

# Manifiesto Pedagógico Cristiano Alternativo

**Primera edición 2013**

*Versión completa*

Publicado en:

<http://www.altisimo.net/escolar/manifiesto.htm>

# Manifiesto Pedagógico Cristiano Alternativo

## CONTENIDO

### **SECCIÓN I. Introducción**

I.1. Por qué un manifiesto pedagógico - Nuestro trasfondo	4
I.2. Por qué "cristiano"	5
I.3. Por qué "alternativo"	6

### **SECCIÓN II. Precedentes pedagógicos de los que aprendimos algo**

II.1. El entrenamiento de los discípulos de Jesús	8
II.2. El sistema escolar cristiano propuesto e implementado por la Universidad de las Naciones (University of the Nations), Hawaii.	11
II.3. La Fórmula Moore: Educación activa en familia.	12
II.4. La Escuela Activa según Rebeca Wild, Ecuador.	15
II.5. Críticas al sistema escolar.	20
II.6. Nuestras propias experiencias en el trabajo con niños escolares.	25
II.7. Los ejemplos negativos del sistema escolar existente.	26

### **SECCIÓN III. Cristianismo, cosmovisión, y filosofía educativa**

III.1. Qué entendemos con cristianismo	29
III.2. Cosmovisión Bíblica-Cristiana	32
III.3. Fe y ciencia	35
III.4. Distinción entre observación e interpretación	46
III.5. ¿En qué sentido es la pedagogía una ciencia?	49
III.6. Burocracia no es pedagogía	52
III.7. No existe una "única pedagogía"	55
III.8. No existe educación neutral	59

### **SECCIÓN IV. Principios de una pedagogía cristiana**

IV.1. La preeminencia de la familia	64
IV.2. La familia como imagen de Dios	64
IV.3. La educación procede de la familia.	65
IV.4. El liderazgo en la sociedad procede de la familia.	66
IV.5. Otros educadores están sujetos a la estructura y la autoridad de la familia.	67
IV.6. El primer ejemplo de educación estatal forzada	69
IV.7. Metas de una educación cristiana	71
IV.8. Respetar la individualidad de cada niño	76
IV.9. Educación y enseñanza según la Biblia	77
IV.10. El concepto de autoridad	81
IV.11. Guiar con amor	84
IV.12. Guiar según la voluntad de Dios	85
IV.13. Disciplina y justicia	88

<u>IV.14. Escuelas cristianas</u>	<u>95</u>
<u>IV.15. Escuela alternativa y educación en el hogar</u>	<u>99</u>

### **SECCIÓN V: Un modelo práctico de educación cristiana alternativa**

<u>V.1. Por qué es necesario que existan alternativas educativas</u>	<u>101</u>
<u>V.2. Por qué una escuela sin separación por grados</u>	<u>103</u>
<u>V.3. Educación de acuerdo al desarrollo natural del niño</u>	<u>104</u>
<u>V.4. Por qué escuela activa</u>	<u>116</u>
<u>V.5. Aprendizaje con operaciones concretas</u>	<u>120</u>
<u>V.6. Aprendizaje informal, semi-formal, formal</u>	<u>122</u>
<u>V.7. Educación de acuerdo a las inclinaciones y los intereses propios de los niños</u>	<u>127</u>
<u>V.8. Desarrollo de la inteligencia</u>	<u>136</u>
<u>V.9. Evaluar sin descalificar</u>	<u>141</u>
<u>V.10. Verdadera calidad educativa</u>	<u>152</u>
<u>V.11. Educación para la libertad, responsabilidad, y toma de decisiones</u>	<u>159</u>
<u>V.12. ¿"Escuela democrática"?</u>	<u>161</u>
<u>V.13. Requisitos para enseñar y educar</u>	<u>164</u>
<u>V.14. Requisitos adicionales para educadores <i>cristianos alternativos</i></u>	<u>171</u>
<u>V.15. Selección de profesores para una escuela cristiana alternativa</u>	<u>171</u>
<u>V.16. Inteligencia, innovación y tradicionalismo</u>	<u>172</u>
<u>V.17. Cristianismo, innovación y tradicionalismo</u>	<u>176</u>
<u>V.18. Algunas preguntas y respuestas</u>	<u>177</u>

## Sección I: Introducción

### I.1. Por qué un manifiesto pedagógico - Nuestro trasfondo

Después de haber trabajado muchos años en los entornos educativos más diversos, llegamos a la conclusión de que necesitamos proponer una alternativa a todo lo que hasta ahora hemos conocido bajo el nombre de "educación". Estamos convencidos de que toda educación debe servir para el bien de los niños; y a lo largo de los años hemos llegado a conocer y descubrir diversos principios pedagógicos que efectivamente contribuyen al bien de los niños. Pero en ninguno de los entornos donde hemos trabajado hasta hoy, hemos encontrado lugar para poner estos principios en práctica - con excepción de nuestra propia familia.

Trabajamos primero en iglesias e institutos evangélicos, en la formación de maestros de "escuela dominical" y de futuros pastores y líderes. Tuvimos además contactos con varias escuelas privadas evangélicas. Salimos de este entorno porque encontramos que la práctica de estas instituciones no era de acuerdo a los principios que ellos mismos profesaban. Después hemos trabajado por varios años dando ayuda y refuerzo a niños y adolescentes escolares. Pudimos ayudar a algunos de ellos de manera limitada; pero siempre encontramos que la mayoría de sus problemas eran causados por la escuela misma. Una ayuda eficaz hubiera sido posible solamente si los hubiéramos sacado de la escuela, o colocado en una escuela de un tipo muy diferente - tan diferente que existe solamente un puñado de ellas en toda América Latina, y tan diferente que la gran mayoría de los profesores y padres actuales ni siquiera podrían *imaginarse* una tal escuela. Cuando hablamos de ello con otras personas, casi todos nos miran como si hubiéramos caído de la luna. Y esto a pesar de que nuestros principios están apoyados en la Biblia, en investigaciones científicas, en precedentes pedagógicos hechos realidad en diversos lugares de la tierra, y en nuestra propia experiencia de muchos años.

Encontramos que en el ámbito de la educación, todo el mundo parece estar hechizado por lo que "todo el mundo hace", o mejor dicho, por lo que el sistema escolar dominante hace. Hasta tal punto que creen que esta es la *única* manera de educar y que no hay otra. Y aun si sus propios hijos regresan diariamente de sus escuelas desanimados, abatidos, confundidos, llorando - siguen creyendo que les hacen un favor sometiénolos a este sistema inhumano. Compartimos la indignación del Señor Jesús quien dijo:

"Y cualquiera que haga tropezar a alguno de estos pequeños que creen en mí, mejor le fuera que se le colgase al cuello una piedra de molino de asno, y que se le hundiese en lo profundo del mar." (Mateo 18:6)

Hoy en día, "estos pequeños" sufren diariamente tropiezos en las escuelas donde supuestamente deberían recibir "educación", pero en realidad reciben otra cosa - lo veremos cuando lleguemos a los temas correspondientes. ¿Qué diría el Señor Jesús frente al sistema escolar actual?

Por eso publicamos ahora este Manifiesto, porque creemos que cada padre y cada madre que ama a sus hijos - y especialmente cada padre y cada madre cristianos - deben desear para sus hijos algo mejor de lo que reciben ahora. Y porque creemos que no se necesita mucho para crear una alternativa. Sería suficiente que se unan algunas familias valientes para hacerlo, confiando en Dios. Esperamos encontrar a unas familias que tengan el mismo sentir, que se sientan animadas por este Manifiesto, y que se atrevan a crear alternativas pedagógicas. Esperamos también que algunos abran los ojos para el sufrimiento actual de los niños, y para las muchas posibilidades que existen para aliviar este sufrimiento.

Este manifiesto es entonces dedicado a todos los cristianos que desean una mejor educación para ellos mismos y para sus hijos. Una educación que los tome en serio como personas, que no les imponga sufrimientos innecesarios, que les ayude a cumplir plenamente el buen propósito de Dios para sus vidas. O como dijeron los fundadores de una alternativa educativa que presentaremos más adelante: una educación que no quite al niño su alegría natural de vivir, su curiosidad, su seguridad en sí mismo, su individualidad.

Creemos que esto es posible, si tan solamente nos atrevemos a hacerlo. ¿Quién dará el primer paso?

Si usted desea involucrarse en una educación cristiana alternativa según este Manifiesto y entrar en contacto con nosotros, por favor escríbanos al correo: [hijos@altisimo.net](mailto:hijos@altisimo.net).

## I.2. Por qué "cristiano"

Proponemos una educación cristiana porque hemos entendido y experimentado que el Señor Jesucristo vive, gobierna nuestras vidas, y tiene derecho a que pongamos también el área de la educación bajo Su señorío.

Entendemos el cristianismo no como una institución o religión organizada, sino como **una relación personal con Jesucristo**, como **una cosmovisión o convicción filosófica fundamental**, y como **un estilo de vida**. Tomamos como punto de referencia el cristianismo del Nuevo Testamento, donde los primeros cristianos experimentaron el nuevo nacimiento en Jesucristo, y desde allí cambiaron radicalmente su manera de vivir - no en cuanto a formas religiosas exteriores, ni en cuanto a unirse a alguna institución religiosa, pero en cuanto a todos los aspectos de su vida diaria, incluida la educación de sus hijos.

Con "educación cristiana" entendemos una educación que fluye de manera consecuente de esta relación con Jesucristo, de una cosmovisión basada en Jesucristo y en la Biblia, y de un estilo de vida cristiana. No estamos hablando de unos momentos "devocionales" en una vida que por lo demás se acomoda a los caminos de este mundo. Tampoco estamos hablando de unos programas infantiles cristianos aislados una vez por semana. Tampoco estamos hablando de escuelas administradas por "iglesias". Estamos hablando de una

educación que refleja en todo momento, y en todos sus aspectos, nuestra relación con Jesucristo como Señor, y Sus principios para la vida - sea en el entorno de una familia, de una escuela, o de la comunidad de los cristianos.

Ampliaremos este concepto en la sección III: "[Cristianismo, cosmovisión y filosofía educativa](#)".

Creemos que existen muchas alternativas educativas posibles y válidas, que no necesariamente son cristianas. Creemos también que casi todas las sugerencias prácticas en la Sección V de este Manifiesto pueden llevarse a cabo por todo educador que busca una alternativa, sea cristiano o no. Pero personalmente, siendo cristianos, deseamos establecer en primer lugar una alternativa cristiana y colaborar con familias cristianas que tengan las mismas convicciones. Creemos también que toda familia cristiana tiene el derecho y el deber de brindar a sus hijos una educación cristiana.

### I.3. Por qué "alternativo"

"Alternativa" significa "una opción diferente", o "la posibilidad de escoger". Proponemos una educación alternativa porque no le conviene a ninguna sociedad o comunidad, tener una sola opción educativa a su alcance, como es el caso actualmente en la gran mayoría de los lugares. Observamos que las escuelas estatales están obligadas a seguir todas el mismo modelo, la misma filosofía educativa, los mismos métodos; no tienen libertad para verdaderas innovaciones, o no hacen uso de las libertades que tienen. A pesar de la existencia de un número considerable de escuelas privadas, observamos que aun estas escuelas privadas, en su abrumante mayoría, usan los mismos currículos, métodos y materiales como las escuelas estatales, y por tanto no constituyen ninguna alternativa verdadera. Algunos profesores incluso mantienen que "la pedagogía es una sola y no hay otra" - con lo que demuestran tener un horizonte extremadamente estrecho, en vista de las muchas corrientes pedagógicas que existen.

Hablamos entonces de una alternativa, no solamente en cuanto a horarios, edades de los alumnos, u otros detalles externos (como algunas legislaciones estatales describen "educación alternativa"). Hablamos de una alternativa en términos de convicciones pedagógicas distintas, las cuales resultarán en métodos distintos, currículos (planes de enseñanza) distintos, y una visión completamente distinta de lo que es "educar".

Nadie exigiría que todos los arquitectos diseñen sus casas de la misma forma; ni que todos los músicos toquen y canten el mismo estilo; ni que todos los políticos sean seguidores de la misma ideología o del mismo partido. Una tal monopolización estaría en contra de nuestras libertades fundamentales.

De la misma manera, **es dañino para cualquier sociedad, y atenta contra las libertades fundamentales, cuando un solo sistema educativo es monopolizado** de tal manera que la creación de sistemas alternativos es desanimada, difamada, prohibida, o que incluso se niega que existan alternativas.

La educación que practica una persona o un sistema, es estrechamente ligada a la cosmovisión, ideología, religión, o filosofía fundamental de dicha persona o sistema. La libertad de la conciencia exige que cada persona tenga el derecho de mantener su propia cosmovisión, sus propias convicciones religiosas o filosóficas, y de vivir de acuerdo a estas convicciones. En consecuencia, **cada persona tiene el derecho a una educación de acuerdo con su propia cosmovisión, religión o filosofía**. Esto exige la presencia de una diversidad de sistemas educativos, de filosofías educativas, de métodos y materiales.

Una segunda razón por qué proponemos una alternativa, es que el sistema existente y dominante es ineficaz. Y no solamente ineficaz: el sistema existente **hace daño** a muchos niños, como observamos diariamente en nuestro trabajo. El sistema dominante enfatiza y valora el cumplimiento de normas (con poca o ninguna fundamentación pedagógica), pero no el bienestar de los niños. El sistema dominante masifica y despersonaliza a los niños, al someterlos a todos al mismo molde y bajo las mismas exigencias. El sistema dominante pasa por alto las necesidades más básicas de los niños, tales como la necesidad de recibir atención personal, de poder expresarse sin temor, o de moverse físicamente. La permanencia en este ambiente causa en muchos niños temores, fobias y angustia; nerviosismo extremo; agotamiento físico y psíquico; apatía; confusión; alejamiento de su familia y conflictos familiares; comportamiento asocial (deshonestidad; "bullying"; etc.); y otros problemas que en algunos casos llegan hasta el suicidio.

Por estas razones también, es necesario establecer alternativas educativas que se preocupen por el **bienestar de los niños**.

Ampliaremos y concretizaremos estos temas en las secciones IV ["Principios de una pedagogía cristiana"](#) y V ["Un modelo práctico de educación cristiana alternativa"](#).

Hans Ruegg y familia, 2013

## Sección II: Precedentes pedagógicos de los que aprendimos algo

Los conceptos expuestos en este Manifiesto no han crecido en un vacío. Hemos aprendido muchas cosas de educadores que se atrevieron a caminar por caminos nuevos antes que nosotros; y aprendimos de nuestras propias experiencias al poner en práctica las sugerencias de ellos. Deseo en este capítulo mencionar a algunos de estos precursores, que marcaron partes del camino por el cual caminamos nosotros hoy.

### II.1. El entrenamiento de los discípulos de Jesús.

El Señor Jesucristo fue llamado el Maestro por excelencia. Como educadores cristianos nos corresponde siempre regresar al ejemplo de El. Y en cuanto a la educación, los ejemplos más claros encontramos en la forma como Jesús entrenó a Sus discípulos. He aquí algunos principios que hemos encontrado en el ejemplo de Jesús:

#### *II.1.1. La relación maestro-discípulo se basa en un llamado y en un acuerdo mutuo, no en una obligación forzada.*

Nadie obligó a los discípulos a seguir a Jesús. Ellos le siguieron voluntariamente; algunos por iniciativa propia, otros en respuesta a un llamado directo de Jesús. Pero aun así hubieran tenido la posibilidad de decir "No" a Su llamado. Pedro resumió mejor que todos su razón por seguir a Jesús, cuando el Señor le preguntó si él también quería irse: "Señor, ¿a quién iremos? Tú tienes palabras de vida eterna. Y nosotros hemos creído y conocemos que tú eres el Cristo, el Hijo del Dios viviente." (Juan 6:68-69)

Esta ha sido la base de todos los sistemas educativos desde los tiempos antiguos hasta la introducción de la escolarización estatal obligatoria a mediados del siglo XIX: un acuerdo mutuo y voluntario entre un maestro y sus discípulos. Los discípulos escogen al maestro porque ven en él una persona de quien pueden aprender cosas muy valiosas. Y el maestro escoge a los discípulos porque ve en ellos personas dispuestas a aprender, a cambiar, y a seguir el ejemplo del maestro.

La escolarización obligatoria ha volteado todo esto de cabeza. Ahora el aprendizaje es un "deber", una imposición forzada. Los maestros y discípulos están ahora drásticamente limitados en su libertad de "escogerse" unos a otros. La base más importante de la educación, la relación personal entre maestro y discípulo, se ha perdido casi por completo. Y los niños y adolescentes que estudian obligadamente, lo hacen sin motivación y sin interés por los temas que estudian. No debe sorprendernos que de esta manera no aprenden casi nada.

Jesús nunca obligó a alguien a aprender de él, o a seguirle; y tampoco se dejó obligar a recibir a alguien como discípulo. Al contrario, él puso unos requisitos tan elevados para entrar a Su discipulado, que muchos se desanimaron y no se atrevieron a seguirle: "Si alguno quiere venir en pos de mí, niéguese a sí mismo, y tome su cruz, y sígame." (Mateo 16:24) - "Ninguno que poniendo su mano en el arado mira hacia atrás, es apto para el reino de Dios." (Lucas 9:62) - "Si quieres ser perfecto, anda, vende lo que tienes, y dalo a los pobres, y tendrás un tesoro en el cielo; y ven y sígueme." (Mateo 19:21)



### ***II.1.2. Discipulado significa compartir la vida entera.***

Jesús no reunió a Sus discípulos en algún lugar especial llamado "escuela" o "iglesia". Tampoco estableció un "horario de clases" para después retirarse. No, El compartió *Su vida entera* con los discípulos. Ellos le acompañaban a dondequiera que El iba. Si tenía que ir a un pueblo alejado en el calor del mediodía, los discípulos iban con El. Si El hacía un milagro extraordinario, ellos estaban a Su lado. Si tenía que dormir afuera a la intemperie, los discípulos estaban allí con El. Si tenía que cruzar el lago en medio de una tormenta, los discípulos estaban con El en el barco. Aun cuando El estaba agotado y desanimado, deseaba que Sus discípulos estuvieran con El: "Mi alma está muy triste, hasta la muerte; quédense aquí y velad." (Marcos 14:34). - "Pero ustedes son los que han permanecido conmigo en mis pruebas." (Lucas 22:28).

Una educación cristiana no puede limitarse a "enseñanzas" y "clases". Las lecciones más importantes se aprenden en la convivencia diaria. Es allí donde uno ya no puede esconder su verdadero ser; donde salen a la luz las debilidades que necesitan superarse; y donde la ayuda mutua se aprende, se practica y se aprecia.

Mi experiencia personal en diversos entornos educativos, tanto cristianos como no cristianos, me ha convencido de que una educación cristiana eficaz no es posible sin compartir la vida juntos - especialmente la vida en familia. Las únicas personas en las que hemos visto algún verdadero crecimiento, son aquellas que han compartido intensamente nuestra vida familiar, o que incluso han vivido con nosotros durante algún tiempo.

En este aspecto también, necesitamos una alternativa contundente al sistema actual, donde los niños están obligados a estudiar en un ambiente completamente artificial y alejado de la vida real. Una educación verdadera sucede en el entorno de la vida verdadera.

### ***II.1.3. Educar significa dar el ejemplo.***

La vida de Jesús es la ilustración más clara de esta gran verdad. El nunca exigió algo de Sus discípulos que El mismo no hubiera hecho también. Hasta el desafío más exigente de todos: el de dar sus vidas por sus prójimos, aun por sus enemigos.

Toda la primera fase del ministerio público de Jesús consistió en "dar el ejemplo". El demostró a Sus discípulos como anunciar el reino de Dios; como confiar en Dios; como sanar enfermos y expulsar demonios; como buscar a Dios en secreto; y muchas otras cosas más. Sus palabras tenían autoridad porque El mismo las cumplía.

¿Qué autoridad tiene un profesor que hace promesas y no las cumple; o que exige de sus alumnos cosas que él mismo no hace; o que habla de "valores", mientras él mismo es un mentiroso, perezoso, codicioso o envidioso?

### ***II.1.4. Educar el corazón es más importante que enseñar conocimientos.***

Más que todo, el ejemplo de Jesús consistía en Sus cualidades de carácter. El demostró lo que es el amor, la justicia, la honestidad, la humildad, la autoridad, la transparencia, el servicio, la sabiduría, y mucho más.

En cambio, Jesús criticó duramente a los fariseos y escribas, quienes estaban llenos de conocimientos (las personas más "educadas" de su tiempo), pero no vivían según lo que sabían. "La sabiduría de este mundo es insensatez para con Dios", dijo el apóstol Pablo (1 Corintios 3:19). ¿Para qué sirve que alguien acumule conocimientos, si después los usa para cometer actos inmorales, para aprovecharse de sus prójimos, o para enorgullecerse y para olvidarse de Dios?

Pero algunas veces Jesús sugirió sutilmente a los discípulos, o aun a Sus enemigos, que podrían haber hecho mejor uso de los conocimientos que ya tenían, preguntándoles: "¿Nunca han leído ...?" - Por supuesto que habían leído; cada muchacho judío ha leído toda su Biblia hebrea más que una vez. Pero no habían entendido el *significado* de lo que leían; no sabían *aplicar* sus conocimientos a los asuntos claves de su situación.

Así es también el producto de la educación escolar actual: los alumnos saben como reproducir sus conocimientos acumulados en exámenes escolares; pero no saben como aplicarlos en situaciones de la vida real. Lo mismo observé también algunas veces en profesores que tenían bastantes conocimientos de psicología del desarrollo; pero solamente cuando empecé a hablarles de pedagogías alternativas, empezaron a entender las implicaciones de estos conocimientos para su propia práctica.

#### ***II.1.5. Se aprende haciendo.***

Después de "dar el ejemplo", Jesús empezó también a desafiar a Sus discípulos a que hicieran lo mismo: "Vayan y anuncien, diciendo: El reino de los cielos se ha acercado. Sanen enfermos, limpien leprosos, resuciten muertos, echen fuera demonios..." (Mateo 10:7-8) - El nunca les tomó exámenes de teoría. No le interesó cuanto tenían en sus cabezas. Pero le interesó saber si ellos podían *hacer* lo que El les había enseñado. Todo Su entrenamiento, y también Sus "exámenes", eran eminentemente *prácticos*.

#### ***II.1.6. No respondas a preguntas que nadie ha hecho.***

A menudo Jesús permitió que las preguntas de los discípulos dirigieran los temas de los que les hablaba. O El mismo despertó su curiosidad con alguna pregunta inesperada o con algún dicho paradójico y misterioso. Entonces los discípulos estaban interesados en escuchar Sus respuestas y explicaciones.

Pero Jesús no anticipó asuntos que todavía no tenían interés para los discípulos. Por ejemplo, no les habló abiertamente acerca de Su segunda venida y el fin del mundo, hasta que los discípulos le preguntaron por ello. No explicó Sus parábolas, excepto cuando los discípulos se lo pidieron. Nunca les dio un curso en teología sistemática. Nunca estableció un "plan de enseñanza" que debía cumplirse dentro de un plazo de tiempo fijo. El enseñaba a la gente mientras tenían hambre de la palabra; pero no los "sobrealimentaba" con enseñanzas. Esto solamente los hubiera aburrido, y después hubieran vuelto a olvidar todo - como sucede con los alumnos del sistema escolar actual. Pero las palabras de Jesús se quedaron en las mentes de Sus oyentes, porque El respondía a su hambre y sed.

*Literatura: - La Biblia.*

## II.2. El sistema escolar cristiano propuesto e implementado por la Universidad de las Naciones (University of the Nations), Hawaii.

La Universidad de las Naciones (relacionada con la organización misionera JUCUM) tiene una propuesta educativa que se centra en una cosmovisión bíblica-cristiana, desde los primeros años escolares hasta el nivel universitario. Su convicción fundamental consiste en que la palabra de Dios se aplica a todas las áreas de la vida y del conocimiento; y que por tanto todas las asignaturas escolares deben enseñarse desde una perspectiva bíblica. En consecuencia, su currículo no se construye a base de las diversas asignaturas tradicionales como lenguaje, matemática, ciencias, etc; sino a base de los principios fundamentales de una cosmovisión cristiana, tales como la persona de Dios, la revelación de Dios, la creación, el mandato de mayordomía sobre la tierra, la caída del hombre, la reconciliación con Dios por medio de Jesucristo, la restauración de las relaciones interpersonales por medio de Jesucristo, el destino eterno del hombre, etc. Estos principios se explican de una forma que los niños lo pueden entender, y desde allí se desarrolla la enseñanza de los demás temas.

Por ejemplo, en el concepto de la revelación de Dios al hombre encontramos el origen de toda comunicación; entonces de allí surge la enseñanza de comunicación y lenguaje. Las ciencias naturales se originan en el mandato de Dios a Adán de administrar la tierra, y en la promesa de Dios de proveer por las necesidades del hombre. Las ciencias humanas se originan en los principios bíblicos acerca de las relaciones interpersonales; etc. Además, cada principio bíblico se relaciona también con una cualidad de carácter, resaltando así el hecho de que una educación cristiana se enfoca más en el carácter que en los conocimientos. Por ejemplo, el saber acerca de la revelación de Dios al hombre, requiere en respuesta nuestra *obediencia* hacia las verdades reveladas. Saber acerca de la provisión de Dios por el hombre, debe llevar por nuestra parte a la *confianza* en Dios, y a la *gratitud*. El entender que la relación entre Dios y el hombre fue quebrantada por el pecado, debe llevarnos al *arrepentimiento*. Etc.

John Hay, uno de los creadores de este currículo, prefiere no ofrecer libros escolares u otros materiales ya hechos para el uso de otras escuelas. En una conferencia dijo: "El valor de los materiales que usamos en nuestra escuela, consiste en que nosotros mismos los hemos elaborado. Si los profesores de otra escuela simplemente copiaran estos materiales para su propio uso, se perderían todo el proceso de reflexionar sobre estos asuntos, de pensar y re-pensar y re-interpretar bíblicamente todas las materias de enseñanza, y de llegar a conclusiones y materiales adecuados para su propia escuela en su propia situación. Es necesario que los profesores de cada escuela pasen por este proceso ellos mismos."

De la Universidad de las Naciones hemos aprendido cuan importante es colocar todas las áreas de la vida y del conocimiento bajo el señorío de Dios; y que no existe ningún terreno "secular" o "neutral" en el ámbito de la educación. Es necesario evaluar y "re-interpretar" todo a la luz de la palabra de Dios.

Hemos aprendido de ellos también la importancia de hacer este trabajo de reflexión y "re-interpretación" nosotros mismos, en vez de simplemente depender de las obras de otros autores; y de que cada escuela y cada profesor pase por este proceso, en vez de solamente usar ideas y materiales de otras escuelas (por más que sean cristianas) o incluso importados del extranjero.

Creemos que el enfoque de la Universidad de las Naciones es todavía excesivamente "escolar" para nuestros propósitos; ellos mantienen en gran medida los métodos de administración masificada y normada del sistema escolar actual, tales como la separación de los niños por edad cronológica, los currículos con cronogramas fijos sin tomar en cuenta el desarrollo individual de cada niño, etc. Pero proveen un fundamento muy valioso y bien reflexionado en las áreas de cosmovisión y filosofía educativa cristianas.

*Literatura:*

- John Hay, "Building a Biblical Christian World View - A Framework Curriculum for Children" University of the Nations, College of Education, Kailua-Kona, Hawaii 1992

*Otra literatura relacionada con el tema:*

- Ruth C.Haycock, "Enciclopedia de verdades bíblicas para materias escolares", [ACSI Latino-américa](http://www.acsilat.org/) (<http://www.acsilat.org/>), Guatemala 1995

- Curso de Diplomado en Educación Cristiana a distancia, [Antorcha Ministerios Educativos del Perú \(AME\)](http://www.lemperu.com/) - <http://www.lemperu.com/>

- Henry M. Morris, "Education for the Real World", Creation-Life Publishers, San Diego 1977

- Rousas John Rushdoony, "Filosofía del currículo cristiano", Chalcedon 2007

### **II.3. La Fórmula Moore: Educación activa en familia.**

Raymond y Dorothy Moore eran unos de los pioneros del moderno movimiento de "educación en el hogar" en Norteamérica, el cual abarca hoy entre uno y dos millones de familias (las estimaciones varían).

Su peregrinaje hacia una educación alternativa comenzó después de muchos años de experiencia como profesores y administradores de escuelas, cuando emprendieron una amplia investigación acerca de la edad apropiada para que un niño entre a la escuela. Examinaron *ocho mil* trabajos científicos, realizados en los países más diversos, acerca del desarrollo del niño, y acerca de las diferencias entre niños que entraron a la escuela (o jardín) a una edad temprana (entre los 3 y 5 años), y niños que comenzaron tarde (entre los 8 a 10 años). Ellos mismos se sorprendieron de los resultados: Todas las investigaciones señalaron unánimemente que los niños que comenzaron la escuela entre los 8 a 10 años de edad, se desarrollaron mucho mejor que los que entraron temprano, y esto en todos los aspectos: Su rendimiento académico, su madurez emocional, y su comportamiento social, eran mucho mejores. No pudieron encontrar *ninguna* evidencia científica de que la escolarización temprana beneficiaría a los niños de alguna manera; todo al contrario. (Los únicos niños que se beneficiaron con una escolarización temprana, eran niños discapacitados que recibieron atención especializada en escuelas especiales; y niños

que ya habían sido arrancados de sus familias antes de entrar a la escuela, por ejemplo viviendo en un orfanatorio.)

Entonces, por razones pedagógicas y científicas, los Moore comenzaron a advertir en contra de la actual tendencia de escolarizar a los niños a una edad cada vez más temprana. Publicaron los resultados de sus investigaciones bajo el título "*Mejor tarde que temprano*", y aconsejaron a los padres a mantener a sus hijos en casa hasta que tuvieran por lo menos 8 a 10 años.

A esto se unió su convicción cristiana de que la familia es el lugar asignado por Dios para la educación de los niños. Así llegaron poco a poco a la conclusión de que es lo mejor para los niños, ser educados enteramente por sus padres, por lo menos durante los años de educación primaria, o incluso hasta la educación secundaria.

En este aspecto, los Moore pudieron basarse en una larga tradición en su propio país. Desde sus inicios en el siglo XVII, y hasta la mitad del siglo XIX, muchos inmigrantes europeos en lo que iban a ser los Estados Unidos, estaban acostumbrados a educar a sus hijos en casa y a hacerlos partícipes de su propio trabajo y negocio. Era común en aquellos tiempos que un muchacho de doce o trece años ya había adquirido todos los conocimientos básicos necesarios y se iba en búsqueda de un maestro con quien trabajar, y quien le iba a enseñar un oficio o profesión de adulto. A esta tradición de educación en casa y de independencia familiar se debe el enorme espíritu emprendedor e innovador que caracterizó a aquel país hasta el siglo XIX, y en parte todavía en el siglo XX, de manera que fue llamado "la tierra de los libres" y "la tierra de las posibilidades ilimitadas".

Un eminente, aunque tardío "seguidor" de los Moore fue el conocido psicólogo cristiano James Dobson, quien anteriormente se había opuesto a la idea de la educación en el hogar. Pero las investigaciones de los Moore le convencieron de que este era efectivamente el mejor camino, tanto desde el punto de vista psicológico como también bíblico. En consecuencia, invitó al Dr. Moore varias veces a hablar en su programa radial "Enfoque a la familia" que es escuchado en todos los Estados Unidos.

Adquiriendo más experiencia en este camino, los Moore comenzaron a desarrollar un método para la educación en el hogar, el cual denominaron la "Fórmula Moore". Ellos se habían dado cuenta pronto de que no era el camino correcto, trasladar los currículos y métodos escolares a las familias y tener una pequeña "escuela en casa". Esto solamente reproduciría los problemas del sistema escolar dentro de las familias: Falta de motivación para aprender, estrés innecesario tanto para los padres como para los hijos, y un estilo de estudio que pasa completamente por alto la personalidad individual y el nivel de desarrollo de cada niño.

Ellos entendieron que la familia es el lugar ideal para brindar a cada niño una educación de acuerdo a sus características individuales. En una familia, donde los niños son de diferentes edades, se entiende naturalmente que no todos los niños tienen las mismas capacidades; entonces es natural que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, ni de la misma manera.

Asimismo vieron que una familia tiene la gran oportunidad de estar mucho más cerca de la "vida real" que una escuela. Los niños pueden conocer de cerca el trabajo de sus padres, o pueden juntos levantar su propio negocio en casa; pueden visitar otros lugares interesantes de trabajo; pueden ayudar a sus padres en quehaceres diarios: arreglar cosas malogradas en la casa, ir al mercado o a pagar cuentas en el banco, cultivar un jardín de verduras, etc. - todas experiencias educativas "en vivo y directo" que una escuela nunca puede brindar. (Nuestros propios hijos, por ejemplo, aprendieron con gran facilidad el uso de números y el cálculo con dinero, yendo diariamente a hacer compras en la tienda. Con esto adquirieron una seguridad en la matemática, mucho mayor que los niños que aprenden estas cosas solo teóricamente en la escuela.)

Los ingredientes fundamentales de la "Fórmula Moore" son:

*Estudio*, mayormente de manera *informal* y de acuerdo a los intereses de los niños. Los Moore desaconsejan el uso de libros de texto y trabajo escolares, los que presentan las materias en una secuencia predefinida que obligatoriamente debe ser seguida. En cambio recomiendan explorar junto con los niños los temas que son de su propio interés, usando experiencias prácticas, libros específicos acerca del tema, y enciclopedias u otras obras de referencia.

Su método preferido es el *estudio por unidades temáticas*: Se estudia un tema tal como "La vida de Abraham", "Motocicletas", "Construcción de una casa", "Ballenas", etc. Estos temas surgen a menudo de intereses espontáneos de los niños, o de incidentes de la vida diaria. Entonces se encuentran actividades relacionadas con el tema que entrenan diversas destrezas como lectura y escritura, principios bíblicos, matemática, conocimientos de ciencias, historia y geografía, artes, ejercicio físico, etc. Por ejemplo, al estudiar las ballenas, se pueden leer libros acerca de las ballenas, la historia bíblica de Jonás, se pueden estudiar los aspectos biológicos de las ballenas (anatomía, alimentación, reproducción, su orientación mediante sonidos, etc.), los aspectos geográficos (hábitat, migración, etc.), se pueden realizar dibujos, maquetas y otras obras de arte acerca de las ballenas, resumir por escrito lo estudiado, hacer cálculos acerca del tamaño, peso y velocidad de las ballenas, e ir a la piscina para aprender a nadar. Toda la familia puede participar en estas actividades juntos, pero cada uno puede realizar trabajos de acuerdo a sus capacidades individuales. (Por ejemplo, los niños mayores pueden realizar un trabajo escrito por sí mismos, mientras los pequeños pueden dictar sus ideas a papá o mamá quien las escribe.)

Es de gran importancia, según las investigaciones de los Moore, no empujar a los niños hacia estudios formales y actividades académicas antes que estén listos para ello, en cuanto al desarrollo natural de su cerebro. La razón más frecuente para el "fracaso escolar" es el hecho de que el niño fue obligado a aprender a leer o a realizar operaciones matemáticas, o fue expuesto a una enseñanza formal, mucho antes de que su cerebro fuera listo para ello. Esta afirmación se fundamenta en los estudios de Jean Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia infantil, y trabajos afines.

**Trabajo manual.** Los Moore dicen: "El trabajo constructivo, empresarial, que entrena destrezas, edifica la confianza del niño en sí mismo, su creatividad y su autocontrol, y todo esto más rápidamente. Es el remedio más dramático y consistente contra problemas de comportamiento y personalidad. (...) ¡No les dé propinas! Que ellos ganen su dinero a su manera, ayudándole a usted a hacer y vender galletas, pan, juguetes de madera, cultivar verduras, o realizar trabajos por otras personas (...) A la edad de 6 a 8 años, muchos ya pueden administrar su pequeño negocio."

La idea es, entonces, no solamente que los niños ayuden con los quehaceres de la casa. Se trata de que aprendan a hacer un trabajo productivo y a levantar un negocio - primero con la ayuda de sus padres -, y entonces también poder disfrutar de los frutos de su trabajo.

**Servicio al prójimo.** "Esto empieza en casa y en el vecindario con visitas diarias o semanales a vecinos necesitados, familias con bebés, clínicas, u otros servicios personales y comunitarios. Esto hace que los niños sean menos egoístas, y contrarresta cualquier tendencia materialista que sus negocios podrían incentivar."

De los Moore y sus colaboradores hemos aprendido las lecciones más valiosas acerca del desarrollo de los niños, y acerca de un concepto educativo que permite a los niños ser niños, y saca lo mejor de sus propios intereses e inclinaciones. Ellos nos animaron también a preocuparnos menos por los criterios formales escolares (tales como aprobar ciertos exámenes a una edad determinada), y confiar más en el desarrollo natural del niño y en su propia motivación para aprender. Efectivamente hemos visto en niños educados según la Fórmula Moore, como a veces dieron repentinamente un gran salto adelante en algún área del conocimiento o de sus habilidades donde habían parecido "atrasados" según criterios escolares, y avanzaron dentro de pocas semanas o meses tanto como niños escolares en varios años.

*Literatura:*

- Raymond y Dorothy Moore, "Mejor tarde que temprano", Editorial Unilit 1995 (vea el [resumen en http://www.altisimo.net/escolar/moore.htm](http://www.altisimo.net/escolar/moore.htm))

- Raymond y Dorothy Moore, "Home Grown Kids", Word Publishing, 1981

- Raymond y Dorothy Moore, "The Successful Homeschool Family Handbook", Thomas Nelson Publishers, 1994

*Otra literatura relacionada con el tema:*

- Kathleen McCurdy, "Aprendiendo Naturalmente", Organización Familia Escolar, <http://familiaescolar.com/>

- Patrick Basham, John Merrifield y Claudia R. Hepburn, "[Educación en casa: De lo extremo a lo corriente](http://www.altisimo.net/escolar/InstitutoFraser-Homeschooling.pdf)", <http://www.altisimo.net/escolar/InstitutoFraser-Homeschooling.pdf> - Instituto Fraser, 2007 (2da edición)

#### **II.4. La Escuela Activa según Rebeca Wild, Ecuador**

Rebeca Wild y su esposo Mauricio son pioneros educativos que fundaron una escuela alternativa, y posteriormente una comunidad de vida alternativa, en Ecuador.

Encontramos muchas similitudes entre sus principios y la "Fórmula Moore", solamente que ellos los aplicaron al entorno de una escuela. Aunque los Wild no son cristianos, ellos comparten con los Moore ciertas convicciones fundamentales: que la familia, no el estado, es la encargada de educar a los niños; y que los niños aprenden mucho mejor cuando se les permite hacerlo de acuerdo a su propia manera y a su propio nivel de madurez. Así no sorprende que también sus aplicaciones prácticas tengan mucho en común.

El proyecto de los Wild tiene además importancia porque funciona no en los Estados Unidos con su larga tradición de libertad y de familias fuertes e independientes, sino en un contexto latinoamericano donde generalmente la conformidad y la sumisión bajo las instituciones tradicionales se valoran más que la independencia y la individualidad. Así tuvieron que luchar contra mucho más prejuicios culturales que los Moore, y no pudieron ir tan lejos como practicar y propagar una educación basada completamente en el hogar. Pero lograron realizar aun en este contexto una alternativa educativa libre, individualizada, y más orientada hacia el bienestar de los niños que hacia las tradiciones rígidas del sistema escolar.

No hemos tenido contacto personal con ellos; pero hemos aprendido mucho de sus escritos y de los relatos de sus experiencias.

La experiencia de los Wild demuestra que estos principios se pueden perfectamente practicar en una escuela (aunque una escuela muy distinta de las escuelas tradicionales), mientras el apoyo de las familias es fuerte y las familias cumplen su rol como las verdaderas bases de la educación. Pero esto deja de funcionar cuando las familias ven la escuela simplemente como un lugar adonde "delegar" sus responsabilidades educativas; o cuando no pueden pasar suficiente tiempo con sus hijos. Así parece haber sucedido hacia el fin de la existencia de la primera escuela, donde bajo las presiones económicas las familias se vieron obligadas a que tanto el padre como la madre pasaran tanto tiempo trabajando fuera de la casa, que ya no pudieron brindar a sus hijos un verdadero hogar. En esta situación encontraron la salida de fundar una "comunidad integrada" en un lugar del campo, con las familias interesadas, donde cultivan un estilo de vida que les permite estar más unidos como familias, y donde también la escuela alternativa puede seguir funcionando en el contexto de esta comunidad.

Inicialmente, los Wild se basaron en el método Montessori; pero con el tiempo enriquecieron su método con muchos otros elementos valiosos.

### ***Actividad propia del niño:***

El principio central de la "Escuela activa" consiste, como dice su nombre, en que la *actividad propia del niño* es el motor más fuerte del aprendizaje. No la enseñanza dada por el profesor, no un currículo o un método, sino lo que el niño mismo hace, busca e investiga por interés propio. La escuela tradicional condena a los alumnos a la pasividad: no les permite moverse, no les permite hablar entre ellos, no les permite escoger entre varias alternativas, no les permite trabajar e investigar por su cuenta. Los obliga a recibir y reproducir pasivamente todo lo que el profesor les presenta. De esta manera, la escuela



mata la curiosidad, la creatividad, y la motivación innata del niño para aprender. Juntos con los padres y maestros, los Wild formularon la siguiente meta para la fundación de su escuela alternativa:

**"Crear una escuela que no quite al niño su alegría natural de vivir, su curiosidad, su seguridad en sí mismo, su individualidad. Una escuela que deje la iniciativa de aprender en manos de los niños."**

#### ***Operaciones concretas:***

Una característica importante de los niños en la edad de la escuela primaria es que la gran mayoría de ellos se encuentran en la "*etapa de las operaciones concretas*" (como lo formuló Piaget). O sea, la mente del niño necesita la manipulación de objetos concretos para poder pensar lógicamente. Aprenden a sumar y restar contando habas, piedritas, y otros objetos. Aprenden el significado de nuevas palabras en el contexto de situaciones y acciones concretas de la vida diaria, o en relación con objetos concretos. El trabajo abstracto, simbólico, con libros y cuadernos no les ayuda en su aprendizaje. Al contrario, es un obstáculo, por lo menos mientras el niño no haya hecho todavía una cantidad suficiente de experiencias concretas.

Por eso, el aprendizaje en la escuela activa sucede en su mayor parte mediante *una gran variedad de materiales concretos*: bloques de madera y rompecabezas para armar; semillas y piedritas para contar; material para trabajos manuales (cartones, goma, restos de lana y de tela, témperas, etc.), instrumentos para medir y pesar, etc. También objetos específicamente diseñados para enseñar diversos aspectos de la matemática, de la gramática, etc, mayormente según las sugerencias de María Montessori. Además una biblioteca, un taller de carpintería, una cocina, y muchas otras oportunidades para las actividades más diversas.

#### ***Aprendizaje en libertad, y de acuerdo a los propios intereses del niño:***

Durante la mayor parte del tiempo, los niños se mueven libremente en este ambiente, hacen uso libre de todos estos materiales, y avanzan en proyectos que ellos mismos escogieron. Nadie les dice: "Ahora tienes que usar este material", "Ahora tienes que trabajar en este ambiente", o "Ahora tienes que aprender esto." Los niños dirigen su propio aprendizaje.

El rol de los maestros consiste en acompañar a los niños en sus actividades, explicarles (individualmente) el uso de nuevos materiales, darles sugerencias más allá de lo que ellos mismos se proponen, para ensanchar su horizonte (pero sin apartarlos de la actividad que ellos mismos eligieron), animar y dar nuevas ideas a los que no tienen ideas propias, conocer personalmente a cada niño y sus necesidades, y elaborar nuevos materiales de acuerdo a estas necesidades. Rebeca Wild dice: "El maestro no debe 'impartir lecciones'; debe ser como un científico que observa el desarrollo de cada niño para responder adecuadamente a ello."

