudadanos, útiles para su comunidad y su país.

Quizás sea arriesgado decir que el Escultismo es una propuesta de Educación Activa como aquellas que hemos revisado. Más bien habría que rescatar su especificidad, y

enriquecerla con planteamientos, y en especial, el hecho de que, en un nivel ético, el Escultismo promueva la autonomía, entendida como la propia autorregulación, el darse normas y leyes a sí mismo, en contra de la heteronomía, de la imposición de normas desde el exterior, y más aún, el hecho de que rescate valores y prácticas que tiene que ver con la comunidad, y que luche en contra de los valores más negativos y destructivos del individualismo, le confiere un valor especial. Otro elemento valioso es que se presenta como un complemento a la educación formal y escolarizada, de manera que puede cubrir aquellos aspectos que las escuelas no cubren en su totalidad; así, en vez de presentarse como una alternativa la escuela, como una corriente más, busca acercarse al individuo por el lado del juego, del entretenimiento, del desarrollo de otras habilidades, destrezas y capacidades, y en este sentido, rompe con esquemas, y permite que el individuo conozca de sí mismo, aspectos antes desconocidos y que desarrolle habilidades que de otro modo quizás no sería tan fácil desarrollar.

5.4. Conclusiones.

En este capítulo hemos intentado establecer ciertas relaciones que ligán al Escultismo con algunas de las premisas fundamentales del Desarrollo Humano: confianza en el ser humano; aceptación, empatía y congruencia como condiciones para el desarrollo pleno de la persona; y con algunas propuestas de la Educación Activa: aprender haciendo; libertad; autonomía, autorregulación, educación integral y no formal; educar según la edad y los intereses, autogestión, la importancia de la lucha por la vida y aprendizaje significativo. Con ello no descartamos en ningún momento la peculiaridad del movimiento Scout y sus características propias. La intención más bien fue hacer notar que el Escultismo es un movimiento educativo que promueve el desarrollo humano de sus miembros, y que es una alternativa valiosa, no ya para la educación escolarizada, ya que no es ésa su meta, sino para la educación extraescolar de los muchachos. Reiteramos, además, que justo en las edades que comprenden la infancia y la adolescencia, los muchachos pasan por periodos difíciles, desajustes; son profundamente influenciados por el medio ambiente, y no siempre permanecen tan pegados al núcleo familiar. Además, nuestra actual sociedad no siempre ofrece alternativas seguras, sanas y protectoras para la diversión, el entretenimiento y la instrucción para los jóvenes. Dentro de la amplia gama de posibilidades dentro de la promoción del Desarrollo Humano, de sus valores y premisas fundamentales acerca del ser humano, de su dignidad y su confiabilidad fundamentales, el Escultismo ocupa un lugar que hay que conocer y estudiar aún más.

El sentido común es lo más útil y valioso de tu carácter. La pena es que ¡tan pocos sepan usarlo!

Prefieren guiarse por lo que está escrito en los libros en lugar de usar su inventiva.

Baden Powell

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, N. et al. (1971). *Summerhill. Pro y contra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aristeguieta, A. (1991). *La importancia del libro de las tierras vírgenes como temática fundamental del lobatismo*. San José, Costa Rica: Scout Interamericana.
- Aristeguieta, A. (2001). *El gran juego. Análisis de un método educativo*. México: ASMAC
- Aristeguieta, A. (1993). *Temas de programa 1: Nuestro Horizonte: Ficha técnica para Scouters y Dirigentes*. México: ASMAC
- ASMAC (1995). *Proyecto educativo*. México: Dirección Nacional de Publicaciones.
- ASMAC (1996). *Las Rutas de la Precursora*. México: Dirección Nacional de Publicaciones.
- Baden Powell, R. (1920). *Jóvenes caballeros del Imperio. Su código, y otros cuentos*. ASMAC
- Baden Powell, R. (1981). *Las huellas del fundador*. Barcelona: Movimiento Scout Católico.
- Baden Powell, R. (1994). *Guía para el jefe de tropa*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1994). *Manual de lobatos*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1994). *Tropiezos de la vida y cómo encararlos*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1995). *Escultismo para muchachos*. Notas. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1995). *Notas para Instructores. Escultismo para muchachos*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1996). *Acerca de los scouts*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1996). *Aventuras en la edad viril*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1996). *Lecciones de la universidad de la vida*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1996). *Propósitos, métodos y necesidades*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1997). *Escultismo alrededor del mundo*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1997). *Escultismo y movimientos juveniles*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1997). *Qué pueden hacer los scouts*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1997). *Roverismo hacia el éxito*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1998). *Escultismo para muchachos*. México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1998). *Rema tu propia canoa*. México: ASMAC