Las formas de la escuela tradicional, tales como "dictar clases", copiar y memorizar definiciones, resolver interminables ejercicios en cuadernos, etc, corresponden a la manera de pensar abstracta de los adultos. Un adulto puede tal vez beneficiarse de esta forma de

estudiar; pero para la mente de un niño es completamente inadecuada. Un buen educador no obligará al niño a pensar como piensa un adulto; pero se esforzará por entender la manera de pensar del niño, para facilitar su aprendizaje de acuerdo a su propia manera de pensar.

En este contexto, los Wild citan el siguiente dicho de José Ortega y Gasset:

"Solo si los niños pueden vivir hoy plenamente como tales, mañana serán personas adultas en la plena plenitud de su potencial.

*El renacuajo no se hace mejor sapo si se le fuerza a vivir fuera del agua prematuramente. Así también, el niño no desarrolla mejores cualidades humanas si se reprimen sus impulsos naturales, si se le obliga a portarse como un pequeño adulto que debe pasar durante muchas horas inmóvil, callado, asimilando conocimientos en proporciones reguladas científicamente por medio de lecciones verbales, siguiendo ejercicios predeterminados, de acuerdo a un horario organizado por especialistas en pedagogía"*

La escuela activa es obviamente muy diferente de una escuela tradicional. Los niños no son separados por edades, grados y aulas; se mezclan niños de diferentes edades. No existe ningún currículo fijo, no existen exámenes ni calificaciones. El niño experimenta sus éxitos no en forma de notas, pero en forma de los resultados de sus trabajos e investigaciones. Por ejemplo cuando saca de la imprenta las primeras copias de un cuento escrito por él mismo. O cuando descubre por sí mismo una nueva ley de la matemática.

Sí existen algunos cursos más formales, tales como clases de música, o cursos de idiomas extranjeros; materias que difícilmente pueden aprenderse de una manera completamente informal. Pero estos cursos tampoco son obligatorios. Solamente que un niño, una vez que decide participar en un tal curso, se compromete a asistir regularmente hasta que el curso termine.

#### ***Aprendizaje de acuerdo al desarrollo individual:***

Como los Moore, también los Wild enfatizan que se debe dar tiempo al niño hasta que su cerebro desarrolle naturalmente las capacidades necesarias. No existe ninguna edad "obligatoria" para empezar a leer o a realizar operaciones matemáticas. Algunos niños alcanzan la madurez necesaria mucho más antes que otros. En su escuela hicieron la observación interesante de que los niños, dejados en libertad, generalmente eligen por sí mismos aquellos materiales o actividades que corresponden a su nivel de desarrollo actual. Así que el maestro no necesita hacerse el trabajo de optimizar el currículo para el nivel individual de cada niño; los niños ya hacen esta optimización por sí mismos.

#### ***Las reglas de la casa:***

La *disciplina* en la escuela activa se basa en las "reglas de la casa": un conjunto de reglas de comportamiento que son de cumplimiento obligatorio para todos. Puesto que es una misma ley para todos, los niños pronto se vigilan mutuamente en cuanto a su cumplimiento. Casos graves son llevados ante la asamblea general, donde niños y maestros tienen igualmente voz y voto.

La disciplina no descansa entonces, como en la escuela tradicional, sobre la autoridad arbitraria de un adulto. Esto significa que los adultos tienen que someterse, al igual que los niños, bajo la "ley" establecida, y que no pueden obligar arbitrariamente a los niños a realizar determinadas actividades. Pero significa también que los maestros no necesitan gastar la mayor parte de su tiempo y de sus esfuerzos en acciones disciplinarias para que los niños "estén quietos y escuchen" o para que "hagan sus tareas", como a menudo es el caso en la escuela tradicional. En cambio, pueden dedicar todo su tiempo al contacto personal con los niños, y a su verdadera labor de educar y enseñar (no "dando lecciones", sino aconsejando a cada niño individualmente y desafiándolos a pensar, o acompañando los pequeños grupos que se forman espontáneamente según intereses comunes de los niños).

Desde nuestra perspectiva cristiana decimos que esto corresponde básicamente al principio bíblico, o más exactamente reformativo, de que la máxima autoridad para la vida, la iglesia (y cualquier comunidad como también una escuela) es la palabra de Dios - no las tradiciones de la institución, ni los dictados de un liderazgo humano. En una escuela cristiana, las reglas de la casa deben reflejar las leyes de Dios según Su palabra, y los maestros deben reconocer que ellos mismos están sujetos a esta ley y no pueden "gobernar" arbitrariamente.

Desde el trasfondo no cristiano de los Wild, es natural que en algunos puntos ellos se inclinen demasiado hacia el extremo humanista, negando completamente que pueda existir algún mal en los niños. Opinamos que en este aspecto hay que distinguir entre las "capacidades morales" de un niño, y sus "capacidades naturales" de aprender.

En cuanto a las *capacidades morales*, será necesario reconocer que los motivos egoístas siempre están presentes en el niño, y siempre interferirán con el desarrollo de actitudes como compartir, ayudar al más débil, servir sin esperar recompensa, estar dispuestos a perder, reconocer errores, etc. Exactamente por esta razón es necesaria la "ley de la casa", para reforzar estas actitudes buenas que de otro modo no aparecerían naturalmente - por lo menos mientras un niño no llegue consciente y voluntariamente a la conversión. (Bíblicamente, la ley tiene además el propósito de convencer del pecado y llevar al arrepentimiento.) Si las personas fueran buenas por naturaleza, no hubiera necesidad de ninguna ley, como afirma Pablo: "...que la ley no fue dada para el justo, sino para los transgresores y desobedientes, para los impíos y pecadores ..." (1 Timoteo 1:9).

Pero todo esto no resta importancia a la observación de educadores humanistas, de que en cuanto a sus *capacidades naturales*, los niños son efectivamente "aprendedores natos". Ningún niño necesita ser forzado a aprender, mientras no haya sido malogrado por el sistema escolar tradicional. Un niño tiene normalmente una curiosidad natural, un deseo de saber y descubrir. Lo manifiesta observando y experimentando con todo lo que encuentra, haciendo muchas preguntas, e imitando lo que ve hacer a los adultos. (Si los niños no fueran "aprendedores natos", no aprenderían a caminar ni a hablar.) El niño no aprende de la manera como lo presupone la escuela tradicional; pero aprende de otras maneras muy variadas, y mucho más de lo que aprendería con los métodos tradicionales.

Las experiencias de la Escuela activa (como también de los hogares educadores según la Fórmula Moore) demuestran que esta curiosidad natural y este deseo de aprender se pueden mantener durante la niñez entera y hasta la adolescencia, mientras no son apagados mediante aprendizajes forzados. Solamente puede el niño de vez en cuando necesitar nuestra dirección (en el sentido moral) en cuanto al *qué* aprende y *qué uso hace* de lo que aprende. Pero aun esto, no según nuestras propias ideas de lo que "un niño necesita saber", ni mucho menos según un currículo preestablecido. Solamente habrá que intervenir si los conocimientos que el niño pretende adquirir, o los usos que pretende hacer de ellos, fueran moralmente malos; o si se negara a tomar en cuenta los conocimientos acerca de lo que es bueno.

Tenemos ciertas reservas hacia el concepto de "democracia" en una escuela o familia - un concepto que últimamente está siendo propuesto no solamente por educadores alternativos, sino también por algunos tradicionales y oficiales; pero sospechamos que en muchos casos este término sea usado de una manera más propagandística que genuina. (*Más sobre este tema en el capítulo V.11, ¿"Escuela democrática"?*)

De la Escuela activa hemos aprendido el gran valor de una amplia gama de materiales concretos que incentivan los aprendizajes y descubrimientos de los niños; la importancia de un ambiente de libertad (para escoger entre una multitud de opciones y actividades, y para moverse físicamente); la importancia (resaltada también por los Moore) de tomar en cuenta el desarrollo individual de cada niño y no tratar de "apurarlo" a la fuerza; y la confianza en la motivación innata de cada niño para aprender y hacer descubrimientos - una motivación que se activa inmediatamente cuando permitimos a un niño aprender cosas que le interesan a él mismo, y una motivación mucho más fuerte que la motivación artificial mediante exámenes, notas, recompensas y castigos.

*Literatura:*

Rebeca Wild, *"Educar para ser - Vivencias de una escuela activa"*, Editorial Herder, Barcelona 1999

*... y otras obras por la misma autora.*

## **II.5. Críticas al sistema escolar.**

Diversos autores han resaltado las deficiencias del sistema escolar existente. Todos los autores mencionados hasta ahora critican la escuela explícita o implícitamente, presentando alternativas mejores. En este apartado presentaré a tres autores que han profundizado la crítica al sistema escolar, tanto desde su experiencia personal con este sistema, como desde sus investigaciones pedagógicas e históricas. Los tres llegan a la misma conclusión, aunque con matices un poco distintas:

El verdadero propósito del sistema escolar actual no es la "educación" (en el sentido de transmitir conocimientos y habilidades). El propósito para el cual fue creado, según las palabras de sus propios fundadores, es la formación de personas que obedecen

ciegamente a las instrucciones que reciben, sin reflexionar o pensar por ellos mismos. Porque esta es la clase de personas que las grandes empresas desean tener como sus trabajadores, y que los gobiernos políticos desean tener como sus súbditos.

Otros propósitos mencionados por algunos de los fundadores de este sistema, consisten en desprestigiar y desarraigar el cristianismo, y en enajenar a los niños de sus padres, para destruir las estructuras familiares y crear una sociedad donde los niños pertenecen al estado.

Aunque las investigaciones de los autores que mencionaré a continuación se centran en los Estados Unidos, el lector descubrirá con asombro que se trata del mismo sistema allí como en la Alemania imperial y nazi, en la antigua Unión Soviética y en la China comunista, y que actualmente se está implementando en casi todo el mundo.

**II.5.1. John Holt** fue otro de los pioneros del movimiento de educación en el hogar, junto con Raymond Moore. (Aunque Holt era más liberal que Moore y tenía convicciones distintas en asuntos religiosos, los dos estaban unidos en una amistad personal.) En uno de sus libros, "How Children Fail", Holt describe las causas de los "fracasos escolares" y llega a la conclusión de que en estos casos, el problema es con la escuela y no con el alumno.

En otro libro, "Teach Your Own", anima a los padres a educar a sus hijos en casa, y refuta las objeciones que comúnmente se presentan en contra de esta opción educativa. Documenta como los métodos usados en las escuelas para "mantener orden" y para "producir aprendizaje", se basan en la psicología conductista, la cual a su vez se basa en los métodos para entrenar animales. Y dice muy acertadamente:

"Jugar 'al psicólogo y a la paloma' puede ser divertido por algún tiempo. Pero todos los seres humanos pronto querrán actuar de psicólogos; nadie quiere ser la paloma. Los humanos por naturaleza no somos como ovejas o palomas, dóciles, felices de dejarnos acondicionar por una máquina sin hacer preguntas, mientras la máquina sigue encendiendo sus luces verdes o dándonos sus porciones de comida. Como estos niños (*en un ejemplo que acaba de relatar*), nosotros queremos descubrir como funciona la máquina, y después *programarla*. (...) Toda forma de aprender o enseñar que se basa sobre la suposición de que somos criaturas parecidas a gusanos o ratas o palomas, es un sinsentido y solamente lleva a frustraciones y fracasos interminables."

Y en el mismo contexto dice:

"Ya en 1959, al enseñar a niños de quinto grado en una escuela privada muy exclusiva, vi que la escuela es un lugar donde los niños aprenden a ser estúpidos. ¿Qué era lo que aun en esta escuela supuestamente "creativa" y con tecnología de punta, hizo que los niños se volvieran estúpidos? Pensé que era el miedo, el aburrimiento, y la confusión de tener que manejar constantemente palabras y símbolos sin sentido. Sí, es todo esto; pero aun más importante: *el hecho de que otras*

*personas habían asumido el control de sus mentes. Fue esa manera de entrenarlos, la misma como se usa para entrenar a animales del circo a hacer trucos a pedido, la que hizo que los niños se volvieran estúpidos.*

*(Ambas citas de "Teach Your Own".)*

Holt menciona también otras fallas del sistema escolar, tales como:

- En vez de ayudar a los niños a convivir pacíficamente con personas de trasfondos distintos, todavía agrava las diferencias sociales y raciales.
- La escuela niega a los niños los derechos humanos y constitucionales básicos, tales como el derecho de expresar su propia opinión, o el derecho de poder descansar después de una jornada máxima de ocho horas de trabajo por día, o el derecho de decir "No" a una evaluación académica o psicológica, o el derecho de conocer el contenido de las actas que la escuela lleva acerca de ellos, o incluso el derecho de ir al baño.
- La cultura masiva de la escuela incentiva la crueldad y la deshonestidad entre los niños. *(En el pasado reciente se comenzó a discutir públicamente el problema del "bullying" en las escuelas, y lo que las escuelas podrían hacer para contrarrestarlo; pero no se discute el problema fundamental: El mismo sistema escolar somete a los niños a una masificación y despersonalización, lo cual produce este comportamiento.)*

**II.5.2. John Taylor Gatto** fue profesor en Nueva York durante más de treinta años, y dos veces premiado como "Profesor del año". Ya siendo profesor de escuelas estatales, empleó métodos alternativos con sus alumnos, a menudo sin autorización ni conocimiento de las autoridades escolares. Pero viendo que el sistema escolar seguía oponiéndose a toda buena pedagogía, se retiró de su trabajo con una protesta pública. Dedicó una gran parte de los años siguientes al asesoramiento de educadores alternativos, y a investigaciones históricas acerca de los orígenes y trasfondos del sistema escolar americano. Publicó los resultados de estas investigaciones en su obra monumental, ["Historia secreta del sistema educativo americano"](#).

Gatto comprueba con documentos históricos, que los fundadores y pioneros de la escolarización obligatoria tenían como meta principal la manipulación de la sociedad para sus propios fines:

Entre 1906 y 1920, un pequeño grupo de empresarios, banqueros y directores de universidades de fama mundial invertía más dinero y atención en la escuela obligatoria, que el gobierno. Tan solamente Andrew Carnegie y John D.Rockefeller invirtieron entre 1900 y 1920 más dinero que el gobierno federal. De esta manera, el sistema escolar moderno fue construido lejos de la vista pública, y lejos de los representantes del pueblo. Ahora deseo que ustedes escuchen una cita directa del primer reporte publicado por la Comisión Educativa General de John D.Rockefeller - esta es su primera declaración de su misión:

"En nuestros sueños, la gente se entrega con perfecta docilidad en nuestras manos moldeadoras. Los conceptos educativos actuales, de educación intelectual y del carácter, se desvanecen de sus mentes; y sin impedimento por la tradición,

obramos nuestra propia buena voluntad sobre un pueblo agradecido y sumiso. No intentaremos hacer de esta gente, o de alguno de sus hijos, eruditos o filósofos, o científicos. No debemos levantar de entre ellos a autores, educadores, poetas o hombres de letras, ni grandes artistas, pintores, músicos, ni abogados, doctores, estadistas, políticos - criaturas con los que estamos ampliamente provistos. La tarea es simple. Organizaremos a los niños y les enseñaremos de manera perfecta las cosas que sus padres y madres hacen de manera imperfecta."

El verdadero propósito de la escolarización moderna fue anunciado por el sociólogo legendario Edward Roth en su manifiesto de 1906, "Control social". Allí escribió: "Planes están en camino para remplazar la familia, comunidad e iglesia por propaganda, medios de comunicación masiva y educación" (él por supuesto quiso decir "escolarización") "...la gente son solamente pequeños pedazos moldeables de pasta humana."

Al inicio del siglo XX fue la decisión de un grupo de académicos famosos bajo Edward Thorndike y John Dewey, con sus aliados empresarios, someter las escuelas bajo la economía y bajo el estado, exactamente como en Prusia. Además iba a haber una misión superior. Las escuelas debían servir como "instrumentos de una evolución administrada, estableciendo condiciones para una reproducción selectiva, antes que las masas tomen las cosas en sus propias manos." (Esta es una cita de un artículo por Thorndike, publicado en 1911.)

El "Proyecto educativo del profesor orientado al comportamiento" (*una publicación oficial del gobierno estadounidense*) describe unas reformas específicas que debían introducirse a la fuerza a partir de 1967. Su meta es: "la manipulación impersonal, por medio de la escuela, de una América futura donde muy pocas personas serán capaces de mantener el control sobre sus propias opiniones". Una América donde "cada individuo recibe al nacer un número de identificación multipropósito, el cual permite a los empleadores y a otros controladores hacerle un seguimiento, y a exponerle a la influencia subliminal del Departamento de Educación del estado..."

Gatto documenta además que el nivel educativo de los Estados Unidos *disminuyó* con la introducción de la escolarización obligatoria. Aquí solo un ejemplo:

"Según un documento oficial de la oficina del senador Ted Kennedy, antes de introducir la escuela obligatoria, la tasa de alfabetización en el estado de Massachusetts era de 98%. Después bajó a menos de 91% y nunca volvió a superar esta cifra hasta hoy."

**II.5.3. Charlotte Iserbyt** trabajó durante diez años como asesora del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Lo que vio allí, le dio razones suficientes para protestar contra el sistema escolar en general, y la política escolar de su nación en particular.

Al igual que Gatto, encontró muchas evidencias de que el sistema escolar está siendo utilizado para manipular, espiar y controlar la población entera; y para crear una población dependiente que ya no sabe razonar por sí misma. Los resultados de sus

investigaciones coinciden en muchas partes con los de Gatto, y en parte está usando las mismas fuentes. Solamente que Gatto pone más énfasis en la influencia de las grandes empresas y de los planes para el desarrollo económico, mientras Iserbyt enfatiza más las conexiones políticas e ideológicas con el fascismo y nazismo de Alemania, y con el comunismo de la Unión Soviética. A esto se añaden sus experiencias de haber conocido las máximas instancias gubernamentales de política escolar desde adentro.

- No deseo entrar más en estos temas porque el propósito de este Manifiesto es más que todo proponer una alternativa positiva. Pero si usted ya comenzó a sospechar que el sistema escolar tiene otros propósitos nada educativos, entonces le recomiendo la lectura de los libros presentados en este apartado.

En cuanto a sus propuestas constructivas, los tres autores mencionados aquí coinciden en muchos aspectos con las propuestas de Raymond Moore y Rebeca Wild: Centrar la educación en las familias en vez de instituciones estatales; más contacto con la vida real y desafíos prácticos; respetar la individualidad de cada niño.

John Holt denominó su propuesta "*unschooling*" ("desescolarización") y enfatizó primero la liberación de los elementos negativos de la escuela: No a los currículos y horarios rígidos, No a las tareas rutinarias y aburridas, etc. En sus propuestas positivas tiene mucho en común con la Escuela activa.

Gatto es, como los Moore, un seguidor de la antigua tradición americana de independencia familiar con su espíritu emprendedor e innovador. El enfatiza el uso del trabajo práctico y de desafíos extremos como medios educativos, como demuestra el siguiente pasaje:

"Cuando me piden una sola sugerencia para mejorar las relaciones de los padres con sus hijos, yo recomiendo lo siguiente:

No los considere como niños. La niñez existe, pero se acaba mucho antes de lo que permitimos. Yo me preocuparía si mi hijo se comportara de una manera notablemente infantil después de la edad de siete años. Y si a la edad de doce años usted no está tratando con hombres y mujeres jóvenes, deseosos de asumir su turno y de hacer las cosas sin la ayuda de adultos, capaces de explorar Londres por sí mismos o de emprender bicicleteadas de cien millas, y que crean suficiente valor añadido en su vecindario como para tener un ingreso independiente; si usted no ve esto, entonces usted ha hecho algo seriamente mal en su educación."

(John Taylor Gatto, "*Weapons of Mass Instruction*")

*Literatura:*

John Holt, "*Why Children Fail*", 1965

John Holt, "*Teach Your Own*", 1981

John Taylor Gatto, "*Historia secreta de la educación americana*", 2003

John Taylor Gatto, "*Weapons of Mass Instruction*", 2009

Charlotte Iserbyt, "*The deliberate dumbing down of America*", 1999



## **II.6. Nuestras propias experiencias en el trabajo con niños escolares.**

No por último, hemos también aprendido varias cosas en nuestras propias experiencias con niños escolares. Hemos visto que los principios de la "Fórmula Moore" y de la "Escuela activa" funcionan con casi cualquier niño, bajo dos condiciones: Que el niño pueda ser alejado de las presiones escolares por suficiente tiempo; y que sus padres estén de acuerdo con que sea educado de esta manera. Hasta ahora, estas condiciones se dieron sobre todo en los programas vacacionales que llevamos a cabo. También hicimos unas experiencias positivas con niños que recibieron permiso para alejarse de la escuela por algún tiempo, en acuerdo con sus profesores; y en un caso con una niña que asistía a una escuela nocturna donde la presión era menor. En estas situaciones alejadas de la escuela pudimos ayudar a muchos niños a recuperar su aprendizaje. En cambio, con niños que seguían sometidos a las presiones escolares, ¡una recuperación era casi imposible!

Durante nuestros programas vacacionales de dos meses, pudimos observar cada año un patrón de comportamiento parecido en la mayoría de los niños. Al acostumbrarse poco a poco a un entorno más familiar y menos escolarizado, muchos de ellos pasan por las mismas etapas. Podemos considerarlas como "etapas de la recuperación después de un trauma escolar":

### *La fase de la inseguridad y pasividad.*

Durante las primeras semanas, la mayoría de ellos se sienten bastante perdidos cuando se les ofrece la libertad de escoger ellos mismos una actividad, un material didáctico o un juego. (Especialmente los niños más grandes que ya están cargados con más años escolares.) Entonces se quedan parados allí no más y esperan que alguien les diga qué tienen que hacer. O se quedan pasivamente mirando a otros niños que ya encontraron una actividad interesante. No son capaces de decir qué les gusta hacer, o qué temas les interesan. Solamente esperan que alguien les dé órdenes, como en la escuela. Algunos traen tareas escolares de su casa y las resuelven - obviamente sin tener ganas de hacerlo. (En estos casos decimos a los padres que ya no manden tales tareas a sus hijos.)

En esta fase son a menudo nuestros propios hijos quienes toman la iniciativa para algún proyecto: un trabajo manual, un experimento, aprender un juego nuevo, etc. - y entonces los otros niños quieren también participar. - A veces doy algunas "lecciones" visuales acerca de un tema que presenta dificultades para muchos niños (mayormente en la matemática). Pero estas lecciones son cortas y la participación no es obligatoria. Después, los participantes reciben una actividad práctica o un desafío de investigación en relación con el tema.

### *La fase de jugar.*

Después de aproximadamente dos semanas, la mayoría de los niños empiezan a sentirse más libres. Entonces descubren que tienen permiso para jugar, y se aprovechan de ello tanto como pueden. Así pasan la mayor parte del tiempo de actividades libres jugando, o sea, las primeras dos a tres horas de la mañana. Juegan toda clase de juegos de tablero, de

cartas y de dados, y también juegos al aire libre. Con estos juegos aprenden más de lo que ellos mismos se dan cuenta. Juegos como damas, ajedrez, cuarteto, yatzy, etc, requieren una clase de pensamiento estratégico y matemático que no se cultiva en la enseñanza escolar.

En la mayoría de los niños, esta fase de jugar dura entre dos y cuatro semanas. - En una oportunidad tuvimos a dos participantes que fueron obligados por su escuela a asistir a clases de refuerzo de dos horas, en tres días de la semana, porque habían desaprobado un curso. Llama la atención que estos dos niños se quedaron en la fase de jugar hasta el fin de las vacaciones, y nunca llegaron a la siguiente fase. Las seis horas semanales de rutina escolar eran suficientes para atrasar de manera significativa el desarrollo mental, emocional y creativo de ellos.

#### *La fase creativa.*

Una vez satisfecha su necesidad de jugar, algunos de los niños entran en una fase creativa: Comienzan a hacer experimentos o incluso inventan experimentos propios; dibujan, pintan y hacen trabajos manuales; hojean los libros de la biblioteca en búsqueda de nuevas ideas; o inventan juegos propios. En esta fase observamos también en algunos lo que María Montessori llama la "normalización": Son capaces de trabajar por tres horas seguidas de manera interesada y concentrada en un proyecto; necesitan muy poca instrucción o ayuda de parte de nosotros los adultos, y mantienen el orden por sí mismos, de manera que no hay prácticamente ninguna necesidad de "control disciplinario". En esta fase, algunos niños empiezan también por iniciativa propia y con verdadera motivación a trabajar con materiales más "escolares", tales como fichas con problemas, o materiales concretos para la práctica de operaciones matemáticas.

Este es el momento cuando nos gustaría seguir trabajando con los niños de esta manera, y podrían aprender muchas cosas - inclusive "materias escolares", pero de una manera más motivadora y más práctica que en la escuela. Pero en la mayoría de los niños, esta fase comienza solamente hacia el fin de las vacaciones, y algunos nunca llegan a este punto - y después tienen que volver a la escuela. Esta fue la frustración más grande de este trabajo: la escuela literalmente destruyó el desarrollo de los niños. Por eso seguimos soñando y buscando a Dios por posibilidades de una educación sin escuela - por lo menos sin la forma de escuela tal como la gran mayoría de la gente la conoce. En realidad se necesitaría muy poco para eso, solamente unas familias valientes que aman a sus hijos.

### **II.7. Los ejemplos negativos del sistema escolar existente.**

Mayormente, el sistema escolar existente nos ha provisto de ejemplos negativos, de como *no* hacerlo. Mencionaré algunos de ellos.

Un alumno tiene la tarea de buscar diez palabras en el diccionario y copiar sus definiciones en su cuaderno. (Una tarea frecuente y rutinaria en las escuelas primarias.) Le pregunto si sabe lo que significan las palabras. No, solamente tiene una idea borrosa de

una o dos de ellas; las otras le son completamente desconocidas. La primera palabra es "fenómeno". En el diccionario dice: "Toda manifestación de la materia o de la energía. - Cosa extraordinaria o sorprendente." - El alumno, obedientemente, copia esta definición. Después le pregunto: "¿Puedes ahora decirme qué es un fenómeno?" - "Mm... algo como un fantasma." - Obviamente, el alumno no comprendió la definición que acaba de copiar. Esto no me extraña, pues la definición contiene por lo menos tres palabras que mi alumno tampoco conoce. Intento explicarle lo que significa, pero el alumno no tiene paciencia conmigo: "Continuemos rápido, quiero terminar esta tarea, después tengo todavía una tarea de matemática."

Esta no es la manera como un niño aprende palabras nuevas. La tarea entera no tuvo ningún valor educativo para el alumno. Y la sobrecarga de tareas - tres a seis horas cada tarde - tampoco le ayuda; ni siquiera tiene tiempo para escuchar una explicación que le hubiera ayudado a aprender por lo menos *algo*. Sin embargo, esta es la clase de tareas que se dan con más frecuencia en las escuelas. - De paso sea dicho, se trataba de uno de los alumnos más inteligentes de su clase.

Tuve otro alumno de refuerzo que era muy tímido, casi nunca hablaba, y demoraba mucho en entender explicaciones verbales o escritas. Un día tuve con él una conversación bastante reveladora, que fue más o menos así: "¿Tus papás tienen mucho tiempo para tí?" - "No mucho. Mi papá trabaja lejos y casi no viene a la casa." - "¿Y tu mamá?" - "Ella llega a la casa en la noche." - "¿Y ella toma tiempo para hablar contigo?" - "No mucho." - "¿Sobre qué cosas hablan?" - "...". (Silencio) - "Por ejemplo, ¿tu mamá habla contigo de como te va en la escuela? ¿O puedes hablar con ella acerca de tus amigos? ¿O puedes decirle cuando tienes un problema?" - "No, casi no hablamos así." - "¿Qué hace entonces tu mamá cuando tiene un tiempo contigo?" - "Me enseña comunicación. Ella es profesora de comunicación." ¡Pobre niño, y pobre madre! Ambos eran víctimas de la actual formación torcida de profesores. Seguramente la madre tenía buenas intenciones y pensaba brindar un gran servicio a su hijo, enseñándole las definiciones de sujeto y predicado, o haciéndole memorizar sinónimos y antónimos, o haciéndole "preguntas de comprensión" acerca de alguna lectura. Pero con todo esto ¡se olvidó de tener una verdadera *comunicación* con su hijo, de persona a persona!

Por lo menos en casa, un niño necesita tener verdaderos *padres* que edifican una relación personal con él. ¡No necesita otra profesora más en casa!

Una alumna había asistido durante cuatro años a la escuela sin aprender a leer. La pregunté: "¿Y qué haces en la escuela?" - "Nada. ... Hablo con mis compañeras." - Resultó que la profesora hacía sentarse a los alumnos más "débiles" en la última fila atrás, donde no podían escuchar bien lo que decía la profesora, ni podían ver bien la pizarra. Como ellos "no sabían", según el juicio de la profesora, ésta tampoco se esforzaba por hacerles entender algo. Etiquetados de esta manera, ¿qué otra cosa iban a hacer los alumnos de la última fila, si no hablar y jugar entre ellos?

En nuestra casa, esta alumna aprendió a leer en el espacio de dos meses y medio. Pero solamente después de que logramos entrar en un acuerdo con la profesora, de que la niña iba a pasar los días viernes con nosotros en vez de ir a la escuela. Primero la profesora se

opuso a tal idea y dijo que la niña iba a "sufrir un daño" si no asistía a la escuela todos los días. Su orgullo profesional se resistía contra la idea de dejar a una de sus alumnas en manos de unos educadores inoficiales, informales, aunque sea por un solo día a la semana. Sí, un tremendo daño le hemos hecho: ¡hemos hecho que la niña que "no sabía nada", aprendiese a leer!

Un chiquillo de primer grado me muestra orgullosamente su hoja de trabajo. La hoja contiene el dibujo de un dedo con su uña, y debajo en letras grandes la palabra escrita: "uña". Le pregunto: "¿Ya sabes leer?" - "Sí, claro." - "A ver, ¿qué dice aquí?" - El pequeño repasa las letras con su dedo y dice pausadamente, como si estuviera deletreando: "De - do". - En un año escolar entero, él no había aprendido a leer, pero ya había aprendido como presentar un "show" perfecto para hacer creer a los demás que sabía leer. Esta es la lección más importante que aprende todo niño escolar: Lo que vale no es el verdadero saber; la apariencia es todo.

Una alumna de sexto grado traía durante semanas la misma tarea de su escuela: La profesora había copiado para los niños la clave de respuestas del libro de matemática, y les daba la tarea de copiar estas respuestas a sus libros de trabajo. Es obvio que una tal tarea no ayuda a nadie a aprender matemática. ¿Por qué entonces esta tarea? No lo sé con seguridad. Pero asumo que la profesora se encontraba bajo mucha presión, de parte de los padres y de parte de la dirección de su escuela, para que los niños completasen todas las seiscientos-y-tantas páginas del libro de trabajo. Y al mismo tiempo habrá visto que las tareas de este libro estaban muy inadecuadas para el entendimiento de la mayoría de los alumnos. (Los libros de matemática actuales introducen los temas entre *tres a cinco años antes* de que la mayoría de los alumnos puedan realmente comprenderlos.) Entonces, supongo que copiar la clave de respuestas era lo más sensato que la profesora pudo hacer en esta situación, para no hacer sufrir excesivamente a los niños. (Otra explicación posible es que la profesora misma tampoco entendía las tareas del libro...)

Podría seguir relatando historias de niños inteligentes, pero "de bajo rendimiento", solamente porque fueron abrumados de pánico ante cada examen y porque la profesora los pegaba; historias de niños clasificados como "hiperactivos" cuyo único problema era que nunca se les permitía jugar al aire libre; historias de niños capaces de sacar las mejores notas en matemática sin entender nada de lo que hacían; historias de la corrupción y crueldad que reinan en las escuelas ... pero suficiente con esto. ¡Establezcamos una alternativa!

## Sección III: Cristianismo, cosmovisión, y filosofía educativa

### III.1. Lo que entendemos con cristianismo

Nos identificamos como cristianos, seguidores de Jesucristo, Dios encarnado y Señor del Universo (Mateo 3:17, Hebreos cap.1, Filipenses 2:9-11). Con "cristianismo" nos referimos entonces, no a la pertenencia a cierta iglesia, confesión, denominación o tradición religiosa. En cambio, nos referimos directamente a la persona del Señor Jesucristo.

La experiencia decisiva que nos distingue como cristianos en el sentido del Nuevo Testamento, es el nuevo nacimiento o nacimiento espiritual en Jesucristo por el Espíritu Santo.

Un cristiano es quien fue convencido, por la obra soberana del Espíritu Santo, de su pecado y de su necesidad de salvación (Juan 16:8-11); respondió a esta convicción con arrepentimiento y con fe en Jesucristo (Hechos 2:36-38, 16:29-31); y así nació de nuevo por el Espíritu de Dios (Juan 1:12-13, 3:3-8) y recibió el testimonio correspondiente del Espíritu Santo en su propio espíritu (Rom.8:16).

Arrepentirse en el sentido bíblico significa reconocer su pecado ante Dios, y cambiar radicalmente su manera de pensar y de vivir.

Tener fe o "creer" en el sentido bíblico significa tener la confianza completa de ser perdonado y salvo, no por sus propias obras, sino por el sacrificio redentor de Jesucristo en la cruz. Significa también, en consecuencia, vivir la vida entera en fidelidad y lealtad completa hacia Jesucristo. (El término griego "pistis" significa tanto "fe, confianza" como también "fidelidad".)

No creemos que sea cristiano el que declaró su cristianismo únicamente por una forma exterior (bautismo, "oración de entrega", etc.) y dice creer en el perdón de Jesucristo, pero no muestra el fruto del arrepentimiento en su vida. (Mateo 3:8-10, 7:21-27) El nuevo nacimiento es una obra soberana, sobrenatural de Dios, y no puede "forzarse" mediante palabras o ritos externos.

Tampoco creemos que sea cristiano el que cambió su manera de vivir y se esfuerza por hacer lo recto, pero nunca fue convencido de su pecaminosidad y separación de Dios, la cual hace imposible que algún hombre alcance la justicia de Dios por medio de sus propios esfuerzos y de su propia rectitud. (Romanos 3:19-24) Una tal persona tiene todavía su propia justicia, no la justicia que viene de Dios (Fil.3:4-11).

Nuestra fuente de información acerca del verdadero cristianismo, sus orígenes, su historia y sus enseñanzas, son los 66 libros de la Biblia. (*No consideramos entre estos los libros apócrifos o "deuterocanónicos", porque nunca formaron parte de la Biblia hebrea y tampoco son reconocidos como Sagrada Escritura por los autores del Nuevo Testamento.*) Creemos que el Espíritu Santo de Dios inspiró estas Escrituras (2 Timoteo 3:16, 2 Pedro 1:20-21), de manera que son sin error en todo lo que enseñan y testifican.

Las Sagradas Escrituras contienen diversos elementos extraordinarios y sobrenaturales (profecías acerca del futuro; milagros; etc.), de manera que algunas personas dudan en

aceptarlos como verídicos. Pero nosotros creemos que estos testimonios son totalmente verídicos, así como Dios mismo es totalmente verídico. Dios es "sobrenatural" por naturaleza; entonces es de esperar que también Sus hechos y testimonios sean sobrenaturales. Esta es exactamente la razón por la cual la Biblia fue escrita, para que nosotros tengamos un medio de informarnos y conocer a Dios quien es mucho mayor que nuestro mundo natural.

Las Sagradas Escrituras contienen también diversos elementos que contradicen la manera de pensar y la cosmovisión prevaleciente de los tiempos actuales. Esta es otra razón por qué algunas personas rechazan la Biblia o partes de ella, diciendo que está "fuera de lugar", "obsoleta", o que "no hay que tomarla tan en serio". Pero nosotros creemos que Dios es eterno, el mismo ayer, hoy y mañana, y por tanto Sus principios y verdades no cambian y son autoritativos para todos los tiempos. - Creemos que en la interpretación bíblica tenemos que distinguir entre cosas que Dios dijo a personas específicas en situaciones específicas, y cosas que se aplican a todas las personas en todas las circunstancias. Reconocemos que esta distinción no siempre es fácil, pero creemos que el Espíritu Santo nos guiará en ello según Su promesa. Creemos también que aun las cosas dichas a personas específicas en situaciones específicas, permiten sacar algunas conclusiones acerca de principios generales. Y creemos que todo lo que es de aplicación general en las Escrituras según su intención más obvia, es también autoritativo para nosotros hoy en día.

Creemos que la autoridad de las Sagradas Escrituras es superior a toda tradición, doctrina o práctica humana, teológica, eclesiástica o denominacional. Por tanto, no seguimos a dichas tradiciones, doctrinas y prácticas, en cuanto contradicen las Sagradas Escrituras. Si queremos saber cuáles ideas, prácticas o creencias son "cristianas" y cuáles no lo son, debemos buscar la respuesta en la Biblia y en ningún otro lugar.

Lamentamos que en la actualidad muchas organizaciones y corrientes lleven el nombre de "cristianismo", aunque no coincidan con los testimonios y enseñanzas del Nuevo Testamento. Mencionaré a continuación a algunas de estas corrientes con las cuales no nos identificamos:

-a) La enseñanza católica-romana (también difundida en ciertas iglesias evangélicas) de que la autoridad y la tradición de la iglesia sean superiores o iguales a la autoridad de las Escrituras. Esto abre las puertas para decisiones arbitrarias de parte de los líderes religiosos, y para tergiversar el testimonio original de Jesucristo y de Sus apóstoles.

-b) La teología de la Alta Crítica (también conocida como "teología moderna", "teología liberal", "teología científica", "ciencias bíblicas", y otros nombres), la cual sostiene que la Biblia contenga errores y contradicciones; o que sus partes presentadas como históricas contengan elementos no históricos como "mitos", "leyendas", y otras clases de relatos no verídicos; o que algunos de sus libros hayan sido alterados conscientemente después de su redacción por el autor original; o que haya sido escrita por autores distintos de los que ella misma indica, o con intenciones distintas de las que ella misma da a entender; o que su

aplicación sea limitada a ciertos tiempos, culturas, o áreas del conocimiento. - Lamentamos que esta falsa teología haya invadido ya a casi todas las iglesias, seminarios e institutos bíblicos existentes.

-c) La práctica del ecumenismo, la cual recibe como "cristiano" a todo bautizado en el nombre de Jesús, sin tomar en cuenta si experimentó también el arrepentimiento, la fe, y el nuevo nacimiento. Esta práctica tiene consecuencias que destruyen el cristianismo verdadero:

- Una falsa "tolerancia", que obliga a las iglesias a recibir como miembros a no-cristianos. (1 Corintios 5:9-13)

- La prohibición de evangelizar a aquellos que ya son miembros de una iglesia, aunque sean cristianos solamente de nombre y no de verdad.

- La comunión con religiones falsas, y la introducción de enseñanzas y prácticas falsas aun en iglesias que todavía son fieles a la palabra de Dios. (2 Corintios 6:14-7:1)

-d) La práctica del denominacionalismo, la cual no permite a los miembros de una determinada organización religiosa, unirse libre y fraternalmente con cristianos pertenecientes a otras organizaciones religiosas o a ninguna de ellas. Esta práctica también tiene consecuencias que destruyen el cristianismo verdadero:

- Centra el cristianismo en la organización religiosa, en vez de la persona de Jesucristo.

- Causa divisiones entre cristianos verdaderos. (1 Corintios 1:11-13, 3:4-11)

Frente a estas dos prácticas, el ecumenismo y el denominacionalismo, aclaramos: Lo que hace que alguien sea cristiano o que no lo sea, no es la pertenencia a cierta organización religiosa, iglesia o denominación; ni es el haber pasado por algún rito o acto exterior. El único y verdadero criterio de distinción es el nuevo nacimiento espiritual (vea arriba). La verdadera comunión cristiana abarca a todos los cristianos nacidos de nuevo, sin importar a qué organización religiosa pertenezcan o que no pertenezcan a ninguna; pero excluye a todos los que no han nacido de nuevo, por más que pertenezcan a una organización religiosa.

-e) El sacerdotalismo o pastorismo, el cual hace distinción entre "clérigos" y "laicos", otorga privilegios ministeriales a los "clérigos", y los coloca en una posición de mediadores entre Dios y los "laicos". El cristianismo del Nuevo Testamento llama "sacerdotes" a *todos* los cristianos, no solamente a unos "clérigos" especiales (1 Pedro 2:5.9); y no conoce a mediadores particulares entre Dios y los hombres, aparte de Jesucristo (1 Timoteo 2:5).

Particularmente peligrosa es la enseñanza difundida en ciertas iglesias, de que un cristiano deba someterse y obedecer a los líderes religiosos aun en las áreas de su vida privada sobre las que la palabra de Dios no dice nada, y aun cuando el líder esté equivocado. Esta enseñanza convierte a los cristianos en esclavos de los hombres (1 Corintios 7:23), impide que examinen lo que dice un líder (1 Corintios 14:29, 1 Tesalonicenses 5:21), y hace que los líderes se enseñoreen de sus hermanos en vez de ser siervos (Lucas 22:24-27).

## III.2. Cosmovisión Bíblica-Cristiana

Con "cosmovisión" entendemos el conjunto de creencias y convicciones fundamentales que una persona tiene. Podemos describir estas convicciones también como las respuestas que una persona da a preguntas fundamentales como: ¿De dónde vengo? - ¿Cuál es el propósito de la vida? - ¿De dónde puedo saber la verdad? - ¿Qué es el hombre? - ¿Qué tiene valor? - ¿Cómo debo relacionarme con el mundo? - ¿Cuál será el fin de todo? - etc. Aunque pocas personas reflexionan conscientemente acerca de preguntas como estas, cada persona tiene sus respuestas (consciente o inconscientemente) en lo más profundo de su ser y de su pensamiento. Estas respuestas pueden ser cristianas o no; pueden ser conformes a la palabra de Dios o contradiciéndola. Y estas respuestas determinan la manera como alguien "ve el mundo" (su cosmovisión), como razona y como vive.

Por ejemplo en cuanto a la pregunta ¿De dónde vengo?, algunas personas creen que son creados por Dios en Su imagen; otras creen que no son nada más que animales, productos de una evolución por casualidad; otras creen que son reencarnaciones de almas que anteriormente ya vivían en la tierra o en algún otro lugar. No tenemos la posibilidad de determinar con seguridad cuál de estas respuestas es correcta; tenemos que aceptar una de ellas (o alguna otra) *por fe*.

Esta es una característica de toda cosmovisión, convicción o creencia: No se puede "demostrar" lógicamente o científicamente; es necesario aceptarla por fe. Todo razonamiento, si lo perseguimos hasta sus razones más fundamentales, llegará a un fundamento de convicciones en el cual se basa; y este fundamento mismo ya no puede ser fundamentado con razones lógicas. Esto es cierto aun en una ciencia tan exacta y racional como la matemática: Toda demostración matemática se basa en última instancia en ciertas *axiomas* o verdades fundamentales, que son tan fundamentales que ya no pueden demostrarse lógicamente. El matemático tiene que aceptar estos axiomas *por fe*, si quiere seguir sacando conclusiones lógicas fundamentadas. (Vea abajo III.3: "[Fe y ciencia](#)".)

Ahora, en cuanto a la cosmovisión, la mayoría de las personas no escogen su cosmovisión de manera consciente. En cambio, adoptan sin reflexionar la cosmovisión del entorno donde han crecido: la cosmovisión de su familia, de su cultura, de sus maestros, de sus amigos. Como dijo una vez Francis Schaeffer: "La mayoría de la gente se contagia con la cosmovisión de su entorno, de la misma manera como un niño se contagia con sarampión."

Pero la palabra de Dios dice:

**"No os conforméis a este mundo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento, para que comprobéis cuál sea la buena voluntad de Dios, agradable y perfecta."** (Romanos 12:1-2)

En otras palabras: Dios nos dice que no nos dejemos contagiar por la cosmovisión del mundo que nos rodea. Y si nos damos cuenta de que ya hemos sido contagiados (lo que es sumamente probable), entonces tenemos que "transformarnos", o sea, *cambiar conscientemente nuestra cosmovisión*, para que sea de acuerdo con la voluntad de Dios.



Para que esto pueda suceder, tenemos que darnos cuenta primeramente de que *tenemos* una cosmovisión; y que esta cosmovisión contradice en algunos o en todos sus puntos la voluntad de Dios. Entonces tenemos que investigar: ¿Cuál es la cosmovisión de Dios? ¿Qué respondería Dios a las preguntas fundamentales que mencionamos arriba? - Y entonces tenemos que cambiar conscientemente nuestras respuestas.

Por ejemplo, ¿cuál es el propósito de la vida, según la cosmovisión de Dios? En la Biblia podemos encontrar respuestas que apuntan todas en una misma dirección: Somos creados para buenas obras; para glorificar a Dios; para ser luces en el mundo; para ser ciudadanos del reino de Dios; etc. Entonces, si queremos ser seguidores del Señor, debemos aceptar estas respuestas por fe.

Algunas personas saben repetir perfectamente todas estas respuestas; pero su vida demuestra que no las han aceptado por fe. Con sus palabras quizás dirán que el propósito de su vida es glorificar a Dios o ser testigos del Señor Jesús. Pero si observamos las prioridades de su vida, descubrimos que en realidad creen que viven para ganar dinero, o para adquirir poder sobre otras personas, o para engrandecer su propia organización secular o religiosa.

Entonces, una cosmovisión cristiana no se adquiere simplemente memorizando y repitiendo las palabras correctas. Se trata de cambiar nuestras *convicciones más profundas*, de manera que realmente afecten y cambien nuestra manera de pensar y de vivir. Si las respuestas intelectuales de una persona no coinciden con sus prioridades prácticas y con su estilo de vida, entonces no se trata de su cosmovisión genuina.

Una pregunta clave para toda cosmovisión es la pregunta ¿De dónde puedo saber la verdad? - Muchas personas hoy en día creen que pueden descubrir la verdad mediante su propio razonamiento. (Esta es la cosmovisión del *racionalismo*.) Un racionalista tiene la tendencia de rechazar muchos contenidos de la Biblia porque no le parece "razonable". Otros creen que pueden saber la verdad mediante su propia intuición: "Yo siento muy dentro de mí que esto debe ser cierto, entonces es cierto." Si un cristiano tiene esta cosmovisión, puede pensar que su propia intuición es la voz del Espíritu Santo, y puede ser desviado a creer muchas cosas contrarias a la palabra de Dios, simplemente porque a él le parece que estas cosas "deben ser verdad".

Pero Dios nos enseña que nuestro corazón es engañoso más que todo; y que solamente *por revelación de Dios* podemos saber la verdad con certeza. No hay manera como el hombre pudiera "subir al cielo" para alcanzar el conocimiento de Dios. La única solución consiste en que Dios mismo hace "descender del cielo" Su palabra que nos hace saber la verdad. (Vea Isaías 55:6-11.)

Si queremos llegar a una cosmovisión cristiana, tenemos que reconocer entonces que dependemos completamente de Dios y de Su revelación para saber la verdad. Nuestro razonamiento, y los razonamientos de otras personas, nos pueden engañar. La ciencia nos puede engañar. Nuestra intuición nos puede engañar. Profesores nos pueden engañar. Líderes religiosos nos pueden engañar. Mientras confiamos todavía en alguna de estas cosas en vez de la revelación de Dios, no llegaremos a una cosmovisión cristiana.

Ahora, dijimos que es necesario aceptar la cosmovisión cristiana *por fe*, sin poder comprobar "lógicamente" si es cierta. Pero si una persona se ha convertido realmente a Cristo, se supone que ya experimentó que Jesús es realmente el Señor, y se ha sometido voluntariamente a Su señorío. Entonces, para un cristiano nacido de nuevo no debe ser difícil aceptar la cosmovisión de Dios y ponerla como fundamento para su vida.

Además, el Señor Jesús nos promete que existe una prueba para saber *después* de aceptarla y obedecerle, que la cosmovisión cristiana es efectivamente la "correcta": "El que quiera hacer la voluntad de Dios, conocerá si la doctrina es de Dios, o si yo hablo por mi propia cuenta." (Juan 7:17) - O sea, *después* de hacer la voluntad de Dios, recibiremos el conocimiento (la seguridad) de que esta es efectivamente la verdad de Dios. El mundo (especialmente el mundo racionalista) dice: "Primero quiero *saber* si esto es realmente la verdad, después lo voy a aceptar." Pero Cristo dice: "Primero confía y hazlo, y después sabrás."

Para muchos cristianos, una dificultad muy grande es que nunca se les ocurrió pensar en el cristianismo como una *cosmovisión*. Tienen la idea de que el cristianismo es una religión, un pasatiempo, o la membresía en una organización determinada. Entonces limitan su cristianismo a una pequeña parte de su persona y de su vida: Son cristianos en cuanto a la iglesia, y quizás en cuanto a su vida privada; pero nunca se les ocurre ser cristianos también en cuanto a su trabajo, sus estudios, o cualquier otra área de su vida (como por ejemplo la educación). Algunos de ellos incluso pueden reaccionar bastante agresivos cuando uno sugiere que la palabra de Dios tenga que decirles algo también en cuanto a su trabajo, o en cuanto a la ciencia, o en cuanto a la educación.

Pero el hecho es, que Jesucristo es Señor sobre TODO.

"Del Señor es la tierra y todo lo que la llena, el mundo, y los que en él habitan."  
(Salmo 24:1)

"Para siempre, oh Señor, permanece tu palabra en los cielos.  
De generación en generación es tu fidelidad; tú afirmaste la tierra, y subsiste.  
Por tu ordenación subsisten todas las cosas hasta hoy, pues todas ellas te sirven."  
(Salmo 119:89-91)

La cosmovisión tiene que ver con las convicciones fundamentales; y estas convicciones fundamentales a su vez influyen *todas las áreas* de la vida y de los conocimientos. Alguien que no reconoce el señorío de Cristo sobre su trabajo, sobre la economía, sobre la historia, o sobre la educación, no está realmente reconociendo a Cristo como Señor. La cosmovisión cristiana se basa en que las enseñanzas y los testimonios de la Biblia son verdaderos y aplicables en todas las áreas del saber y de la vida. No se pueden limitar únicamente a un ámbito religioso, eclesiástico o personal. En particular, las enseñanzas y los testimonios de la Biblia son verdaderos y aplicables en cuanto a la historia de los pueblos y naciones; en cuanto a las ciencias; en cuanto al estado y la sociedad; y en cuanto a la psicología y la pedagogía.

Si reconocemos que la verdad de Dios abarca todas las áreas, entonces es nuestra tarea descubrir los pensamientos de Dios acerca de (por ejemplo) la educación. Una pedagogía no es realmente cristiana mientras no investiga y aplica lo que la palabra de Dios responde a preguntas fundamentales como: ¿Qué es un niño? ¿Cómo crece y aprende un niño? ¿Quiénes deben educar a un niño? ¿En qué consiste la educación? ¿Cuál es el propósito de la educación? - etc. Encontrar respuestas a estas preguntas que sean conformes a la voluntad de Dios, es la responsabilidad de cada educador cristiano.

Deseamos entonces vivir y trabajar sobre la base de que la palabra de Dios es aplicable y autoritativa para todas las áreas de la vida y del conocimiento, incluida la educación.

### III.3. Fe y ciencia

Este tema no está directamente relacionado con la práctica pedagógica. Pero tiene mucho que ver con la manera como tratamos a la *pedagogía como ciencia* (vea III.5.); y también tiene mucha injerencia en la *enseñanza de las ciencias*. Por tanto nos parece importante, adquirir una perspectiva cristiana acerca de la relación entre fe y ciencia.

Toda ciencia utiliza *observaciones* hechas, y saca *conclusiones* de estas observaciones. Pero la manera como se sacan estas conclusiones, pueden variar de una ciencia a otra, y aun de un científico particular a otro.

**III.3.1. La matemática**, como ciencia "más exacta", es en gran medida independiente de observaciones del mundo material. Tales observaciones pueden a veces impulsar problemas y descubrimientos matemáticos; pero el razonamiento matemático propiamente dicho (por ejemplo para *demostrar* la verdad de un teorema) se basa únicamente en las leyes inherentes de la matemática misma. Entonces, las "observaciones" en las que se basa un matemático, no son observaciones del mundo material. Las observaciones de la matemática son observaciones acerca del "comportamiento" de los objetos matemáticos cuando los transformamos de acuerdo a las leyes de la matemática. (Por ejemplo: ¿cómo se "comporta" un número cuando lo multiplicamos, lo dividimos, etc.?)

Ahora, una demostración matemática válida de un teorema puede utilizar en su argumentación solamente teoremas que anteriormente ya fueron demostrados. Esto significa que todo teorema o ley de la matemática se fundamenta sobre una larga cadena de teoremas o leyes anteriormente descubiertos y demostrados. Pero si seguimos esta cadena argumentativa hasta su origen, llegaremos a ciertas leyes fundamentales que parecen tan obvias que no necesitan demostración, *ni se pueden* demostrar lógicamente. Estas leyes fundamentales se llaman *axiomas*.

Por ejemplo: Observo que si a un número le sumo un número determinado, y al resultado le resto el mismo número, resulta otra vez el número con el cual empecé. (Por ejemplo,  $18 + 26 - 26 = 18$ .) Puedo demostrar que esta es una ley general que se aplica a todos los números: Mi operación, en forma generalizada, es  $a + b - b$ . Por las leyes de los signos, esto es lo mismo

como  $a + (b - b)$ . Ahora,  $b - b = 0$  porque  $b + 0 = b$ , o sea, porque el cero es el elemento neutro de la suma. Entonces tengo  $a + b - b = a + 0 = a$ . (La última igualdad también sigue inmediatamente del hecho de que el cero es el elemento neutro de la suma). Con esto, mi hipótesis queda demostrada:  $a + b - b = a$ .

Pero si ahora alguien me pregunta: ¿Por qué el cero es el elemento neutro de la suma? ¿Por qué es  $a + 0 = a$ ? - entonces ya no puedo dar ninguna fundamentación lógica. Solamente puedo decir: "Esto es obvio", o sea, "Esto es un axioma."

Además, en mi demostración he usado implícitamente el axioma de la transitividad en la igualdad, o sea, si  $A = B$  y  $B = C$ , entonces  $A = C$ . Este axioma tampoco tiene demostración lógica. Tengo que aceptarlo como algo obvio. O sea, tengo que aceptarlo **por fe**.

Este es entonces el punto de relación entre fe y ciencia. Las ciencias se basan en argumentaciones lógicas y en observaciones hechas. Pero si seguimos estas argumentaciones hasta su origen, llegaremos siempre a unas declaraciones fundamentales que *no se pueden* fundamentar lógicamente. Allí es donde ejercemos nuestra fe para aceptar estas declaraciones fundamentales. Estas declaraciones fundamentales, o axiomas, son por tanto un *sistema de creencias*.

Vemos entonces, que estos sistemas de creencias fundamentales corresponden a lo que hemos llamado "*cosmovisión*" en el capítulo anterior. Y al igual como con una cosmovisión, cada persona es libre si quiere aceptar un tal sistema de creencias o no. Si uno lo rechaza, pondrá en duda el entero edificio científico que descansa sobre estas creencias fundamentales. Su tarea consistirá entonces en establecer un nuevo sistema de creencias fundamentales, que permitan edificar otro sistema científico, el cual es capaz de explicar las observaciones igual, o aun mejor, que el sistema que rechazó.

Por ejemplo: Uno de los axiomas matemáticos más famosos en la historia es el postulado de las paralelas, formulado por Euclides: Por un punto dado pasa una (y exactamente una) paralela a una recta dada. (Esto tiene implicaciones más amplias, por ejemplo que una tercera recta corta dos paralelas en ángulos iguales.) A lo largo de la historia, varios matemáticos se negaron a aceptar este postulado como un axioma, e intentaron demostrarlo a base de otros axiomas. Pero todos estos intentos fracasaron. Así que el postulado de las paralelas llegó a ser aceptado universalmente como axioma.

Pero entonces, en el siglo XIX, unos matemáticos empezaron a sacar otra conclusión: Si este es un axioma que no se puede demostrar, *también podemos rechazarlo y remplazarlo por otro*. Así nacieron las geometrías no-euclídeas, donde valen todos los axiomas de la geometría de Euclides (la geometría que todos conocemos), con excepción del postulado de las paralelas. Y posteriormente se descubrió que efectivamente en ciertos casos, una geometría no-euclídea es más apropiada para describir el mundo real que la geometría euclídea.

Esta es la esencia de toda "revolución" científica. Las revoluciones científicas no tratan simplemente de hacer descubrimientos nuevos. Las revoluciones científicas suceden cuando unos científicos se atreven a rechazar el sistema de creencias fundamentales (la cosmovisión) de los científicos anteriores, deciden aceptar *otras* creencias por fe, y construyen un nuevo edificio científico sobre estas creencias cambiadas. (Aunque a menudo estos cambios sí son impulsados por nuevas observaciones, pero no siempre.)

Proponer una educación cristiana alternativa, significa proponer una tal "revolución" en el

campo de la pedagogía, al edificar una nueva pedagogía basada sobre un fundamento de axiomas cristianos.

**III.3.2.** Veamos ahora las *ciencias naturales* como la física, la química o la biología. Estas ciencias necesariamente tienen que basarse en observaciones y mediciones hechas acerca del mundo material. Entonces, el científico *interpreta* las observaciones y formula una *hipótesis* acerca del significado y las causas de las observaciones que hizo. Después intenta verificar o falsificar (refutar) la hipótesis, haciendo más observaciones y experimentos. O sea, no puede comprobarla con razonamientos lógicos como lo haría un matemático. Los teoremas matemáticos se refieren a ideas universales, y por tanto pueden ser compartidos por los matemáticos del mundo entero y de todos los tiempos. Las teorías de las ciencias naturales, en cambio, se refieren al comportamiento del mundo material, donde a menudo existen diversas teorías contradictorias acerca de un mismo campo del saber. Esta es una diferencia importante entre la matemática y las ciencias naturales.

Los experimentos a menudo son diseñados a base de una predicción que surge de la hipótesis: "Si mi hipótesis es cierta, y yo hago esto, entonces debe suceder aquello ...". Si la predicción se cumple en el experimento, la hipótesis recibe más apoyo. Si la predicción no se cumple, la hipótesis tiene que ser revisada.

Sin embargo, muchas *teorías* científicas van mucho más allá de simples hipótesis aisladas. Una *teoría* es un "modelo mental" que intenta describir el significado y el funcionamiento de "todo", o por lo menos de un aspecto muy significativo del mundo material. Así tenemos por ejemplo la teoría atómica y cuántica (opuesta a la física del continuo), la teoría de la relatividad (opuesta a la física clásica), la teoría de la evolución (opuesta a la teoría de la creación o del diseño inteligente), la teoría del calentamiento global, la teoría del "Big Bang", y otras. Tales teorías son también cosmovisiones muy elaboradas, e incluyen muchas hipótesis que no han sido confirmadas por experimentos (y para algunas de ellas ni siquiera es posible diseñar un experimento que las podría confirmar o refutar).

Entonces, las teorías científicas no son tan absolutamente seguras como algunos autores de libros escolares o científicos nos hacen creer. Continuamente tienen que ser revisadas a la luz de nuevas observaciones. Un científico serio, en el campo de las ciencias naturales, nunca dirá que una hipótesis o teoría haya sido "científicamente comprobada" en el mismo sentido como se puede demostrar una ley de la matemática. Solamente dirá por ejemplo, que "la evidencia apoya fuertemente esta hipótesis", o que "los experimentos y observaciones hechos hasta ahora, concuerdan con esta hipótesis". Pero siempre tiene que contar con la posibilidad de que en algún momento del futuro se pueda hacer una observación que contradiga su hipótesis.

Las *observaciones* o *datos* científicos (mediciones, resultados de experimentos, etc.) las podemos considerar como objetivas y ciertas, hasta donde lo permite la precisión de las herramientas usadas, y hasta donde no tengamos que sospechar que los métodos del experimento produzcan un error sistemático, o que las condiciones de los experimentos y mediciones hayan sido alteradas al propósito, o que se hayan omitido resultados importantes.

En cambio, las *conclusiones* que se sacan de las observaciones, a menudo son muy subjetivas. Es que el proceso de la interpretación está influenciado por las creencias fundamentales, o sea la cosmovisión, del científico. Cada científico, consciente o inconscientemente, sacará conclusiones de acuerdo a su propia cosmovisión. Esto es más obvio en aquellas áreas donde parece existir un conflicto entre "ciencia y fe", como p.ej. en la discusión acerca de la teoría de la evolución. En realidad el conflicto no es entre ciencia y fe. El conflicto es entre científicos con convicciones cristianas y científicos ateos. A base de su cosmovisión respectiva, el científico con convicciones cristianas sacará conclusiones cristianas, mientras el científico ateo sacará conclusiones ateas *de los mismos datos*. (Vea abajo en [III.4. "Distinción entre observación e interpretación"](#).)

Las teorías científicas contradictorias surgen, entonces, a base de *diferencias en las cosmovisiones*.

### **III.3.3. Leyes naturales**

Un concepto clave en las ciencias naturales es el de las *leyes naturales*. Si se hace repetidas veces bajo diferentes circunstancias la misma observación, el científico asume que se trata de una ley natural universal, la cual se aplica en todos los lugares y por todos los tiempos. Por ejemplo, se observa que todo objeto que se suelta, cae hacia abajo. De allí se concluye que existe una ley universal de la gravedad, de que todos los cuerpos se atraen por su masa. (Uno podría pensar que existe una excepción en el caso de cuerpos más livianos que el aire, como un globo de helio. Pero en este caso es el *aire* que obedece a la ley de la gravedad y fluye hacia abajo, con lo que presiona al globo hacia arriba en contra de la gravedad. En la luna, donde no hay atmósfera, un globo de helio también caería hacia abajo - si es que aguanta la presión interna sin reventar.)

Estas leyes naturales sirven de base para hacer predicciones, diseñar experimentos y establecer nuevas hipótesis. Pero en el fondo de este método hay una *suposición* o *creencia* de la cual la mayoría de los científicos ni siquiera están conscientes: Para que el método científico funcione, tienen que asumir que las leyes naturales son constantes. O sea, que no cambian con el tiempo, ni de un lugar a otro, ni de acuerdo a la persona que realiza el experimento. ¡Esta misma creencia no se puede demostrar científicamente!

Por ejemplo, si se han realizado 1000000 experimentos en distintos lugares de la tierra para confirmar la ley de la gravedad, ¿quién me garantiza que en el experimento número 1000001 una piedra no caiga hacia arriba en vez de abajo, si la suelto? ¿Quién me garantiza que los resultados serían los mismos si realizáramos el experimento en una galaxia distante? - Uno puede decir: "Porque hasta ahora siempre ha sido así"; pero esto no es una argumentación científica, es un paso de fe ciega.

Los "padres" de la ciencia moderna, Newton, Pascal, Kepler, y otros, tenían convicciones cristianas. Y fue exactamente por estas convicciones cristianas, que ellos estaban convencidos de que algo como "leyes naturales" efectivamente existe, y que les iba a ser posible descubrir estas leyes. Ellos creían esto porque creían que el universo fue creado por un Dios "razonable" y ordenado; y si no hubiera Dios, entonces el universo sería un caos sin leyes entendibles.

Efectivamente, los científicos ateos, si son honestos, no pueden explicar por qué el universo obedece a leyes ordenadas que incluso pueden expresarse en fórmulas matemáticas. Así dijo Eugene Wigner (Premio Nobel en física) en un artículo titulado: "La eficacia irrazonable de la matemática en las ciencias naturales" (1960):

"... No es de ninguna manera natural que las 'leyes de la naturaleza' existan; ni mucho menos el hecho de que el hombre sea capaz de descubrirlas."

- *Wigner enumera entonces unos ejemplos históricos donde los científicos intentaron explicar algún fenómeno natural, y encontraron que la respuesta consistía en algún concepto que los matemáticos ya habían desarrollado mucho antes. (Más notablemente, las leyes de Newton acerca de la gravedad; y las leyes de la física cuántica, descubiertas en parte por el mismo Wigner, las cuales requieren cálculos con números complejos.) Entonces dice:*

"Es difícil evitar la impresión de que estamos aquí confrontados con un milagro; tan asombroso como el milagro de que la mente humana puede formar una cadena de mil argumentos sin contradecirse a sí mismo, o como los dos milagros de la existencia de las leyes de la naturaleza, y de la capacidad de la mente humana de descubrirlas."

- *Y en la conclusión dice:*

"El milagro de que el lenguaje de la matemática sea apropiado para formular las leyes de la física, es un don maravilloso que no comprendemos ni merecemos. Deberíamos estar agradecidos por ello y esperar que siga válido en las investigaciones futuras (...)."

Bíblicamente, la existencia de "leyes naturales" corresponde al pacto de Dios con Noé: **"Mientras la tierra permanezca, no cesarán la sementera y la siega, el frío y el calor, el verano y el invierno, y el día y la noche."** (Génesis 8:22)

En estas palabras, Dios usó fenómenos conocidos a los hombres de aquellos tiempos, para expresar que El iba a velar por la *constancia* de las leyes naturales, "mientras la tierra permanezca". (O sea, las leyes naturales podrían alterarse, una vez que Dios decida poner fin a esta tierra.)

Pero *científicamente* no se puede demostrar que estas leyes necesariamente tengan que ser constantes. Lo único que se puede decir con seguridad, es que estas leyes se mostraron constantes dentro del tiempo y espacio muy limitado (!) en el cual los científicos han observado y medido el universo. Pero no existe ninguna razón estrictamente *científica* por la que estas leyes necesariamente tengan que ser las mismas mañana. Diciéndolo de una manera un poco más exacta: No existe ninguna relación causal demostrable entre las leyes naturales del pasado y las leyes naturales del futuro. La constancia de las leyes naturales es en sí una creencia no científica. Los científicos cristianos tienen una razón religiosa para creerlo: el pacto de Dios con Noé. Y los científicos ateos tienen razones prácticas para creerlo: Si las leyes naturales no fueran constantes, la ciencia ya no sería segura ni aplicable. O lo creen simplemente por costumbre: Siempre (hasta donde sabemos) ha sido así, entonces asumimos que siempre seguirá siendo así. Pero este es un *fundamento de fe* sobre el cual se apoyan las ciencias naturales.

**III.3.4.** Pasamos ahora a las ciencias generalmente clasificadas como *humanidades* o *ciencias humanas*. Estas ciencias (antropología, psicología, sociología, etc.) también hacen observaciones y sacan conclusiones. Pero esto sucede de una manera muy diferente de las ciencias naturales, porque *las ciencias humanas no pueden apoyarse en "leyes naturales"*. Estas ciencias estudian el ser humano que es capaz de hacer decisiones propias, y por tanto no predecibles. No existen "leyes naturales" que determinarían el comportamiento humano. Además, muchas de estas ciencias pretenden estudiar aspectos del ser humano que son internos, invisibles e inmateriales: emociones, motivaciones, pensamientos. Estos no se pueden observar o medir directamente. Solamente se puede observar el comportamiento exterior del hombre. Si de allí queremos sacar conclusiones acerca de sus pensamientos o emociones, entramos a un terreno muy inseguro y subjetivo. Por tanto, *no podemos generalizar ningún resultado de las ciencias humanas*. Podemos valorar sus observaciones como descripciones de casos específicos (quizás de un gran número de casos), pero no como "leyes naturales" comparables por ejemplo con la ley de la gravedad. Los casos específicos pueden ser ilustrativos, pero no pueden establecerse como *normas*. Su significado es mayor cuando se trata de promedios estadísticos de un gran número de casos estudiados; pero aun en este caso debemos siempre tener presente que la "persona promedia" no existe. Cada ser humano es un caso especial que puede en algunos aspectos parecerse al promedio estadístico, pero en otros aspectos estar muy lejos de él.

Las siguientes citas (todas citadas por Bob y Deidre Bobgan en "El ministerio centrado en Cristo", 2004) ilustran el problema en cuanto a la psicología y psicoterapia:

"Los tratamientos difieren en eficacia solo hasta el punto en que despiertan en los clientes diferentes grados de expectativas de beneficio."

(D. A. Shapiro quoted in *Placebo: Theory, Research, and Mechanisms*, Leonard White, Bernard Tursky and Gary E. Schwartz, eds. New York: The Guilford Press, 1985, p. 204.).

(...) Por consiguiente, no importaría tanto la conversación terapéutica en sí, sino más bien las expectativas de beneficio del cliente. Cualquier mejora positiva tiene más que ver con lo que el cliente trae a la terapia que con la terapia misma.

"La instrucción, las credenciales y la experiencia de los psicoterapeutas no tienen ninguna aplicación."

"La eficacia de uno como terapeuta no tiene ninguna relación con su formación profesional."

"No hay ninguna prueba positiva que apoye la eficacia de la psicología profesional. Hay anécdotas, hay plausibilidad, hay algunas creencias comunes: sí; pero no hay ninguna prueba válida"

(Robyn Dawes, *House of Cards: Psychology and Psychotherapy Built on Myth*. New York: The Free Press/Macmillan, Inc., 1994, p. 62.)

El doctor Sigmund Koch, director del estudio que efectuó la Fundación Nacional de la Ciencia y que se tradujo en una serie de siete volúmenes titulada *Psychology: A Study of a Science* (Psicología: estudio de una ciencia), dijo:

"Ahora estoy completamente seguro de que *la psicología no puede ser una ciencia coherente*."



(Sigmund Koch. "Psychology Cannot Be a Coherent Science," *Psychology Today*, September 1969, p. 66. *Cursivas en el original*).

El doctor Karl Popper, uno de los filósofos de la ciencia más destacados del siglo veinte, consideró que las teorías psicológicas formuladas por Freud, Adler y otros, y las que ellos "hacían pasar por ciencias, en realidad tenían más cosas en común con los mitos primitivos que con la ciencia, que se parecían más a la astrología que a la astronomía."

(Karl Popper. "Scientific Theory and Falsifiability" in *Perspectives in Philosophy*, Robert N. Beck, ed. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1975, p. 343.)

En su artículo titulado "La teoría como autorretrato y el ideal de la objetividad", la doctora Linda Riebel muestra claramente que "las teorías de la naturaleza humana reflejan la personalidad del teórico a medida que la exterioriza o la proyecta detalladamente sobre la humanidad". Dice que "la teoría de la naturaleza humana es un autorretrato del teórico ... que pone énfasis en lo que este necesita" y que las teorías de la personalidad y la psicoterapia "no pueden sobrepasar la personalidad de quien está comprometido en ese acto."

(Linda Riebel. "Theory as Self-Portrait and the Ideal of Objectivity," *Journal of Humanistic Psychology*, Spring 1982, pp. 91-92.)

Recordaremos este alto grado de subjetividad en las ciencias humanas, cuando trataremos de la pedagogía como ciencia ([capítulo III.5](#)).

Entre las ciencias humanas, quizás la *historia* se considera un poco más "objetiva", puesto que se basa en fuentes escritas accesibles a toda persona que desea verificar algún dato. Pero la gran mayoría de estas fuentes (crónicas, cartas, testimonios personales, ...) son interpretaciones *subjetivas* de los sucesos, y después el historiador hace su propia interpretación subjetiva de ellas. Además, es obvio que también cada suceso histórico es un caso especial que no se puede generalizar. Por tanto, la historia y su interpretación es igual de subjetiva como las otras ciencias humanas.

Debo señalar aquí que la mayor parte de la *teoría de la evolución* trata de sucesos supuestos en el pasado, que no se pueden reproducir experimentalmente en el presente. Por tanto, toda teoría acerca de un supuesto pasado "prehistórico" debe también tratarse bajo los criterios de la historia y de las ciencias humanas, porque sus hipótesis no pueden verificarse con los métodos experimentales de las ciencias naturales; son acerca de cosas que supuestamente sucedieron en el pasado, pero que ya no vuelven a suceder de la misma manera en la actualidad.

### ***III.3.5. Toda ciencia depende de una fe***

Arthur Koestler (quien no era cristiano), en su libro "The Sleepwalkers" (Los sonámbulos), traza la historia de los orígenes de la ciencia moderna, especialmente de la astronomía y cosmología. El llega a la conclusión de que el progreso de la ciencia no es nada "racional", que es algo altamente subjetivo y sujeto al azar; y además, que es un error separar la razón de la fe:

"Todos los sistemas cosmológicos, desde los pitagoreos hasta Copérnico, Descartes y Eddington, reflejan los prejuicios inconscientes, las inclinaciones filosóficas o incluso políticas de sus autores; y desde la física hasta la fisiología, ninguna rama de las ciencias, anciana o moderna, puede jactarse de ser libre de una u otra clase de inclinación metafísica. Generalmente se piensa que el progreso de la ciencia es algo como un avance limpio, racional, a lo largo de una recta ascendente; pero de hecho ha seguido un camino en zigzag, a veces aun más desconcertante que la evolución del pensamiento político. La historia de las teorías cósmicas, en particular, puede sin exagerar llamarse una historia de obsesiones colectivas y esquizofrenias controladas; y la manera como se llegó a algunos de los descubrimientos individuales más importantes, hace recordar los logros de un sonámbulo más que de un cerebro electrónico.

Por tanto, si yo saco a Copérnico o a Galileo del pedestal adonde los colocó la mitografía de la ciencia, mi motivo no era el de "refutar", sino el de investigar el funcionamiento oscuro de la mente creativa. Pero no me lamentaré si como producto marginal accidental, esta investigación ayudará a refutar la leyenda de que la ciencia sea una actividad puramente racional, de que un científico sea un tipo más "equilibrado" y "desapasionado" que otros (y que por tanto debería asumir un rol de líder en los asuntos mundiales); o que el científico sea capaz de proveernos un sustituto racional por el entendimiento ético derivado de otras fuentes."

"El quebrantamiento de la civilización durante la Edad Media es de cierta manera lo inverso del quebrantamiento que comenzó, aunque menos dramáticamente, en la edad de la Ilustración. El primero lo podemos resumir como un retiro del mundo material, un desprecio del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, un rechazo al cuerpo y sus placeres a favor de la vida del espíritu. Esto se lee como una escritura al revés de las creencias de la época del materialismo científico que comienza con Galileo y termina con el estado totalitario y la bomba de hidrógeno. Los dos tienen un solo factor en común: la separación entre la razón y la fe."

*(Arthur Koestler, "The Sleepwalkers", 1959)*

Vemos entonces, que con excepción de la matemática, ninguna ciencia es "objetiva" o "neutral". Y aun la matemática, como todas las otras ciencias, se basa sobre un fundamento de fe (las axiomas). *Toda ciencia depende de una fe.*

Hoy en día, la mayoría de los científicos parecen asumir que esta fe fundamental de un científico debe ser alguna forma de ateísmo y materialismo. Pero hemos visto que esto no es necesariamente así; incluso al contrario, que la ciencia moderna fue posible solamente porque sus fundadores tenían convicciones cristianas. Entonces tenemos aun más derecho para devolver a las ciencias este fundamento cristiano, e interpretar las observaciones de los científicos desde el punto de vista de una cosmovisión cristiana.

Las creencias fundamentales no dependen de las conclusiones o teorías científicas. Al contrario, las teorías científicas dependen de las creencias fundamentales. Hemos visto el alto grado de subjetividad que influencia en las teorías científicas, sobre todo en las

humanidades, pero en cierta medida también en las ciencias naturales. Por tanto, ninguna "autoridad científica" puede obligar a alguien a asumir una forma específica de creencias fundamentales, a base de una teoría científica específica. Al contrario, cada persona es libre para elegir sus creencias fundamentales, y en consecuencia, a elegir aquellas teorías científicas que son conformes a estas creencias fundamentales.

Por tanto, como cristianos, elegimos creencias fundamentales cristianas, y evaluamos toda teoría científica, no solamente si está conforme a los hechos observados, sino también, si está conforme con una cosmovisión cristiana y bíblica.

### ***III.3.6. Consecuencias para la libertad de la enseñanza***

Puesto que ningún sistema de creencias fundamentales puede comprobarse o refutarse científicamente de manera objetiva, toda persona debe ser libre para estudiar y enseñar de acuerdo a sus propias creencias. Establecer un único sistema científico o pedagógico como "el único verdadero" o "el único existente", atenta contra la libertad de la enseñanza. Por tanto, debe existir toda libertad para fundar instituciones científicas y educativas de acuerdo a las diferentes sistemas de creencias (o cosmovisiones) que existen. Y en cuanto a los cristianos, cuando fundan instituciones con el nombre de "cristianas", deben ser consecuentes en el desarrollo de una ciencia y pedagogía de acuerdo con una cosmovisión cristiana y bíblica. Una institución no es verdaderamente cristiana si enseña las ciencias desde un punto de vista no cristiano.

El sistema escolar dominante se basa también en un sistema subjetivo de creencias fundamentales. Este sistema no es "neutral", ni su pedagogía es "neutral". Como toda teoría científica y toda práctica que resulta de ella, se basa en una fe específica. Entonces, lo dicho se aplica también a las diversas teorías pedagógicas y los correspondientes sistemas educativos: Cada sistema educativo, cada institución, cada propuesta pedagógica tiene su derecho de existir, y cada familia debe ser libre para elegir entre las diferentes propuestas existentes. Cada uno de estos sistemas e instituciones debe declarar abiertamente cuáles son sus creencias fundamentales, y debe enseñar consecuentemente de acuerdo con estas creencias fundamentales. En el caso de sistemas o instituciones cristianos, sus teorías, métodos y enseñanzas deben ser consistentes con una cosmovisión cristiana y bíblica.

Las diferencias entre los diversos sistemas de creencias y entre las diversas teorías científicas correspondientes, deben discutirse abiertamente en una libre competencia de ideas, sin que exista alguna ventaja deshonesto (p.ej. en cuanto al financiamiento estatal, o en cuanto al control de las publicaciones correspondientes) para alguno de estos sistemas.

Deseo citar acerca de este tema más ampliamente a Abraham Kuyper, teólogo, Primer Ministro holandés, y fundador de la Universidad Libre de Amsterdam. Kuyper usa las expresiones de "normalistas" y "anormalistas". Con "normalistas" se refiere a aquellos que creen en la uniformidad absoluta del universo. (Como "fundador" de este "normalismo" o "uniformitarianismo" se cita normalmente al geólogo Charles Lyell con su dicho: "El presente es la llave para el pasado.") Según esta creencia, el estado actual de la tierra es

"normal", tal como siempre fue; la historia de la tierra nunca fue alterada drásticamente por sucesos catastróficos; y en particular, la vida no puede tener un origen sobrenatural. - Los "anormalistas", en cambio, sostienen que el estado actual de la tierra es "anormal", porque fue alterado drásticamente a causa del pecado del hombre y sus consecuencias. Kuyper señala claramente que la ciencia como tal tendrá un futuro solamente cuando se permite un desarrollo independiente de los dos sistemas, el sistema normalista y el sistema anormalista; cuando ninguno de estos sistemas reclama ser el único existente; y cuando cada científico y cada institución confiesa honestamente cuales son sus creencias fundamentales:

"Noten que no estoy hablando de un conflicto entre fe y ciencia. Un tal conflicto no existe. Toda ciencia, en cierto grado parte de la fe; y por el otro lado, la fe que no lleva a la ciencia, es una fe mal entendida o superstición, pero no es genuina. Toda ciencia presupone la fe en uno mismo, en nuestra conciencia de nosotros mismos; presupone fe en la función adecuada de nuestros sentidos; presupone fe en la exactitud de las leyes del pensamiento; presupone fe en algo universal que está escondido detrás de los fenómenos particulares; presupone fe en la vida; y especialmente presupone fe en los principios desde los cuales procedemos. Esto significa que todos estos axiomas indispensables que necesitamos en una investigación científica productiva, no nos llegan por medio de una demostración, sino están establecidos en nuestro propio juicio por nuestros conceptos internos, y dados con nuestra conciencia de nosotros mismos. Por el otro lado, todo tipo de fe tiene dentro de sí un impulso de expresarse. Para hacer esto, necesita palabras, términos, expresiones. Estas palabras tienen que manifestar pensamientos. Estos pensamientos tienen que ser interconectados, no solo entre ellos, sino también con nuestro medio ambiente, con el tiempo y la eternidad; y entonces, tan pronto como la fe brilla en nuestra conciencia, necesita ciencia y demostración. De allí concluimos que el conflicto no es entre fe y ciencia, sino entre la declaración de que el cosmos, tal como existe hoy, o está en una condición normal o en una condición anormal. Si es normal, entonces se mueve por medio de una evolución eterna desde sus potencias hacia su ideal. Pero si el cosmos en su condición presente es anormal, entonces un disturbio ha sucedido en el pasado, y solo un poder regenerador puede asegurarle que alcance su meta. Esta, y no otra, es la antítesis principal que separa las mentes en el dominio de la ciencia en dos líneas de batalla opuestas.

Los *normalistas* se niegan a reconocer otros datos aparte de los naturales, no descansan hasta que hayan encontrado una interpretación idéntica para todos los fenómenos, y se oponen con todo vigor a cualquier intento de quebrantar las inferencias lógicas de causa y efecto. Por tanto, ellos también honran la fe en un sentido formal, pero solo hasta donde permanece en armonía con la conciencia humana en general, que es considerada como normal. Materialmente, sin embargo, rechazan la misma idea de la creación, y solo pueden aceptar la evolución - una evolución sin un punto de partida en el pasado, y eternamente evolucionándose en el futuro hasta lo infinito. Según ellos, ninguna especie, ni

siquiera el homo sapiens, se originó como tal, sino se desarrolló dentro de la naturaleza desde formas inferiores de vida. Especialmente ningún milagro puede suceder, sino la ley natural domina inexorablemente. Ningún pecado existe, sino solamente la evolución desde una posición moralmente inferior a una superior. Si siquiera toleran las Sagradas Escrituras, lo hacen bajo la condición de que se omitan todas aquellas partes que no se pueden explicar lógicamente como un producto humano. A un Cristo aceptan, si es necesario, pero solo a uno que es el producto del desarrollo humano de Israel. Y en la misma manera aceptan a un Dios, o mejor dicho un Ser Supremo, pero a la manera de los agnósticos, uno escondido detrás del universo visible, o de manera panteísta escondido en todas las cosas que existen, y entendido como el reflejo ideal de la mente humana.

Los *anormalistas*, por el otro lado, hacen justicia a una evolución relativa, pero se adhieren a la creación primordial en contra de una evolución infinita. Se oponen a la posición de los normalistas con toda su fuerza; mantienen inexorablemente el concepto del hombre como una especie independiente, porque en él solo se refleja la imagen de Dios; ellos entienden el pecado como la destrucción de nuestra naturaleza original, y por tanto como rebelión contra Dios; y por esta causa, ellos postulan que lo milagroso es la única manera de restaurar lo anormal; el milagro de la regeneración, el milagro de las Escrituras, el milagro en Cristo que descendió como Dios con Su propia vida a la nuestra; y así, debido a esta regeneración de lo anormal, encuentran la norma ideal no en lo natural sino en el Dios Trino.

Por tanto, no son la fe y la ciencia que se oponen, sino dos sistemas científicos, de los cuales cada uno tiene su propia fe.

(...) Y finalmente, estos dos sistemas científicos de los normalistas y los anormalistas no son opositores relativos, caminando juntos hasta medio camino y después pacíficamente permitiendo que escojan caminos diferentes; no, los dos se disputan seriamente el dominio entero de la vida, y no pueden dejar de esforzarse constantemente a tirar abajo el entero edificio de los postulados de sus opositores respectivos, incluso los fundamentos sobre los cuales descansan estos postulados. Si no intentaran hacer esto, entonces demostrarían en ambos lados que no creen honestamente en su punto de partida, que no eran combatientes serios, y que no entendieron la exigencia primordial de la ciencia, que exige una unidad del concepto.

(...) Últimamente, los universitarios en todo el mundo asumen que la ciencia surgió de una sola conciencia humana homogénea, y que solo los conocimientos y la habilidad determinan si alguien merece una cátedra universitaria o no. Nadie piensa hoy como Guillermo el Silencioso, cuando fundó la Universidad de Leyden en contra de aquella de Louvain, pensando en dos líneas de universidades, opuestas una a la otra a raíz de una diferencia radical en sus principios. Desde entonces, el conflicto entre los normalistas y anormalistas estalló con toda fuerza, y se sintió nuevamente por ambos lados la necesidad de una división en la vida universitaria. Los primeros en pensar así eran (estoy hablando solamente de Europa) los mismos normalistas incrédulos, cuando fundaron la Universidad

Libre de Bruselas. Anteriormente, en el mismo país de Bélgica, la universidad católica romana de Louvain fue fundada en oposición contra las universidades neutrales de Liege y Gent.

(...) Solamente una separación pacífica de los seguidores de principios antitéticos traerá progreso - un progreso honesto - y un entendimiento mutuo. La historia es nuestro testigo. Primero, los emperadores romanos intentaron realizar su idea equivocada de un único Estado, pero su monarquía universal tuvo que dividirse en una multitud de naciones independientes para desarrollar los poderes políticos de Europa. Después de la caída del Imperio Romano, Europa fue seducida por la idea de una sola iglesia mundial, hasta que la Reforma despejó esta ilusión, abriendo el camino para un desarrollo superior de la vida cristiana. En la idea de una sola ciencia, todavía se mantiene la vieja maldición de la uniformidad. Pero también de ello se puede profetizar que los días de su unidad artificial son contados, que se dividirá, y que en este dominio por lo menos el principio católico romano, el principio calvinista y el principio evolucionista harán surgir esferas distintas de la vida científica, que florecerán en una multiformidad de universidades. (...) Solo aquello es realmente libre, que se mantiene estrictamente atado a su propio principio, mientras se libera de todos los lazos no naturales. El resultado final será que la libertad de la ciencia triunfará la final; primero al garantizar a cada cosmovisión importante el poder para cosechar una cosecha científica basada en su propio principio; y segundo, al rehusar el nombre de científico a cualquier investigador que no se atreva a mostrar los colores de su propia bandera, y que no nos muestre en su escudo el principio por el cual vive y del cual deriva sus conclusiones."

(Abraham Kuyper, "El calvinismo y la ciencia", 1898)

#### **III.4. Distinción entre observación e interpretación**

Cada conclusión científica contiene observaciones de hechos, e interpretaciones de estas observaciones.

*Un ejemplo:*

En la electrólisis del agua se observa que se produce cierto volumen de un gas con las mismas propiedades como la sustancia conocida como oxígeno, y que al mismo tiempo se produce el doble volumen de un gas con las mismas propiedades como la sustancia conocida como hidrógeno. Esto es la *observación*. De allí se concluye, bajo la *suposición* de que el modelo actual de átomos y elementos químicos es correcto, que el agua es un compuesto de oxígeno e hidrógeno donde la proporción entre el número de átomos de oxígeno y el número de átomos de hidrógeno es de 1:2. Esto es la *interpretación* (o sea, algo que ya no se puede observar directamente).

Podemos considerar las observaciones (mediciones, fotografías, etc.) como datos objetivos y neutrales, dentro de los límites de la percepción humana, y mientras no hayan sido alterados. Pero las *interpretaciones* de estos datos son subjetivas, sujetas a la cosmovisión del investigador, y deben por tanto ser reinterpretadas en el marco de una cosmovisión bíblica y cristiana.

- Por ejemplo, la teoría del acondicionamiento por medio de estímulos positivos y negativos, en la psicología conductista (behaviorista), se basa en gran parte en experimentos con animales. Las observaciones hechas en estos experimentos son datos verificables que aceptamos como hechos (por ejemplo, que en estos animales se reforzaron los comportamientos premiados con estímulos positivos, mientras se extinguieron los comportamientos castigados con estímulos negativos). De allí, el conductismo concluye que los mismos mecanismos determinan el comportamiento humano, y que a los niños se les deben aplicar métodos similares a los usados con los animales, para controlar su comportamiento. Esta es una *interpretación* de los datos, y se basa en ciertas *presuposiciones* o *creencias* (por ejemplo la creencia de que los humanos no son esencialmente diferentes de los animales). Por tanto, tenemos que cuestionar y reinterpretar estas conclusiones desde una base bíblica: Según la cosmovisión bíblica, el hombre no es un animal. A diferencia del animal, el hombre es imagen de Dios, y como tal posee cualidades que el animal no tiene: p.ej. un espíritu eterno; creatividad; y (esto es relevante para el tema del conductismo) la capacidad de hacer decisiones morales. Por tanto concluimos que el hombre no está enteramente sujeto a los mecanismos de estímulo y reacción; y rechazamos tratar a los niños de esta manera, porque esto significaría rebajarlos al nivel de animales.