- Baden Powell, R. (1998). *Rover scouts, lo que son....lo que hacen...* México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1999). *La educación por el amor en sustitución de la educación por el temor.*
México: ASMAC
- Baden Powell, R. (1999). *Mis aventuras como espía.* México: ASMAC
- Beaumont, M. (1996). *El lobo que nunca duerme: Una historia de Baden Powell.*
México: Casa
Peña Imprenta.
- Belaval, Y. (1981). *La filosofía en el siglo XX.* México: Siglo XXI.
- Brazier, D. (1997). *Más allá de Carl Rogers.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brito, E. (1994). *Ley Scout.* México: ASMAC
- Buber, M. (1984). *Yo y Tú,* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Burnham, R. (1994). *La vida de B.P en cuadros.* México: ASMAC
- Copleston, F. (1980). *Historia de la filosofía.* México: Ariel.
- Di Caprio, N. (1984). *Teoría de la personalidad.* México: Interamericana.
- Echasserieu, O. (1993). *Etre Scout: Serviteurs de la lumière.* Francia: Le Sarment/Fayard.
- Egan, G. (1981). *El orientador experto.* Un modelo para la ayuda sistemática y la relación
interpersonal, México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Espinosa, F.J. (1993). *El dirigente Scout.* México: ASMAC
- Ferrater J. (1986). *La filosofía actual.* Madrid: Alianza.
- Ferrer Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna.* Barcelona: Tusquets.
- Ferrière, A. (1972). *Problemas de educación nueva.* Madrid: Zero.
- Ferrière, A. (1973). *La Escuela Activa.* Madrid: Studium.
- Freinet, C. (1976). *La educación por el trabajo.* México: FCE.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo,* Madrid: Fontanella.
- Freinet, C. (1970). *La Psicología sensitiva y la educación.* Buenos Aires: Troquel.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo Veintiuno.
- Fromm, E. (1977). *El arte de amar.* Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1987). *El miedo a la libertad.* México: Paidós.
- Gale, V. (1991). *100 Ideas para reuniones de manada.* México: Editorial Scout Interamericana.
- Gilcraft. (1979). *Cómo dirigir una manada.* México: ASMAC

- Gilcraft, (1997). *Rovers*. México: ASMAC
- Gilcraft, (1997). *Scouts*. México: ASMAC
- Gilcraft. (1998). *Juegos scouts en el local*. México: ASMAC
- González A. M. (1987). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- González A. M. (1993). *De la sombra a la luz*. México: JUS.
- González A. M. (1988). *El niño y la educación*. México: Trillas.
- González, J. (1989). *Ética y libertad*. México: UNAM.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Illich, I. et. al. (1975). *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- Jourard, S. & Landsman T. (1994). *La personalidad saludable*. México: Trillas.
- Kierkegaard, S. (1975). *Temor y Temblor*. México: Fontamara.
- Kipling, R. (1989). *El libro de las tierras vírgenes*. México: Porrúa.
- Lemus, A. (1997). *Ideario de B.P.* México: ASMAC
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires: Humánitas.
- Lobrot, M. (1972). *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Maslow, A. (1988). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1994). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- May, R. et al. (1981). *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*. Madrid: Gredos.
- Mialaret, G. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Moreno, S. (1983). *La educación centrada en la persona*. México: Manual Moderno.
- Neill, A.S. (1972). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oury, F. & Pain, J. (1975). *Crónica de la escuela-cuartel*. Barcelona: Fontanella.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Philipps, R. (1998). *El sistema de patrulla*. ASMAC
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística*. Barcelona: Herder.
- Rage, E. (1996). *El concepto de hombre en la psicología humanista*. Prometeo 12, 11-17.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Reynolds, E. (1943). *Two Lives of the Heroe. A Biography of Lord Baden Powell of Gillwell*.

- London: Oxford University Press.
- Rogers, C. (1990). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. (1989). Hacia un enfoque moderno de los valores. El proceso de valoración en la persona madura. En Lafarga J. & Gómez del Campo J., (1992). *Desarrollo del potencial humano*, 2. (pp. 137-152). México: Trillas.
- Rogers, C. (1977). Más allá de la vertiente: y ahora, ¿hacia dónde vamos? En Lafarga, J. & Gómez del campo, J. *Desarrollo del potencial humano* 3, 1986, 225-239, México: Trillas.
- Rousseau, J.J. (1974). *Emilio o de la educación*. Madrid: Fontanella.
- Soto-Hay, F. (1994). *Temas de programa 3: La espiritualidad en el movimiento Scout: Ficha técnica para Scouters y Dirigentes*. México: ASMAC
- Soto-Hay, F. (1996). *Temas de programa 4: Deberes para con Dios: Ficha técnica para Scouters y Dirigentes*. México: ASMAC
- Soto-Hay, F. (1997). *Temas de programa 6: El Escultismo y el desarrollo de la comunidad: Ficha técnica para Scouters y Dirigentes*. México: ASMAC
- Soto-Hay, F. (1997). *Temas de programa 7: La religión en el Escultismo: Ficha técnica para Scouters y Dirigentes*. México: ASMAC
- Soto-Hay, F. (2000). *Cronología del Escultismo*. México: ASMAC
- Soto-Hay, F. (2001). *Aventuras y reflexiones Scouts*. México: ASMAC
- Soto-Hay, F. (2000). *¿Qué le pasa al Escultismo en México?* Manuscrito no publicado.
- Thurman, J. & Herbert, B. (2000). *Juegos al aire libre*. México: Comisión Nacional de Métodos Educativos
- Wade, E.K. (1957). *27 Years with Baden Powell*. London: Blandford Press.
- Xirau, R. (1964). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.

Anexo 1

A continuación presento una definición del Escultismo textual aprobada por:

1. – La VII Conferencia Scout Interamericana, El Salvador, 1968.
2. – La XXVI Conferencia Scout Mundial, Canadá, 1977.
3. – La Asamblea Extraordinaria de Asociados, México, 1978.

¿Qué es el Escultismo?

Definición: El Escultismo es un sistema pedagógico con características propias, configurado por los siguientes elementos:

- | | |
|----------------|--|
| 1. - UN ORIGEN | Fundado por Lord Robert Baden Powell, en 1907. |
| 2. - OBJETIVO | El niño, el adolescente y el joven. |
| 3. - UNA META | Mejorar la sociedad, viviendo en un sistema democrático |
| 4. - UNA BASE | Agrupación libre de adultos, que integran los cuadros directivos de la organización. |
| 5. - UN MÉTODO | |
| 5.1 | Aceptación voluntaria de la promesa scout. |
| 5.2 | Aprender haciendo. |

- 5.3 Vida al aire libre.
- 5.4 Trabajo en grupos pequeños.
- 5.5 Participación indirecta del adulto.

6. - UN OBJETIVO Ayudar al niño, al adolescente y al joven a lograr el feliz cumplimiento de las diversas etapas de su desarrollo, con el resultado de una personalidad armónica, integral, estable y bien lograda, con la cual pueda incorporarse como adulto a su comunidad, encontrando en ella suficientes posibilidades de realización.