Cuanto más grande es el margen de subjetividad en una ciencia, más variación habrá entre las teorías posibles y propuestas. Este margen es prácticamente nulo en la matemática, un poco más grande en las ciencias naturales, y mucho más grande en las humanidades. Por eso no existe actualmente ninguna alternativa seria al modelo de los átomos y a la tabla periódica de los elementos químicos; pero sí existen diversas alternativas a la psicología conductista.

Hemos visto que las creencias fundamentales (la cosmovisión) de una persona no dependen de las ciencias, sino que *anteceden* toda ciencia; y que por tanto cada persona es libre de escoger sus creencias fundamentales. Cuando personas con diferentes cosmovisiones hacen ciencia, tendrán a disposición las mismas observaciones y datos, pero podrán llegar a interpretaciones distintas, porque las interpretaciones dependen de la cosmovisión del científico. Por tanto es importante distinguir entre observaciones e interpretaciones. Tenemos que tomar en cuenta todas las observaciones objetivas y verificables; pero estamos en la libertad de interpretarlas (o re-interpretarlas) según una cosmovisión cristiana y bíblica.

Si nosotros como cristianos argumentamos desde la Biblia, a veces nos critican: "Esto no es científico; ustedes están argumentando desde un prejuicio religioso." En realidad, estos críticos también se basan sobre "prejuicios religiosos": La creencia de que no hay Dios, o que Dios no se comunica con nosotros, tampoco es "científica". - Sin embargo, la mayoría de los autores no declaran abiertamente sus presuposiciones, ni están conscientes de su influencia sobre las conclusiones a las cuales llegan.

*Un ejemplo:*

Los científicos que creen en la evolución, determinan la edad de animales y plantas fósiles según la edad del estrato de tierra en el cual se encontró el fósil (a más profundidad, más

antiguo). Si un animal se encontró p.ej. en un estrato de una antigüedad de 3 millones de años, el animal debe haber vivido hace 3 millones de años. ¿Pero cómo saben qué edad tiene el estrato de tierra? En realidad no existe ningún método confiable para determinar la edad de los estratos, aparte de los fósiles que se encuentran en ellos: Si los fósiles predominantes en un estrato se han evolucionado hace 3 millones de años, entonces esta debe ser la edad del estrato.

Se nota claramente que esta es una argumentación en círculo: Lo que se quiere comprobar (la edad de un fósil), ya está introducido en las premisas (el método para determinar la edad de un estrato). La verdadera base de esta argumentación es un "prejuicio religioso": la creencia de que los seres vivos se evolucionaron durante millones de años. Si yo cambio esta premisa por la premisa de que Dios nos revela la Verdad, entonces encuentro una respuesta muy sencilla acerca de los fósiles: se trata de los animales que murieron en el diluvio y fueron petrificados en las enormes masas de tierra y arena que el diluvio arrastró.

Entonces, evaluemos todas las enseñanzas que recibimos, haciéndonos preguntas como las siguientes:

*¿Cuál es la base del pensamiento de este autor?* (sus presuposiciones, su cosmovisión, lo que es "absoluto" para él.) - Puede ser que el autor toma en cuenta la realidad de Dios, pero solo como un factor entre muchos. Entonces para él lo absoluto no es Dios, sino alguna otra cosa. - O puede ser que un autor tenga principios bíblicos, pero su razonamiento no está consistente con estos principios. - Y es claro que muchos autores no tienen principios bíblicos en absoluto, y entonces necesariamente llegan a varias conclusiones con las cuales no estamos de acuerdo como cristianos.

*De lo que expone, ¿cuál es la observación comprobada, y cuál es la interpretación personal del autor?* - A veces, las interpretaciones se presentan como "hechos" o "datos científicos". Tenemos que analizar: ¿Es realmente un hecho observado, o es una interpretación de parte del autor?

*¿Está tomando en cuenta todos los datos, o escoge solamente aquellos que son favorables para su hipótesis?* - Mucha manipulación sucede cuando se presenta solamente una parte de los datos, o cuando los datos se presentan en un contexto diferente. (Por ejemplo, en las noticias en la televisión se combinan imágenes con palabras habladas; pero no podemos saber si las imágenes realmente muestran la cosa de la cual se habla, ni si la persona que nos muestran en una foto es realmente la misma persona como la que habla.)

*¿Es correcto su razonamiento y sus interpretaciones? ¿Es consistente con sus propios bases?* - Algunos autores se contradicen a sí mismos con sus conclusiones.

(Un ejemplo de una revista popular sobre "Psicología del niño y adolescente": En una página se afirma que el niño no necesita ser disciplinado, y dice: "La familia es la generadora principal de la violencia social, pues fomenta una fuerte tendencia a la destrucción, que por otra parte no es innata en el ser humano sino que éste adquiere." En otras palabras, el niño es bueno en sí mismo. - En la siguiente página dice: "El niño debe aprender a dominar los impulsos agresivos que forman parte natural de la personalidad humana.", y se concluye que el niño necesita ser disciplinado, porque por naturaleza es agresivo. El autor parece no estar consciente de estas contradicciones.)



*¿Cómo se interpretarían las mismas observaciones desde una base bíblica?* - Puesto que Dios nos revela la Verdad acerca de todas las cosas creadas, debe ser posible encajar cada observación de cosas creadas dentro del marco de referencia que la Biblia nos da. No puede haber contradicciones entre la realidad de este mundo y la revelación de Dios acerca de esta realidad. (Nuestro problema es que somos limitados. No comprendemos completamente la verdad que Dios nos revela, ni sabemos todo acerca del mundo creado. Por eso, siempre puede haber algunos datos que no podemos explicar completamente. Pero esto no debe confundirnos ni desanimarnos; simplemente tenemos que reconocer que no sabemos todo.)

NOTA AL LECTOR CRISTIANO: El lector cristiano observará que este Manifiesto contiene frecuentes citas de educadores no cristianos. Los citamos porque consideramos que estos educadores han hecho observaciones verídicas y válidas en sus respectivos campos del saber y de su experiencia. Sin embargo, estas citas no deben entenderse en el sentido de que estuviéramos de acuerdo con la cosmovisión y filosofía educativa entera de dichos autores. Para mencionar un ejemplo: Consideramos como válidos los resultados de las investigaciones de Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia del niño, puesto que se basan en observaciones verídicas y experimentos reproducibles (en cierta medida). Sin embargo, no estamos de acuerdo con las especulaciones de Piaget en cuanto al desarrollo de la moral y de la ética.

NOTA AL LECTOR PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: El lector profesional en educación observará que este Manifiesto a menudo contradice lo que él aprendió como "la" pedagogía. En algunas instancias, la contradicción se basa en la Biblia; en otras instancias, se basa en los hallazgos de educadores alternativos. Que tome en cuenta que no existe una "única" pedagogía: existen diversas corrientes, según las diversas cosmovisiones y presuposiciones personales de sus respectivos proponentes. (*El capítulo III.7, "No existe una "única" pedagogía", elabora más sobre este punto.*) Por tanto, nosotros también tenemos todo derecho de establecer una corriente propia, basada en principios cristianos y en convicciones alternativas que respetan las necesidades del niño más que las corrientes pedagógicas dominantes. Es cierto que muchos profesionales en educación conocen "una sola" pedagogía, porque durante su formación no se les permitió conocer corrientes divergentes. Que tomen este Manifiesto como una oportunidad para ensanchar su horizonte y conocer otras corrientes más allá de la "única" pedagogía en la cual han sido formados.

### **III.5. ¿En qué sentido es la pedagogía una ciencia?**

En la actualidad existe una fuerte tendencia de borrar la distinción entre las ciencias exactas o naturales (tales como física o química), y las humanidades (tales como psicología, sociología, o también la pedagogía). Así por ejemplo, a los estudiantes de las humanidades se les enseña métodos de investigación, cuantificación y evaluación estadística afines a los que usa un físico o químico para evaluar los resultados de sus experimentos. Entonces se les da la impresión de que sus conclusiones son igual de exactas o verificadas como los hallazgos de las ciencias naturales.

Pero la realidad es otra. Las ciencias naturales investigan "leyes naturales" que son inherentes a la creación de Dios, y por tanto universales e inmutables mientras exista este mundo. (Vea el capítulo [III.3, "Fe y ciencia"](#), acerca de este tema.) Las humanidades, en cambio, investigan el ser humano que es cambiante, voluntarioso, capaz de disimular, y que posee un alma inmaterial que no es sujeta a las leyes naturales.

Para dar un ejemplo, comparemos dos declaraciones de estos campos distintos. Un investigador pedagógico podría decir por ejemplo: "La aplicación de estímulos visuales ha aumentado el rendimiento escolar de la población X en un 17%". Un físico podría decir: "La fuerza es igual a la masa multiplicado por la aceleración". Ahora, *la declaración del pedagogo no se encuentra en el mismo nivel de realidad y exactitud como la declaración del físico*. La declaración del físico se refiere a una ley universal que es aplicable en todos los lugares, en todas las circunstancias, y por todos los tiempos (con la excepción de intervenciones sobrenaturales de Dios). Es una ley natural que permite predecir con exactitud los resultados de experimentos correspondientes. Pero al mismo tiempo es una abstracción, porque se refiere al comportamiento de estas magnitudes físicas en circunstancias ideales. - La declaración del pedagogo, en cambio, se refiere solamente a una observación hecha en circunstancias determinadas, con personas determinadas; pero no es reproducible en el sentido exacto de una ley natural. O sea, haciendo la misma experiencia en otro lugar con otra población, el resultado podría ser bastante diferente. Se trata de una experiencia concreta con casos concretos, de la cual no se puede simplemente extraer una idea abstracta y universal.

Además, las magnitudes físicas como "fuerza", "masa" y "aceleración" tienen definiciones exactas y universalmente reconocidas. Si diferentes físicos miden una misma fuerza o masa, llegarán todos al mismo resultado (dentro de los límites de precisión de sus instrumentos y métodos). Pero ¿cómo se define "rendimiento escolar"? ¿Cómo se mide? No existe una única definición, ni un único método de medición, universalmente reconocidos. Si diferentes profesores miden el "rendimiento escolar" de un determinado alumno, sus resultados pueden variar mucho entre sí. (Se han hecho experimentos, dando los mismos trabajos escolares a un gran número de profesores para que los calificasen. En algunos de estos experimentos, las notas obtenidas por el mismo trabajo variaron a través de la escala entera, desde la nota mínima hasta la máxima.) Las investigaciones en las humanidades incluyen siempre un elemento fuertemente *subjetivo y arbitrario* - como es de esperar cuando la investigación trata de seres humanos.

Esta subjetividad y arbitrariedad hace que las teorías y corrientes pedagógicas sean fuertemente influenciadas por la cosmovisión (o filosofía, ideología, etc.) de sus autores - mucho más fuertemente que las teorías de las ciencias naturales. Así tenemos por ejemplo pedagogías materialistas, pedagogías humanistas, pedagogías marxistas, pedagogías liberales, pedagogías católico-romanas, pedagogías ecologistas, pedagogías esotéricas, etc. etc; y en cada una de estas pedagogías, la influencia de la cosmovisión subyacente es muy notable. - Y entonces, con buen derecho podemos añadir a estas una pedagogía cristiana.

(Es cierto que en las ciencias naturales también existe cierta subjetividad - más notablemente cuando pasan más allá de la simple sistematización de observaciones y de leyes

naturales fundamentales, a la formulación de teorías enteras acerca de asuntos que no se pueden observar ni verificar experimentalmente. Pero este margen de subjetividad es bastante estrecho en el campo de las ciencias naturales, y es *mucho* más amplio en el campo de las humanidades.)

Los intentos de transformar las ciencias humanas en ciencias exactas, no solamente dan a las humanidades una apariencia de exactitud y objetividad que en realidad no tienen. Además, destruyen su carácter de "humanas" propiamente dicho. El hombre es despersonalizado cuando se investigan su mente y su alma con los métodos materialistas de las ciencias naturales. Con esto, la pedagogía se convierte en "ingeniería social", en manipulación de la sociedad entera, y al fin de cuentas en herramienta de una dictadura cruel y deshumanizante.

Por tanto, es importante mantener una distinción entre humanidades y ciencias naturales. Al mezclar los métodos de estas dos ramas de ciencias, surgen malentendidos, afirmaciones y aplicaciones falsas, y confusiones en el pensamiento y en la cosmovisión.

Afirmamos entonces: La pedagogía no es una ciencia *exacta*, es una ciencia *humana*. Por tanto:

- Puede describir e interpretar observaciones concretas, pero no puede pretender formular leyes universales.
- Debe reconocer su subjetividad y dar lugar a que las observaciones hechas sean interpretadas de maneras muy variadas.
- Es susceptible a ser fuertemente influenciada y moldeada por las cosmovisiones e ideologías más diversas.
- Causa confusión cuando intenta describir el comportamiento humano con métodos propios de las ciencias naturales.
- En cambio, debe incluir entre sus métodos y actitudes los que son más apropiados al estudio del ser humano, tales como la conversación personal, el amor al prójimo, la comprensión mutua, y la presentación de casos concretos más que generalizaciones estadísticas. (Mucho de esto ha sido desprestigiado con los intentos de convertir la pedagogía en una "ciencia exacta"; pero se deben recuperar formas genuinamente "humanas" de investigación, y el respeto por el hombre como creación e imagen de Dios, para devolverle a la pedagogía su carácter propio de ciencia *humana*.)

Es cierto que la pedagogía puede beneficiarse de los hallazgos de ciertas ramas de las ciencias naturales, como p.ej. de la neurología. Pero la mayor parte de la pedagogía tiene que apoyarse en investigaciones donde la exactitud de las observaciones es bastante limitada o discutida, y su interpretación está sujeta a elementos fuertemente subjetivos.

Por ejemplo la didáctica y la metodología dependen del criterio personal de cada educador. Se desarrollan simplemente según el principio pragmático de "intento y fracaso", o "si funciona, debe ser correcto". Mejor que compararlas con las ciencias exactas, sería compararlas con habilidades artísticas como pintar o bailar, o con habilidades interpersonales como trabar amistades o dar consuelo. Así como no existe una única

manera "correcta" de pintar cuadros, de bailar, o de hacer amistades, así tampoco existe una única manera "correcta" de enseñar. Incluso, una forma de enseñar que es muy buena para algunos niños, puede ser inadecuada para otros niños. Por tanto, nadie puede reclamar una "autoridad científica" en estas áreas. A lo máximo, un educador puede reclamar una autoridad basada en su propia experiencia y en los resultados observables en sus alumnos. Pero aun estas experiencias y resultados pueden no ser reproducibles en otras situaciones y por personas diferentes.

Por ejemplo, diversas innovaciones pedagógicas han dado buenos resultados en proyectos piloto, pero fracasaron cuando fueron aplicadas en todas las escuelas en general. ¿Por qué? - Porque los participantes de los proyectos piloto eran generalmente voluntarios, profesores interesados, dispuestos a cambiar y a aprender, y por tanto motivados. Entonces tenían una actitud mucho mejor que el profesor promedio que después fue obligado por sus superiores a implementar la innovación. Por tanto, un mismo método pedagógico puede dar resultados muy diferentes según la persona que lo aplica.

La pedagogía es entonces sujeta a muchas influencias subjetivas, y a una gran diversidad de corrientes y cosmovisiones. Por tanto, la pedagogía sufre un gran daño cuando ciertas personas o instituciones pretenden representar "la (única) pedagogía". Aun más, cuando imponen este su modelo pedagógico a una sociedad entera. Tenemos el mismo derecho de proponer y ofrecer una pedagogía cristiana alternativa, como otros tienen el derecho de proponer y ofrecer una pedagogía conductista, o humanista, o católica, o "natural", o lo que sea. No pretendemos imponer nuestro modelo particular a todos, pero tenemos el derecho de ofrecerlo y practicarlo entre aquellos que lo desean, así como respetamos el mismo derecho de los que desean practicar una pedagogía distinta.

### **III.6. Burocracia no es pedagogía**

Una parte excesivamente grande de la formación y práctica de los profesores del sistema escolar se ocupa en asuntos tales como llenar los formularios oficiales, implementar las políticas actuales del estado, o tener conocimiento de los reglamentos y leyes del sistema escolar estatal. *Todo esto no tiene nada que ver con "conducción del niño"* (el significado de "pedagogía"), y sería un gran error pensar que estos asuntos formarían parte de la pedagogía. Al contrario, distraen del verdadero quehacer educativo.

Si por ejemplo en un examen para la selección de profesores se pregunta a los candidatos: "Según el DCD 2009, ¿cuáles son los elementos que contiene cada área curricular?", o "¿Cuál instrumento se aplica para recoger información sobre las capacidades que van logrando los niños, tienen naturaleza dicotómica y permite tomar decisiones para reajustar la programación curricular?", entonces no se están evaluando conocimientos *pedagógicos*. Se están evaluando conocimientos sobre procesos *administrativos* (o sea, burocráticos) específicos del sistema escolar estatal. Por supuesto que esto es legítimo cuando se trata de seleccionar a profesores que deben trabajar dentro de este mismo sistema. Pero no es correcto hacer estas preguntas bajo la etiqueta de "conocimientos pedagógicos".

No extraña, entonces, que el sistema escolar dominante imponga también la misma clase de exigencias burocráticas a los niños. Muchos alumnos tienen que experimentar, por ejemplo, que sus trabajos de matemática son rechazados, no porque sus resultados fueran equivocados, sino porque no los escribieron exactamente en el espacio provisto, o porque no los escribieron con el color "correcto". En este punto, la burocracia ya es más que una distracción: se convierte en obstáculo contra una buena pedagogía. Se pone un énfasis exagerado en asuntos marginales, mientras al alumno se le niega la oportunidad de demostrar los conocimientos que efectivamente tiene. Así el alumno es desanimado y su motivación para aprender es destruida.

Una pedagogía cristiana alternativa debe liberarse de estas distracciones y obstáculos, y debe distinguir claramente entre pedagogía y burocracia. En otras palabras, debe distinguir entre lo esencial y lo marginal, y debe restaurar la importancia de lo esencial por encima de lo marginal. También debe distinguir entre lo que es real y lo que es solo apariencia. La burocracia se fija en las apariencias; pero una pedagogía verdadera se fija en conocimientos y habilidades reales. Debe crear espacios libres de interferencias burocráticas, para poder dedicarse a la verdadera labor educativa; y debe realizar esfuerzos a favor de la libertad de la educación. En toda situación concreta, las consideraciones pedagógicas deben recibir preferencia sobre las consideraciones burocráticas.

Tenemos que clasificar también como "burocracia" la insistencia de ciertos pedagogos en que todo el mundo acepte sus definiciones particulares de términos claves como "educación", "enseñanza", "aprendizaje", etc. Ya hemos visto que la pedagogía es una ciencia altamente subjetiva. Esta subjetividad incluye también las definiciones. Un término como "aprendizaje", "rendimiento académico" o "calidad educativa" no se puede definir de la misma manera exacta como "velocidad" o "elemento químico". En vista de la gran cantidad de corrientes pedagógicas existentes, no debe sorprendernos que muchas corrientes definan también los términos a su manera. (Por eso, el examen para profesores estatales tiene que especificar cuando pregunta por una definición: "... según el documento oficial XXX", porque otras fuentes podrían definir el mismo término de otra manera.) *No existe ninguna instancia que pueda definir autoritativamente el significado de los términos relacionados con la pedagogía.*

En particular, lamentamos que ciertos grupos de interés hayan logrado cambiar el significado generalmente aceptado de "educación", de manera que ahora grandes segmentos de la población piensan que "educación" significa exclusivamente "escolarización". Así por ejemplo se habla del "sistema educativo" cuando en realidad se quiere decir "sistema escolar"; las "autoridades educativas" del gobierno son en realidad "autoridades escolares"; y cuando se habla del "derecho a la educación", mucha gente piensa (erróneamente) que esto signifique "el deber de escolarizarse".

En cuanto a este último punto, cabe aquí la siguiente aclaración:

"Piaget insiste en que el derecho a una educación ética e intelectual significa mucho más que tener el derecho a asimilar saberes, escucharlos y obedecerlos. Se

trata, más bien, del derecho a formar ciertos instrumentos que son muy valiosos para actuar y pensar inteligentemente. Para ello es necesario un entorno social específico, *pero no la subordinación a un sistema establecido*. Piaget habla del derecho a un *aprovechamiento lo más efectivo posible de las fuerzas que duermen en el individuo* y con las cuales, más tarde, podrá servir a la sociedad. (...) Piaget sospecha que la escuela tradicional ejerce una función similar a la de los ritos de iniciación propios de sociedades primitivas, que tienen como efecto una adaptación total a estándares colectivos. (...) Por contrario, según Piaget, la educación debería perseguir el pleno desarrollo de la personalidad humana."

(Rebeca Wild, "Educar para ser")

Originalmente, el significado de "educación" no tenía *nada* que ver con "escuela", pero todo con "familia". El diccionario Webster original de 1828, que estableció los estándares para el idioma inglés, define "educar" de esta manera:

"Criar, como niño; instruir; informar e iluminar el entendimiento; instilar en la mente los principios de las artes, la ciencia, la moral, la religión y la conducta. Educar bien a los niños, es uno de los deberes más importantes de los padres y tutores."

En las diferentes ediciones del diccionario de la Real Academia Española, se puede apreciar el cambio que sufrió la definición de "educación" en dicho diccionario a lo largo de los años. La definición principal desde 1817 fue: "*La crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes*." En 1884 se añadió como segunda definición "*Cortesía, urbanidad*" (y además la "definición" redundante que en realidad no es ninguna definición: "Acción y efecto de educar"). - En 1992 parece que surtieron efecto los esfuerzos de los grupos de presión por la escolarización total, porque se añadió la siguiente definición: "*Instrucción por medio de la acción docente*." Y para colmarlo, en 2001 fue añadido: "*Educación inicial. Perú: Nivel educativo previo al primer grado, para niños de entre tres y cinco años de edad*." (Ahora la definición escolarizada ya ganó el campo: dicen "Nivel educativo" donde anteriormente hubieran dicho "Nivel escolar".)

En el Manifiesto presente, usamos la palabra "educación" en su sentido original, abarcando toda "conducción del niño", pero primordialmente en la familia. Donde queremos referirnos a su significado cambiado por los proponentes de la escolarización total, decimos "escuela" o "escolarización". (Puede haber excepciones en las citas de otros autores.)

En la conversación entre representantes de diversas corrientes pedagógicas, será muy útil para el entendimiento mutuo, aclarar primero cómo cada parte define los términos claves que utiliza.

Como cristianos tenemos la tarea de proponer definiciones que sean consistentes con la Biblia como palabra de Dios.

### **III.7. No existe una "única" pedagogía.**

#### **III.7.1. La idolatría de la "pedagogía única"**

La crítica más frecuente que he recibido acerca de mis propuestas, es la siguiente: *"La pedagogía es una sola, y además no tiene injerencia en la religión. Por tanto no es aceptable definir y distinguir diversas corrientes pedagógicas."* - Deseo, por tanto, dedicar un capítulo a una respuesta a esta crítica.

Tenemos que examinar bien este argumento. Porque si fuera cierto, tendríamos que enterrar todos los esfuerzos por encontrar y practicar una educación cristiana. Aun tendríamos que borrar de nuestro diccionario las expresiones "pedagogía cristiana" y "educación cristiana". En lugar de ello, todos tendríamos que inclinarnos bajo esta única pedagogía unificada, de la misma manera como el papa de Roma exige que todos se inclinen ante él como el único maestro infalible de toda la cristiandad.

Igualmente, tendríamos que enterrar todos los esfuerzos por alguna forma alternativa de educación. Tendríamos que aceptar el sistema existente como si fuera un decreto divino, perfecto e imposible de mejorar.

Entonces, el argumento de que "la pedagogía es una sola", tiene consecuencias muy graves. De hecho, si este argumento fuera cierto, invalidaría cualquier alternativa en su totalidad. Tendríamos que someternos a la pedagogía dominante del mundo, no solamente en cuanto a la escuela, sino también en cuanto a la educación en familia. De hecho, las familias tendrían que convertirse en siervos del sistema escolar.

Creo que este es en gran parte un problema cultural. En la cultura latinoamericana, el profesor es considerado un semidiós que no se puede equivocar; y todo lo que el profesor dice, hay que aceptarlo como verdad absoluta sin cuestionarlo. Rebeca Wild describe el problema de la siguiente manera, bajo el título "El mito educativo dominante":

"A menudo, se pueden leer artículos de varias páginas con la queja de que incluso los estudiantes que ya han terminado el bachillerato, parecen haber aprendido muy poco de lo que durante doce años de escolarización se les ha intentado inculcar. Pero, a pesar de estas y otras muchas quejas, parece que esté prohibido poner en duda que la escuela sea el único camino que existe para conseguir reconocimiento social, éxito económico, para servir a la patria y finalmente para realizarse personalmente.

(...) Para llegar a obtener una formación escolar reconocida se hacen grandes sacrificios: en las zonas rurales, para ir a la escuela es frecuente tener que hacer largas caminatas y regularmente obsequiar a los maestros con productos agrícolas (...) Para el "día del maestro", para su santo y aniversario, por Navidad y poco antes de la entrega de notas es habitual hacer regalos caros. (...) Lo importante es que (los padres) renovadamente demuestren que, en cuestiones de educación, su confianza en la institución a la que pagan considerables sumas de dinero es absoluta. Es una suerte de ley no escrita, que la escuela constituye la voz más

autorizada para opinar sobre los niños, y que posee en exclusiva la capacidad de proporcionar una educación impecable.

(...) ¿Cuál es el verdadero objetivo que se oculta detrás de este deseo de llegar a un saber, una moral y una cultura más elevadas? En este país siempre se está mejorando el currículum - el plan de estudios -, se hacen venir expertos extranjeros y los maestros no paran de hacer cursos (...) Sin embargo, con todo esto, el plan de estudios "oculto" permanece intacto. Se trata de un plan triple que no admite ninguna protesta: la escuela educa a nuestros hijos para la obediencia (sepas que hay alguien que sabe mejor que tú qué, cómo, cuando y cuánto tienes que aprender), educa para la puntualidad y para el trabajo rutinario. (...) Aquél cuyo comportamiento no demuestre que está dispuesto a conformarse con todo, pronto perderá su plaza en la escuela ecuatoriana (¿tal vez también en otras?).

(...) ¿Cuáles son las consecuencias visibles de estas situaciones? (...) Los "listos" aprenden toda clase de trucos para que los adultos - maestros y padres - tengan la impresión de éxito educativo. (...) Muchos niños - a menudo los más sinceros, o los más débiles emocionalmente - son eliminados antes del tiempo de la carrera.

(...) Otros experimentan una dolorosa desintegración de su personalidad, se acostumbran a vivir y a aprender con un miedo permanente y odian el aprender. Algunos empiezan a tartamudear, otros sufren incontinencia de orina, dolores de cabeza o de estómago. No son pocos los que se enganchan a la droga.

(...) Las consecuencias del sistema educativo ecuatoriano son a la larga perjudiciales no sólo para el individuo, sino para todo el país. Crea las condiciones ideales para una burocracia monstruosa que procura trabajo a todos aquellos que son capaces de resolver problemas con palabras, papel y lápiz - aunque esto origine nuevos problemas y más difíciles de solucionar."

(Rebeca Wild, "Educar para ser", Barcelona 1999)

Existe una idolatría profundamente arraigada hacia el sistema escolar dominante. Y esto hace que muchas personas - especialmente profesores profesionales - ni siquiera pueden ver que *existen alternativas*.

### **III.7.2. La existencia de diversas corrientes pedagógicas**

No se necesitan conocimientos muy profundos de pedagogía para darse cuenta de las muchas contradicciones que existen entre diversos pedagogos. Así propuso p.ej. el conductista B.F.Skinner, que los niños pueden y deben ser acondicionados con recompensas y castigos, para que produzcan el comportamiento deseado, de una manera muy parecida a la domesticación de animales. Por el otro lado, pedagogos antiautoritarios como A.S.Neill propusieron que los profesores se despojasen de toda autoridad, y que entregasen toda potestad de decisión a los mismos niños, tratándolos como iguales a los adultos. La contradicción entre los dos es obvia. Son *dos pedagogías muy distintas*. - Es cierto que el sistema escolar actual es capaz de incorporar unos trozos de Skinner junto con unas cuantas migajas de Neill al mismo tiempo; ¿pero acaso comprueba esto que los dos son uno?



Y si analizamos los dos según una cosmovisión cristiana, encontramos que una pedagogía cristiana nos ofrece una tercera alternativa, distinta de las dos pedagogías mencionadas.

Podríamos mencionar varias otras corrientes: pedagogía clásica antigua (p.ej. Sócrates); pedagogía humanista (p.ej. Piaget); pedagogía de la socialización (p.ej. Vygotsky); pedagogía de la liberación (p.ej. Freire); pedagogía Montessori; etc.

Espero que estos ejemplos sean suficientes para demostrar que **no existe "una sola pedagogía"**. Existen muchas pedagogías, distintas en sus bases filosóficas, distintas en sus principios, distintas en sus métodos y propuestas prácticas.

### *III.7.3. ¿Quiénes están interesados en enseñar que la pedagogía sea "una sola"?*

Si es tan obvio que existen diferentes corrientes pedagógicas, ¿de dónde viene entonces este argumento absurdo de que "la pedagogía es una sola"? ¿Quién mete esta idea en las cabezas de los profesores?

La primera pauta la encuentro en lo que Rebeca Wild llama el "currículo oculto" que no se puede cambiar. Repito de la cita más arriba: *"La escuela educa a nuestros hijos para la obediencia (sepas que hay alguien que sabe mejor que tú qué, cómo, cuando y cuánto tienes que aprender), educa para la puntualidad y para el trabajo rutinario."* Obviamente, para que la escuela funcione así, sus profesores tienen que ser forzados en estos mismos moldes. El estado tiene que asegurar que sus profesores sean obedientes (ciegamente), puntuales, y trabajadores rutinarios (o sea, que no reflexionen demasiado acerca del trabajo que hacen). Por tanto, la formación de profesores pone mucho énfasis en la aplicación "correcta" de las políticas educativas del gobierno, y de los procedimientos administrativos burocráticos relacionados con ello. Entonces, el estado no puede permitir que los profesores sean educados en corrientes pedagógicas que contradigan la política educativa del estado. (Que tengan conocimientos teóricos de ellas, sí; pero que no reflexionen demasiado sobre las implicaciones y consecuencias prácticas de estas corrientes.) En última consecuencia, los profesores ya no están siendo formados para ser educadores; son formados para ser funcionarios del estado.

Si las cosas son así, entonces los profesores aprenden efectivamente "una sola pedagogía": la pedagogía "políticamente correcta" según el sistema escolar estatal. Y - como tengo que deducir de las correspondencias que tuve al respecto - nunca han reflexionado acerca de las creencias fundamentales que se encuentran detrás del sistema estatal. Y nunca se les ha ocurrido la idea de que una pedagogía podría edificarse sobre un sistema de creencias diferentes, y entonces llegaría a resultados diferentes. Hasta tengo que asumir que estos profesores creen erróneamente, que todos los pioneros pedagógicos del pasado, sin importar su trasfondo, hayan sido contribuyentes y precursores directos del sistema escolar estatal actual.

En otras palabras: La formación estatal de profesores simplemente *excluye* de su campo de vista toda corriente pedagógica alternativa. Los profesores en formación reciben sus conocimientos de pedagogía en una forma "filtrada" que produce en ellos la *ilusión* de que

exista "una sola pedagogía". Mientras se creen muy eruditos en "la" pedagogía, son en realidad mantenidos en ignorancia acerca de muchos aspectos de diversas corrientes pedagógicas que podrían poner en duda esta "única" pedagogía.

Aun peor es, que esta ignorancia se junta con un desmesurado orgullo profesional. Como dijo John Holt: "...Y sobre todo, a los estudiantes de educación se les enseña a pensar que ellos saben cosas extremadamente importantes, y que ellos son los únicos que las saben." (John Holt, "Teach Your Own")

Aun educadores no cristianos se han dado cuenta de este problema. Así me escribió por ejemplo la promotora de una escuela alternativa, la cual trabaja según la pedagogía de la "escuela activa":

"Es mentira que no es posible dar una educación diferente, todas las escuelas privadas y del estado podrían hacerlo, el problema es que no creen que exista otra manera de impartir educación. De hecho nuestro principal problema es encontrar maestros que entiendan nuestro trabajo y también encontrar familias que piensen como nosotros."

Este es exactamente el problema. Existen tantas alternativas pedagógicas; ¡pero muchos profesores han sido entrenados a creer que existe "una única pedagogía"! Es necesario que abran los ojos y miren más allá del estrecho cerco en el cual su formación profesional les ha encerrado.

Pasaré ahora a la segunda parte del argumento:

#### **III.7.4. ¿La pedagogía no tiene injerencia en la religión?**

El argumento implica que también viceversa, la religión no tiene injerencia en la pedagogía: "No es legítimo poner una pedagogía cristiana en contra de una pedagogía no cristiana, porque pedagogía y religión son campos separados."

¿Qué hacemos entonces con los tantos pasajes bíblicos que hablan acerca de la educación de los niños?

La Biblia nos dice por ejemplo *quienes* deben educar a los niños: sus padres. (Vea Deuteronomio 6:4-7, Salmo 78:5-8, Proverbios 1:8-9, 2:1-6, 4:1-6, 5:1-2, 6:20-22, Efesios 6:1-4, y otros.)

La Biblia nos dice *cómo* educar a los niños: "en disciplina y amonestación del Señor" (Efesios 6:4), sin provocarlos a ira, ni exasperarlos o desanimarlos (Efesios 6:4, Colosenses 3:21), etc.

La Biblia nos dice *qué contenidos* enseñar a los niños: la Palabra de Dios y sus implicaciones (Deuteronomio 6:4-7, Salmo 78:5-8).

Esta es solamente una muy pequeña muestra de lo que la Biblia enseña acerca de la pedagogía. Obviamente, "la religión" (mejor dicho, los principios de Dios) sí tiene injerencia en la pedagogía. Quien niega esto, está atacando un punto esencial de la fe cristiana: Está atentando contra la soberanía de Dios.

Entonces, una pedagogía basada en principios contrarios a la Palabra de Dios, está a su vez afectando "la religión" (o sea, el señorío de Dios). "*El que no es conmigo, es contra mí; y el que conmigo no recoge, desparrama*", dijo Jesús (Lucas 11:23).

Pero el asunto no se queda ahí no más. Junto con esta "pedagogía única", entra todo un caudal de *métodos, enseñanzas y contenidos* en las aulas escolares, que son igualmente contrarios a la Palabra de Dios: promueven religiones paganas o el ateísmo; enseñan "valores" que contradicen los valores bíblicos (por ejemplo en la "educación sexual"); socavan la confianza de los niños en sus padres; manipulan a los niños para que respondan lo que el profesor quiere escuchar, en vez de expresar su propia opinión; etc. Todo esto afecta directamente "la religión", o mejor dicho, la verdad de Dios y de Su palabra.

### ***III.7.5. Necesitamos libertad en la pedagogía.***

Distintas personas tienen distintas maneras de pensar, distintas creencias, distintas cosmovisiones, distintas convicciones filosóficas y religiosas. Como hemos visto, todas estas formas de pensar tienen injerencia en la pedagogía que uno prefiere. Por tanto, distintas personas prefieren distintas pedagogías.

No proponemos de ninguna manera imponer una pedagogía cristiana a todo el mundo. La diversidad de las creencias exige que cada familia tenga el derecho de escoger la corriente pedagógica que más les convence. Debe existir *libertad* para escoger entre muchas alternativas pedagógicas. (Vea capítulo [V.1](#), "Por qué es necesario que existan alternativas educativas".)

La ideología de la "pedagogía única" niega a los padres esta libertad de escoger un modelo educativo según sus propias convicciones. Y les niega esta libertad, de una manera que no es honesta. Si los ideólogos de la "pedagogía única" fueran honestos, dirían algo así: "Les imponemos nuestro modelo pedagógico porque creemos que es el mejor, y no les permitimos escoger otro." - Esto no sería muy amable, pero sería la verdad. Pero en lugar de esto, dicen: "Esta es 'la' pedagogía, y no existe otra." - Eso es una mentira, y atenta contra la libertad de la conciencia.

## **III.8. No existe educación neutral.**

### ***III.8.1. No se puede exigir neutralidad, pero sí libertad.***

En vista de esta situación, existe también la propuesta de que la educación escolar sea "neutral". O sea, que no favorezca ninguna creencia, religión o convicción, y que sea "libre de valores". También muchos cristianos piensan que la enseñanza de materias como matemática, lenguaje, historia o ciencias sea "neutral" en cuanto a valores y creencias.

Pero hemos visto arriba en el capítulo [III.3. \("Fe y ciencia"\)](#), que toda ciencia y toda enseñanza se basa en una fe determinada, o sea, en ciertas creencias fundamentales. Por tanto, no existe ninguna enseñanza "neutral". Toda enseñanza se basa en una cosmovisión y transmite esta cosmovisión. Aun la idea de "no favorecer ninguna creencia o

cosmovisión", es en sí una creencia, basada en la cosmovisión del *relativismo*. El relativismo dice que la verdad absoluta no existe; que todo es relativo. El problema es, ¡que los relativistas presentan esta misma declaración como una verdad absoluta! Por tanto, ser relativista no es lo mismo como "ser neutral" o "ser tolerante". Al contrario, ¡muchos relativistas son muy intolerantes hacia aquellos que no son relativistas!

En realidad, la "neutralidad en la enseñanza" no se puede concretizar. Cada profesor es una persona con creencias y convicciones, y necesariamente transmitirá estas creencias por medio de su enseñanza. Por ejemplo, un profesor que simpatiza con España, seguramente presentará la historia de la época colonial en América Latina de una manera distinta de un profesor que simpatiza con los aztecas o con los incas. Un profesor ateo presentará la teoría de la evolución de una manera distinta a un profesor que cree que el universo fue creado por Dios. Un profesor relativista presentará las verdades matemáticas en una luz distinta de un profesor que cree en verdades absolutas. Etc...

Exigir una estricta neutralidad de cada profesor es imposible; y si fuera posible, significaría negar a los profesores la libertad de la conciencia. Sería más factible, y más transparente y honesto, lo que propone Abraham Kuyper en la cita que ya reproducimos anteriormente:

"El resultado final será que la libertad de la ciencia triunfará al final; primero al garantizar a cada cosmovisión importante el poder para cosechar una cosecha científica basada en su propio principio; y segundo, al rehusar el nombre de científico a cualquier investigador que no se atreva a mostrar los colores de su propia bandera, y que no nos muestre en su escudo el principio por el cual vive y del cual deriva sus conclusiones."

*(Abraham Kuyper, "El calvinismo y la ciencia")*

Aplicándolo al ámbito de la escuela: Que cada profesor tenga la libertad de enseñar según su propia cosmovisión; pero que esté bajo la obligación de declarar claramente cual es esta su cosmovisión. Que cada escuela tenga su cosmovisión definida y escoja a profesores que estén de acuerdo con esta cosmovisión. Y que cada familia tenga la libertad de escoger para sus hijos a profesores con cuya cosmovisión pueden estar de acuerdo. Esto llevaría naturalmente a una diversidad de escuelas, basadas en cosmovisiones distintas. Entonces cada familia tendría la oportunidad de escoger la escuela que más coincida con sus propias convicciones.

### ***III.8.2. Principios cristianos fundamentales acerca de los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje***

Para una escuela cristiana, esto significaría que allí enseñen solamente profesores con una cosmovisión cristiana, y que toda enseñanza de la escuela se daría desde una perspectiva cristiana. Los profesores y promotores de una tal escuela se dedicarían a investigar principios cristianos que fundamentan la comunicación, la matemática, las ciencias, la historia, etc. Después elaborarían un currículo, y materiales de enseñanza, que presenten los contenidos de todas las materias a base de estos principios cristianos.

Por ejemplo, desde una perspectiva cristiana, la *comunicación* se origina en la revelación de Dios al hombre. Las primeras palabras reportadas en la historia eran las palabras de Dios a Su creación en general, y al hombre en particular (Génesis cap.1). - Dios establece criterios en cuanto a la comunicación: veracidad, honestidad, pureza, etc. (Ex.20:16, Ef.4:25.29-31, 5:3-4, 1 Juan 3:18, y otros.) - Dios ordenó a los autores de las Sagradas Escrituras, transmitir Su revelación en forma escrita. Esto establece la importancia de la comunicación escrita.

La *matemática* refleja el orden de Dios en Su creación (Sal.19:1-2, Sal.119:91, Job 38:4-5, Is.40:12), y la existencia de principios y verdades absolutos. Además refleja el carácter justo de Dios: no es arbitrario, ni hace acepción de personas. Así también en la matemática no puede haber arbitrariedad ni favoritismos personales: la matemática es la misma para todos, sean ricos o pobres, sean profesores o alumnos. Todos tienen la misma libertad de aplicar los principios matemáticos; y todos tienen que someterse bajo las mismas leyes matemáticas, tanto profesores como alumnos.

Las *ciencias naturales* se dedican a investigar la creación de Dios y descubren allí las evidencias del ingenio, de la grandeza, creatividad y sabiduría de Dios.

La *historia*, desde una perspectiva cristiana, toma en cuenta de que Dios es Señor sobre la historia entera del mundo, el pasado, presente y futuro (Sal.46:9, Luc.1:52) - aunque en el caso concreto, la manera de cómo exactamente Dios ejerce Su soberanía puede no ser tan obvia.

Las *ciencias humanas* en general, si se ejercen con un trasfondo cristiano, investigan la voluntad y el propósito de Dios para el hombre y para la sociedad humana.

En las *artes*, el hombre ejerce la creatividad que tiene por ser creado en la imagen del Dios Creador quien es la persona más creativa que existe. Por eso, el fin supremo de las artes consiste en glorificar a Dios, sea representando y realzando las obras de Dios, o expresando directamente Sus características divinas.

Para una elaboración un poco más detallada de principios cristianos en cuanto a los *contenidos* de la enseñanza y del aprendizaje, consulte el [apéndice](#). La parte principal de este Manifiesto está dedicada a los principios y aplicaciones en cuanto a la *pedagogía*.

### ***III.8.3. Escuela cristiana y tolerancia religiosa***

Definimos "tolerancia" como el respeto ante las opiniones y convicciones de otras personas, concediéndoles los mismos derechos independientemente de sus convicciones.

*La tolerancia no puede servir de pretexto para limitar la libertad personal, de conciencia y de expresión de otras personas.* Es importante enfatizar esto, porque la palabra "tolerancia" es también uno de los términos que actualmente está sufriendo un cambio de su significado. Por ejemplo, cristianos han sido acusados de "intolerancia" o "discriminación", simplemente por expresar principios bíblicos acerca de la moral y de la ética. Pero una simple expresión de opinión personal no atenta de ninguna manera contra los derechos de

otras personas. Al contrario, la *prohibición* de tales expresiones es una discriminación contra los cristianos y atenta contra su derecho de libre expresión. - Instituciones comprometidas con una determinada cosmovisión o religión, han sido acusadas de "intolerancia" o "discriminación" cuando afirmaron su compromiso con sus ideales, negándose a contratar a personal que no compartía su cosmovisión o religión, o negándose a entrar en relaciones comerciales con entidades que no compartían su cosmovisión o religión. Pero tales decisiones pertenecen al ámbito de la libertad personal de las organizaciones afectadas. No existe ningún derecho general de ser contratado por una organización o persona determinada, o de cerrar negocios con una organización o persona determinada. Al contrario, aquí también se atenta contra los derechos y libertades de una persona u organización, cuando se la obliga a entrar en convenios que ponen en peligro su identidad religiosa o sus ideales.

Una escuela cristiana tendrá que tomar en cuenta la tolerancia en los siguientes aspectos:

- La fe cristiana se testifica, pero no se impone. Hemos dicho arriba que la enseñanza de una escuela cristiana (y sus materiales de lectura, etc.) debe darse desde una perspectiva cristiana. Pero la escuela no puede obligar a ningún alumno a estar de acuerdo con esta perspectiva cristiana, o a convertirse personalmente a Jesucristo. En este aspecto se debe respetar la convicción y decisión voluntaria de cada alumno.

- Por el otro lado, la escuela cristiana no puede ser obligada a contratar profesores no cristianos. En este aspecto, la escuela actúa como un único organismo con una única convicción, y como parte de la comunidad cristiana universal. Por tanto, tiene todo derecho (e incluso el deber) de guardar su propia identidad religiosa. Sin embargo, se debe entrar en un acuerdo claro con cada profesor acerca de este aspecto, *antes* de formalizar alguna relación laboral u otra forma de colaboración. La escuela no puede contratar a un profesor no cristiano y después exigir de él que enseñe desde una perspectiva cristiana; esto sería una falta de honestidad y de respeto ante las convicciones del profesor.

- La misma tolerancia que rige entre personas individuales, debe regir entre escuelas. La escuela cristiana respetará las convicciones y cosmovisiones de otras escuelas; pero esperará que otras escuelas a su vez respeten su identidad cristiana. Sobre esta base puede ser posible una colaboración con otras escuelas por ejemplo en cuestiones metodológicas o en la innovación de materiales, sin que la escuela cristiana comprometa su identidad cristiana, y sin querer imponer un modelo cristiano a una escuela no cristiana. También en estas relaciones se aplica: La fe cristiana se testifica, pero no se impone.

Muchas escuelas alternativas aplican ciertos principios y métodos que coinciden con principios cristianos, aunque estas escuelas mismas no sean cristianas. Entonces puede existir colaboración en cuanto a estos principios comunes, aunque existan divergencias en otras áreas. - Por el otro lado, la escuela cristiana debe evaluar todos los principios y métodos que se le proponen, para distinguir si son compatibles con principios cristianos o no. Esto se aplica independientemente de si una propuesta viene de un educador cristiano

o no cristiano, porque a veces aun educadores cristianos aplican principios que no son cristianos.

- La tolerancia y la libertad religiosa exigen también que la identidad cristiana de una escuela cristiana sea respetada en su entorno. Ninguna entidad puede o debe obligar a una escuela cristiana a comprometer su identidad cristiana: ni el estado, ni otras escuelas, ni los padres, ni una iglesia u otra organización religiosa o política. De la misma manera, la escuela cristiana respeta la identidad de otras escuelas que tienen convicciones distintas.

## Sección IV: Principios de una pedagogía cristiana

Procederemos ahora a establecer algunos principios de una pedagogía cristiana, basada en la Biblia como palabra de Dios.

### IV.1. La preeminencia de la familia

La institución educativa instituida por Dios es la familia. Al mismo tiempo que Dios creó al hombre, El declaró que las futuras generaciones debían nacer y crecer en familias. La base de la familia es el matrimonio, la unión de un hombre y una mujer de por vida: "Por tanto, dejará el hombre a su padre y a su madre, y se unirá a su mujer, y serán una sola carne." (Gén.2:24) - Es a esta unión matrimonial, a quienes Dios dio su bendición y dijo: "Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra..." (Gén.1:28).

En los Diez Mandamientos, se refuerza la importancia de la familia con el mandamiento: "Honrarás a tu padre y a tu madre" (Exodo 20:12). Este mandamiento aclara que el lugar adonde pertenece un niño, es la familia. Para los niños no existe ningún mandamiento comparable respecto a alguna otra institución o autoridad como gobierno, escuela, profesores, iglesia, médicos, etc. Con esto queda claro que bíblicamente, los niños no están sujetos a ninguna otra institución aparte de la familia.

### IV.2. La familia como imagen de Dios

"Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y mujer los creó." (Gén.1:27) - Este pasaje demuestra que la imagen de Dios no es el hombre solo o la mujer sola. La imagen de Dios completa es la unión del hombre con la mujer, y (como vemos en el verso siguiente) los hijos que nacen de esta unión. Esto corresponde a la naturaleza particular de Dios: El mismo, aunque es un solo Dios, consiste en tres personas (Padre, Hijo, y Espíritu Santo) que tienen una unidad perfecta entre ellos. Por tanto, la imagen de Dios en la tierra no puede consistir en una sola persona.

El apóstol Pablo alude a este hecho en su carta a los efesios: "Por esta causa doblo mis rodillas ante el *Padre* de nuestro Señor Jesucristo, de quien toma nombre toda *paternidad* (así la traducción más literal) en los cielos y en la tierra..." (Ef.3:14-15). Un padre, en la tierra, es imagen y reflejo de Dios como Padre celestial.

Más adelante en la misma carta, Pablo dice que la relación entre esposo y esposa es una imagen de la relación entre Cristo y Su pueblo escogido: "...porque el marido es cabeza de la mujer, así como Cristo es cabeza de la iglesia, la cual es su cuerpo, y él es su Salvador. Así que, como la iglesia está sujeta a Cristo, así también las casadas lo estén a sus maridos en todo. - Maridos, amad a vuestras mujeres, así como Cristo amó a la iglesia, y se entregó a sí mismo por ella. (...) Por esto dejará el hombre a su padre y a su madre, y se unirá a su mujer, y los dos serán una sola carne. Grande es este misterio; mas yo digo esto respecto de Cristo y de la iglesia." (Ef.5:23-25.31-32)



En el Salmo 89 y en la carta a los hebreos, se describe la educación y disciplina de un padre como una imagen de la educación y disciplina de Dios con Su pueblo (Salmo 89:26-34, Hebreos 12:4-11). Estos pasajes demuestran también muchos aspectos de la educación de Dios que pueden servir como modelo y ejemplo para la educación en familia.

### **IV.3. La educación procede de la familia**

El mandato educativo se dirige a los padres, y tiene como finalidad más importante la educación en la palabra de Dios:

"Y estas palabras que yo te mando hoy, estarán sobre tu corazón; y las repetirás a tus hijos, y hablarás de ellas estando en tu casa, y andando por el camino, y al acostarte, y cuando te levantes. Y las atarás como una señal en tu mano, y estarán como frontales entre tus ojos; y las escribirás en los postes de tu casa, y en tus puertas." (Deuteronomio 6:6-9)

"El estableció testimonio en Jacob, y puso ley en Israel, la cual mandó a nuestros padres, que la notificasen a sus hijos; para que lo sepa la generación venidera, y los hijos que nacerán; y los que se levantarán lo cuenten a sus hijos, a fin de que pongan en Dios su confianza, y no se olviden de las obras de Dios (...)" (Salmo 78:5-7)

En general, los padres deben educar a sus hijos "en disciplina y amonestación del Señor", y "no provocarlos a ira" (Ef.6:4).

Así, el sabio rey Salomón afirma que él recibió toda su educación de parte de sus padres, y que él a su vez educaba a sus hijos de la misma manera:

"Oíd, hijos, la enseñanza de un padre, y estad atentos, para que conozcáis cordura. Porque os doy buena enseñanza; no desamparéis mi ley. Porque yo también fui hijo de mi padre, delicado y único delante de mi madre. Y él me enseñaba, y me decía: Retenga tu corazón mis razones, guarda mis mandamientos, y vivirás. Adquiere sabiduría, adquiere inteligencia; no te olvides ni te apartes de las razones de mi boca; no la dejes, y ella te guardará. Amala, y te conservará." (Proverbios 4:1-6)

Así como los padres son encargados de instruir y educar a sus hijos, los niños son encargados de honrar y obedecer a sus padres, en cuanto sea "en el Señor": "Niños, obedeced en el Señor a vuestros padres, porque esto es justo. Honra a tu padre y a tu madre, que es el primer mandamiento con promesa: para que te vaya bien, y seas de larga vida sobre la tierra." (Efesios 6:1-3, vea Exodo 20:12).

#### ***IV.3.2. Los cambios que suceden en la adolescencia***

Necesitamos aclarar aquí que la palabra "niño" en la Biblia se refiere a *menores de 13 años*. Los muchachos judíos, al alcanzar los 13 años de edad, con la ceremonia de "Bar Mitzwa" fueron considerados como mayores de edad en muchos aspectos de la vida. (Aunque la Biblia no menciona directamente la "Bar Mitzwa", la confirma indirectamente en Lucas 2:41-19.)

Por tanto, con el comienzo de la adolescencia sucede un cambio fundamental en la

relación entre padres e hijos, donde el hijo sigue debiendo *respeto* a sus padres, pero ya no *obediencia* en el sentido estricto. A partir de este momento, el muchacho puede llevar a cabo sus propias decisiones, pero lleva también su propia responsabilidad. En la cultura judía de los tiempos de Jesús, un muchacho judío a partir de los 13 años podía también salir de la casa de sus padres y hacerse discípulo de un "maestro"; aunque lo normal era que seguían viviendo con sus padres y aprendían el trabajo de sus padres.

Entonces, lo que decimos acerca de los "niños", tiene solo aplicación limitada para mayores de 13 años.

#### **IV.4. El liderazgo en la sociedad procede de la familia**

Israel, el pueblo de Dios, estaba siempre organizado según familias, linajes (familias extendidas) y tribus. (Vea Números 2:2, 33:54, 1 Sam. 10:20-21, Neh.3:13-14). El liderazgo de la sociedad israelita en todos sus niveles estaba en manos de *ancianos*, quienes surgían de manera natural de las familias y linajes. Mike Dowgiewicz escribe al respecto:

"Los ancianos siempre fueron los líderes autorizados del pueblo de Dios, tanto en la antigua Israel como en la iglesia temprana. Ser un anciano, un *zakén* (la palabra hebrea), fue la cúspide de la vida de un hombre sabio. Vamos a detallar como alguien llegó a ser un anciano:

Hombres israelitas que demostraron una sabiduría excepcional al ejercer autoridad, fueron promovidos a posiciones de mayor liderazgo. Aquellos padres de familia que tenían sabiduría excepcional, se volvieron ancianos de su familia extendida (linaje, estirpe). Los ancianos excepcionalmente sabios de una familia extendida se volvieron ancianos de su tribu. Algunos de éstos prosiguieron a ser asesores del rey, para el bien de la nación entera. La *sabiduría* fue un elemento clave en su progreso."

(Mike Dowgiewicz, "I hate the Nicolaitans")

De la misma manera funcionaba el gobierno en muchas repúblicas modernas como p.ej. los Estados Unidos desde su fundación hasta hace unas décadas: Las familias enviaban a sus padres más sabios al consejo de su pueblo. Los pueblos enviaban a sus padres más sabios al gobierno de su condado. Los condados enviaban a sus consejeros más sabios al gobierno de su estado. Y los estados enviaban a sus gobernantes más sabios al gobierno federal.

Así se basaba el gobierno entero, al fin de cuentas, sobre las familias y la paternidad. Y los padres adquirían su sabiduría mayormente por medio de su *experiencia en la educación de sus propios hijos*.

El mismo modelo se aplicó en la iglesia del Nuevo Testamento. Esto se demuestra en que la iglesia primitiva también fue gobernada por *ancianos*; y un requisito importante para ser anciano era "que gobierne bien su casa, que tenga a sus hijos en sujeción con toda honestidad (pues el que no sabe gobernar su propia casa, ¿cómo cuidará de la iglesia de Dios?)" (1 Tim.3:4-5) (En este pasaje se usa la palabra "obispo"; pero podemos ver que en el

lenguaje del Nuevo Testamento, "obispo" es sinónimo de "anciano". Compare Tito 1:5 con 1:7 y Hechos 20:17 con 20:28.)

Efectivamente, la iglesia del Nuevo Testamento funcionaba como una "familia de familias". Se reunía en los hogares, juntaba a las familias enteras (sin separar a los niños de sus padres), y fue dirigida por "padres sabios" (los ancianos). No existían las estructuras institucionalizadas y jerárquicas de las iglesias actuales que son dirigidas por un solo "pastor" y administradas como si fueran empresas. No existían reglamentos aparte de la palabra de Dios, ni trámites y papeleos. La autoridad de los ancianos era *relacional*. (Vea capítulo [IV.10](#).)

#### **IV.5. Otros educadores: sujetos a la estructura y autoridad de la familia.**

En la nación judía surgió aproximadamente en el siglo V a.C. la primera institución educativa fuera de la familia: los rabinos y la sinagoga. Entonces, muchos niños asistieron desde los seis hasta los trece años de edad a estas escuelas rabínicas; pero solamente unas pocas horas al día. Así se prepararon para la ceremonia de "Bar Mitzva", a los trece años, donde tenían que demostrar su conocimiento de las Sagradas Escrituras para alcanzar la madurez. Después de esta edad, algunos muchachos se hicieron discípulos de algún rabino para seguir estudiando las Escrituras y quizás ser rabinos ellos mismos más tarde.

En los relatos del Nuevo Testamento vemos que los rabinos tenían una posición importante en los tiempos de Jesús. Sin embargo, *ningún pasaje de la Biblia dice que los rabinos o las sinagogas hayan sido instituidos por Dios*. Mientras la familia es claramente una institución divina, las escuelas y las sinagogas fueron instituidos por los hombres, sin consultar a Dios. La responsabilidad y autoridad sobre la educación sigue en las manos de los padres. Los niños siguen bajo el mandamiento de obedecer y honrar a sus padres; pero no existe ningún mandamiento paralelo que diga "Honrad a vuestros profesores". El Señor Jesús criticó duramente a los rabinos que se atribuían una posición que no les correspondía:

"Ellos aman los primeros asientos en las cenas, y las primeras sillas en las sinagogas, y las saluciones en las plazas, y que los hombres los llamen: Rabí, Rabí. - Pero vosotros no queráis que os llamen Rabí (maestro); porque uno es vuestro Maestro, el Cristo, y todos vosotros sois hermanos. Y no llaméis padre vuestro a nadie en la tierra; porque uno es vuestro Padre, el que está en los cielos. (...)" (Mateo 23:6-9). - Aquí vemos también que un maestro o profesor no puede ser un "padre sustituto" para los niños; Dios no le ha dado esta posición.

En la cultura griega y romana, muchos niños fueron educados por profesores o "disciplinadores" particulares, los "ayos" o "tutores" (mencionados en Gálatas 3:23-4:7). Estos "ayos" eran esclavos del padre y fueron por él encargados con la educación de los niños. A ellos se aplica lo mismo como a los rabinos: La Biblia menciona su existencia, pero en ningún lugar dice que ellos fueron instituidos por Dios. Es particularmente importante notar que estos "ayos" eran esclavos de la familia; o sea, estaban

completamente sujetos a la autoridad del padre. Ellos eran parte de la estructura de la familia; no representaban ningún "sistema educativo" aparte.

Para adolescentes y jóvenes ambiciosos existían las escuelas o "academias" de los filósofos. Los filósofos reunían a alumnos o "discípulos" que querían aprender de ellos, y discutían con ellos para desafiarlos a razonar y pensar. Existían muchas diferentes corrientes filosóficas. Algunas que dejaron sus huellas en el Nuevo Testamento, fueron los epicúreos, los estoicos, y los platónicos. Así que no existía "una sola filosofía". Los filósofos declaraban abiertamente con cual corriente se identificaban. Así, cada alumno podía escoger a un maestro de la corriente que le convenía más.

Desde los tiempos antiguos y hasta el pasado reciente, los gobiernos estatales no tenían *ningún* derecho de interferir de alguna manera con la educación de los niños, ni con algún otro asunto interno de las familias. Existía una estricta separación entre estado y familia. El jurista K.A.Schachtschneider explica:

"En Grecia, el "oikos" (la casa) era el lugar de la familia, con su "oikonomía" y gobernada por el "despotes" (padre de familia). La familia incluía a todas las personas que vivían en la casa: esposa, hijos, esclavos. De manera muy parecida en Roma, el "domus" (casa) fue gobernado por el "dominus" (señor), el padre de la familia (...). La "polis" (ciudad-estado) de los griegos no tenía ningún poder dentro del "oikos" y podía a lo máximo ejercer alguna influencia mediante leyes. Las cosas no eran diferentes en la "res publica" de Roma. (...) Asuntos caseros, o sea, asuntos familiares, no podían llevarse a juicio ante un juzgado o ante un "praetor". La casa y la familia eran entonces autónomas, y exactamente por esta razón eran el fundamento de la sociedad y de la "polis" o "res publica".

La unidad de casa y familia, y su separación (*autonomía*) del estado, se mantuvo durante mucho tiempo. Hegel en su filosofía del derecho (§§169 y siguientes) ve la familia como una persona (independiente), "representada por el varón como su cabeza" (§171), y protegida contra su disolución por el estado, en la mayor medida posible (§163). Todavía bajo la Constitución existía la patria potestad (poder del *padre*), la cual fue abolida en última consecuencia (*en Alemania*) solamente en 1961.

(...) Hoy en día, el estado reclama esta potestad de ordenar aun dentro de la familia. Con esto, el estado ha abolido el elemento más importante de la separación de poderes, y se ha vuelto totalitario."

(Prof. Dr. Karl Albrecht Schachtschneider, "La familia como problema jurídico")

Entendemos entonces que según el orden de Dios y según la legislación a nivel mundial hasta un pasado muy reciente, *todo educador de afuera de la familia está sujeto a la autoridad dentro de la familia, o sea, al padre de la familia*. Aun en el presente, los convenios internacionales protegen la responsabilidad y el derecho primario de los padres, de decidir acerca de la educación de sus hijos.

"Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos."

(Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art.26.3)

Una educación cristiana respeta y defiende este derecho de los padres, y se opone contra toda interferencia de parte del estado, escuelas, etc. en los asuntos internos de la familia, particularmente en la educación de los niños.

En particular, no es correcto que un profesor decida sobre lo que un niño debe hacer en su tiempo libre (p.ej. cargándolo con tareas excesivas para la casa y causándole desventajas o castigándole si no las completa; o prohibiéndole jugar en su tiempo libre); ni que lo obligue a asistir a la escuela fuera de los horarios publicados y acordados con los padres (p.ej. para exámenes fuera del horario, clases de refuerzo obligatorias, etc.); ni que interfiera con el estilo de educación de los padres (p.ej. exigiéndoles que refuerzen ciertas conductas en el niño según el deseo del profesor y en contra de la voluntad de los padres; o que apliquen castigos por asuntos que no merecen castigo según el orden interno de la familia).

Aun peor es la política de algunos estados (Alemania, Brasil) que prohíben la educación en casa, y/o imposibilitan que los padres elijan libremente para sus hijos una escuela de acuerdo a sus preferencias. Una tal política atenta no solamente contra los principios de Dios, sino también contra los derechos humanos. Alemania en particular ha sido reprendida en varias ocasiones por la comunidad internacional a causa de esta política.

En cambio, un padre tiene todo derecho de exigir que los profesores de sus hijos le rindan cuentas acerca de sus acciones; que respeten las convicciones y costumbres de la familia y su estilo de educación; que enseñen y eduquen a los niños según las convicciones de sus padres; y si un profesor no cumple con las expectativas del padre, éste tiene todo derecho de retirar a sus hijos y buscar otros profesores para ellos.

Un educador cristiano no va a interferir con los asuntos internos de una familia sin el consentimiento de los padres; y padres cristianos no entregarán a sus hijos a educadores que interfieren con los asuntos internos de su familia. (Si un profesor es realmente entendido en la educación de niños, puede *aconsejar* a los padres en cuanto a la educación de sus hijos; pero no puede *exigirles* nada al respecto.)

#### **IV.6. El primer ejemplo de educación estatal forzada**

El rey Nabucodonosor de Babilonia tenía una política particular para dominar sobre los territorios que conquistó: El deportaba a los jóvenes nobles de las naciones conquistadas a Babilonia y los hizo educar en la religión y cultura babilónica. Una vez adoctrinados y leales a Babilonia, los hizo gobernadores de sus respectivas naciones. Así logró que todas estas naciones fueran gobernadas en el espíritu de Babilonia.

Ante este trasfondo tenemos que entender la historia de Daniel y sus amigos. Como "muchachos de buen parecer", "del linaje real de los príncipes", fueron asignados para ser educados durante tres años según la religión y la filosofía babilónicos. Puesto que eran cautivos de guerra, no tenían ninguna libertad para decir no. Su educación fue destinada a convertirlos en babilonios. Se les ofreció "una única filosofía" y "una única pedagogía". Aun en estas circunstancias, "Daniel propuso en su corazón no contaminarse...". Aunque

exteriormente tuvo que someterse a la "única pedagogía" de Babilonia, decidió mantenerse fiel a Dios y Sus mandamientos. Esto podía costarle la vida. Pero la Biblia cuenta que Daniel y sus amigos encontraron gracia ante el rey. No fueron obligados a "convertirse en babilonios". Dios honró su valentía: Al final de los tres años, Daniel y sus amigos fueron encontrados "diez veces mejores que todos los magos y astrólogos que había en todo su reino". (Daniel 1:20)

Pero ellos eran la excepción. En la gran mayoría de los otros alumnos, la estrategia babilónica tuvo éxito: se volvieron leales a Babilonia, su gobierno y su religión.

Algunas ciudades-estados de Grecia, en un período posterior de su desarrollo, también comenzaron a introducir una educación estatal. Esto tuvo consecuencias fatales para el estado entero:

"En la Grecia antigua, Aristóteles y Platón desarrollaron la idea de que el estado era dueño de la familia. (Aunque ellos habían ambos sido educados en casa por sus padres.) Ellos propagaron la filosofía de que los niños debían ser sometidos al estado. En su Libro VI, Platón enfatizó que era importante alcanzar "la mente joven y tierna". El escribió: "Este es el tiempo cuando el carácter está siendo formado, y fácilmente recibe cualquier impresión que uno desea imprimir sobre él." Y en *Crito*, su perspectiva era claramente totalitaria: "Puesto que fuiste traído al mundo y alimentado por nosotros [el estado], ¿puedes negar que eres nuestro hijo y nuestro esclavo?"

Más tarde, su discípulo Aristóteles declaró en su *Política* que "el estado es por naturaleza anterior a la familia y al individuo, puesto que el entero es necesariamente anterior a su parte." Y él propagó la idea de que el estado debía encargarse de los niños por lo menos a partir de la edad de siete años. Entonces, durante varias generaciones, los niños vivían alejados de sus familias, y fueron dominados por la rivalidad entre compañeros, el ridículo, las presiones del grupo, la obscenidad, las drogas y el sexo. Y dentro de poco, este estado colapsó."

(Raymond Moore, *"The Successful Homeschool Family Handbook"*, 1994)

La escolarización estatal actual repite mucho de este patrón antiguo. Fue creada para adoctrinar a todos los niños y jóvenes de una generación en los mismos "valores" (o sea, en la misma cosmovisión o ideología) - aparentemente para mantener la unidad del estado y de la sociedad. Pero al mismo tiempo, este sistema margina a todos aquellos que tienen otra cosmovisión, convicción pedagógica, o religión. En algunos países, como sucedió con Daniel, tales personas de convicciones distintas "encontraron gracia" ante sus gobiernos respectivos y recibieron libertad para practicar su pedagogía alternativa. (Así por ejemplo el movimiento de la educación en casa en los Estados Unidos, Canadá, y otros países, el cual tiene una fuerte componente cristiana.) Por mientras, los alumnos dentro del sistema estatal, al igual como en la antigua Grecia, caen más y más en una espiral de "la rivalidad entre compañeros, el ridículo, las presiones del grupo, la obscenidad, las drogas y el sexo" (y podemos añadir a esto la violencia y la delincuencia). Si este sistema prevalece, se puede prever dentro de poco el colapso de la civilización occidental, al igual como colapsó la antigua Grecia.

Por tanto es importante - no solamente por consideraciones cristianas, sino para el bien de la sociedad entera - hacer esfuerzos para que:

- a) la escolarización estatal no llegue a destituir completamente la autoridad de la familia, sino al contrario, vuelva a respetarla más;
- b) siempre sigan existiendo alternativas al sistema escolar dominante; y
- c) como cristianos, no sigamos simplemente la corriente dominante sin cuestionar, sino que siempre eduquemos y nos dejemos educar de una manera consistente con una cosmovisión cristiana y bíblica.

## **IV.7. Metas de la educación cristiana**

### ***IV.7.1. El conocimiento de Dios***

La Biblia enfatiza en muchos lugares que el conocimiento de Dios es el conocimiento más importante. Conocer a Dios iguala a conocer la verdad, porque Jesucristo mismo es la Verdad (Juan 14:6). Conocer a Dios implica pertenecer a Dios, estar de Su lado, tener una relación de confianza con El (Sal.9:10). En 1 Tim.2:4 se iguala "llegar al conocimiento de la verdad" con "ser salvo". Por el otro lado, personas incrédulas e impías son caracterizadas como personas que "no conocen a Dios" (1 Sam.2:12).

Podemos decir entonces en otras palabras, que la meta más importante de una educación cristiana es llegar al nuevo nacimiento, a convertirse en una nueva persona en Cristo.

El conocimiento de Dios es mucho más que un conocimiento intelectual. En Jeremías 2:8 dice que los sacerdotes no conocían a Dios, aunque "tenían la ley", o sea, tenían un pleno conocimiento intelectual de la palabra de Dios. Isaías (29:13) habla de personas que se acercan a Dios "con su boca", o sea, saben decir las "palabras correctas"; pero su corazón está lejos de Dios. Conocer a Dios es entonces mucho más que eso. Veremos en qué consiste este "más":

- *El temor a Dios.* Varios pasajes bíblicos enfatizan que "el temor a Dios es el principio de la sabiduría" (Job 28:28, Sal.111:10, Prov.1:7, 9:10, 15:33) - El temor a Dios no es un miedo esclavizante. Mas bien es una profunda reverencia ante Dios; un sumo respeto que surge cuando uno está profundamente impresionado por la majestad, la grandeza, la pureza, la justicia de Dios, y todo lo maravilloso que es El. Aplicado a la educación cristiana, entonces, no hay que amedrentar a los niños, pero mostrarles cuan bueno, grande, perfecto, majestuoso, etc. es Dios, para que se impresionen y admiren a Dios y deseen agradarle.

(En el Salmo 34:11 dice: "Vengan, hijos, oíganme: El temor del Señor les enseñaré." De los 22 versículos de este Salmo, 19 hablan de la bondad de Dios, de Su provisión y protección, etc. Solamente dos versículos hablan de la ira de Dios y de condenación; y aun éstos solamente en el contexto de que Dios protege a los justos contra la maldad de los malos.)

- *El cumplir los mandamientos de Dios.* Si uno "conoce a Dios" de tal manera que está grandemente impresionado con la persona de Dios, es lógico que deseará también cumplir la voluntad de Dios. Así hay muchos pasajes bíblicos que relacionan el

conocimiento de Dios con el cumplir Sus mandamientos y Su voluntad (p.ej. Deut.7:9-11, Is.11:9, Col.1:9-10, 2 Pedro 1:2-4, 1 Juan 2:3-4). El conocimiento de Dios no es verdadero conocimiento mientras no se demuestra en *acciones*.

- *El amor a Dios y al prójimo*. Esta es la consecuencia lógica de lo anterior, pues "el cumplimiento de la ley es el amor" (Rom.13:9-10). El apóstol Pablo dice: "Y si (...) entendiésemos todos los misterios y toda ciencia; (...) y no tengo amor, nada soy." (1 Cor.13:2) El conocimiento de Dios es relacionado con el amor p.ej. en Fil.1:9-11 y 1 Juan 4:7-8.

La Biblia menciona principalmente tres formas como alguien puede adquirir el conocimiento de Dios:

- *Buscando a Dios*. El conocimiento de Dios no se impone a nadie. Al contrario, Dios espera normalmente que una persona tenga una disposición de buscarle. El promete que El se deja encontrar por los que le buscan (1 Crón.28:9, Is.55:6-11, Mat.7:7-8).

Aplicado a la educación, esto correspondería al método de la escuela activa, donde se espera que cada niño "descubra" conocimientos, investigando según su propio interés. (Por supuesto que se debe proveerles incentivos y materiales que les permiten descubrir el conocimiento de Dios: Testimonios de maestros y de otros niños que ya conocen a Dios; Biblias completas y Biblias infantiles ilustradas; tarjetas con versículos bíblicos; biografías de cristianos del pasado; etc.)

- *Dios mismo "enseña", resp. "se revela" a los hombres*. Esta es normalmente la respuesta de Dios cuando una persona le busca: Dios lo "ilumina" con un entendimiento de El, y le hace entender lo que antes no entendía. (Is.65:1 dice que en ciertas situaciones Dios también se deja encontrar por quienes no le buscaban.) Varios pasajes bíblicos hablan de que Dios (resp. el Espíritu Santo) enseña al hombre: Sal.94:10, Is.2:3, 48:17, Jer.33:3, Mat.11:27, Juan 14:26. El Nuevo Pacto consiste en que Dios "escribirá Su ley en los corazones de ellos", de manera que "no enseñará más ninguno a su prójimo, diciendo: Conoce al Señor, porque todos me conocerán" (Jer.31:33-34, vea 1 Juan 2:20,27). La "palabra de sabiduría" y "palabra de ciencia" figuran entre los dones del Espíritu Santo mencionados en 1 Cor.12:8. Esto es algo que nosotros como educadores humanos no podemos hacer. Solamente podemos pedir a Dios que El mismo obre en los niños y jóvenes por quienes tenemos responsabilidad, y darle lugar para que El, el gran Educador, haga Su obra.

- *Por medio de la enseñanza de otras personas*. Con todo, Dios ha encargado también a ciertas personas a que enseñen directamente Su palabra a otros. En primer lugar, los padres son encargados de enseñar a sus hijos (Deut.4:9, 6:6-9, Sal.78:3-8, Ef.6:4). Casi todas las referencias a "enseñanza", "doctrina" o "instrucción" en el libro de Proverbios se refieren a la enseñanza que un padre o una madre da a sus hijos (Prov. 1:8-19, 2:1-5, 3:1-4, 4:1-27, 5:1-2, etc.).

En Israel, Moisés y los sacerdotes estaban encargados de enseñar al pueblo la ley de Dios (Ex.18:20, Lev.10:10-11). En el Nuevo Testamento, todos los cristianos, y particularmente los apóstoles y sus colaboradores, fueron encargados de "hacer discípulos" y de enseñar todo lo que Jesús les había mandado (Mateo 28:19-20, vea Hechos 5:42, Col.3:16, 1 Tim.4:13, 2 Tim.2:2).



Esta enseñanza puede también suceder de manera indirecta, por medio de la palabra escrita (Rom.15:4, 2 Tim.3:16).

Aunque el buscar a Dios es importante, parece haber casos donde personas necesitan ser enseñados por otros para poder entender (p.ej. Hechos 8:30-31).

(Vea [IV.9. "Educación y enseñanza según la Biblia"](#).)

Un conocimiento "preliminar", antes de llegar al conocimiento de Dios, es el conocimiento o la convicción del pecado. Esta es la primera obra del Espíritu Santo en una persona que todavía no conoce a Dios (Juan 16:8-11). Se trata de que la persona entiende que ha fallado a Dios y necesita arreglar su relación con El. Este conocimiento viene mayormente por medio de los mandamientos (la ley) de Dios (Rom.3:19-20, 7:7).

El siguiente paso es el arrepentimiento y la fe en Jesucristo, cuando Dios hace entender a la persona el significado de la muerte de Jesucristo por el pecado del mundo, y de Su resurrección. (Hechos 2:36-38, 26:12-20.) Jesús habla en este contexto también de "nacer de nuevo" (Juan 3:3-16; vea también Juan 1:12-13, Rom.6:3-11).

El conocimiento de Dios es más que solamente un "asunto religioso". Como hemos señalado en [III.2, "Cosmovisión Bíblica-cristiana"](#), el conocimiento de Dios abarca todas las áreas de la vida y del conocimiento, y tiene una influencia fundamental sobre nuestra entera manera de pensar y de vivir. Personas que no conocen a Dios, y aun cristianos contagiados con la manera de pensar de este mundo, dicen: "¿Y para qué me sirve esa clase de conocimiento? Con eso no puedo encontrar trabajo. ¿No es la primera meta de la educación, adquirir los conocimientos necesarios para encontrar un buen trabajo?" Respondemos: Esta idea viene de una actitud materialista. Pero los bienes materiales no son el máximo valor, si miramos las cosas desde la perspectiva de la eternidad. Jesús dijo: "¿Qué aprovechará al hombre si gana el mundo entero, pero pierde su alma?" (Mateo 16:26) ¿Qué le sirve a un joven si ha acumulado un montón de conocimientos intelectuales, pero es un mentiroso, un corrupto, o un borracho? Con todos sus conocimientos solamente causará problemas a las personas a su alrededor, en vez de hacer un "buen trabajo". El conocimiento de Dios, en cambio, es bueno para todo. "La piedad para todo aprovecha, pues tiene promesa *de esta vida presente, y de la venidera.*" (1 Tim.4:8) - "Toda Escritura es inspirada divinamente y útil para enseñar, para redargüir, para corregir, para instituir en justicia, para que el hombre de Dios sea perfecto, *enteramente instruido para toda buena obra.*" (2 Tim.3:16-17)

Efectivamente, a lo largo de la historia, el conocimiento de Dios produjo no solamente una significativa mejora ética de la sociedad; produjo además muchas mejoras prácticas, técnicas y sociales, de las que nos beneficiamos todavía muchos siglos después. Por ejemplo, por causa de su conocimiento de Dios, los cristianos de la Edad Media fundaron los primeros hospitales y comenzaron a cuidar a los enfermos; algo que anteriormente no se hacía. - Por causa de su conocimiento de Dios, Isaac Newton estaba convencido de que Dios había creado un universo ordenado, gobernado por leyes sensatas, y por tanto le iba a ser posible descubrir estas leyes. Con esto colocó el fundamento de la ciencia moderna. - Por su conocimiento de Dios, Samuel Rutherford estaba convencido de que los

gobernantes de este mundo no deben gobernar arbitrariamente, sino que tienen que someterse a la ley de Dios. Con esto colocó el fundamento de los modernos gobiernos constitucionales y del estado de derecho.

Así comprueba tanto la Biblia como la experiencia histórica, que el conocimiento de Dios es efectivamente el mejor conocimiento que se puede adquirir.

Este conocimiento de Dios no debe confundirse con la pertenencia a una religión o iglesia determinada. Las afiliaciones religiosas partidistas han causado mucho daño a lo largo de la historia; pero esto no es el verdadero conocimiento de Dios. Al contrario, es algo que la palabra de Dios condena (1 Cor.1:10-15, 3:3-11). Una persona que conoce a Dios, pertenece a Dios y a nadie más. (Pero, por supuesto, tiene comunión espiritual con todas las otras personas que también pertenecen a Dios.)

*Nota:* Opinamos que se debe dar al niño todas las posibilidades para ser informado acerca de la palabra de Dios y del evangelio bíblico, según la palabra del Señor Jesús: "Dejen a los niños venir a mí, y no se lo impidan." (Marcos 10:14) Creemos también que un niño informado y con la ayuda del Espíritu Santo, es perfectamente capaz de llegar al arrepentimiento y la fe para salvación.

Sin embargo, opinamos que los métodos de "campañas evangelísticas" y de llamados públicos a "convertirse", como se practican en muchas iglesias contemporáneas, son completamente inadecuados. Estos métodos son inadecuados incluso para adultos, porque son manipulativos y producen un gran número de conversiones falsas, superficiales, y muy pocas verdaderas. Es suficiente enseñar las verdades bíblicas correspondientes, y pedir a Dios que Él haga Su obra. Entonces, si un niño está siendo tocado por Dios, preguntará por sí mismo qué debe hacer para ser salvo o para conocer a Dios personalmente, así como preguntó también la multitud en el día de Pentecostés (Hechos 2:37).

#### ***IV.7.2. La formación del carácter***

Una segunda meta de una educación cristiana es la formación de un carácter cristiano. El apóstol Pablo describe de la siguiente manera los resultados de su educación en el joven Timoteo: "Pero tú has seguido mi enseñanza, conducta, propósito, fe, longanimidad, amor, paciencia, persecuciones, aflicciones..." (2 Tim.3:11) - En esta lista de nueve palabras, una sola se refiere a *conocimientos* ("enseñanza"); las otras se refieren a *cualidades del carácter*. En el capítulo [II.1](#), acerca del entrenamiento de los discípulos de Jesús, ya hemos visto que el Señor puso mucho énfasis en la formación del corazón.

Obviamente, esta formación puede suceder solamente si el educador mismo es un *ejemplo* con su propia vida. El apóstol reprende duramente al que enseña sin dar el ejemplo de lo que enseña (Rom.2:17-21).

Ahora, como norma y medida de un carácter cristiano no debemos tomar unos "valores" cualesquiera según nuestro antojo o según las corrientes predominantes de la sociedad. La norma y medida para todos los valores es Cristo mismo, y Su palabra. Algunos "valores" de la sociedad actual son "antivalores" desde la perspectiva de Dios, y viceversa.

Se aplica aquí todo lo que hemos dicho acerca de una cosmovisión bíblica y cristiana (capítulo [III.2.](#) y siguientes).

En una persona nacida de nuevo, Dios mismo se encarga de formar en ella un carácter cristiano, por la obra de Su Espíritu Santo en la persona (Rom.8:12-14, Fil.2:13), y "mirando ... la gloria del Señor, somos transformados de gloria en gloria en la misma imagen, como por el Espíritu del Señor" (2 Cor.3:17-18). El educador solamente necesita ayudarlo en como participar de esta obra del Señor.

Una persona no nacida de nuevo, en cambio, no podrá así no más pensar y actuar de manera cristiana. "Porque los que son conformes a la carne, piensan en las cosas de la carne..." (Rom.8:5). Necesita aprender los mandamientos de Dios para entender lo que Dios quiere, y tiene que estar "confinado bajo la ley" (Gál.3:23), "de manera que la ley ha sido nuestro ayo para llevarnos a Cristo..." (v.24). El pasaje entero Gál.3:19 a 4:7 explica este diferencia entre la persona que no conoce a Cristo y la persona que conoce a Cristo. La persona que no conoce a Cristo es comparada con un niño que todavía no es libre: está bajo la autoridad de su padre y de otros educadores quienes lo corrigen de acuerdo a la "ley" (mandamientos de Dios). Cuando alguien llega a conocer a Cristo, es como si llegase a la edad adulta, y entonces alcanza la libertad en Cristo.

Este es entonces el propósito de la ley de Dios, y también de las reglas que necesitamos establecer en una familia o en una escuela (vea [IV.13](#), "[Disciplina y justicia](#)"): Forman algo como un "molde" exterior que hace recordar constantemente a los niños cuál es la voluntad de Dios en cuanto a su comportamiento y carácter; y si se salen de este marco, recibirán alguna forma de corrección. Pero la idea no es que durante toda su vida, su carácter tenga que ser formado de esta manera, desde su exterior. El propósito es que la ley los "lleve a Cristo" (mediante el reconocimiento de su pecado y el conocimiento de quien es Cristo), y que entonces puedan ser libres y ser formados por Dios desde su interior, con "la ley de Dios escrita en sus corazones" (Jer.31:33-34).

### ***IV.7.3. Conocimientos y habilidades prácticas***

Una educación cristiana no descuida los conocimientos intelectuales y las habilidades prácticas. Solamente está consciente de que el conocimiento de Dios es lo primero, y todo lo demás fluye desde allí. Como dijo el Señor Jesús: "Busquen primero el reino de Dios y su justicia, y todas estas cosas les serán añadidas." (Mateo 6:33)

La Biblia testifica que Dios mismo da a las personas ciertas habilidades y ciertos conocimientos, y que esto también puede ser parte del "conocimiento de Dios". Bezaleel y Aholiab fueron "llenados del Espíritu de Dios, en sabiduría, y en inteligencia, y en ciencia, y en todo artificio, para inventar diseños, para trabajar en oro, y en plata, y en metal, y en artificio de piedras para engastarlas, y en artificio de madera ..." (Exodo 31:3-5). - Salomón recibió de Dios sabiduría para gobernar su reino. Esta sabiduría incluía también conocimientos de las ciencias naturales: "También disertó de los árboles, desde el cedro del Líbano hasta el hisopo que nace en la pared. Asimismo disertó de los animales, de las aves, de los reptiles, y de los peces." (1 Reyes 4:33) - A Daniel y sus amigos "les dio Dios

conocimiento e inteligencia en todas letras y ciencia: mas Daniel tuvo entendimiento en toda visión y sueños." (Dan.1:17) - Isaías dice que aun los conocimientos acerca de los trabajos de siembra y cosecha vienen de Dios (Is.28:24-29).

En el caso de Bezaleel y Aholiab dice también que Dios "ha puesto en su corazón el que pueda enseñar..." (Exodo 35:34). Entonces otras personas que no habían recibido un talento tan grande como ellos, podían sin embargo aprender a hacer los mismos trabajos por la enseñanza de ellos. Aquí tenemos una base para decir que también la enseñanza de conocimientos científicos y habilidades prácticas está en la voluntad de Dios, donde estos conocimientos se usan para servir a Dios, y donde son enseñados por personas que efectivamente recibieron un talento de Dios en esta área. (Vea el capítulo V.12, "Requisitos para enseñar y educar".)

Salomón dice también que un trabajador que sabe hacer su trabajo bien, será valorado: "¿Has visto hombre solícito en su trabajo? Delante de los reyes estará; no estará delante de los de baja condición." (Prov.22:29)

#### **IV.8. Respetar la individualidad de cada niño**

Cada niño es una creación original. "*Dios no hace copias, solo originales.*" Entonces, una educación cristiana tomará en serio la individualidad de cada niño; no los tratará a todos según el mismo molde, ni exigirá que todos sean iguales.

El apóstol Pablo describe la diversidad que existe en el "cuerpo de Cristo":

"El cuerpo no es un solo miembro, sino muchos. Si dijera el pie: 'Porque no soy mano, no soy del cuerpo', ¿acaso por eso no es del cuerpo? Y si dijera el oído: 'Porque no soy ojo, no soy del cuerpo', ¿acaso por eso no es del cuerpo?

Si el cuerpo entero fuese ojo, ¿dónde estaría el oído? Si el entero fuese oído, ¿dónde estaría el olfato? Pero ahora Dios puso para sí los miembros en el cuerpo, cada uno de ellos como quiso. (...) Y el ojo no puede decir a la mano: 'No te necesito', ni la cabeza a los pies: 'No les necesito'; sino que los miembros del cuerpo que nos parecen más débiles, son mucho más necesarios; (...) Y cuando un miembro sufre, todos los miembros sufren con él; y cuando un miembro es honrado, todos los miembros se alegran con él." *(1 Corintios 12:14-26)*

Una educación cristiana, por tanto, no consiste en aplicar las mismas exigencias a todos los niños. Un niño se desarrolla rápidamente, otro necesita más tiempo. (Vea Capítulo [V.3](#), "Educación de acuerdo al desarrollo natural del niño".) Un niño tiene talento para escribir cuentos, otro es artista, otro es buen mecánico, y otro entiende bien la matemática. ¡No tenemos que forzarlos a que todos sean iguales! Una educación cristiana se esfuerza por apoyar y animar a cada niño de acuerdo a los talentos que tiene. (Vea Capítulo [V.7](#), "Educación de acuerdo a las inclinaciones y los intereses propios de los niños".)

El pasaje citado enfatiza también el apoyo mutuo de los miembros del cuerpo entre sí. Esto no deja lugar para la competencia de "todos contra todos", como se practica en el sistema escolar; ni para otorgar premios para "los mejores". A menudo, los ganadores de

tales premios tienen poco mérito propio: ganan porque por naturaleza son de desarrollo precoz y por tanto están "por delante" de sus compañeros de la misma edad; o incluso ganan por emplear métodos deshonestos. (Puede ser bueno destacar los talentos particulares de los niños, pero tomando en cuenta que *cada niño* tiene por lo menos un talento particular que merece ser mencionado.) - En su lugar, se deben usar métodos que incentiven el apoyo mutuo de los alumnos, para que cada uno pueda avanzar en su aprendizaje; pero de acuerdo con su nivel individual y su manera de ser individual.