7. - UN PLAN

- 7.1 Una acción sobre el individuo afirmando su carácter y su personalidad desarrollando sentimientos de confianza en sí mismo, sentido del honor y lealtad para consigo mismo y los demás.
- 7.2 La afirmación del sentimiento de su capacidad, resistencia corporal e integridad individual, confiando en las potencialidades que de ello se deriven.
- 7.3 El desarrollo de la habilidad manual y con ella la seguridad en su capacidad de bastarse a sí mismo, proyectándose y ligándose con el mundo circundante.
- 7.4 El desarrollo del espíritu de servicio a los demás.
- 7.5 El desarrollo del sentimiento religioso orientado a la expresión formal, socialmente aceptada, de los deberes para con DIOS.

8. - UN PROGRAMA

- 8.1 Marcos simbólicos.
- 8.2 Estructuras.
- 8.3 Adelanto.

9. - LOS PRINCIPIOS

Contenidos en el texto de la promesa y la ley scouts. Incluyen las virtudes, los principios y los lemas.

10. - UNA ORGANIZACIÓN MUNDIAL

De características propias, integrada por diversas asociaciones scouts, para garantizar un movimiento de niños, adolescentes y jóvenes, que proporcione el Escultismo ideado por Baden Powell.

He aquí a continuación la Ley Scout escrita en Escultismo para Muchachos por Baden Powell en 1908. Dicha Ley dice a la letra:

Artículo I. El Scout cifra su honor en ser digno de confianza.

Artículo I.	El Scout es leal.
Artículo II.	El Scout es útil y ayuda a los demás sin pensar en recompensa.
Artículo III.	El Scout es amigo de todos y hermano de cualquier Scout sin distinción de credo, raza o clase social.
Artículo IV.	El Scout es cortés y caballeroso.
Artículo V.	El Scout ve en la naturaleza la obra de Dios; protege a los animales y a las plantas.
Artículo VI.	El Scout obedece sin réplica y no hace nada a medias.
Artículo VII.	El Scout sonríe y canta sus dificultades.
Artículo VIII.	El Scout es económico, trabajador y cuidadoso del bien ajeno.
Artículo X.	El Scout es limpio y sano; puro en pensamiento, palabras y acciones.

Anexo 2

Información extraída de su página de Internet

<http://www.badenpowell.edu.mx/colegio.php>

Filosofía

EL DEBER SER

La Filosofía Institucional del Colegio Baden Powell se apega a un conjunto de principios que constituyen verdaderos compromisos frente a los educandos, sus familias y la comunidad.

El sistema de principios del Colegio se basa en:

- El papel de la actividad en la formación de la personalidad.
- La influencia del hombre en la naturaleza
- La relación de la educación en la práctica social y la función del trabajo colaborativo en la formación de las cualidades personales expresadas en los fundamentos del escultismo creado por Lord Robert Baden Powell.

Estos principios reflejan los objetivos de la Educación, que constituyen ideas rectoras de obligatorio cumplimiento que condicionan el proceso pedagógico.

PRINCIPIOS

Principio 1: Orientación conciente de las acciones que se realizan.

Del Ideario Baden Powell:

"Dejad que vuestras hazañas y vuestros pensamientos los dirija el amor" Rhe Pág. 19

"Las personas que aprovechan sus conocimientos de la escuela para educarse a sí mismos son los que triunfan" RheE Pág. 19

Este principio supone la subordinación de todo el trabajo educativo a la formación de la personalidad. Todo trabajo escolar, extraescolar y extradocente se planifica, organiza y dirige hacia la formación de un constructor activo de la nueva sociedad, con una personalidad armónica y multifacéticamente desarrollada que le permita su adecuada inserción a diferentes grupos humanos.

La comprensión clara de esta aspiración y la lucha constante por alcanzarla contribuye a elevar el contenido de la educación.

Para lograr este principio se explican con claridad y precisión los objetivos y las tareas de la educación que se persigue, así también se selecciona el material necesario para resolverlas con éxito; ya sea en actividades extradocentes donde participan los padres de familia y en las instituciones vinculadas al Colegio, así como en la sociedad en general.

Principio 2: La vinculación de la enseñanza que se imparte en el Colegio con la vida y el trabajo.

Del ideario Baden Powell:

"Cuando un muchacho forma el hábito de la observación y la deducción, indudablemente ha dado un paso importantísimo en el desarrollo de su carácter"
GpeJT Pág. 15

"Cuando el trabajo se convierte en placer, es porque el placer consiste en amar el trabajo" RhaE Pág. 121

En la misma línea de reflexión, el trabajo educativo en el Colegio se expresa con el lema:

"Siempre Listos para Educar"

La vinculación de la enseñanza con la vida en la sociedad es un poderoso factor en la formación del ser humano. Las influencias del trabajo en las relaciones sociales, es decir las nuevas condiciones, amplían sus vivencias y horizontes culturales.

Lo expresado anteriormente requiere de la vinculación de los educandos con el acontecer de su país, a través de su participación activa en las diferentes tareas de la sociedad, en los ámbitos familiares, culturales, deportivos, de servicio social, ecológicas, así como en actividades productivas.

El ser humano integralmente preparado requiere de una formación que le permita su tránsito por la vida, reflejado en cualidades positivas del carácter.

Principio 3: La educación de la personalidad dentro del trabajo colaborativo.

Del ideario de Baden Powell:

"Los servicios al público ofrecen el mejor campo de adiestramiento práctico para con la colectividad, ejercitando el patriotismo y el sacrificio desinteresado mediante la expresión" GpeJt. Pág. 15

"El hombre obtiene su verdadera posición cuando ejerce el divino amor que lleva dentro de sí, en el servicio al prójimo". RheE Pág. 3

Cuando más rica sea la comunicación del ser humano en grupo, más amplias serán las experiencias, los conocimientos, los hábitos y capacidades que asimile; así desarrolla su individualidad combinando los intereses sociales con los personales, a través de la dirección y organización correcta de sus esfuerzos.

Esto se refleja en el reto que enfrenta el Colegio Baden Powell en el siglo XXI el que nos obliga a explorar el camino recorrido valorando fortalezas y debilidades detectadas en el quehacer educativo para que, a partir de la evaluación diagnóstica, desarrollar estrategias creativas que permitan a todos los miembros del Colegio alcanzar las metas

propuestas al contar con la participación activa de cada uno de los integrantes de la comunidad.

De esta forma, se alcanzará que esta Institución obtenga un alto nivel de competitividad expresado en frutos que cosecha su alumnado, en los aspectos familiares, académicos, culturales, deportivos y sociales como abanderados de los valores universales, apoyados por el Consejo Administrativo y Académico del Colegio y respaldado por los docentes y todo el personal.

Principio 4: Orden y sistematización de las influencias educativas.

De ideario Baden Powell:

"Las aficiones, artes manuales, inteligencia y salud son pasos preliminares para desarrollar el amor al trabajo y habilidad para soportar las luchas de la vida, lo cual es esencial en la consecución del éxito." Gpe JT. Pág. 15

"Un hombre con aficiones nunca dispone de tiempo para desperdiciar; nunca tiene tiempo para aburrirse, y nunca es llevado fácilmente a otra clase de atracciones". RheE. Pág. 15

La educación es un proceso prolongado en el que repercuten múltiples factores. Es constante, sistemática y tiende a la formación y el perfeccionamiento de las cualidades positivas de la personalidad, lo cual es imposible de alcanzar si no se establece como un principio ineludible el carácter ordenado y sistemático de las influencias educativas.