Una consecuencia de esto es, que una educación cristiana no impondrá a todos los niños el mismo currículo fijo y preestablecido. El currículo debe ser flexible y adaptarse a las características y necesidades individuales de cada niño. Cada niño debe tener la oportunidad de aprender de acuerdo a su propio nivel de desarrollo y comprensión. La [Sección V](#) elaborará más acerca de las maneras como esto se puede lograr en la práctica.

## **IV.9. Educación y enseñanza según la Biblia**

### ***IV.9.1. Niños: Educados en familia.***

Ya hemos visto que bíblicamente, la educación de los niños tiene su lugar en la familia; aunque los padres pueden delegar ciertos aspectos de la educación a otras personas quienes educan entonces a los niños bajo la responsabilidad de los padres. (Vea los capítulos [IV.3.](#) y [IV.5.](#)) Esta educación en familia abarcaba todos los aspectos: la formación del carácter, la instrucción espiritual, y la enseñanza intelectual y práctica.

### ***IV.9.2. Adolescentes y jóvenes: El discipulado o mentoreo.***

Lo más importante acerca de este tema ya hemos dicho en el capítulo [II.1, "El entrenamiento de los discípulos de Jesús"](#). Repetiremos aquí brevemente los puntos mencionados, acerca del ejemplo de Jesús:

- *La relación maestro-discípulo se basa en un llamado y en un acuerdo mutuo, no en una obligación forzada.*
- *Discipulado significa compartir la vida entera.*
- *Educar significa dar el ejemplo.*
- *Educar el corazón es más importante que enseñar conocimientos.*
- *Se aprende haciendo.*
- *No respondas a preguntas que nadie ha hecho.*

Prácticamente todas las relaciones maestro-alumno que encontramos en la Biblia, eran relaciones de "mentoreo" o "discipulado": Un maestro tenía un número pequeño de discípulos, con quienes tenía una relación personal muy cercana, y a quienes enseñaba en el transcurso de la vida diaria que pasaban juntos. Así fue por ejemplo la relación de Moisés con Josué, de David con Salomón (de padre a hijo), de Elías con Eliseo, de Eliseo con los "hijos de los profetas", de Pablo con Silas y Timoteo. - En cuanto al aprendizaje de un oficio, este se transmitía normalmente del padre al hijo y de la madre a la hija, también en esta forma de mentoreo práctico.

Otra forma de enseñanza que encontramos en la Biblia, son las grandes "conferencias" públicas. Leemos de tales eventos en las vidas de algunos maestros eminentes como Moisés (Deut.1:1-3, ), Esdras (Neh.8), Jesús mismo (Mat.5:1, Marcos 6:34), los apóstoles en Jerusalén (Hechos 2:5-41, 3:11-26), Pablo (Hechos 20:7). Pero esta clase de conferencias nunca fue institucionalizada en forma de una "escuela". Eran eventos singulares, donde se daba enseñanza a una gran multitud de personas simultáneamente; por estos eventos raras veces duraban más que un día, y normalmente la asistencia era voluntaria. (La conferencia masiva más larga que se relata en la Biblia se encuentra en Nehemías 8, y duró una semana.) En el caso de los apóstoles en Jerusalén, ni siquiera habían anunciado una "reunión": la oportunidad ocurrió espontáneamente porque la multitud se reunió a causa de un milagro de Dios.

Otra forma particular era la enseñanza diaria de los apóstoles en el "pórtico de Salomón", un espacio techado pero abierto hacia la amplia plaza del templo. Es de asumir que se trataba solamente de unas cuantas horas diarias, porque los apóstoles realizaban también otras actividades. Esto era algo como una "aula abierta": una oportunidad para que cualquiera que deseaba, podía escuchar la enseñanza de los apóstoles. (Lo mismo hacían los rabinos conocidos.) Aquí también, no existía ninguna obligación en cuanto a la asistencia. - Tanto en las conferencias masivas como en la enseñanza de los apóstoles, no existía ninguna relación personal cercana entre el maestro y los oyentes. Se trataba de oportunidades para un "primer contacto" con la enseñanza, nada más. Si alguien deseaba ser enseñado a fondo, tenía que hacerse discípulo.

En cambio, no encontramos prácticamente ningún ejemplo de "enseñanza" en el estilo de una escuela actual, donde un profesor reúne a un grupo fijo de alumnos diariamente para darles clases de teoría. El único ejemplo que se parece un poco a eso, es el de Pablo en Efeso, donde dice: "...apartándose Pablo de ellos separó a los discípulos, discutiendo cada día en la escuela de un cierto Tyranno." (Hechos 19:9) Esto duró dos años. Pero la palabra "discutiendo" es literalmente "*dialogando*". Entonces Pablo no estaba simplemente "dictando clases"; mas bien llevaba un diálogo con los discípulos. Además tenemos que asumir que Pablo no se limitaba a estas clases, sino que desafió a los discípulos a salir y a anunciar el evangelio, de la misma manera como Jesús envió a Sus discípulos (Mateo 10). Porque de otra manera no podríamos explicar como en resultado de esta "enseñanza" de Pablo con unos pocos discípulos en Efeso, "todos los que habitaban en Asia, judíos y griegos, oyeron la palabra del Señor Jesús" (Hechos 19:10).

Vemos además que en la comunidad de los cristianos, se enseñaban *unos a otros* (1 Cor.14:26, Col.3:16). Esto puede darse también entre hermanos en una familia, o entre los alumnos de una escuela. Cada uno puede enseñar lo que sabe, a alguien que no sabe.

Concluimos que existen muchas formas de enseñar y educar, pero que las más eficaces son aquellas que se basan en una relación personal cercana entre educador y alumno, que son prácticas, y que responden a las inquietudes personales del alumno.

### **IV.9.3. Personas enseñables y no enseñables**

En Prov.2:1-5, Salomón exhorta a su hijo a que sea enseñable; que esté atento a la sabiduría y busque inteligencia.

No se puede enseñar a nadie a la fuerza. Algunas personas no quieren aprender: "No reprendas al escarnecedor, para que no te aborrezca; Corrige al sabio, y te amará. Da al sabio, y será más sabio; Enseña al justo, y aumentará su saber. " (Prov.9:8-9) En el libro de Proverbios, la diferencia más significativa entre el "sabio" y el "necio" es que el necio no quiere aprender. El sabio, en cambio, siempre está dispuesto a aprender algo más. El libro de Proverbios es bastante pesimista en este aspecto: no hay esperanza para un necio. (Prov.10:21, 27:22, y otros.) Solamente en Isaías 32:4 tenemos una promesa de que el Mesías convertirá también a los necios en sabios: "Y el corazón de los necios entenderá para saber."

Entonces, frente a una persona necia, un educador no puede hacer mucho excepto pedir al Señor que convierta a esta persona.

Por el otro lado, muchos niños tienen dificultades de aprendizaje, no porque no quisieran aprender, sino porque están expuestos a un sistema que pasa completamente por alto su manera de ser y sus necesidades de acuerdo a su desarrollo personal. (Vea capítulo V.3, "Educación de acuerdo al desarrollo natural del niño.") Estos niños fueron "provocados a ira" (Ef.6:4) y "exasperados" y "desalentados" (Col.3:21), y *no pueden* entender lo que se les exige que aprendan.

En estos casos hay una solución relativamente fácil: se debe sacar a estos niños del sistema escolar que les causa este daño, darles un tiempo de reposo y ayudarles a que recuperen su ánimo y su salud emocional, y después proveerles un ambiente educativo que les permite aprender según su entendimiento y según su nivel de desarrollo natural.

En 2 Tim.3:7 leemos de ciertas personas que "siempre están aprendiendo, pero nunca pueden llegar al conocimiento de la verdad". En este caso, el problema está en que "tienen apariencia de piedad, pero niegan la eficacia de ella" (v.5). Entonces, también todo su aprendizaje es solamente de apariencia y no de verdad.

Una educación cristiana no alentará aprendizajes que son solamente de apariencia, tales como memorizar datos y definiciones sin entenderlas, o reproducir mecánicamente procedimientos matemáticos sin entender los principios correspondientes. En cambio, una educación cristiana alentará a los alumnos a ser honestos en cuanto a lo que saben y comprenden, y en cuanto a lo que no saben y no comprenden. En todo caso los guiará a un *entendimiento* verdadero, no a una memorización sin entendimiento.

### **IV.9.4. Pensar por sí mismos**

Los principios cristianos no están a favor de adquirir conocimientos pasivamente sin cuestionar. Al contrario, se alienta la capacidad de evaluar críticamente toda enseñanza: "*Examinadlo todo, retened lo bueno*" (1 Tes.5:21). Aprendizaje bíblico no es simple conformismo; es una *transformación* mental: "No se conformen a este mundo, sino sean transformados [constantemente] por la renovación de vuestra mente, para que

comprueben cuál es la voluntad de Dios, virtuosa, agradable y perfecta." (Romanos 12:2) Por tanto, no es educación cristiana, que el alumno simplemente repita lo que dice o hace el profesor. Es necesario guiarlo a que piense por sí mismo.

En este proceso es importante distinguir entre verdades absolutas y verdades relativas. Existen verdades absolutas, las que Dios estableció en Su palabra: aquellos principios bíblicos que se aplican a todas las personas, de todos los lugares y de todos los tiempos. Estas verdades absolutas son establecidas por Dios, no por el profesor; aun el profesor tiene que someterse a ellas. - Todas las otras verdades son relativas y deben ser examinadas y evaluadas a base de las verdades absolutas. Por eso es bueno permitir y aun incentivar a los estudiantes que hagan preguntas como: "¿Realmente es así? ¿Por qué es así? ¿Tiene que ser así?", etc.

No hay lugar aquí para la arbitrariedad de parte del profesor. Las verdades absolutas son autoritativas, tanto para los alumnos como para el profesor; el profesor no puede establecer su propia autoridad aparte de estas verdades absolutas. - Las verdades relativas, en cambio, pueden y deben ser cuestionadas. Su validez puede establecerse cuando son comparadas con las verdades absolutas, y/o cuando son examinadas con métodos científicos (de acuerdo al campo de saber al cual se refieren). En todo caso, no deben dictarse simplemente como resultados "porque yo digo", o "porque el libro escolar dice". En cambio, los alumnos deben aprender métodos y herramientas para investigar ellos mismos.

#### ***IV.9.5. El conocimiento falsamente así llamado***

La palabra de Dios lo hace muy claro que *no toda adquisición de conocimientos es buena*. Es importante enfatizar esto, porque la sociedad y el sistema escolar actual valora únicamente la adquisición de conocimientos intelectuales, y no distingue entre cantidad y calidad.

El primer pecado del hombre consistió en adquirir un conocimiento dañino: "Mas del árbol del conocimiento del bien y del mal no comerás; porque el día que de él comieres, morirás." (Gén. 2:17) - El hombre en Edén ya tenía el conocimiento del bien, porque conocía a Dios. Pero esto no le fue suficiente; quiso adquirir también el conocimiento del mal. Así llegó a conocer el mal, no solo intelectualmente, sino con su experiencia: experimentó la separación de Dios y al final la muerte. Esta historia debería advertir la humanidad por todos los tiempos, de que *existen conocimientos dañinos*. (Vea también Is.47:10, 1 Tim.6:20-21)

Aun los conocimientos científicos, técnicos, filosóficos, etc, son espiritualmente dañinos si se adquieren como un fin en sí mismo. El apóstol Pablo reprende a los filósofos griegos, quienes pensaban que lo más importante en la vida era adquirir conocimientos: "Porque está escrito: Destruiré la sabiduría de los sabios, y desecharé la inteligencia de los entendidos." (1 Cor.1:19) "Porque la sabiduría de este mundo es necedad para con Dios" (1 Cor.3:19). La carta de Santiago distingue entre la sabiduría terrenal y la sabiduría de lo alto:



"Pero si tienen envidia amarga y contención en vuestros corazones, no se gloríen, ni sean mentirosos contra la verdad. Esta sabiduría no es la que desciende de lo alto, sino terrenal, animal, diabólica. Porque donde hay envidia y contención, allí hay perturbación y toda obra perversa.

Mas la sabiduría que es de lo alto, primeramente es pura, después pacífica, modesta, benigna, llena de misericordia y de buenos frutos, no partidista, no fingida." (Stgo.3:14-17)

Entonces, los conocimientos son buenos solamente cuando van unidos al conocimiento de Dios, la "sabiduría de lo alto".

En el sistema escolar actual, muchos conocimientos se adquieren solamente por ganar una competencia: ocupar el primer puesto en la clase; sacar mejores notas en el examen; ganar un concurso; etc. Esto produce "envidia y contención, perturbación y toda obra perversa". Una educación cristiana no debe alentar este espíritu de competencia.

Por fin, aun el "conocimiento de Dios" puede ser dañino si es solamente intelectual y no produce una vida agradable a Dios. Así dice Pablo en 1 Cor.8:1b: "El conocimiento infla, mas el amor edifica." En el contexto se refiere al conocimiento de Dios; pero aun este conocimiento hace daño cuando produce orgullo en vez de amor. (Vea también 1 Cor.13:2.)

También existen formas de enseñanza que no llevan al conocimiento, al contrario, lo impiden (Prov.19:27, Luc.11:52). En el segundo caso, de los "doctores de la ley", sabemos bastante bien lo que ellos hacían para impedir que el pueblo llegase al conocimiento: Ellos insistían en sus propias tradiciones y en "mandamientos de hombres", en vez de reconocer la palabra de Dios (Mateo 15:1-9). En otras palabras, ellos imponían su propia autoridad arbitraria, en vez de someterse bajo la autoridad de Dios. Así el pueblo quedó confundido y no podía entender cual era la voluntad de Dios.

Lo mismo puede suceder también en la educación secular. El sistema escolar ha establecido un montón de tradiciones y "mandamientos de hombres" completamente innecesarios que esclavizan tanto a los profesores como a los alumnos, de una manera muy parecida como los escribas y fariseos esclavizaban al pueblo judío en los tiempos de Jesús. Así los niños se confunden y creen que la manera "correcta" de agarrar el lápiz, o la manera "correcta" de subrayar una palabra, es más importante que saber calcular, razonar, o entender lo que leen. Y los profesores también se confunden y creen que la repetición exacta de las definiciones en sus libros escolares, o el cumplir con el currículo al pie de la letra, es más importante que ayudar a los niños a entender las cosas.

#### **IV.10. El concepto de autoridad**

La Biblia como la entendemos, establece claramente autoridades; pero al mismo tiempo se opone decididamente contra todo abuso de autoridad.

Los padres son para un niño autoridades instituidas por Dios (vea los capítulos [IV.1](#), y [IV.3](#)), y a la vez autoridades naturales, porque el niño nació de sus padres y depende de

ellos (primero completamente, después la dependencia disminuye gradualmente hasta la edad adulta).

"Pedagogía" significa literalmente "conducción" o "guía del niño". "Educar" significa literalmente "guiar hacia afuera". Así que ambas palabras se refieren al acto de **guiar**. La palabra "guía" implica autoridad: Si quiero llegar a la meta, tengo que seguir las instrucciones del guía. Educación no es posible sin autoridad. (Vea acerca de este tema también el capítulo [V.12](#), ¿"Escuela democrática"?)

Pero la autoridad de un guía no es de la misma clase como la autoridad de un rey o de un policía. Al seguir a un guía, tengo la opción de decir "No". (Por ejemplo, porque he cambiado mis metas y no quiero llegar a la meta adonde me está llevando el guía; o porque estoy dudando de las cualidades del guía y quiero buscarme otro.)

Tenemos que examinar entonces cómo se ejerce una autoridad cristiana, y específicamente como se ejerce la autoridad de un educador cristiano.

Propongo la siguiente definición de "autoridad" en su sentido bíblico:

**Autoridad es el derecho delegado por una autoridad superior, o la cualidad reconocida por los seguidores, de hacer decisiones y mandar sobre otros, para el bienestar de ellos.**

Esta definición distingue entre dos clases de autoridad:

a) La *autoridad delegada* (o posicional) se basa en una posición y responsabilidad asignada "desde arriba". El ejemplo más claro es la cadena de mando en el ejército, donde cada oficial tiene exactamente la autoridad que le fue asignada por sus instancias superiores, y "transmite hacia abajo" las órdenes de sus superiores. (Vea Mateo 8:9.)

b) La *autoridad relacional* se basa en el reconocimiento de las capacidades y cualidades de una persona. Un buen ejemplo sería la autoridad de un amigo más maduro, más sabio, a quien reconozco como consejero por causa de estas cualidades. La autoridad de los "ancianos" en la iglesia del Nuevo Testamento era de esta clase: Tuvieron autoridad porque la iglesia los reconocía como hombres sabios, maduros, espirituales, y de buen testimonio. - La autoridad de un guía también entraría en esta segunda categoría.

Notemos que ambas clases de autoridad deben ejercerse *para el bienestar de sus seguidores*. Jesús dijo:

"Los reyes de las naciones se enseñorean de ellas, y los que sobre ellas dominan se hacen llamar bienhechores. Pero no así ustedes; sino que el mayor entre ustedes se vuelva como el más joven, y el que guía como el que sirve." (Lucas 22:25-26)

Jesús introdujo entonces el concepto de *autoridad como servicio*; y El mismo dio el ejemplo de ello con Su vida.

Aplicado a la educación, esto significa que el educador debe "ayudar al niño a aprender", no simplemente imponerle enseñanzas arbitrarias. Debe descubrir lo que tiene que hacer para que el niño aprenda mejor (lo que puede ser distinto de un niño a otro).

Las dos clases de autoridad, obviamente, tienen que hacer decisiones y de vez en cuando también dar órdenes. Pero el sistema escolar dominante ha llevado esto a tal extremo que el profesor decide todo (hasta prescribir los momentos cuando los alumnos tienen permiso para ir al baño), y el alumno ya no tiene prácticamente ninguna libertad de hacer decisiones propias o de elegir entre varias opciones. Esta forma de "gobierno", obviamente, ya no es para el bienestar de los niños.

Por el otro lado, aun en un sistema muy libre como el de la Escuela activa o de la Fórmula Moore, los maestros (o padres) siempre tienen que hacer ciertas decisiones. Como "guías", siempre tendrán que "tomar la delantera" en uno y otro aspecto. Quizás no están dando órdenes directas de lo que cada niño debe hacer; pero tienen que decidir acerca de los materiales y los cursos facultativos que ofrecen; acerca de las sugerencias que darán a los niños que necesitan ayuda; acerca de las normas generales de conducta (es una ilusión pensar que los niños establecerán éstas por sí solos; siempre se dejarán influenciar por las sugerencias y opiniones de los adultos en este respecto, aunque sea sutilmente); y otras cosas más.

La autoridad de un *padre* es en primer lugar una autoridad delegada (aparte de ser una autoridad natural), porque Dios mismo instituyó a los padres como autoridades para sus hijos. Pero lo preferible es que el padre llegue a ser también una autoridad relacional hasta donde fuera posible, para que pueda guiar sobre la base del reconocimiento que recibe de parte de sus hijos, y que solo en casos excepcionales necesite recurrir a su autoridad posicional o natural.

El padre llega a ser una autoridad relacional en la medida en que llega a ser un buen ejemplo para sus hijos.

La autoridad de un *profesor ante sus alumnos* es una autoridad delegada - pero según los principios bíblicos, notémoslo bien, delegada por parte de los padres de los alumnos, no por parte del estado. (Ya hemos visto que la escuela no es ninguna institución instituida por Dios.) Obviamente, esto hace que la calidad de las relaciones personales entre profesor y alumnos normalmente no puede ser la misma como la calidad de las relaciones entre padres e hijos. Esta es otra razón por la cual la autoridad de un padre tiene preeminencia sobre la autoridad de un profesor. - Un buen profesor siempre se esforzará también por ganar la confianza de sus alumnos y así convertirse en una autoridad relacional para ellos; pero normalmente no logrará esto en la misma medida como un padre o una madre.

La autoridad de un *profesor ante los padres* no puede ser otra que relacional. Un padre elige a un profesor para sus hijos porque reconoce las cualidades del profesor. Los intentos de obligar a los padres a someter a sus hijos bajo la autoridad de un profesor determinado (o de un sistema escolar determinado) atentan contra los principios bíblicos y contra los derechos humanos (vea [IV.5.](#)), y contribuyen al deterioro de las relaciones entre escuelas y familias. - Un profesor debe, por tanto, *demostrar que merece* la confianza y el reconocimiento de los padres. Esto incluye tanto los conocimientos y habilidades del profesor, como también su carácter.

A medida que aumenta la edad del alumno, también la relación entre profesor y alumno debería caracterizarse más y más por autoridad relacional. Hemos visto como en el sistema rabínico, los alumnos a partir de la adolescencia (o sea, los 13 años de edad) eligían ellos mismos a sus maestros. Lo mismo sucedía en el sistema de los aprendizajes vocacionales en la Edad Media y hasta el siglo XIX, donde los adolescentes se buscaban a un "maestro" para trabajar con él y aprender su ocupación, o (en el caso de profesiones más académicas) a un profesor universitario que le iba a enseñar más por medio del mentoreo individual, que por el método de "dictar clases".

La escuela activa según Rebeca Wild (vea [II.4.](#)) practica esto ya en la edad de la primaria, porque no separa a los alumnos en grados y salones de clases. Así que cada niño tiene la posibilidad de pedir ayuda a cualquier profesor que esté presente, según la elección del niño. (Solamente que, por supuesto, las opciones son limitadas al número de profesores presentes.)

#### **IV.11. Guiar con amor**

Uno de los principios bíblicos máximos es el amor a Dios y al prójimo. Entonces, el amor debe también guiar toda nuestra educación.

El Señor Jesús dice:

"Y cualquiera que recibiere a un tal niño en mi nombre, a mí recibe. Y cualquiera que escandalizare a alguno de estos pequeños que creen en mí, mejor le fuera que se le colgase al cuello una piedra de molino de asno, y que se le anegase en lo profundo del mar." (Mateo 18:5-6)

Esta es una de las palabras más duras del Señor, y la dijo en contra de quienes "escandalizaren a un niño". "Escandalizar" o "hacer tropezar" a un niño es uno de los pecados más graves en los ojos del Señor.

En la educación debemos siempre y primero buscar *el bien del niño*. No se trata de "cumplir con el currículo", ni de "producir comportamientos deseados". No es para el bien del niño, forzarlo dentro de un molde preestablecido y obligarlo a ser alguien que no es.

Por el otro lado, tampoco es para el bien del niño dejarlo hacer todo lo que quiere. Amar no es simplemente mirar y "dejar hacer"; amar es involucrarse activamente en la vida del niño, esforzarse por comprenderlo, caminar un camino junto con él, y también corregirlo donde fuera necesario. Solamente que esta corrección debe suceder en respeto y amor. (Vea en el [capítulo IV.13, "Disciplina y justicia."](#))

El *respeto* es algo mutuo: Si yo deseo que los niños me respeten, yo tengo que respetarlos a ellos también. No puedo exigir que los niños me traten con respeto o que escuchen mis explicaciones, si yo mismo los trato con menosprecio o no escucho sus preguntas.

En Isaías 48:17 dice Dios: "Yo soy el Señor tu Dios, que te enseña provechosamente, que te encamina por el camino que debes seguir." - Dios, en Su manera de educarnos, es nuestro

supremo ejemplo. El nos enseña "provechosamente", o sea, nos enseña lo que es para nuestro bien. No nos enseña montones de datos que no nos aprovechan nada para nuestra vida diaria. - Además, no solamente "enseña", también nos "encamina". "Encaminar" significa "acompañar en el camino" y "proveer lo necesario para el camino". El no es un Dios que da órdenes desde lejos y después nos abandona a nuestra suerte. Al contrario, El *camina con nosotros en nuestro camino*. Así también un educador que ama a los niños, no les da órdenes sin siquiera preocuparse por si le han entendido o no. (Así sucede muy a menudo con las tareas que los profesores dan a los alumnos para la casa: les dan tareas que exigen conocimientos y habilidades muy por encima de su comprensión, y no les dan las herramientas necesarias para resolverlas, de manera que el alumno se siente perdido y la tarea no tiene ningún valor educativo.) - En cambio, un buen educador *caminará al lado del niño en su camino*, hace las cosas junto con él, le ayuda en los pasos difíciles, y lo deja libre cuando el niño necesita libertad. Sobre todo al aprender algo nuevo, no es suficiente decir "Háganlo". Tampoco es suficiente "mostrar como se hace" y después decir "Háganlo". Tiene que haber un tiempo de "encaminar", un tiempo donde el educador y el niño *lo hacen juntos*.

Para el educador puede ser difícil tener este amor por los niños - especialmente en tiempos donde uno se siente sobrecargado, agotado, frustrado o impotente. En estos momentos es importante recordar que la fuente de todo amor es Dios. Nuestro amor por los niños fluye del amor que Dios tiene por nosotros. Un educador cristiano que ha experimentado este amor de Dios, podrá siempre recurrir a él.

"En esto consiste el amor: no en que nosotros hayamos amado a Dios, sino en que él nos amó a nosotros, y envió a su Hijo en propiciación de nuestros pecados." (1 Juan 4:10).

Jesús dice: "Si alguno tiene sed, venga a mí y beba. El que cree en mí, como dice la Escritura, de su interior correrán ríos de agua viva." (Juan 7:37-38)

Si queremos que los "ríos de agua viva" fluyan de nuestro interior, entonces tenemos que "beber de Jesús" primero, recibir Su amor y ser restaurados y edificados por El. Cuando nosotros mismos somos personas renovadas por el Señor, será más fácil amar a los niños. Pero si el amor del Señor no está en nosotros, estamos en peligro de "escandalizar" a los niños.

#### **IV.12. Guiar según la voluntad de Dios**

Existe una voluntad de Dios *general*, que es la misma para cada persona; pero existe también una voluntad de Dios *individual* para cada persona en particular.

La voluntad *general* de Dios es resumida en 1 Timoteo 2:4: "que todos los hombres sean salvos y vengan al conocimiento de la verdad". Entonces, la meta más importante de un educador cristiano será que los niños lleguen al nuevo nacimiento en Cristo. Pero es importantísimo que esto suceda sin manipulación ni obligaciones. El Señor respeta la libertad de cada persona para decir "No".

La voluntad general de Dios incluye también todos Sus mandamientos morales acerca de nuestra actitud hacia El, y acerca de nuestra convivencia entre humanos. (Vea también en el [capítulo IV.7, "Metas de la educación cristiana"](#).) También en este aspecto, no puede ser la tarea de un educador, obligar a los niños para que sigan un camino determinado. Mas bien es la tarea de un educador cristiano, guiar a los niños de tal manera que ellos *aprendan a hacer decisiones buenas*. Dios siempre llama a Su pueblo a hacer una decisión correcta: "Escoge, pues, la vida, para que vivas tú y tu descendencia." (Deut.30:19) - "Escojan hoy a quien servirán ..." (Jos.24:15) - Entonces es nuestra tarea, poner delante de los niños la palabra de Dios acerca de lo que es bueno y lo que es malo, y enseñarles a hacer las decisiones correctas. Pero no debemos hacer nosotros las decisiones en lugar de ellos.

La voluntad *individual* de Dios incluye el "llamado personal" o la "vocación" de cada persona, y las decisiones individuales acerca de dónde vivir, qué estudiar, a quiénes escoger como amigos, qué hacer en el tiempo libre, etc. En estos asuntos, muchas veces Dios nos deja en libertad para decidir según la sabiduría que El nos dio. En otras oportunidades nos dirige claramente hacia una decisión determinada. Entonces son dos cosas que tenemos que aprender en este camino:

- 1) Hacer una decisión cuando tenemos varias alternativas, y todas son buenas.
- 2) Reconocer la dirección de Dios cuando El quiere guiarnos en una dirección específica.

Lo primero es algo que aun un niño muy pequeño puede aprender. Le podemos ofrecer dos o tres juguetes diferentes y preguntarle: ¿Con cuál quieres jugar? - O cuando es tiempo para que el niño nos ayude algo en la casa, podemos preguntarle: ¿Quieres limpiar la mesa, o quieres barrer el piso? - O cuando tiene que ponerse una ropa nueva: ¿Cuál vestido quieres ponerte, el rojo o el azul? - Si nosotros decidimos todo en lugar del niño, el niño no aprende a hacer decisiones, y se sentirá muy inseguro cuando se encuentra ante una variedad de opciones.

Más adelante, el niño podrá elegir entre distintos proyectos de aprendizaje, distintos libros para leer, distintas especialidades para estudiar. Desde este punto de vista, no es bueno someter a todos los niños bajo el mismo currículo normado, ni es bueno exigir que todos los niños de una clase hagan lo mismo al mismo tiempo y de la misma manera. Cada niño es diferente, cada niño tiene sus preferencias y talentos individuales, cada niño tiene un llamado diferente. Entonces debemos permitirles hacer cosas diferentes y estudiar temas diferentes. (Vea también el capítulo [IV.8, "Respetar la individualidad de cada niño"](#).)

Mientras todas las opciones sean buenas, el niño debe tener la oportunidad de elegir entre varias opciones. Por ejemplo, que pueda elegir entre un proyecto de ciencias, una investigación matemática, la lectura de una historia, y un proyecto de negocios. Que aprenda también a administrar su tiempo y a encontrar un horario adecuado para cada una de sus actividades. Con todo esto aprende a hacer decisiones, y a ser un buen administrador de los talentos y del tiempo que Dios le ha dado.

Reconocer la dirección de Dios puede ser más difícil. Para ello es importante conocer bien los principios de la palabra de Dios. Por ejemplo, dos opciones pueden ser igualmente "buenas", pero una de las dos presenta mejores posibilidades de servir a Dios y a los prójimos. - Dios nos guía a veces por medio de las circunstancias. - A menudo Dios nos da una paz interior cuando hacemos una decisión de acuerdo a Su voluntad (Is.26:3), o nos inquieta y nos llama la atención cuando estamos en peligro de desviarnos de Su voluntad (Is.30:21). - A veces Dios guía a los suyos mediante pensamientos inspirados por Su Espíritu Santo, o aun mediante sueños y visiones, como relatan muchas historias bíblicas. - Pero todas estas formas de dirección deben ser examinadas a base de las Escrituras (1 Tes.5:21), porque si no las examinamos, podemos confundir una impresión subjetiva con la dirección de Dios y ser guiados por un camino equivocado. Por eso, lo más importante es ser firmemente fundamentados en las Sagradas Escrituras.

Dios quiere hablar y guiar individualmente a cada persona: "...Las ovejas oyen su voz, y a sus ovejas llama por nombre, y las saca." (Juan 10:3) Por eso, ninguna persona puede pretender conocer la voluntad individual de Dios para otra persona. Un educador cristiano nunca se impondrá a algún niño o joven en un asunto de dirección personal, bajo el pretexto de que "Dios quiere que tú hagas esto". En cambio, ayudará a cada niño y joven a *encontrar la voluntad de Dios por sí mismo*, y respetará la dirección de Dios en la vida de cada niño y joven.

#### ***IV.12.2. Orientación vocacional***

Una de las decisiones más importantes en la vida de un(a) joven es la elección de su trabajo o rama de estudios. Todavía son demasiados padres que hacen esta decisión en lugar de sus hijos, sin tomar en cuenta los talentos o inclinaciones personales de ellos. Para hacer una buena elección, es importante haber aprendido antes a hacer decisiones, y conocerse bien a sí mismo. Los puntos más importantes a tomar en cuenta son:

- Los talentos y las capacidades personales: ¿Qué es lo que sé hacer bien?
- Las inclinaciones personales: ¿Qué me gusta hacer?
- La dirección personal de Dios: ¿Qué quiere Dios que yo haga?

Si hablamos de "orientación vocacional", estamos en realidad hablando de un proceso de buscar la voluntad de Dios, porque la palabra "vocación" significa "llamado" (divino). Es bueno que un(a) joven comprenda su trabajo como un llamado de Dios, y busque la voluntad de Dios al respecto. Pero podemos contar con que Dios prepara a cada persona, dándole de antemano los talentos y las capacidades apropiados para cumplir con su llamado.

Algunos consejeros recomiendan también tomar en cuenta la situación laboral, si hay mucha o poca demanda de una profesión determinada. Pero este es un indicador inseguro: Tan solamente entre el momento en que un estudiante o aprendiz comienza su formación profesional, y el momento en que la termina, la situación laboral puede cambiar mucho. Quizás es un factor a tomar en cuenta si la inclinación personal de un joven fuera una ocupación de muy poca utilidad práctica, o de muy poca demanda (tal como boxeador profesional, o especialista en historia pakistaní).

Criterios equivocados son "que elija una carrera donde se puede ganar mucho dinero", o "que elija una carrera universitaria". Quienes eligen su carrera según estos criterios, es muy probable que terminen con una profesión que no les gusta, ni son capaces de ejercerla bien; y esto lleva al desastre.

En cuanto al criterio del dinero, sabemos que no se puede servir a Dios y a las riquezas (Mateo 6:24). Además, el estudio todavía no garantiza un trabajo. Si alguien estudia una carrera para la cual no es apto, lo más probable es que no encuentre trabajo.

En cuanto al criterio de "que sea una carrera universitaria", este a menudo se basa también en el dinero, o en el (supuesto) prestigio que tienen las carreras universitarias. Esta idea es equivocada. Ante Dios, todo trabajo honesto y bien hecho tiene su valor (Prov.22:29). Aun, las carreras universitarias a menudo caen bajo el veredicto de "sabiduría mundana" (Stgo.3:13-16). - Además, si todo el mundo fueran universitarios, no tendríamos ni casas, ni muebles, ni ropas, ni alimentos; porque la producción de todos estos bienes requiere el trabajo de muchas personas que no son universitarios.

Una carrera universitaria es buena para personas que por naturaleza están inclinadas hacia el trabajo intelectual, y tienen la inteligencia correspondiente. Pero hay muchas personas que en lugar de ello tienen su punto fuerte en el trabajo manual, o en un talento artístico, o en el trato con personas, o alguna otra ocupación. Para ellos, el estudio universitario y el ejercicio de una profesión correspondiente sería una carga pesada que los haría infelices por toda su vida.

Lo que se debería hacer en este respecto, es dar más prestigio a las ocupaciones no-universitarias y "profesionalizarlas" . En el Perú por ejemplo, esto ha sucedido en los últimos años con el trabajo de cocinero o "chef". Anteriormente, este era un trabajo de poco prestigio porque no era una profesión universitaria. Pero con la creciente fama internacional de la cocina peruana, surgieron escuelas de gastronomía que ofrecen una formación profesional a alto nivel. Con esto se elevó el nivel de la profesión, y así también aumentó el prestigio del "chef". Sería muy bueno si se profesionalizaran otros trabajos de la misma manera.

Para conocer las inclinaciones y capacidades personales, lo mejor es "probar" diversos trabajos. Entonces, en los últimos años escolares los jóvenes deberían tener oportunidades para conocer diversos lugares de trabajo, según sus intereses personales, y trabajar allí como practicantes durante una o varias semanas. Así conocerán la realidad del trabajo por experiencia propia y tendrán una base para conocerse mejor, y para elegir bien su futuro trabajo.

#### **IV.13. Disciplina y justicia**

"Disciplina" no es ninguna palabra mala. Pero muchos representantes del sistema escolar dominante han usado la palabra "disciplina" en un sentido malo. Por tanto, por el otro lado, algunos educadores que aman a los niños, han llegado a odiar la palabra "disciplina". Frente a esta situación, nos parece importante aclarar lo que entendemos con "disciplina".



La palabra "disciplina" es relacionada con "discípulo" (alumno, aprendiz). Entonces, la verdadera disciplina es estrechamente relacionada con el aprendizaje. El que quiere aprender algo, necesita disciplina.

#### ***IV.13.1. La verdadera disciplina se basa en reglas y leyes justas.***

Una verdadera disciplina nunca es arbitraria. Al contrario, la arbitrariedad es el enemigo de toda disciplina verdadera. La arbitrariedad es un síntoma de una dictadura, pero no de disciplina. El que los niños obedezcan ciegamente a cualquier exigencia arbitraria de un adulto, no es disciplina; eso es esclavitud.

Tomamos el ejemplo de Dios mismo, y de Su trato con Su pueblo. A través de toda la historia, el trato de Dios con Su pueblo fue siempre basado en las promesas, los pactos y los mandamientos de Dios. Y los mandamientos de Dios son a la vez basados en el carácter de Dios. Por ejemplo, Dios nos ordena decir la verdad y ser honestos, porque El mismo es veraz y fiel; El nunca miente ni quebranta Su palabra.

Entonces, desde una perspectiva cristiana, la disciplina tiene que basarse en reglas y leyes claramente establecidas; y estas reglas y leyes a su vez deben estar conformes con la palabra y el carácter de Dios. En otras palabras: La disciplina tiene que ser justa; debe consistir en la administración justa de leyes justas. No puedo exigir algo de los niños, simplemente porque "yo quiero". Tienen que existir reglas y leyes acerca de lo que se puede exigir de los niños.

#### ***IV.13.2. Disciplina no es conformidad ni uniformidad.***

El sistema escolar dominante propaga una "disciplina" que en realidad es conformidad y uniformidad: Todos tienen que hacer lo mismo al mismo tiempo y de la misma manera, hasta tienen que vestirse igual y peinarse igual. Un tal trato puede quizás tener su lugar en un cuartel o en una cárcel, ¡pero seguramente no en la educación de niños escolares! (Efectivamente, el sistema escolar actual fue concebido como una forma de entrenamiento militar por la dictadura militar prusiana en el siglo XIX, como es documentado en detalle por John Taylor Gatto en "*Historia secreta del sistema educativo*".) Una educación cristiana es incompatible con una educación militarizada. Un tal trato atenta contra la dignidad humana del niño, y no contribuye en nada para su desarrollo y aprendizaje.

Un grupo de niños donde cada uno aprende a su manera, no es "indisciplinado". No es ninguna "falta de disciplina" si algunos niños están escribiendo, mientras otros están leyendo, al mismo tiempo que otros están armando un rompecabezas y otros están conversando con un profesor acerca de un problema de matemática. Mientras cada uno se concentra en su tarea y no interrumpe innecesariamente las actividades de los demás, cada uno está aprendiendo con buena disciplina.

#### ***IV.13.3. Disciplina es cumplimiento de los mandamientos de Dios.***

Por tanto, no es parte de una buena disciplina, exigir que nadie hable al resolver un problema matemático, o que todos terminen la misma tarea hasta el día siguiente. Ningún

mandamiento de Dios sustenta tales exigencias, y tampoco son necesarias para el aprendizaje del niño.

En cambio, la disciplina sí debe exigir que todos digan la verdad (tanto niños como adultos); que respeten la propiedad ajena; que cumplan su palabra dada; que nadie sea maltratado; etc. En particular, en la convivencia mutua, se debe exigir el cumplimiento de la "regla de oro" (Mateo 7:12). Las "leyes de la casa" o "reglas de convivencia" en una familia o escuela deben reflejar estos (y otros) mandamientos importantes de Dios.

Donde se quebrantan las reglas, deben existir mecanismos que aseguran que la infracción tenga consecuencias. Las formas como se implementan tales mecanismos pueden variar; pero de toda manera deben ser justos, imparciales y no arbitrarios.

En la convivencia mutua, se trata no solamente de cumplir "la letra de la ley". La "regla de oro" implica que se deben tomar en cuenta las necesidades y los sentimientos de los demás. En breve, "el cumplimiento de la ley es el amor" (Rom.13:10).

#### ***IV.13.4. El propósito de la disciplina es autodisciplina y responsabilidad.***

Toda forma de disciplina externa debe apuntar a la formación de la disciplina interna: que el niño aprenda a actuar con dominio propio y responsabilidad. Así por ejemplo, la transgresión de las reglas no debe simplemente ser "castigada" en forma de una venganza o un amedrentamiento. Se debe tratar de tal manera que en lo posible el infractor llegue a entender lo que hizo mal, y llegue al arrepentimiento.

Una buena forma de entrenar la responsabilidad, es que cada niño tenga su parte asignada en los trabajos necesarios para la limpieza y el mantenimiento de la casa o escuela: barrer el piso, sacar el polvo de las repisas, limpiar los vidrios, etc. Estas responsabilidades deben ser asignadas claramente y con anterioridad, no de manera improvisada (porque eso sería nuevamente una arbitrariedad). Por ejemplo, se puede establecer un plan de "trabajos diarios" y "trabajos semanales", y encargar a uno o dos niños con cada trabajo. Después de cierto tiempo (cada dos semanas, o cada mes) pueden cambiar las responsabilidades.

Aparte de estos trabajos fijos y asignados, es bueno incentivar la disposición de cada niño a ayudar. Siempre surge la necesidad de que alguien haga un trabajo extra: botar los recortes que sobraron después de hacer un trabajo manual con papel o tela; arreglar una silla rota; ayudar a un compañero que dificulta con una tarea; etc. Estas son oportunidades para que algún niño muestre su disposición de "caminar una milla extra".

Una disciplina puramente externa no logra estas metas de autodisciplina y responsabilidad. Al contrario, los niños que tienen que hacer todo como obligación y bajo amenazas, se acostumbran a ser irresponsables: Hacen algo solamente mientras alguien los mira y los amenaza, pero no hacen nada por sí mismos. A menudo, los alumnos que son más oprimidos por sus profesores, dan la apariencia de ser los más disciplinados mientras están bajo la supervisión de su profesor (no se atreven a hablar ni a salirse de la fila) - pero afuera de la escuela son los más malcriados e irresponsables. No fueron "disciplinados", solamente amedrentados.

#### ***IV.13.5. Disciplina es dar el ejemplo.***

Así como Dios mismo es el ejemplo de todos Sus mandamientos, un educador cristiano no exigirá de los niños algo que él mismo no está dispuesto a cumplir. Por ejemplo, en ciertas situaciones es necesario exigir que los niños me escuchen con atención (al dar anuncios para todos, al contar una historia, etc.) Pero en otras situaciones, los niños requieren mi atención (cuando me hacen preguntas, necesitan mi ayuda, me cuentan algo personal, etc.) Si en estas situaciones yo no les escucho atentamente, entonces tampoco tengo autoridad para exigir que en otras ocasiones ellos me escuchen atentamente a mí.

#### ***IV.13.6. El motivo de una verdadera disciplina es el amor.***

En Hebreos 12:10-11 dice que Dios nos disciplina para nuestro bien, "para que participemos de su santidad"; y que Su disciplina "da fruto apacible de justicia a los que en ella han sido ejercitados." - De la misma manera, nosotros debemos ejercer disciplina para el bien de los niños, por amor a ellos. No se trata entonces de "mantener el control", ni de "vengarnos" por el mal comportamiento de un niño, ni de mantener la apariencia de un grupo de niños entrenados como autómatas. Si amamos de verdad a los niños, entonces también la disciplina será para el bien de ellos: Es para el bien del niño cuando aprende dominio propio y responsabilidad. Es para su bien cuando los más débiles con protegidos contra las agresiones de los más fuertes. Es para su bien cuando cada niño respeta las actividades de los otros niños y no los distrae. Etc. - Pero *no* es para el bien del niño si lo obligamos a actuar de peón en una gran dramatización donde queremos presentarnos como "el profesor que domina su clase perfectamente".

#### ***IV.13.7. Principios elementales de justicia***

Ya hemos visto que una buena disciplina tiene mucho que ver con leyes y justicia. Entonces, en la administración de disciplina (y especialmente en los casos de transgresiones de las reglas) tenemos que cumplir con los principios de la justicia. Por ejemplo:

- *Todas las personas son iguales ante la ley.* O sea, no puede haber favoritismos al administrar justicia. También, para "controlar" a los niños, los adultos no deben usar medios que a su vez quebrantan la ley. Por ejemplo, si es malo para un niño mentir, es también malo que un adulto mienta.

- *Nadie puede ser castigado por algo que la ley no prohíbe.* Primero tiene que establecerse qué es permitido y qué es prohibido. Después se debe aplicar la ley. Pero no se puede castigar posteriormente a alguien por un "delito" que no figura en la ley. Por ejemplo, si nuestras reglas de convivencia no dicen nada acerca del voltear mesas, no podemos castigar a un niño por voltear una mesa de cabeza. Pero si otro niño estaba trabajando en esa mesa y fue interrumpido en su trabajo, y nuestras leyes dicen que se debe respetar la actividad de los demás, entonces hay obviamente una infracción - pero no por voltear una mesa, sino por interrumpir el trabajo de un compañero.