El trabajo del Colegio se apoya en los conocimientos, los hábitos, las habilidades y las costumbres que el educando posee y sobre esta base se aumenta gradualmente la complejidad de las tareas y se adecuan las formas de influencias pedagógicas lo cual posibilita la acción recíproca de los conocimientos anteriormente asimilados con los nuevos, así como con las normas y reglas de conducta.

Principio 5: Atención a las particularidades de las edades y de las diferencias individuales de los educandos.

Del ideario Baden Powell:

"¿Por qué preocuparse por el adiestramiento individual? Pues porque creo que es la única manera de educar" GpeJT Pág. 14

La planificación, la organización y la dirección del trabajo educativo requiere del conocimiento profundo de las características de los alumnos así como del nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de ellos. Partiendo de estas consideraciones, se determina el contenido, procedimientos y métodos para la dirección del proceso de aprendizaje por parte del educador.

Este proceso, tiene un carácter continuo en las diferentes etapas del desarrollo humano y a cada una le corresponde un determinado objetivo, que inicia desde las nociones elementales del mundo circundante en las primeras edades, hasta los conceptos más complejos y la asimilación de normas de conducta estables.

La práctica pedagógica compromete la formación de sentimientos, cualidades del carácter, necesidades, motivos de conducta y la práctica de los valores universales en los educandos, siendo vital la atención que el maestro brinda a las diferencias individuales de sus alumnos, adecuando las exigencias a las posibilidades reales de niños, niñas y adolescentes.

Con tal propósito, el sistema de capacitación y actualización docente y las academias técnico-metodológicas, constituyen los espacios de interacción pedagógica que garantizan la renovación del ejercicio profesional de los docentes haciéndolo congruente con los objetivos de los planes y programas de grado que se imparten en cada nivel.

Misión

El Colegio Baden Powell tiene como Misión contribuir a la formación de personas respetuosas, alegres y competitivas a través de su desarrollo integral, sustentado en los principios del Escultismo; induciendo en todas y cada una de sus acciones, la meta de trascender como agentes de positiva influencia en la sociedad.

Visión

La Visión del Colegio Baden Powell a través de sus servicios y del reconocimiento al quehacer educativo de su comunidad, pretende de manera responsable, tolerante y solidaria, egresar alumnos con una sólida formación humana y académica al servicio de la sociedad.

El Decálogo del Alumno Baden Powell



El Decálogo del Alumno Baden Powell es, en esencia, un código ético, que establece un sistema de reglas con el propósito general de guiar su comportamiento de acuerdo a la Filosofía Institucional.

En el Decálogo, se establecen de manera sencilla los valores centrales contemplados en la Ley Scout, misma que cuenta con diez preceptos que describen de manera positiva lo que es un scout.

Actuar éticamente, es actuar con honor, estar en la cumbre de todas las cosas que los humanos estiman. Consiste en la propia dignidad, en el propio valor de las personas y en que el Alumno Baden Powell sea conocido, apreciado y respetado por los demás, tal como lo menciona el primer artículo de la Ley Scout:

"El Scout cifra su honor en ser digno de confianza"
(Ley Scout. Art 1º)

La finalidad del Decálogo es trazar el camino que los llevará a la virtud, que exige actuar de manera espontánea, enérgica y alegre. Su actuación entonces, debe ser motivada por la convicción, no por el miedo o el interés.

El Decálogo del Alumno Baden Powell es una guía, un yunque donde se forja la voluntad y el carácter, es la base para cimentar la vida de los alumnos dentro y fuera de su Colegio.

I. Es trabajador y estudioso

"El Scout es económico, trabajador y cuidadoso del bien ajeno"
(Ley Scout. Art 9º)

El Alumno Baden Powell sabe en primera instancia, administrar los recursos propios y ajenos, económicos, materiales y de optimización del tiempo, de tal manera que los aprovecha integralmente, evitando el desperdicio.