- *Cada uno tiene derecho a un debido proceso.* No se puede castigar a alguien antes de que su culpa se haya establecido. El acusado tiene derecho a defenderse, y en caso de duda hay que hacer una investigación e interrogar testigos. - Ahora, esto no significa que haya que hacer todo un papeleo o convocar a una asamblea cada vez que haya una discusión entre niños. Si alguien cometió una infracción y hay testigos, normalmente esto es suficiente. Pero eso sí: que no podemos tratar a alguien como culpable solamente a base de una acusación por parte de otro niño y no comprobada por nadie más.

- *Nadie puede ser juez y parte a la vez.* (Este es un principio que es quebrantado a menudo aun por las iglesias evangélicas en casos de "disciplina eclesiástica". Muchos de tales casos están siendo juzgados y decididos por personas que están ellos mismos involucrados en los casos respectivos.)

Si queremos que los niños aprendan a actuar con justicia en la sociedad en general, entonces tenemos que empezar actuando con justicia en la "pequeña sociedad" de los niños.

#### ***IV.13.8. "¿Cómo controlar a tantos niños?"***

Este es un problema frecuente para profesores en el sistema escolar: "Tengo treinta niños en mi salón, ¿cómo los voy a poder controlar a todos?" - Ahora, es en primer lugar una falla del sistema escolar que un profesor tenga tantos niños en su salón, y por tantas horas seguidas. Si se tomaran en cuenta los principios bíblicos acerca de la educación y la familia, entonces muchos de estos niños estarían al lado de sus padres en vez del salón de clases, o pasarían mucho menos tiempo en la escuela. Niños que reciben una buena educación en familia y son enseñados de acuerdo a su nivel de desarrollo, pueden aprender con una sola "hora académica" diaria lo mismo como un niño escolar promedio con cuatro o cinco horas académicas al día. Entonces el profesor podría enseñar un grupo de quince niños durante la primera mitad de la mañana, y después otro grupo de quince niños durante la segunda mitad de la mañana.

Además, el sistema de la "escuela activa" evita muchos problemas disciplinarios. Cuanto más "activa" es una escuela, menos "control" necesitan los niños. Es que la mayor parte de la intranquilidad e "indisciplina" de los alumnos en los colegios actuales, se debe a que se ven condenados a la pasividad y la conformidad, los cuales son contrarios a la naturaleza y las necesidades del niño. En una escuela activa (al igual como en una familia sana), los niños pasan la mayor parte del tiempo con proyectos activos, trabajando o jugando (para los niños no hay mucha diferencia entre "trabajo" y "juego"). Están ocupados manipulando materiales de matemática, armando rompecabezas, llevando a cabo investigaciones científicas, creando obras de arte, inventando máquinas, documentando sus obras por escrito, etc. Mientras un niño está ocupado activamente en algo que le interesa, no va a crear muchos problemas de disciplina. Solo durante una mínima parte del tiempo se le exige que el grupo entero escuche en silencio lo que alguien habla (por ejemplo al dar anuncios importantes). Así se reducen considerablemente los esfuerzos necesarios para "controlar a los niños".

Los "problemas de disciplina" en las escuelas tradicionales surgen mayormente cuando el profesor tiene que imponer exigencias arbitrarias a todos los niños, obligando a todos a hacer lo mismo al mismo tiempo: "Ahora todos tienen que entregar sus hojas"; "Ahora siéntense todos"; "Ahora todos resuelven el ejercicio 48"; etc. - O sea, cuando se exige conformidad y uniformidad, como mencionamos arriba. Una vez que se eliminan estas exigencias innecesarias, se eliminan también muchos problemas de disciplina.

Hemos visto también que en la perspectiva cristiana, la disciplina se basa en *leyes* claramente establecidas, no en la autoridad arbitraria de un profesor. Las "leyes de la casa" establecen cómo respetarse unos a otros, cómo cuidar el material y el ambiente, etc. Estas leyes son las mismas para todos, y cada alumno las conoce; entonces los niños pueden también supervisarse unos a otros en cuanto al cumplimiento de las leyes, y no hay mucha necesidad para que un profesor intervenga. Lo único que debe imponerse es lo que ya está establecido en las leyes.

María Montessori dice:

"La disciplina tiene que llegar a través de la libertad. Este es un gran principio, difícil de entender para los seguidores de los métodos escolares comunes. ¿Cómo puede alguien conseguir disciplina en una clase de niños libres? (...) Si la disciplina se fundamenta sobre la libertad, entonces necesariamente tiene que ser *activa*. No consideramos a un individuo disciplinado cuando hemos conseguido que esté tan artificialmente quieto como un mudo, y tan inmóvil como un paralítico. Este es un individuo *aniquilado*, pero no disciplinado.

Decimos que un individuo es disciplinado, cuando es dueño de sí mismo, y por tanto puede controlar su propia conducta cuando fuera necesario para seguir alguna regla de la vida.

(...) Por tanto, tenemos que corregir en el niño todo lo que ofiende o molesta a los demás, o lo que tiende a actos rudos. Pero todo lo demás, - toda manifestación que tiene un fin útil, - lo que sea, y en cualquier forma que se exprese, debe ser permitido. (...) No podemos saber las consecuencias del sofocar una *acción espontánea* de un niño pequeño que recién comienza a ser activo: quizás estamos sofocando *la vida misma*.

(...) A menudo sucedió, mientras la profesora guardaba en las cajas varios materiales después de usarlos, que un niño se acercó y levantó los objetos, deseando imitar a la profesora. El primer impulso era mandar al niño a su asiento, diciendo: 'Déjalo, siéntate.' Pero el niño había expresado con su acto un deseo de ser útil; éste era mas bien un tiempo apropiado para enseñarle a mantener el orden.

(...) Cuando las profesoras se habían cansado de mis observaciones, comenzaron a permitir a los niños a hacer cualquier cosa que querían. Vi a niños con sus pies sobre las mesas, (...) vi a otros empujar a sus compañeros con una expresión violenta en sus caras; y la profesora no les llamaba la atención. Entonces tuve que intervenir para mostrarles cuán necesario es impedir todas estas cosas que no debemos hacer.

(...) La primera idea que un niño tiene que adquirir para ser activamente disciplinado, es la diferencia entre *lo bueno* y *lo malo*; y la educadora tiene que asegurar que el niño no confunda "*bueno*" con *inmovilidad* y "*malo*" con *actividad*, como sucede a menudo en la disciplina tradicional. Nuestra meta es disciplinar *para la actividad, para el trabajo, para lo bueno*. (...)

Un ambiente donde todos los niños están en movimiento, de manera útil, inteligente, y voluntaria, sin cometer ningún acto rudo, esto me parecería de hecho un salón de clase muy bien disciplinado."

(*María Montessori, "El método Montessori", 1912*)

#### **IV.13.9. ¿Los niños deben ser obligados a aprender?**

Se puede preguntar aquí si no es también parte de la disciplina, obligar al niño a que aprenda algo. - Pero esto no es necesario, y ni siquiera es posible.

No es necesario, porque Dios no lo manda. Dios manda a los educadores (y especialmente a los padres) que instruyamos a los niños según la palabra de Dios; pero es asunto del niño si guarda estas instrucciones o no. Acerca de otros aprendizajes ni siquiera existe algún mandamiento de Dios. Por tanto, ningún principio cristiano puede fundamentar el sistema actual donde los niños son sometidos a currículos fijos y preestablecidos.

Además, no es necesario porque los niños ya son "aprendedores natos". Tienen una curiosidad natural que los impulsa a investigar y descubrir nuevas cosas, a repetir experiencias hechas hasta "internalizarlas", a hacer lo que los adultos hacen, y a inventar cosas nuevas. Por eso, por ejemplo, si los niños crecen en un entorno donde el leer y escribir es una parte natural de la vida diaria, aprenderán a leer y escribir naturalmente en su tiempo, sin necesidad de obligarlos a ello. Prueba de esto es que en los Estados Unidos hasta la mitad del siglo XIX, antes de introducir la escolarización obligatoria, ¡prácticamente no existía el analfabetismo! Solamente cuando la escuela se hizo obligatoria, *bajó* el nivel educativo y aumentó el porcentaje de analfabetas. (*Segun estadísticas citadas por John Taylor Gatto en "Por qué las escuelas no educan".*)

Entonces, un niño siempre está aprendiendo, y tiene una motivación propia para aprender. Solamente que esta motivación propia no lo lleva exactamente por los caminos de un currículo preestablecido. Pero esta motivación propia es el "motor" más fuerte para el aprendizaje. Entonces, si permitimos que los niños aprendan de acuerdo a sus propios intereses y su propio nivel de desarrollo, tendremos niños motivados que avanzarán bien en su aprendizaje. En cambio, si los obligamos a aprender según un currículo preestablecido, desperdiciamos nuestras energías (y las energías de los niños) doblemente: Primero hacemos un esfuerzo para apagar el "motor" del niño (su motivación propia y sus intereses); y después hacemos otro esfuerzo para "motivar" a los niños artificialmente a aprender alguna otra cosa que en este momento no los interesa, y para lo cual ni siquiera están listos según su nivel de comprensión. Esto es una "disciplina" mal entendida, y solamente bloquea el aprendizaje de los niños.

En realidad, ni siquiera es posible obligar a un niño a que aprenda algo. Lo podemos obligar a copiar muchas páginas en su cuaderno, y a leer muchos libros, pero no lo

podemos obligar a entender lo que lee o lo que copia. Lo podemos obligar a repetir algo cien veces, pero no podemos obligarlo a guardarlo en la memoria. Se ha detectado, incluso, que un niño que rechaza emocionalmente a un profesor o se siente amenazado por él, puede inconscientemente usar el "no-aprender" como una estrategia de defensa psicológica:

"El no-aprender sucede cuando alguien se ve enfrentado con amenazas inevitables contra su integridad, su identidad, y sus lealtades personales y familiares (...) Estar de acuerdo con aprender de un extraño que no respeta tu integridad, causaría una pérdida mayor de la identidad personal. La única alternativa consiste en no-aprender, y en rechazar el mundo del extraño."

*(Herbert Kohl, "I won't learn from you: and other thoughts on creative maladjustment", Nueva York 1994)*

Entonces, el obligar a un niño a aprender bajo amenazas, puede bien causar esta reacción. Así, el uso de la fuerza y de las amenazas para "hacer que el niño aprenda", se volverán contraproducentes.

#### **IV.14. Escuelas cristianas**

##### ***IV.14.1. Lo que distingue una escuela cristiana***

Una escuela cristiana no es simplemente "una escuela fundada por cristianos". Muchas escuelas se llaman "cristianas", pero no funcionan según principios cristianos. Demasiadas "escuelas cristianas" son en realidad escuelas seculares, que solo han añadido algunos elementos religiosos (coros de alabanza, lectura Bíblica, etc.) a un currículo secular. Muchas de ellas contratan incluso a profesores que no son cristianos. Pero aun si los profesores son todos cristianos, esto todavía no garantiza que también enseñen sus cursos desde una perspectiva bíblica. Una escuela es verdaderamente "cristiana" solamente cuando su enseñanza y sus métodos funcionan según principios cristianos. *(Vea en la Sección III los capítulos III.2. Cosmovisión Bíblica-Cristiana y III.8. No existe educación neutral.)*

Por tanto, una escuela cristiana:

- Se compromete explícitamente con los principios cristianos y bíblicos de la educación, tanto en el contenido de su enseñanza como en sus métodos.
- No admite profesores, ni otro personal, que no sean personalmente cristianos nacidos de nuevo, y que no se comprometan con estos principios cristianos y bíblicos.
- Dedicar tiempo y esfuerzos para investigar los principios y métodos de una educación cristiana.
- Elabora su propio currículo flexible, respetando el aprendizaje individual de cada alumno; y sus propios materiales, consistentes con los principios cristianos y bíblicos.
- Capacita a sus profesores en estos principios cristianos.
- Enfatiza la integridad del carácter de sus profesores y su relación personal con el Señor.
- Respeta y fortalece la autoridad y responsabilidad educativa de los padres por sus hijos; no usurpa la autoridad de los padres.

- Concientiza a los padres de familias cristianas acerca de su responsabilidad de dar a sus hijos una educación cristiana.
- Funciona como una parte orgánica de la comunidad de familias cristianas que conforman la escuela.
- Los profesores dedican suficiente tiempo extra para su propia preparación personal y espiritual, y para las tareas de investigación y elaboración de materiales arriba descritas.

Es sumamente importante, ser consecuente en estos principios cristianos. Muchos evangélicos han fundado escuelas "cristianas" con las mejores intenciones, pero dentro de pocos años estas escuelas se convirtieron en escuelas seculares que de "cristianas" tenían solamente el nombre. Muchas de estas escuelas, desde el inicio no tenían principios realmente cristianos, entonces era natural que se volvieran mundanas. Otras comenzaron bastante bien, pero no pudieron transmitir la visión cristiana a la siguiente generación de profesores, y así se secularizaron tan pronto como su fundador ya no estaba. Una de estas escuelas que conocí, simplemente "se rindió" después de pocos años y cerró. Otra perdió todas sus instalaciones y bienes en un juicio contra una directora no cristiana, a la cual habían contratado considerándola una "simpatizante" del evangelio. De hecho, todavía no pude encontrar en mi país ni siquiera a una sola escuela cristiana que hubiera elaborado su propio plan de enseñanza y sus propios materiales, basados en principios bíblicos. Historias parecidas han sucedido también en otras partes del mundo. Las universidades más prestigiosas de los Estados Unidos - Harvard, Princeton, Yale, etc. - todas fueron inicialmente fundadas como universidades cristianas. Pero dentro de pocas generaciones perdieron su visión cristiana, y hoy en día son fortalezas del ateísmo.

Estos ejemplos deben advertirnos de que no es una cosa ligera, fundar una escuela cristiana. Se debe proceder con mucha prudencia, sabiduría, y convicción basada en la Palabra de Dios. De otro modo, a lo máximo se fundará una escuela "medio cristiana" - y esto puede ser peor que una escuela completamente secular: En una escuela medio cristiana, los alumnos y sus padres se sienten seguros de que están recibiendo una "educación cristiana". Tanto más devastadoras son las consecuencias, si los alumnos están siendo llevados por malos caminos, por la falsa enseñanza o el mal ejemplo de sus profesores en esta escuela supuestamente "cristiana". Además, una tal escuela consume las finanzas, el tiempo y la fuerza de trabajo de la comunidad cristiana; mientras una escuela completamente secular por lo menos no tiene que ser sostenida por los cristianos.

El siguiente ejemplo triste demuestra el daño que puede causar una tal escuela "medio cristiana":

"Nuestra hija de 16 años fue educada en casa durante toda su vida hasta el año pasado, cuando empezó a asistir a una escuela cristiana privada. Allí fue víctima de un 'bullying' extremo, y el liderazgo de la escuela no hizo nada al respecto. Nosotros no sabíamos nada acerca de ello. Las cosas iban tan mal que ella tuvo que retirarse de la escuela. Desde entonces su vida está dañada. Ella se está rebelando y se junta con la gente equivocada. Ella fue herida por gente que se llaman 'cristianos', y ahora tiene una imagen distorsionada acerca de los cristianos. Por favor oren por ella ..."

*(Una familia norteamericana.)*



Según lo que observé, las siguientes son las "trampas" más frecuentes que hacen que una escuela pierda su visión cristiana:

- Desde el inicio no hay una visión unánime basada en principios cristianos. Aun fundadores de escuelas con una buena visión, a veces se juntan en equipo con otros que apoyan la visión solamente con sus palabras, pero en realidad no la entienden o no la aceptan. Es importante que desde el inicio los principios de la escuela sean claramente establecidos en unidad y sobre la Palabra de Dios. No se puede comenzar con principios "a medias" y pensar que posteriormente se puedan mejorar y purificar. Al contrario, "un poco de levadura leuda toda la masa" (1 Cor.5:6-8).

Por falta de profesores, o por simple negligencia, se contratan profesores que no han nacido de nuevo. Se piensa que "nos apoyará porque es un 'simpatizante', o porque asiste a una iglesia"; pero normalmente sucede lo contrario: Los profesores no cristianos infectan la escuela con su manera de pensar no regenerada. Cuando no se pueden encontrar profesores nacidos de nuevo, es preferible poner la necesidad en las manos de Dios, y mientras El no responda, no ampliar la escuela, o buscar soluciones que pueden funcionar con menos profesores.

- La escuela se deja contagiar por la ambición de "tener un nivel académico alto" y "ser reconocida ante el mundo". Entonces adapta su programa, su currículo y sus métodos a las exigencias y expectativas del mundo. Esto puede ser otro motivo por contratar a profesores incrédulos: se da más importancia a que un profesor tenga los diplomas "apropiados", en vez de que sea cristiano.

No hay ningún problema con buscar un alto nivel académico, si con esto se entiende *una erudición basada en los principios bíblicos*. Pero muchas veces no es esto lo que se busca: se busca la conformidad con el mundo, la posibilidad de entregar diplomas que tengan "mucho valor" ante el mundo. Así se permite que el mundo dicte lo que es "calidad académica", y se pierde el carácter cristiano de la escuela.

- El mismo hecho de ser una "institución", ya trae sus propios problemas. Por ejemplo, las autoridades escolares en un determinado lugar pueden no aceptar una propuesta cristiana de una escuela. O se tiene que cumplir con procedimientos administrativos que no permiten hacer decisiones buscando la voluntad y dirección de Dios. O empieza a entrar un "orgullo institucional" que da más importancia a la "reputación de la institución" que a la reputación de Dios. (Esto lleva a la idolatría.)

Es sumamente importante entender que una escuela cristiana es parte de la comunidad cristiana. No es una institución con "vida propia" que podría andar por sus propios caminos - ni mucho menos por los caminos que sugiere el mundo. Por tanto, también en la escuela, los principios de la comunidad cristiana como familia extendida (vea capítulo [IV.4.](#)) tienen que tener prioridad sobre todos los "institucionalismos". No es que la escuela tenga que ser sujeta a una institución que se llama "iglesia". Al contrario, tiene que funcionar como la *comunidad de familias* de la que surgió (en el caso ideal). De otro modo, la escuela cristiana será pronto invadida por los caminos del mundo.

#### **IV.14.2. La enseñanza en una escuela cristiana**

Para que una escuela pueda llamarse "cristiana" en el sentido completo de la palabra, todas las materias deben enseñarse desde una perspectiva cristiana y bíblica. Esto requiere un trabajo preparativo importante de parte de los profesores (y de preferencia en conjunto con los padres de los alumnos):

Primeramente, los profesores necesitan tomar conciencia de que ellos mismos (en su gran mayoría) han sido formados en principios y cosmovisiones que contradicen la Palabra de Dios; y que necesitan cambiar su manera de pensar en muchos aspectos. Necesitan comprometerse con una constante *renovación del entendimiento* (Rom.12:2) para desechar los conceptos que están en contra de la Palabra de Dios, y decidirse a favor de los principios de Dios acerca de la materia que estudian y enseñan.

Entonces, necesitan elaborar los principios fundamentales del campo del saber que enseñan, estudiándolo a fondo desde una perspectiva bíblica. Será una gran ayuda formular estos principios por escrito. Igualmente, anotar los principios seculares más importantes que forman la base de la enseñanza en las escuelas seculares, y respuestas bíblicas adecuadas a estos principios seculares.

*Un trabajo parecido fue realizado por la "Coalición para Avivamiento" en sus 17 "[Documentos de cosmovisión](#)". Estos documentos podrían servir de ejemplos de cómo hacer este trabajo de "reinterpretación".*

*También [ACSI](#) ha editado la traducción española de un libro originalmente escrito en inglés, "Enciclopedia de verdades bíblicas para materias escolares", por Ruth C.Haycock. Esta es una buena obra de referencia con citas bíblicas relacionadas con temas como historia, geografía, lenguaje, ciencias naturales, matemática, artes, etc.*

*Sin embargo, no se recomienda simplemente adoptar estos documentos literalmente. Es mucho mejor que cada escuela, y cada profesor, haga su propia investigación y sus propios estudios bíblicos.*

El siguiente paso consiste en reformular toda la enseñanza a base de los principios bíblicos encontrados. ¿Cómo cambiará, por ejemplo, la enseñanza de la historia, si se enseña desde la perspectiva de que Dios es Señor sobre las naciones y su historia? ¿Cómo se puede reflejar esta perspectiva en los sucesos históricos específicos? - Entonces, los profesores pueden elaborar materiales de enseñanza que presentan la materia desde una perspectiva bíblica. Estos pueden primero ser sencillas hojas de trabajo, diagramas o breves artículos; con el tiempo, estos podrán ampliarse y desarrollarse hasta producir libros enteros.

¡Existe una gran necesidad de tales materiales para familias y escuelas cristianas! Según mi conocimiento, *en el mundo de habla hispana, este trabajo apenas ha comenzado*. Existen unos materiales de lectura para principiantes con perspectiva bíblica disponibles en el sitio web de la [Asociación Amós 5:24](#). - La editorial "Vara y Cayado" ha producido unos materiales de lectura para grados más avanzados, y está en el proceso de traducir algunos materiales de ciencias naturales y de música del inglés al español. (No tiene página web, pero se pueden encontrar páginas web de revendedores de dicha editorial.) - "[La Antorcha](#)" ha

publicado unos materiales acerca de unos temas sueltos. - Aparte de esto, parece que existe un gran vacío. (Además, los materiales traducidos de otro idioma a menudo no son muy apropiados para el uso en el contexto nacional y local. Sería mucho mejor que padres y profesores empiecen a producir materiales basados en principios bíblicos, *pensando en sus propios hijos y alumnos.*)

Una meta importante de una educación intelectual cristiana es la capacidad de evaluar otros pensamientos y enseñanzas, y de no aceptar ciegamente cualquier enseñanza. **"...para que ya no seamos niños fluctuantes, llevados por doquiera de todo viento de doctrina..." (Efesios 4:14).** Entonces, la enseñanza en una escuela cristiana no debe apuntar a una aceptación ciega de su enseñanza. Debe ayudar al alumno a *pensar e investigar por sí mismo*, y darle herramientas para que *él mismo aplique los principios bíblicos*. (Vea el punto [IV.9.4](#). "Pensar por sí mismos".)

Desafortunadamente, la mayoría de las escuelas existentes enseñan a sus alumnos a memorizar datos sin reflexionar, y a repetir ciegamente la enseñanza del profesor. Algunas escuelas incluso se han especializado en entrenar a sus alumnos específicamente para aprobar los exámenes de admisión de ciertas universidades. Así ya no les enseñan a pensar; solamente los entrenan para resolver exámenes mecánicamente. Esta forma de enseñar es esclavizante y no puede llevar a una libertad cristiana. Profesores entrenados en este sistema necesitarán "desaprender" muchos de sus métodos acostumbrados, para poder enseñar a sus alumnos de una manera que los respeta como humanos y les concede su valor como creaciones originales de Dios.

#### **IV.15. Escuela alternativa y educación en el hogar**

Una escuela que es verdaderamente cristiana, obviamente ya es "alternativa" porque se basa en principios y métodos muy distintos del sistema escolar dominante. Si sus principios no son muy diferentes, entonces no es una escuela cristiana.

Pero hemos visto en los primeros capítulos de esta sección, que la verdadera "alternativa" educativa, instituida por Dios, es la familia. Por tanto, una escuela cristiana alternativa dará mucha importancia a la educación en familia, y nunca intentará remplazar a la familia. Aun más: Una escuela cristiana alternativa siempre concientizará a los padres acerca de su responsabilidad ante Dios, de educar *ellos mismos* a sus hijos.

Aunque una escuela atiende en primer lugar las necesidades de aquellos padres que deciden delegar la educación de sus hijos a otras personas (profesores) afuera de la familia, una escuela cristiana promoverá también la educación en familia como el plan original de Dios, y proveerá ayuda y cobertura para familias que siguen este plan de Dios.

Entendemos que en el contexto latinoamericano es difícil para la gran mayoría de las familias, educar a sus hijos ellos mismos - sea por razones económicas, culturales, de autoestima, u otras. Por tanto creemos que por el momento, el camino más factible de ofrecer una educación cristiana-alternativa será por medio de escuelas alternativas. Sin embargo, enfatizamos que estas escuelas deben siempre respetar el rol central y

prioritario de la familia en la educación. También creemos que toda escuela cristiana-alternativa debe ofrecer, aparte de su modalidad presencial, una modalidad de educación en el hogar, donde los padres educan ellos mismos a sus hijos durante todo el tiempo o la mayor parte del tiempo, mientras la escuela los asesora, evalúa y acredita. (En la mayoría de los países, esto debe ser legalmente posible bajo la modalidad de la educación a distancia o educación alternativa.)

Por el otro lado, una escuela cristiana alternativa debe también tener consideración por aquellas familias que no pueden dedicar mucho tiempo a la educación de sus hijos por razones económicas y otras que se escapan de la influencia de los padres. En estos casos se debe ofrecer también la oportunidad de cuidar a los niños de estas familias por un tiempo más largo; pero que sea un ambiente que se asemeje lo más posible al ambiente de una familia.

En consecuencia, la cantidad de horas que los niños estén presentes en la escuela debe ser flexible, de acuerdo a las preferencias y necesidades de los padres: una cantidad mínima en el caso de padres que educan a sus hijos ellos mismos, y una cantidad mayor en el caso de padres que no puede pasar mucho tiempo con sus hijos.

En general deseamos que también el ambiente de la escuela sea "familiar". En el caso ideal, aun sus instalaciones coincidirán con los hogares de algunos de sus profesores con sus familias - sea que unas familias de profesores que tienen una casa grande, ofrezcan una parte de su casa para que allí se lleven a cabo las actividades de la escuela; o sea que la escuela tiene sus propias instalaciones y ofrece allí mismo alojamiento para algunos de los profesores con sus familias. Así los alumnos no serán parte de una institución impersonal; en cambio serán parte de una comunidad de familias a la que pertenecen tanto su propia familia como las familias de sus profesores.

## Sección V: Un modelo práctico de educación cristiana alternativa

La alternativa práctica que proponemos, se distingue de las escuelas tradicionales en diversos aspectos importantes:

- No separa a los alumnos por grados, ni les impone un currículo normado. En cambio, permite a cada uno avanzar en cada tema según su propio desarrollo personal, y con métodos adecuados a las características de la mente infantil en desarrollo.
- No los evalúa según un cuadro normado de conocimientos o competencias, comparando a los alumnos entre sí. En cambio, valora el rendimiento y el progreso individual de cada alumno, en comparación con el nivel anterior del mismo alumno. El aprendizaje es motivado por el interés propio y la curiosidad natural del niño, no por recompensas o castigos externos.
- Sigue el modelo de la escuela activa, la cual centra el aprendizaje en la actividad propia del alumno, en vez de la actividad del profesor. También valora más las actividades y aplicaciones prácticas, por encima de aprendizajes puramente teóricos.
- Reconoce que la familia es la institución educativa por excelencia, y la respeta como tal. Por tanto, requerirá menos horas de asistencia a una escuela, y en cambio fortalecerá a los padres para que pasen más tiempo de calidad con sus hijos.

En los apartados que siguen, describiremos y fundamentaremos estos aspectos.

### V.1. Por qué es necesario que existan alternativas educativas

Distintas personas tienen distintas maneras de pensar, distintas creencias, distintas cosmovisiones, distintas convicciones filosóficas y religiosas. Como hemos visto, todas estas formas de pensar tienen injerencia en la pedagogía que uno prefiere. Por tanto, distintas personas prefieren distintas pedagogías. (*Vea el capítulo III.7. No existe una "única pedagogía".*)

Puesto que la sociedad actual en su mayoría no es cristiana, ha establecido un sistema escolar que no es cristiano. Pero al mismo tiempo, se reconoce como derecho fundamental la libertad religiosa y de conciencia - o sea, el derecho de cada uno de escoger libremente sus creencias y convicciones. (De hecho, esta libertad es una herencia del cristianismo; o más exactamente, de la [Reforma](#) y del [avivamiento bautista](#) en el siglo XVI.) También se reconoce la autoridad de los padres sobre la educación de sus hijos.

"Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos."

*(Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art.26.3)*

Entonces, la simple lógica exige que los padres tengan el derecho de escoger la corriente pedagógica según la cual sus hijos sean educados. De la misma manera, la libertad religiosa exige que una familia cristiana no puede ser obligada a entregar a sus hijos a una escuela no cristiana.

Cada familia es diferente, tiene convicciones diferentes y necesidades diferentes. Es obvio que no puede existir un sistema único que satisfaga las necesidades de todas las familias y de todos los niños. Además, las imperfecciones de un tal sistema único afectará a algunos niños mucho más que a otros. Estos niños se ven condenados al fracaso escolar bajo este sistema único, mientras podrían rendir muy bien en un sistema diferente.

Por ejemplo, los niños cuyo estilo de aprendizaje es el cinestético (o sea, que necesitan moverse para aprender algo), se ven constantemente marginados en el sistema escolar actual: son castigados por "hacer desorden", son etiquetados como "hiperactivos" y sometidos a terapias que no necesitan, y no reciben oportunidades para aprender de una manera apropiada a su estilo de aprendizaje. En cambio, una [escuela activa](#) es ideal para tales niños porque les provee la oportunidad de "aprender haciendo".

Por todas estas razones, es obvio que un único sistema educativo no puede ser apropiado para la población entera. Es necesario que exista una diversidad, y que cada familia tenga la libertad de escoger entre distintas alternativas. Es necesario que cada modelo educativo reciba las mismas oportunidades de realizarse.

Debe existir una competencia libre y equitativa entre diversos modelos educativos. Esto incluye la libertad para cada institución educativa, de definir su propio plan de enseñanza, sus propios métodos, y su propio trasfondo de convicciones y cosmovisión.

Si el sistema actual es tan bueno como pretende ser, entonces no tiene nada que temer de la competencia: prevalecerá por su propia virtud. Si en cambio este sistema no es bueno, entonces no merece ser protegido, favorecido y monopolizado como actualmente es el caso.

La libertad de la educación, y de la sociedad entera, depende del reconocimiento de distintas corrientes pedagógicas, y de distintos modelos educativos. Una sociedad que ha perdido su libertad en este campo, pronto perderá su libertad también en muchas otras áreas de la vida: la libertad de escoger a un médico; la libertad de escoger una afiliación política o religiosa; la libertad de la expresión y de la conciencia. Por tanto, una sociedad donde no existen alternativas educativas, está perdiendo sus libertades fundamentales.

Se ha dicho que si se permitiera toda clase de sistemas educativos alternativos, surgirían muchas escuelas de mala calidad. A esto respondemos:

- El mismo sistema escolar estatal ya es de mala calidad. Esto es un hecho generalmente admitido. Entonces es mas bien probable que la mayoría de las alternativas que surgirán, serán *mejores* que el sistema existente.

- Cuando existe una libertad educativa sin monopolios, las alternativas de mala calidad no podrán existir por mucho tiempo, porque los padres sacarán a sus hijos de allí y buscarán escuelas mejores. Entonces al contrario, la libertad contribuiría a una mejora general de los sistemas educativos. Aun más: el estado se verá obligado, por la presión de la competencia, a mejorar su propio sistema. (Sospechamos que esta es la mayor razón por qué muchos funcionarios estatales y muchos profesores de escuelas estatales se oponen a la libertad educativa: No quieren que alguien les haga la competencia con un sistema mejor.)

Relacionado con la evaluación de la "calidad educativa" de una institución, vea el capítulo [V.10. Verdadera calidad educativa.](#)

Como cristianos, defendemos el derecho de las familias cristianas, de educar a sus hijos según principios cristianos, sea enviándolos a una escuela cristiana o sea educándolos en casa.

Como educadores alternativos, defendemos el derecho de las familias con convicciones pedagógicas distintas a las de la educación estatal, de educar a sus hijos según sus propias convicciones pedagógicas.

## **V.2. Por qué una escuela sin separación por grados**

Una escuela donde se juntan niños de diferentes edades, corresponde mejor al modelo de familia. Una familia no consiste en niños de una misma edad; consiste en hermanos mayores y hermanos menores. Este modelo de convivencia asegura que los niños aprendan a convivir con una diversidad de personas; particularmente con niños de diversas edades. Al juntarse con niños mayores, aprenden de ellos habilidades y conocimientos nuevos. Al juntarse con niños menores, aprenden a ayudarles y a tener consideración por los más débiles. Al vivir en una comunidad de niños (y adultos) diversos, aprenden a valorar a cada uno con su personalidad particular. Aprenden en su vivencia que es normal que unos niños saben leer y otros no; que unos son buenos en manualidades y otros son buenos en matemática o en ciencias; que cada niño tiene intereses diferentes y que interesarse por la música no es "mejor" ni "peor" que interesarse por los dinosaurios.

La separación de los niños por grados surge de la idea de juntar a niños de un mismo nivel de conocimientos y comprensión, para poder enseñarles lo mismo a todos a la vez. Pero la realidad escolar demuestra diariamente que esto no funciona así. La madurez de los niños de una misma edad varía grandemente. En una determinada sección de tercer grado, por ejemplo, hay niños que pueden competir en matemáticas con niños de quinto grado, mientras otros niños de la misma edad están todavía en la etapa intuitiva y no pueden encontrar ningún sentido en los números que tienen que escribir en sus cuadernos. Además, los que están más maduros en su pensamiento matemático, no lo están necesariamente en su lenguaje, y viceversa. Por tanto, la separación de los niños por edades no cumple con su supuesto objetivo, de juntar a niños de un mismo nivel.

En la pubertad, las diferencias individuales en el desarrollo se acentúan aun más:

"En 1959, Goodlad y Anderson publicaron evidencia irrefutable de que el sistema de aulas por grado (inventado en 1847 y adaptado de un sistema militar prusiano de 1536) está equivocado. La Investigación Medford de Crecimiento y Desarrollo del Niño, llevada a cabo durante doce años por la universidad de Oregon (1957-1969), demostró que entre los "alumnos de séptimo grado" existe una variación fisiológica de seis años: Algunos niños de una edad cronológica de 12 años, tienen fisiológicamente solo 9 ó 10 años, mientras otros tienen un desarrollo

correspondiente a los 14 ó 15 años. (...) La variación "académica" entre los "alumnos de séptimo grado" refleja una gama de diez años en el rendimiento - desde puntajes correspondientes al tercer grado hasta el décimotercer grado según exámenes tradicionales estatales. No puede existir una clasificación de "séptimo grado" [basada en la edad cronológica], sin embargo, sigue persistiendo hasta hoy como si fuera un edicto de los dioses."

(Don Glines: "Cien años de guerra contra el aprendizaje")

Además, la separación de los niños por grados incentiva una mentalidad de competencia que es antisocial. Puesto que, en la teoría, todos deberían estar "del mismo nivel", un niño que se queda "atrás" se considera fracasado. Los niños compiten entre ellos por alcanzar o superar este "nivel" imaginario. Los pocos que están en la punta, desarrollan orgullo y egoísmo. Los muchos que se quedan "atrás", se desaniman, pierden su autoestima y su deseo natural de aprender. En su lugar adquieren una motivación no natural: Estudian para no ser ridiculizados, o para no tener que repetir el año; pero ya no por el deseo de saber y entender. En un sistema así, los alumnos son masificados: pierden su individualidad y su personalidad propia. Ya no valoran su propia manera de ser; ya no pueden entender que es normal que cada niño es diferente. En vez de ver la diversidad como un valor, la ven como un defecto. En vez de ayudarse mutuamente, compiten todos contra todos.

La escuela multigrado y activa no impide que se formen grupos de niños "de un mismo nivel". Al contrario: estos grupos se forman de manera más natural y espontánea que en una escuela separada por edades. Por ejemplo, un niño escoge de la biblioteca un libro acerca de los países del mundo. Pronto este niño se ve rodeado por tres o cinco otros niños que comparten este mismo interés, y leen el libro juntos. Un profesor puede acercarse a este grupo para incentivar sus investigaciones con preguntas y sugerencias adicionales. Se ha formado un grupo de interés que puede estudiar un mismo tema juntos, y lo hacen con más motivación y naturalidad que una clase de niños reunidos forzosamente. - Lo mismo sucede p.ej. con los materiales de matemática. Un material de fracciones será escogido solamente por aquellos niños que han madurado lo suficiente para poder entender estos conceptos. Los niños "del mismo nivel" se juntarán naturalmente alrededor de este material; mientras aquellos que todavía no están listos para aprender sobre fracciones, no lo encontrarán interesante y buscarán un material más fácil.

El siguiente capítulo presentará un modelo educativo que efectivamente permite a cada niño aprender según su propio nivel - a diferencia de la separación por grados que *pretende* enseñar a los niños según su propio nivel, pero en realidad no lo hace.

### **V.3. Educación de acuerdo al desarrollo natural del niño**

#### ***V.3.1. Los niños no piensan de la misma manera como los adultos.***

Es un principio obvio de la pedagogía, que un niño puede aprender solamente lo que es capaz de entender. Ahora, "lo que es capaz de entender", depende de sus conocimientos previos, y de su nivel de madurez mental.



El sistema escolar actual, al parecer, se basa sobre la suposición de que un niño puede aprender cualquier cosa, si se le enseña en la secuencia "correcta" y si se comienza con esta secuencia a una edad lo suficientemente temprana. Por eso se establecen currículos normados que exigen que determinados conocimientos se enseñen a los niños de una determinada edad cronológica. Este sistema valora solamente la *cantidad* de conocimientos y su *secuencia*; pero no valora su *calidad* ni su *modalidad*.

Por ejemplo, los currículos normados no toman en cuenta la motivación propia del niño, si está aprendiendo algo por interés y entusiasmo o solamente como una obligación forzada. O sea, no toma en cuenta la calidad emotiva del aprendizaje. Tampoco toman en cuenta si los niños aprenden los contenidos comprendiéndolos de verdad, o solamente memorizándolos para reproducirlos mecánicamente en los exámenes. (Se observa generalmente que los conocimientos solamente memorizados se olvidan mucho más rápidamente que los conocimientos realmente comprendidos. También, que los conocimientos adquiridos con interés y entusiasmo son mucho más duraderos que los conocimientos adquiridos bajo obligación y amenazas.)

En cuanto a la *modalidad*, el sistema actual exige que los niños aprendan casi todo de manera *abstracta* y *simbólica*: copiando explicaciones escritas; memorizando definiciones; resolviendo ejercicios escritos. Estas modalidades son típicas de la manera de pensar de un adulto, pero no de un niño. (Vea más abajo acerca de las etapas de desarrollo mental descritas por Piaget.) Aparentemente se cree que los niños aprenderán a pensar de manera adulta, si se les obliga a ello a una edad temprana. Pero el resultado es lo contrario: Los niños se confunden porque el pensamiento abstracto no es adecuado para ellos; y por tanto no comprenden lo que el profesor intenta enseñarles.

"En México, la OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - dió a conocer hace unas semanas que el 66% de los jóvenes de 15 años tienen competencias insuficientes en matemáticas, y el 52% las tienen para leer textos. La Tarea, revista de educación y cultura, publicó el siguiente reportaje: "En torno a la educación primaria, se cita la cifra de 31.1% de niños con rendimiento nulo o mínimo aprobatorio, *se da aquí una relación inversa entre el grado y el nivel de aprovechamiento* que se explica porque el niño avanza grado a grado con enormes carencias que se complican conforme avanza. En evaluaciones posteriores se encontró que *en sexto año se encuentran los niveles más bajos de toda la primaria...*" (Kathleen McCurdy, "Las neuronas que el colegio olvidó", 2006)

Rebeca Wild explica por qué la memorización de conceptos abstractos no da resultado en niños de primaria:

"En esta etapa (la etapa operativa, de aprox. 7-8 hasta 13-15 años), el niño empieza a hacerse suyos los conceptos de conservación de la masa, de peso, de número, de longitud y de espacio. Estos conceptos los asimila, **única y exclusivamente, con la ayuda de materiales concretos y situaciones.** (Nota: "Materiales concretos" no son "libros y fichas de trabajo". Son p.ej. habas y granos de maíz, bloques de madera, juegos de

construcción, ingredientes para una torta, retazos de tela, etc.etc.) En esta etapa, si como apoyo para el proceso del aprendizaje, se intenta utilizar símbolos, por mucho que se los haya simplificado - símbolos muy gráficos e "infantiles" - el niño se ve obligado a tomar una especie de medida de defensa: tendrá que utilizar su *memoria* para poder repetir, cuando se lo pidan, el saber requerido.

(...) La cantidad de horas que, precisamente en un país como Ecuador, se dedican al dictado y a la memorización de reglas es impresionante: reglas gramaticales, reglas de cálculo, reglas ortográficas, reglas de conducta, etc. Claparède formuló la siguiente ley: **todo lo que en su día fue aprendido de memoria, más tarde es mucho más difícil de entender**. No es extraño que observemos con tanta frecuencia lo mucho que esta práctica del aprender reglas dificulta una aplicación inteligente. Este es un hecho que habitualmente es reconocido en las críticas al sistema educativo que tan menudo se realizan en Ecuador, sin embargo, raras veces se comprenden las causas que verdaderamente lo motivan."

*Rebeca Wild, "Educar para ser", Barcelona 1999*

La cuestión que aquí se plantea es la siguiente: **¿Debe el niño ser obligado a entender el pensamiento adulto, o debe el adulto esforzarse por entender el pensamiento del niño?**

La lógica más obvia está a favor de la segunda alternativa: El adulto ya ha sido niño en su pasado, entonces tiene los recuerdos y las experiencias de su propia niñez. El niño, en cambio, nunca ha sido adulto. Por tanto, el adulto está en mejores condiciones para entender al niño, mientras el niño no tiene ninguna posibilidad de entender como piensa o siente un adulto.

Tenemos además la palabra del Señor Jesucristo quien dijo:

"De cierto les digo, que si ustedes no vuelven y se hacen como niños, no entrarán en el reino de los cielos." (Mateo 18:3).

Es la responsabilidad del adulto, hacerse como niño. No es responsabilidad del niño, hacerse como adulto.

Por tanto, estamos a favor de adaptar la educación a las características propias del niño, de acuerdo a su fase respectiva de desarrollo. Estamos a favor de tomar en cuenta, para este fin, todas las observaciones hechas acerca del desarrollo de los niños, mientras se trate efectivamente de hechos observados y no de interpretaciones prejuiciadas de éstos. (Vea el capítulo [III.4](#), acerca de la distinción entre observación e interpretación.)

### ***V.3.2. Desarrollo mental del niño y exigencias escolares***

Los experimentos de Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia son bien conocidos. A base de sus observaciones, Piaget distinguió tres fases principales:

*1. Fase intuitiva o pre-operacional:* El niño saca sus conclusiones de manera espontánea, intuitiva. Todavía no "razona" en el sentido adulto. No es capaz de comprender principios que no son inmediatamente obvios, como p.ej. la conservación de la masa: Cuando se echa

cierta cantidad de agua de un vaso alto y angosto a otro más ancho, el niño no puede entender que sigue siendo la misma cantidad.

2. *Fase de las operaciones concretas*: El niño saca conclusiones a partir de la manipulación de objetos concretos como tiros, botones, palos de madera, tarjetas, etc. Ahora puede comprender aquellos principios que se pueden demostrar por medio de objetos concretos, como p.ej. la conservación del número y de la masa. Pero todavía no puede comprender razonamientos que se basan en operaciones puramente mentales, o con símbolos abstractos (como p.ej. el álgebra, o la lógica proposicional).

La mayoría de los niños entran a esta fase entre los 7 y los 8 años de edad; aunque existen grandes diferencias individuales.

3. *Fase de las operaciones abstractas*: En esta fase se alcanza la capacidad de realizar operaciones puramente mentales, y de atribuir significado a símbolos abstractos. La mayoría de las personas alcanzan esta fase en el transcurso de su adolescencia, o sea, aproximadamente entre los 13 a 15 años de edad.