Tiene conciencia clara del esfuerzo que implica obtener logros, requiere de dedicación, apego al estudio y al trabajo. El estudio como el requisito constante que se le exige al ser humano para su crecimiento y el trabajo visto desde lo que puede el ser humano contribuir a la sociedad, y el placer que provoca hacerlo adecuadamente.

II. Es limpio

"El Scout es limpio, sano y puro de pensamientos, palabras y acciones"
(Ley Scout. Art. 10º)

El Alumno Baden Powell cultiva la virtud de la pureza, que conlleva la tranquilidad del alma, manifestada en el carácter abierto y jovial; en el uso del lenguaje y en el vigor de sus acciones.

Por ser la pureza una actitud ante la vida, de vivir en la verdad, fomenta la congruencia entre el sentir, pensar, decir y actuar, eligiendo comportamientos adecuados, apoyados en el ejercicio físico, lecturas positivas, compañías sanas, y construyendo el camino para formar el carácter, encontrar la paz y vivir feliz.

III. Es constante

"El Scout obedece con responsabilidad y hace las cosas en orden y completas"
(Ley Scout. Art 7°)

El Alumno Baden Powell es, en su actuar y en sus trabajos, constante y perseverante, no hace nada a medias. Tiene el coraje de seguir enfrentándose a sus dificultades, entendiendo que las circunstancias que se oponen, dan fuerza. El vencer una barrera le da más poder para vencer otra. Fortalece la autoestima y le permite experimentar la felicidad del deber cumplido.

IV. Hace bien las cosas

"El Scout obedece con responsabilidad y hace las cosas en orden y completas"
(Ley Scout. Art 7°)

El Alumno Baden Powell obedece inteligentemente. Un ser inteligente, que se propone con voluntad decidida una tarea, no se detiene ante las dificultades, tiene la facultad para resolverlas, con tal de llegar a la meta que se ha propuesto, no se conforma tan solo con lograrla, sino que será un reflejo de su propia persona, lo que exige ser terminada de la mejor forma posible.

V. Ama la naturaleza

"El Scout ve en la naturaleza la obra de Dios, protege a los animales y plantas"
(Ley Scout. Art 6 °)

Acercarnos a la naturaleza, es reencontrarnos con nuestra esencia, de ella venimos y nuestro deber es amarla a través del conocimiento que nos proporciona. La cultura ecológica es una prioridad en nuestros tiempos, cuidar nuestro entorno es cuidarnos a nosotros mismos.

El Alumno Baden Powell hace cuanto puede para restaurar y evitar mayor destrucción del medio ambiente, tratando de, como establece la máxima de Lord Baden Powell, **dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontramos.**

VI. Ayuda a los demás

"El Scout es útil y ayuda a los demás sin pensar en recompensa"
(Ley Scout. Art. 3°)

"El Scout es amigo de todos y hermano de todo Scout, sin distinción de credo, raza, nacionalidad o clase social"
(Ley Scout. Art 4°)

El espíritu de servicio, es la médula del Escultismo: **la buena acción debe hacerse todos los días** y su perfección consiste en hacerla sin que nadie se de cuenta, cualquier ostentación viciaría la buena acción. La buena acción puede consistir en multitud de servicios que se pueden hacer a favor del prójimo.

El Alumno Baden Powell está **siempre listo** para servir, debe dar constantemente en todos los actos de su vida, está en la vanguardia, siendo la misión ser ejemplo y guía para los demás.

En un mundo globalizado, es importante reforzar el valor de la tolerancia entre los hombres de cualquier nacionalidad, religión, raza o posición social. En su trato, el Alumno Baden Powell es afable y atento; en sus sentimientos es compasivo, ajeno a la envidia y al resentimiento, a la susceptibilidad y al odio; en sus palabras, dulce, suave, cortés, lejos de la murmuración de las críticas y de las injurias. Alberga en su corazón sentimientos de amistad y caridad para todos.

VII. Es mejor cada día

"El Scout obedece con responsabilidad y hace las cosas en orden y completas"
(Ley Scout. Art 7º)

El fin de la educación es la perfección del ser humano, y en esta perfección se genera un arduo camino que implica ir mejorando día con día, para el bien de sí mismo y de la sociedad.

El Alumno Baden Powell asume este compromiso al ser competitivo, entendiéndolo como ser capaz y estar dispuesto a asumir sus tareas y responsabilidades, con un alto espíritu de superación.

VIII. Es leal

"El Scout es leal a su patria, sus padres, sus jefes y subordinados"
(Ley Scout. Art. 2º)

Ser leal significa ser fiel, ser justo, dar a cada uno lo que se debe. Ser leal es comprender que no sé es un ser aislado, sino un miembro de una sociedad, que vive en relación con muchos seres que lo rodean, y esta relación le ayuda a crear vínculos de pertenencia. Todo ser humano necesita saber que pertenece a algo, a una familia, a un país a un grupo social; esto le permite reafirmarse, conocerse a través de la interacción con los demás. Pertenecer, lleva implícita la lealtad para crear lazos de honestidad y de interdependencia en forma sana.

El Alumno Baden Powell es leal a su patria, familia, colegio, maestros y compañeros, convencido que esa lealtad responde al compromiso de cumplir con la parte que le corresponde dentro de un trabajo de equipo.

IX. Es alegre

"El Scout ríe y canta en sus dificultades"
(Ley Scout. Art. 8)

El artículo noveno del nuestro decálogo, es un aspecto importante de fuerza moral: el Alumno Baden Powell es dueño de sí, es fuerte de alma, y constante en sus propósitos; no se deja llevar por el vaivén de los acontecimientos y de las dificultades, aunque éstas

se presenten, no le turban la serenidad de su sonrisa, él es siempre alegre, está alegre y actúa alegremente.

La alegría es un matiz muy propio del Alumno Baden Powell. El lleva a todas partes el optimismo y una actitud positiva. Para hacer un acto de virtud, no basta hacer simplemente la acción, es necesario hacerla con gusto y con alegría.

X. Es respetuoso

"El Scout es cortés y actúa con nobleza"
(Ley Scout. Art 5º)

Ser cortés y noble, es conducirse como los que están en la corte del rey, es decir mostrar respeto, el Alumno Baden Powell se distingue por su educación y finas maneras, por su presencia digna, vestido y porte correcto, palabras atentas; es respetuoso con sus padres, profesores y compañeros, con el tiempo y pertenencias de los demás, con la diversidad de ideas, opiniones y creencias, con el medio ambiente, pero sobre todo, consigo mismo.

Código Ético del Personal Baden Powell

El Código Ético del Personal Baden Powell constituye un sistema de reglas que establece la comunidad educativa con el propósito de guiar el comportamiento de los integrantes de la institución, con la finalidad de que actúen en forma coherente con los objetivos establecidos.

El personal del Colegio Baden Powell es:

- Confiable en la ejecución de tareas y responsabilidades.
- Organizado y cuida su aspecto.
- Conciente que de la mejora continua se deriva el crecimiento personal en beneficio de su entorno.
- Cooperativo y constructivo en todo trabajo realizado.
- Promotor del desarrollo sostenible y la preservación de la naturaleza.
- Efectivo en el aprovechamiento de los recursos de que dispone.
- Justo y considerado en su trato con colegas, alumnos y padres de familia.
- Honesto y veraz en toda relación.
- Comprometido para realizar toda tarea de la mejor forma posible.
- Flexible para aprender de sus errores y está dispuesto a asumir los cambios.
- Leal a los principios establecidos por el Modelo Educativo Baden Powell.
- Optimista en la vida cotidiana
- Respetuoso de los reglamentos en todas sus actividades.
- Puntual y cumple con sus compromisos
- Competente y profesional
- Ejemplo positivo para los alumnos.

Los principios contenidos dentro de este Código, al igual que el Decálogo del Alumno Baden Powell, tienen como base la Ley Scout.