Ahora, es importante entender que este proceso de maduración no puede acelerarse exigiendo que el niño resuelva problemas relacionados con un nivel de madurez superior. Por ejemplo, un niño en la fase de operaciones concretas no madurará más rápidamente si lo obligamos a resolver problemas abstractos. Al contrario: No va a poder entender estos problemas mientras no haya alcanzado la madurez correspondiente. Mas bien se sentirá confundido y frustrado, y presentará problemas de aprendizaje. De la misma manera como un bebé de tres meses sufrirá un daño si lo obligamos a aprender a caminar; porque su cuerpo todavía no está lo suficientemente desarrollado para ello.

Piaget dijo que la "experiencia física (manipulación de los objetos, etc., lo cual es esencial también para la lógica) y ciertas condiciones sociales (intercambio regulado de las informaciones, control mutuo, etc.)" pueden "perfeccionar lo que la maduración hace solamente posible" (en: "Problemas de psicología genética"). O sea, la estimulación puede ayudar al niño a desarrollar aquellas habilidades que *el proceso de maduración ya produjo en él, pero no puede acelerar o sustituir la maduración misma*. Raymond Moore menciona que Piaget fue preguntado una vez si este proceso de maduración del cerebro se podía acelerar. Piaget respondió: "Quizás se puede, pero no se debe." Y añadió: "Esta es la típica pregunta americana."

Entonces, la idea de Piaget no fue "estimular a los niños para que todos lleguen al mismo nivel". Mas bien quiso proveer un "mapa" que nos ayuda a comprender mejor a los niños, y observándolos, entender como debemos enseñar a cada uno según su respectiva etapa de desarrollo.

En la realidad actual, el sistema escolar exige de los niños unas habilidades que son *muy* superiores a sus niveles efectivos de madurez. Por ejemplo, Piaget señala: "La serie indefinida de los números y, sobre todo, las operaciones de suma (y su inversa, la resta) y de multiplicación (con su inversa, la división) no son accesibles por término medio hasta después de los siete años." (en: "El desarrollo mental del niño".) En otras palabras: Cuando

obligamos a los niños menores de siete años a sumar y restar, la mayoría de ellos no comprenderán lo que hacen. Aun todas las explicaciones del profesor no podrán hacerlos comprender, porque su cerebro todavía no alcanzó la madurez necesaria. Pueden realizar estas operaciones de manera mecánica, como también ciertos animales amaestrados pueden hacerlo; pero no lo pueden hacer con entendimiento. Esta situación causa confusión, frustración y ansiedad en los niños, lo que dificulta el aprendizaje futuro.

Una investigación más detallada acerca de operaciones matemáticas específicas, encontró lo siguiente:

"Durante un período de varios años y en cientos de ciudades, el 'Comité de los Siete' investigó para determinar la edad mental a la que determinados temas podían enseñarse de manera 'acabada'. Típicamente, ellos encontraron que **la suma de fracciones homogéneas requirió una edad mental de 10 a 11 años, y la suma de fracciones heterogéneas, 14 a 15 años. La división entre números de dos cifras requirió una edad mental de 12 a 13 años.**"

*En: "What does Research say about Arithmetic?" (¿Qué dice la investigación acerca de la aritmética?), por Vincent J. Glennon and C. W. Hunnicutt, Asociación Nacional de Educación de los EEUU, Washington D.C.*

Investigaciones neurológicas han confirmado que efectivamente los métodos actuales de aprendizaje "acelerado" dañan el desarrollo mental del niño:

"El proceso de mielinización en los cerebros humanos no está completo hasta que la mayoría de nosotros tenemos más de veinte años. Aunque unas investigaciones con animales mostraron que la mielina total podría reflejar unos niveles de estimulación, los científicos creen que su orden de desarrollo es principalmente predeterminado por un programa genético.

(...) Antes de ser mielinizadas, las regiones del cerebro no operan de manera eficiente. Por esta razón, los intentos de "hacer" que los niños dominen habilidades académicas sin la madurez necesaria del cerebro, pueden resultar en desórdenes en sus patrones de aprendizaje. Como hemos visto, la esencia de la plasticidad funcional es que cualquier forma de aprendizaje - lectura, matemática, ortografía, caligrafía, etc. - puede ser realizada por cualquiera de varios sistemas cerebrales. Por supuesto deseamos que los niños conecten cada parte del aprendizaje con aquel sistema que es el mejor para la tarea específica. Pero si el sistema apropiado todavía no está disponible, o todavía no funciona adecuadamente, y los niños son forzados a aprender, entonces el cerebro se organiza en una forma donde los sistemas menos adaptivos e "inferiores" son entrenados a hacer el trabajo.

(...) Aquellas áreas que reciben la dosis más tardía de mielina, son las áreas de asociación que se responsabilizan de manipular conceptos muy abstractos, tales como símbolos (X, Y, Z; gráficos de funciones) que representan otros símbolos (relaciones numéricas) que a su vez representan cosas reales (aviones, trenes, manantiales). Esta clase de aprendizaje depende mucho de la experiencia [concreta], y por tanto puede realizarse a través de muchas rutas neurales

potenciales. Al obligar cerebros inmaduros a un aprendizaje de nivel superior, serán forzados a trabajar con sistemas de nivel inferior, lo que dañará la habilidad deseada.

Yo mantengo que **muchos de los fracasos escolares actuales resultan de expectativas académicas que fueron forzadas sobre los alumnos como con una niveladora, antes que sus cerebros estuvieran preparados para ello.**

(...) Las reglas abstractas de gramática y uso del lenguaje deberían enseñarse no antes de la escuela secundaria. Entonces, si son preparados para ello, los alumnos pueden incluso disfrutar de los desafíos de esta clase de razonamiento abstracto, lógico. Pero solamente si los circuitos [cerebrales] no están ya demasiado obstruidos por una enseñanza chapuceada de reglas.

Una alumna de tercer grado de secundaria que buscó mi ayuda en gramática, estaba desesperadamente confundida acerca de las partes más sencillas del lenguaje. Aunque ella era inteligente y podría a su edad haber dominado este material dentro de una semana, ella había sido una víctima de entrenamientos de "gramática" sin sentido desde el segundo grado de primaria. Mientras Michelle y yo luchamos acerca de la diferencia sencilla entre adjetivos y verbos, yo deseaba a menudo poder tomar una aspiradora neurológica y simplemente quitar todas estas sinapsis desorganizadas que siempre se metían en nuestro camino. Demoramos seis meses . . . Pero por fin, un día se le prendió la luz. "¡Esto es fácil!", exclamó. Sí, lo es, cuando los cerebros están listos para el aprendizaje, y cuando el alumno tiene una razón de usarlo con verdaderos modelos literarios."

*Jane M. Healy, "Endangered Minds, Why Children Don't Think and What We Can Do About It" (Mentes en peligro: Por qué los niños no piensan, y lo que podemos hacer acerca de ello), Nueva York, 1990.*

Toda la evidencia señala entonces, que el método de enseñanza formal, abstracta, según un currículo normado, es contraproducente: Confunde a los niños en vez de contribuir a su aprendizaje. Métodos mucho más adecuados al pensamiento infantil son, por ejemplo: la manipulación de objetos concretos realizando trabajos manuales o jugando; el movimiento físico; experimentos prácticos; etc.

Además, una educación de acuerdo al desarrollo natural del niño toma en cuenta las **diferencias individuales** entre los niños. Unos pocos niños alcanzan a los cuatro años de edad la madurez mental necesaria para poder aprender a leer; otros alcanzan la misma madurez recién a los diez años. Entonces a los que maduran rápido no hay que impedirles a aprender a leer a una edad temprana; pero tampoco hay que obligar a los que maduran tarde, a que lean a una edad temprana. Por tanto, *el niño no debe ser sometido a un currículo normado que exige conocimientos determinados a una edad cronológica determinada.* La edad cronológica no es ningún indicador adecuado para el desarrollo mental de un niño.

Veremos entonces algunos indicadores más adecuados:

### V.3.3. El nivel de madurez integrada según Raymond Moore

Raymond Moore menciona los siguientes indicadores para la maduración mental del niño - especialmente en cuanto a la madurez necesaria para poder aprender a leer sin estrés, y para poder realizar tareas escolares:

"La educación preescolar (*o sea, en casa*) tiene que tomar en cuenta **el desarrollo del cerebro del niño, su visión y oído, sus percepciones y emociones, su sociabilidad y sus relaciones familiares junto con su crecimiento físico** y la escuela misma. Para cada uno de estos factores, parece que hay un nivel de madurez en el cual la mayoría de los niños pueden dejar hogares normales y empezar las tareas escolares sin riesgos serios. Cuando reunimos estos factores, tenemos un índice de la madurez que llamamos el **nivel de madurez integrada (NMI)** del niño. (...)

#### **El cerebro:**

El doctor David Metcalf de la escuela de Medicina de la Universidad de Colorado cree que la división de la labor entre los dos lados (*del cerebro*) probablemente se establece entre los siete y nueve años de edad. No debemos estar sorprendidos si el niño pequeño es más una 'criatura emocional' que una racional. (...) Pero la habilidad de razonar es básica para aprender a leer, dominar la aritmética, y deletrear.

Ocasionalmente, han surgido preguntas acerca de si la estimulación hace que madure más rápido el cerebro o si las tareas de la escuela se vuelven más fáciles al dejar el cerebro del niño madurar antes. Lo primero confirmaría la necesidad de la escolaridad temprana; lo segundo la negaría. (...) Basado en la investigación relacionada, **la estimulación temprana parece involucrar más riesgos para el niño pequeño** que si se le permite más tiempo para madurar. (...) Los hallazgos del doctor Paul Yakovlev de Harvard con respecto a la estructura y función del cerebro, y los estudios clínicos hechos por el psiquiatra de niños, Humberto Nagera de la universidad de Michigan, concuerdan estrechamente con las conclusiones ofrecidas por el psicólogo suizo, Jean Piaget, que **no se debe apurar el cerebro del niño pequeño** en el proceso del aprendizaje.

#### **La vista:**

Los niños de seis años o menos con frecuencia no pueden ver lo suficiente para leer bien. Se nota esto también en niños de siete años. ... Este proceso de percepción visual es extremadamente complejo. Para entender lo que lee, el niño necesita tener habilidad para conectar nuevos pensamientos con lo que ya aprendió. Luego tiene que recuperar de la memoria lo que ya aprendió con anterioridad, e integrarlo con la nueva información. ... Algunos niños en la escuela no pueden distinguir letras dentro de una palabra, o partes de letras. Por ejemplo, para algunos niños, una "F" no es diferente de una "E", y ellos no ven la diferencia entre las letras "p" y "b" o "d". Para que un niño lea bien, tiene que poder visualizar las formas de las letras y las palabras. Para hacer esto, tiene que poder razonar su

estructura y retenerla en la mente... Hasta que él pueda razonar de esta manera, no puede leer sin estrés. Y este proceso de razonar no empieza a ser consecuente hasta alrededor de los ocho años o después.

El famoso filósofo americano John Dewey citó especialistas oculares al notar que **los ojos de los niños son hechos primeramente para ver a una distancia, o para ver objetos grandes**. Obligar al niño a algún trabajo cercano o en objetos pequeños, él razonó, crearía más estrés nervioso de lo que es necesario. Estimó que no se debe pedir a los niños que hagan estos movimientos refinados e incómodos hasta que tengan alrededor de los 8 años. De otro modo, habrá un registro lamentable de sistemas nerviosos perjudicados y de trastornos y distorsiones musculares. A través de los años, muchos destacados especialistas de niños han expresado que están de acuerdo con estos hallazgos.

(...) Hasta los ocho o nueve años, el tejido del ojo del niño pequeño es más suave o más plástico que los ojos que son más maduros. Hasta que el ojo del niño se haya movido más allá de esta etapa de plasticidad, no debe leer mucho.

(...) En el estado de Texas, ... Hilgartner observó que en los primeros años de los 1900, por cada ocho niños que eran de vista normal, había uno que era de vista corta. (...) En 1907, la legislatura de Texas bajó la edad de entrar a la escuela de los ocho a los siete años. Para 1930, había solo dos niños con visión normal por cada niño con visión anormal. Entre 1930-1931, se bajó la edad legal para entrar a la escuela a los seis años. Hilgartner encontró que para el año 1940, la proporción de niños normales a los anormales fue uno a uno. (...) Para cuando apareció la televisión (...), la situación se puso aun más grave, y para 1962, había un niño normal, de vista larga, por cada cinco que eran anormales. (...) Y la incidencia de la miopía todavía está aumentando.

### **El oído:**

Aparte del uso de los ojos para ver palabras, un niño tiene que poder distinguir entre sonidos similares como "c" y "g" o "p" y "b" para poder leer bien. Pero, Joseph Wepman de la universidad de Chicago dice que algunos niños no pueden distinguir y recordar los sonidos hasta el término de los ocho años de edad."

*(Raymond y Dorothy Moore, "Mejor tarde que temprano")*

Note que *cada uno* de los diversos indicadores - la maduración del cerebro, de la vista y del oído, como también el desarrollo emocional y social - tienen que alcanzar el nivel necesario para que el niño pueda aprender a leer y hacer tareas escolares, sin que esto signifique un estrés excesivo para él. A base de varios miles de investigaciones consultadas, los Moore llegan a la conclusión de que la mayoría de los niños alcanzan este nivel de madurez integrada **mucho más tarde** de lo que el sistema escolar asume: en promedio entre los ocho y los diez años de edad; algunos tan tarde como a los doce años. **No existe entonces ninguna base científica para exigir que niños de seis o siete años sean sometidos a la enseñanza formal de una escuela; ni para afirmar que el realizar tareas escolares contribuya a su progreso intelectual.**

*Nota:* Muchos planificadores escolares se apoyan en estadísticas inadecuadas cuando aseguran (erróneamente) que la escolarización temprana tiene resultados positivos. Por ejemplo, el ministerio de educación del Perú realiza regularmente "evaluaciones censales" acerca del rendimiento escolar de los alumnos de primaria; pero evalúa solamente a los alumnos de segundo grado. Así pudieron decir que "el nivel educativo aumentó" durante la década de 2000 a 2010, porque un mayor porcentaje de alumnos de segundo grado aprobó estas evaluaciones. Pero esta estadística tiene una falla metodológica: Es completamente inadecuado, limitar estas evaluaciones al segundo grado de primaria. La gran mayoría de los alumnos de segundo grado en este país se encuentran todavía en la etapa intuitiva según Piaget, y por tanto *no tienen la madurez necesaria para adquirir conocimientos sistemáticos y formales*. El "rendimiento" de estos niños mide entonces mayormente su capacidad de memorizar y reproducir mecánicamente ciertos procedimientos sin comprender su significado - de manera que los conocimientos así adquiridos se pierden inmediatamente después de la evaluación. A esto se añade todavía el porcentaje muy pequeño de niños que maduraron temprano y efectivamente entienden lo que hacen. Pero este último porcentaje no cambia mediante la escolarización temprana, porque se refiere a la maduración *natural* del cerebro.

Una estadística adecuada tendría que medir los logros correspondientes en los grados superiores; y entonces llegará muy probablemente a la misma conclusión como la investigación arriba citada de la OCDE en México, de que los supuestos altos logros en los primeros grados son solo superficiales, porque disminuyen al avanzar hacia los grados superiores. Además habría que hacer estudios longitudinales para averiguar si aquellos niños que muestran "logros altos" en los primeros grados, son realmente los mismos que también muestran logros altos en la secundaria. Mis experiencias personales en el refuerzo escolar de alumnos tanto de primaria como de secundaria, sugieren que muchas veces esto no es el caso.

Además, entre 2010 y 2011 aun las cifras respectivas al segundo grado decayeron en el Perú: "En el 2010 se detectó que el 26,7% de los escolares de segundo de primaria comprendían los textos y sabían sumar y restar. Esto decayó en el 2011, bajó a 15,3%." (Marcos Tupayachi: "Solo 2 de 20 escolares de segundo grado de primaria entienden lo que leen", *Diario La República*, Lima, 6 de julio de 2012.) Parece que la política de la escolarización temprana ya llegó al límite de sus posibilidades.

Al parecer, algunas personas en el ministerio de educación del Perú están empezando a darse cuenta del problema. En su serie de publicaciones "Rutas de aprendizaje" (2013), afirman que es equivocado presionar a los niños para que aprendan a leer, escribir y calcular en el jardín de infancia (como es la práctica actual en casi todos los jardines), y que no se deben "adelantar conceptos para los cuales [los niños] no están preparados, de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo". Desafortunadamente, estas buenas intenciones contradicen los currículos existentes, por lo cual no se concretizan en la práctica.

### ***V.3.4. Los experimentos propuestos por Jean Piaget***

Piaget describe una serie de experimentos que miden el desarrollo de capacidades mentales específicas, tales como la comprensión de la conservación del número, de la conservación de la masa, de la reciprocidad (la capacidad de invertir mentalmente una operación), de la transitividad, del razonamiento abstracto y simbólico, etc. Por ejemplo para medir la comprensión de la conservación del número, se puede mostrar al niño dos pilas iguales de monedas y se cuentan las monedas junto con el niño. Después se estira una de las pilas en forma de una fila larga, y se pregunta al niño dónde hay ahora más monedas, en la pila o en la fila larga. Un niño que todavía se encuentra en la etapa intuitiva, responderá que la fila estirada contiene más monedas (porque se ve más



grande). Esto nos mostrará que en este niño todavía no se ha desarrollado la comprensión de que el número de monedas no cambia, aunque cambiemos su configuración. Con una serie de tales experimentos podemos saber cuáles capacidades mentales ya están desarrolladas en el niño y cuáles no. Esto a su vez nos ayuda a saber qué métodos son adecuados al nivel de comprensión del niño, y qué conceptos ya podrá comprender. Por ejemplo si ya podrá comprender operaciones matemáticas, contando semillas y otros objetos, o si su mente todavía no podrá captar tales conceptos.

Frente a la obsesión actual con notas, calificaciones y "rendimiento", es muy necesario enfatizar que una evaluación del desarrollo mental según Piaget es una medición del desarrollo *natural*. *No es ninguna prueba de rendimiento*. O sea, no es ningún "examen" para el cual el niño tuviera que "prepararse". (Lo mismo aplica a una evaluación del NMI según Moore.) Al contrario, intentar "preparar" a un niño para una evaluación piagetiana, sería tan insensato como querer "prepararlo" para un examen médico (por ejemplo haciendo que su temperatura sea más baja, o su pulso más rápido). Esto solamente distorsionaría el diagnóstico y causaría que el médico aplique un tratamiento inadecuado. De la misma manera, no se puede "enseñar" a un niño las "respuestas correctas" a los experimentos de Piaget. Esto solamente causaría que el educador o psicólogo sugiera la aplicación de métodos educativos inadecuados para el niño. (Además, si un niño no ha alcanzado todavía la etapa de madurez correspondiente, las "respuestas correctas" le parecerán ilógicas y sin sentido, así que esto no avanzaría de ninguna manera su comprensión. El propósito de la evaluación piagetiana consiste en que el niño dé aquellas respuestas que *tienen sentido para él*, por más que sean equivocadas desde un punto de vista objetivo.)

En otras palabras, la evaluación según Piaget no mide aprendizajes realizados. En cambio, nos permite saber aproximadamente *qué aprendizajes serán posibles* para el niño, y *por cuál camino*, de acuerdo a las capacidades mentales que actualmente tiene desarrollado. Estas capacidades se desarrollan de manera natural, e *independientemente de si el niño asiste a la escuela o no*.

### **V.3.5. Desarrollo emocional y escolarización**

Los niños menores de siete años (aproximadamente) tienen diversas características psicológicas que indican que para estos niños, el ambiente de la familia es mucho más provechoso para su desarrollo que el ambiente de una escuela o de un jardín de infancia:

- Son todavía muy dependientes de sus padres. En particular la etapa entre los 3 y los 5 años de edad es crítica para el desarrollo de los lazos emocionales con los padres. Por tanto, la separación prolongada o frecuente de sus padres durante esta etapa causa traumas profundos en el niño.

- Son centrados en sí mismos; no pueden todavía sentirse parte de un grupo. (Algunos psicólogos hablan del "egocentrismo" del niño preescolar). Por tanto, necesitan mucha atención individual, y se desarrollan mejor en actividades individuales que en actividades grupales. Esta atención individual se puede dar mejor en familia que en el ambiente de una escuela.

- No pueden procesar muchas impresiones nuevas a la vez. Por tanto, se quedan abrumados cuando son dejados repentinamente en una situación grupal. Necesitan tiempo para conocer a un solo compañero nuevo a la vez, y para acostumbrarse a un solo juguete nuevo a la vez. El ambiente escolar no cumple con estas condiciones. - También, normalmente pueden aprender una sola regla nueva a la vez, y responder una sola pregunta a la vez.

- Necesitan mucho movimiento físico. Para esto, el grupo pequeño e informal de la familia es mucho más idóneo que el ambiente grande y formal de un jardín de infancia o una escuela.

### ***V.3.6. La autorregulación del aprendizaje***

Una evaluación exacta del NMI según Moore requeriría diversos diagnósticos clínicos, y por lo tanto no es fácil de realizar. Una evaluación según Piaget es más factible en el marco de una escuela alternativa, o aun de una familia. Solamente que sus experimentos se refieren casi únicamente al desarrollo del razonamiento lógico-matemático, y no toman mucho en cuenta el desarrollo del lenguaje y de otras áreas de la inteligencia. Las diversas capacidades mentales no se desarrollan necesariamente en el mismo ritmo; un niño puede tener sus capacidades lingüísticas muy desarrolladas mientras su razonamiento lógico-matemático está todavía en sus inicios, y vice versa. Además habría que tomar en cuenta una amplia gama de capacidades que las escuelas tradicionales mayormente pasan por alto: capacidades creativas y artísticas; la coordinación física; capacidades interpersonales y sociales; habilidades mecánicas y prácticas; etc.

Felizmente, en la mayoría de los casos, tales evaluaciones ni siquiera son necesarias. Esto es porque los niños tienen una gran capacidad de *regular su aprendizaje ellos mismos*. Rebeca Wild observó en su escuela alternativa que los niños, dejados en libertad, escogen por sí mismos materiales de acuerdo a su nivel actual de desarrollo. Esto corresponde también a nuestras propias experiencias en el refuerzo escolar y en los programas vacacionales. (Si un material es demasiado difícil, el niño lo dejará porque no lo entiende; y si un material es demasiado fácil, el niño lo dejará porque se siente aburrido.)

Entonces, observando a los niños y sus elecciones de materiales y actividades, el educador puede darse cuenta "en qué están trabajando", y ayudarles a construir su propio currículo individualizado según sus propios intereses y necesidades de aprendizaje. De esta manera, el progreso del niño es mucho más natural, no le causa estrés innecesario, y su curiosidad y motivación natural para aprender se mantiene.

Cuando los niños tienen libertad, regulan también el *ritmo* de su aprendizaje por sí mismos: Pueden quedarse con un mismo trabajo por horas mientras su interés y su concentración dura. Pero también saldrán afuera a tomar su recreo y satisfacer su necesidad de movimiento físico, antes que se vuelvan demasiado intranquilos.

Todo esto funciona si los niños han aprendido a *decidir por sí mismos*. No funcionará bien si todavía están muy sujetos a la presión del grupo o al deseo de imitar a los demás. (Vea el capítulo [V.11. "Educación para la libertad, responsabilidad, y toma de decisiones"](#).)

### V.3.7. Una objeción frecuente: "Pero tenemos que cumplir con el currículo estatal."

Esta es una objeción frecuente de parte de los profesores: "No se pueden practicar estas ideas porque tenemos que cumplir con el currículo." Con esto quieren decir, que están bajo la obligación de enseñar a los niños de siete años lo que el currículo estatal prescribe para los niños de siete años, a los de ocho años lo que está prescrito para los niños de ocho años, etc.

*¿Quién los obliga a eso?*

¿Es una obligación divina?

Claro que no. Dios nunca ha dicho que tengamos que enseñar a los niños según un currículo normado y fijo según edades cronológicas. Al contrario, Dios ha dicho que no demos tropiezo a los niños, que no los provoquemos a ira ni los desanimemos. Pero esto es exactamente lo que los currículos estatales hacen con la mayoría de los niños: los hacen tropezar y desanimar, y los provocan a ira. Entonces, la palabra de Dios nos daría mas bien un fundamento para descartar los currículos que tienen tales efectos.

¿Es una obligación por necesidad pedagógica o científica?

De ninguna manera. Al contrario: Según las diversas investigaciones citadas en este capítulo, ligar el currículo a la edad cronológica del niño es antipedagógico. En cambio, se debe tomar en cuenta el desarrollo individual del niño, y se debe individualizar el currículo para cada niño. Entonces, por "necesidad pedagógica" se deberían mas bien abandonar los currículos fijos y normados.

¿Es una obligación por parte del estado?

Puede serlo para las escuelas estatales, pero ciertamente no para las escuelas privadas y alternativas. La película "La educación prohibida" (<http://www.educacionprohibida.com>) documenta la existencia, los principios y métodos de muchas escuelas alternativas en casi todos los países de habla hispana. Prácticamente todas estas escuelas son escuelas multigrado (como p.ej. las escuelas Montessori) con un currículo flexible. La existencia de tantas escuelas alternativas comprueba que la posibilidad existe. La pregunta es, si usted está dispuesto a hacer uso de esta posibilidad.

El estado no puede exigir que una escuela privada y alternativa sea una copia exacta de las escuelas estatales. Esto atentaría contra el mismo propósito de la existencia de escuelas privadas, y además contra derechos fundamentales tales como la libertad de la enseñanza.

¿Es una obligación por parte de los padres de los alumnos?

Es cierto que en la situación actual, muchos padres de familia exigen que una escuela obligue a los niños al aprendizaje de conceptos muy avanzados a una edad muy temprana. ¿Por qué exigen esto? - A menudo es porque ellos quieren cumplir sus propias ambiciones a través de sus hijos. Esta actitud no es para el bien de los hijos, y por tanto no es una razón válida. - Otra razón es, que los padres (como también muchos profesores) generalmente ignoran como se desarrollan y aprenden los niños. Entonces, la escuela

tendría que educar a los padres en este sentido y hacerles entender lo que es para el bien de los niños.

Si una familia no quiere entender estas cosas e insiste en sus exigencias, entonces es preferible que busquen para sus hijos una de las muchas escuelas tradicionales que enseñan de la manera como ellos quieren. Una escuela alternativa debe existir para el bien de aquellas familias que desean una verdadera alternativa educativa. No debe convertirse en una escuela tradicional solamente por las presiones de unas familias que no están de acuerdo con la alternativa que ofrece.

#### **V.4. Por qué escuela activa**

##### ***V.4.1. Los niños necesitan ser activos para desarrollar su inteligencia.***

Los niños tienen normalmente el deseo de moverse, de tocar y manipular cosas, y de hacer cosas ellos mismos. Esto es más que un deseo: es una *necesidad* para que el niño pueda desarrollarse de manera sana. Diversas investigaciones indican que el desarrollo del cerebro es estimulado particularmente por el procesamiento de las más variadas impresiones sensoriales, y por la adquisición de destrezas manuales al jugar o al hacer trabajos manuales. Por ejemplo, Jane McGeehan describe los siguientes resultados de investigación:

"Marian Diamond desarrolló estudios en su laboratorio de la Universidad de California en Berkeley para comprender el impacto del supuesto ambiente enriquecido en el cerebro de ratas bebés. Ella puso un grupo de tres madres y nueve cachorros en una jaula grande sin juguetes (grupo testigo) y otro grupo en una jaula grande con juguetes (grupo enriquecido). Después ella comparó ambos grupos con una familia de ratas alojadas en una caja pequeña sin cosas para jugar. En un período de tan sólo 8 días, los jóvenes enriquecidos desarrollaron cortezas que eran de 7 - 11 por ciento más gruesas las de los otros infantes.

Los investigadores Scheibel y Simonds de la Universidad de California en Los Ángeles analizaron los cerebros de niños que murieron entre las edades de 13 meses y seis años. Ellos observaron que las ramificaciones de las dendritas incrementaron inmediatamente después del nacimiento a medida que experiencias sensoriales y motoras llegaron como torrentes al ambiente de los bebés.

(...)

Experiencias que proveen una ganancia sensorial enriquecida, más allá de la capacidad de un libro o papel de trabajo, tienen mayor oportunidad de disparar un crecimiento dendrítico e incrementar las conexiones sinápticas. Experiencias de primera mano en el mundo fuera de la escuela y con objetos reales dentro de la escuela evocan una rica entrada sensorial para el cerebro. Visitar el charco, inspeccionar el gusano de tierra de cerca, observar la semilla que se transforma en planta, son las experiencias que desarrollan redes nerviosas. "

*(Jane McGeehan, "Aprendizaje cerebro-compatible")*

Y Raymond y Dorothy Moore dicen:

"El juego es un medio vital de aprendizaje para un niño. En cierto sentido, el juego es su trabajo. Jugar y trabajar le gusta por igual, hasta que alguien lo desilusione con una actitud negativa hacia el trabajo. El niño aprende a jugar tan pronto como puede ver algo o alguien con quien jugar. Y así descubre conocimientos para sí mismo que no se pueden enseñar fácilmente de otra manera. A través de sus sentidos, y su manipulación de objetos ordinarios, descubre ciertas cualidades de las cosas: pesos, texturas, tamaños, formas, colores - la base del aprendizaje académico. A través de la interacción con otros, y la observación e imitación de las personas en su alrededor, aprende acerca de la vida - las habilidades sociales. A través de las sencillas actividades y experiencias cotidianas, desarrolla poco a poco los conceptos básicos del tiempo, de los números y del espacio. Esto continúa durante los primeros nueve o diez años de su vida."

*(Raymond und Dorothy Moore, "Home Grown Kids")*

Por tanto, el "trabajo escolar" con libros y cuadernos ayuda poco o nada para el desarrollo de un niño. El niño adquiere sus conocimientos mediante el movimiento físico y la actividad manual.

#### ***V.4.2. Oportunidades para "hacer cosas"***

Por tanto, una educación adecuada a las necesidades del niño, ofrecerá muchas oportunidades para "hacer cosas". En vez de someter a los niños a muchos conceptos teóricos, les ofrecerá experiencias prácticas al hacer origami, coser y tejer, hacer trabajos de carpintería, cocinar y hornear, hacer sencillos experimentos científicos, crear obras de arte, cultivar un jardín, criar a una mascota, hacer excursiones al campo y a lugares de trabajo de los adultos, etc. Se dará a cada niño una gran libertad para escoger entre diversas actividades la que le interesa más. - Todo esto contribuye a que el niño desarrolle su comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea, y que adquiera la capacidad de razonar.

En el transcurso de estas actividades, los niños adquieren de manera natural las capacidades básicas de lectura, escritura, y operaciones matemáticas: Para cocinar una comida nueva, necesitan consultar una receta. Para hacer un experimento, necesitan leer las instrucciones y las explicaciones. Para realizar un trabajo de carpintería, necesitan hacer mediciones y efectuar construcciones geométricas. También encontrarán la necesidad de anotar sus experiencias para recordarlas, o de comunicarse por escrito con una persona que está ausente. De esta manera, todas estas actividades se vuelven "significativas" porque contribuyen a alcanzar una meta práctica que el mismo niño se trazó: la meta de construir una casita de madera, o de preparar un postre rico, o de conocer más acerca de una especie de animales que le interesa, o de fabricar un regalo para una persona que quieren.

### V.4.3. Aprendizaje significativo y motivado

Esto es muy distinto de la escuela tradicional, la cual impone sus aprendizajes o actividades a la fuerza, e intenta darles "significado" de una manera artificial. Profesores tradicionales intentan a veces "motivar" a los niños para algún aprendizaje, hablándoles de algo que piensan que está cerca del mundo de ellos: su familia, sus juegos, sus muñecos, su mascota... Pero esto falla, por las siguientes razones:

- Aunque esta clase de "motivación" intenta asociar el aprendizaje con algo que es "significativo" para el niño, esa misma cosa "significativa" se encuentra ausente. Por ejemplo, hablan de la familia - pero el niño se encuentra en ese momento separado de su familia. O hablan de los juegos - pero no permiten al niño jugar en ese mismo momento. O hablan de una comida que le gusta al niño - pero en ese momento, el niño no tiene comida o no tiene permiso para comer. Los niños perciben esto como un engaño, y con mucha razón: Se les habla en teoría acerca de algo que (supuestamente) les interesa, pero no se les permite entrar en contacto real y práctico con esa cosa interesante. En su lugar, el profesor usa este interés del niño como un anzuelo para "jalar" su atención hacia un tema distinto que en realidad no le interesa. Esto no es nada más que un truco pedagógico. Muchos niños se dan cuenta de que en realidad *el profesor no se interesa por las cosas que les interesan a ellos*, ni por sus verdaderas necesidades.

- La motivación más productiva del niño es su propia curiosidad y su propio deseo de "hacer algo". Esta motivación es el "motor" más fuerte del aprendizaje, cuando el niño puede elegir su actividad según su propio interés. Pero cuando el profesor intenta "motivar" a los niños para un aprendizaje que él mismo les impone, tiene que apagar primero esta motivación propia y natural del niño - o sea, tiene que "desmotivarlos" de las actividades que ellos mismos consideran como significativas. Después tiene que suscitar en su lugar una motivación artificial por hacer lo que él, el profesor, tiene planeado. Esta motivación artificial es muy débil. Por más que el profesor se esfuerce por presentar su plan como algo "significativo", para los niños será aburrido. Excepto para aquellos pocos que anteriormente ya tenían un interés natural por lo que el profesor tiene planeado.

La escuela activa, en cambio, parte de la motivación propia del niño para aprender, descubrir, y "hacer algo". Un educador en una escuela activa respeta el hecho de que la propia actividad del niño ya es de por sí "significativa" para el niño, por el mismo hecho de que el niño la eligió. Entonces es tarea del educador, encontrar este significado en la actividad del niño, y hacer uso de las oportunidades educativas que esta misma actividad presenta.

Unos ejemplos:

- Dos niños deciden jugar ajedrez. Al final del juego, uno de ellos se queda con su rey solo, el otro tiene todavía su rey y las dos torres, y no logran terminar el juego. En esta situación, el educador puede retarlos a no quedarse satisfechos con esta situación: "¿De verdad no puedes ganar con el rey y dos torres? Piensa cómo tienes que hacerlo." - O el educador puede ofrecerse para jugar en lugar del niño y ganar, y después decir al niño:

"Ahora inténtalo tú." - O puede sugerir unas prácticas para lograr el jaque mate con un rey y dos torres, con un rey y una sola torre, o con un rey y una reina. Así los niños entrenarán su pensamiento estratégico.

- Unos niños deciden trabajar en el jardín. Se dan cuenta de que hay muchas abejas, y comienzan a observarlas. El educador puede animarlos a hacer observaciones adicionales: "¿De dónde vienen las abejas, y adónde van? - ¿Cómo hacen para encontrar las flores? - ¿Sacan solamente el néctar de las flores, o hacen algo más? - ¿Todas las abejas se ven iguales?" - etc. También puede hacer sugerencias acerca de actividades posteriores en relación con sus observaciones: Podrían dibujar abejas y flores; o podrían anotar sus observaciones; o podrían en la biblioteca buscar un libro acerca de la abejas y buscar las respuestas a preguntas que no pudieron contestar por medio de la observación.

- Un niño quiere construir una casita de papel, pero le sale chueca. El educador puede ayudarle a descubrir cómo tiene que ser la forma del papel, y de qué manera puede construirla para que la casa le salga bien. Por medio de esta conversación puede introducir términos geométricos como "rectángulo", "ángulo recto", "rectas paralelas", etc. - no a manera de definiciones teóricas y abstractas, pero usando las palabras en la conversación de tal manera que su significado queda claro para el niño.

Ahora, esto no significa que el educador nunca tome la iniciativa para sugerir alguna actividad nueva. Siempre habrá unos niños que no pueden decidirse qué hacer, que agotaron sus propias ideas, o que explícitamente piden sugerencias de qué hacer. Entonces, conociendo bien a los niños, el educador podrá enseñarles el uso de algún nuevo material didáctico adecuado al nivel de comprensión de ellos, o señalarles algunos libros que les podrían interesar, o sugerirles algunas actividades nuevas.

Las actividades que se ofrecen, son no solamente "divertidas". Se pondrá énfasis en actividades de utilidad práctica (fabricación de productos, etc.) y de servicio al prójimo.

#### ***V.4.4. El auto-aprendizaje será una de las capacidades más valoradas en el futuro cercano.***

Muchas instituciones de educación superior están actualmente experimentando con diversas formas de aprendizaje virtual por internet. Se ha reconocido que este nuevo modelo podrá facilitar una buena educación superior a muchas personas que hasta ahora no tenían acceso a ella por razones económicas o geográficas, por lo cual no pueden asistir a una universidad. Ahora se está desarrollando la posibilidad de llevar cursos a un nivel universitario por internet, sin tener que asistir físicamente a una universidad. Hay solamente un problema: Para participar exitosamente en un tal curso, uno tiene que estar acostumbrado a aprender de manera activa e independiente. Y esta es una cualidad que no se fomenta en el sistema escolar dominante.

Uno de los pioneros de las nuevas formas de aprendizaje virtual, el matemático Keith Devlin de la universidad de Stanford, escribe al respecto en su blog:

"Parece que muchos perciben la educación como algo que otras personas les hacen a ellos; otras personas que tienen control sobre ellos. Esto es completamente

equivocado, y es lo contrario de lo que uno encontrará en una buena universidad. (...) 'Aprender' es un verbo activo. El enfoque debe estar en crear un ambiente donde el estudiante puede aprender, quiere aprender, y puede obtener el apoyo que necesita para ello. No existe otro camino; y cualquiera que pretende poder hacer algo más que *ayudarte* a aprender, está solamente intentando sacar dinero de ti.

Segundo, hay una idea común de que la educación consista más que todo en conseguir buenas notas en los exámenes - generalmente mediante los medios más eficaces (lo que significa obviar el verdadero aprendizaje). (...)

El ingrediente esencial para beneficiarse de la gran oportunidad que ofrecen los cursos por internet, es saber cómo aprender. Esta *debería* ser la capacidad más importante que los estudiantes adquieren en su educación básica. Desafortunadamente, con el sistema actual que gira alrededor del "ser enseñado" y "ser examinado", solamente muy pocos estudiantes emergen con esta capacidad tan importante; y los pocos que la adquieren, normalmente dicen que lo lograron *a pesar de* su educación escolar.

El problema no son los profesores. La mayoría de los que conozco, están de acuerdo conmigo, y dicen claramente cual es el problema: un sistema que simplemente no les da la libertad y el apoyo que necesitarían para realmente poder ayudar a los estudiantes a aprender."

(Keith Devlin en <http://mooctalk.org>.)

Las grandes tendencias en la educación - sobre todo en la educación superior - van claramente hacia el aprendizaje autogestionado, activo e independiente. Si los estudiantes no reciben la libertad de aprender de esta manera mientras están en la edad escolar, no estarán preparados para los retos del futuro.

Es cierto que en América Latina, muchas universidades funcionan todavía según los mismos métodos rutinarios como las escuelas de primaria y secundaria. Los alumnos del sistema tradicional podrán tener "éxito" en tales universidades. Pero después, en su trabajo, se darán cuenta de que esta clase de "educación" los convirtió en receptores pasivos de órdenes, y que no disponen de las herramientas que necesitarían para enfrentarse con los desafíos de su trabajo profesional.

## **V.5. Aprendizaje con operaciones concretas**

Jean Piaget descubrió que el razonamiento del niño en edad de primaria (o sea, aproximadamente entre los siete y los trece años de edad) depende mucho de "operaciones concretas". O sea, el niño necesita manipular objetos concretos para poder entender conceptos lógicos. Para entender lo que es una suma o una resta, el niño necesita contar, juntar y agrupar semillas, piedritas, cubitos de madera, y otros objetos; o manipular un ábaco. Necesita experimentar con agua, arena y piedras para entender las propiedades físicas de estos materiales. Necesita conocer nuevas palabras en el contexto de una situación concreta, o al examinar un objeto concreto y hablar acerca de este objeto. Definiciones y conceptos abstractos no tienen sentido para los niños de esta edad.



Piaget explica:

"Hasta esa edad (once a doce años), **las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente 'concretas'**, es decir, que no se refieren más que a la realidad en sí misma y, especialmente, a los **objetos tangibles que pueden ser manipulados** y sometidos a experiencias efectivas. (...) En cambio, si pedimos a los sujetos que razonen sobre simples hipótesis, sobre un enunciado puramente verbal de los problemas, inmediatamente pierden pie y vuelven a caer en la intuición prelógica de los pequeños. Por ejemplo, todos los niños de nueve a diez años saben poner en serie los colores mejor aún que las magnitudes, pero son totalmente incapaces de resolver una cuestión como la siguiente, incluso puesta por escrito: 'Edith tiene los cabellos más oscuros que Lili. Edith es más rubia que Suzanne. ¿Cuál de las tres tiene los cabellos más oscuros?' Responden en general que, dado que Edith y Suzanne son rubias, es Lili la que tiene el pelo más oscuro. (...) No alcanzan, por consiguiente, en el plano verbal, más que una seriación por parejas incoordinadas a la manera de los pequeños de cinco o seis años con las seriaciones concretas. Y es por esto, en particular, por lo que sienten tanta dificultad en resolver en la escuela problemas de aritmética que se refieren, sin embargo, a operaciones bien conocidas: **si manipulasen los objetos, razonarían sin obstáculos**, mientras que los mismos razonamientos en apariencia, pero exigidos en el plano del lenguaje y de los enunciados verbales, constituyen de hecho, **otros razonamientos mucho más difíciles**, ya que están ligados a simples hipótesis sin realidad efectiva."

*(Jean Piaget, "El desarrollo mental del niño")*

Una escuela adecuada al desarrollo del niño proveerá entonces muchos materiales concretos, para que los niños aprendan "haciendo", manipulando y experimentando: Objetos para contar, agrupar y armar; rompecabezas matemáticos, geométricos, de mapas, etc; juegos basados en propiedades matemáticas, o en la gramática del lenguaje; letras móviles para armar palabras; muchos materiales para hacer trabajos manuales; etc. - Muchas buenas ideas para tales materiales fueron desarrolladas por María Montessori.

Solamente si un niño ha entendido un concepto específico (por ejemplo la suma) mediante la manipulación de objetos concretos, puede entonces proceder a una representación simbólica del mismo concepto (por ejemplo escribiendo sumas con números). En general, en el pensamiento del niño, la práctica precede a la teoría. El niño necesita hacer experiencias prácticas con cualquier campo del saber, antes de poder entender la teoría al respecto.

Por tanto, los temas nuevos no se introducen mediante definiciones abstractas. En cambio, las nuevas operaciones matemáticas se introducen agrupando y ordenando semillas, cubos de madera, palitos, y otros objetos. O se analizan situaciones y actividades de la vida diaria que requieren pensamiento matemático: Trabajos de carpintería, de tejido, cocinar según receta, etc. - Nuevas palabras se introducen en el contexto de una historia o un cuento donde aparecen en un contexto entendible y concreto; o al conversar acerca de situaciones de la vida diaria. - Nuevos conceptos científicos se introducen observando plantas y animales, haciendo experimentos, etc.

## V.6. Aprendizaje informal, semi-formal, formal

El sistema escolar dominante se apoya casi únicamente en la *enseñanza formal*. Pocos profesores o autoridades escolares se interesan por los datos acerca de la efectividad o no-efectividad de esta forma de aprendizaje. El hecho es, que existen muchas otras formas de aprendizaje, informales o semi-formales, que son mucho más eficaces (por lo menos en niños) que la enseñanza formal.

Tomemos como ejemplo la manera como un niño aprende a tocar un instrumento musical como el piano, la flauta o la guitarra. Primero improvisará de cualquier manera, intentará todo lo que puede para sacar sonidos o incluso tocar melodías que conoce. Aprenderá por medio de sus "experimentos" y de sus equivocaciones. Quizás observará a alguien que sabe tocar mejor, y de allí aprenderá más. Algunos niños aprenden de esta manera a tocar un instrumento bastante bien, todo por su propia cuenta.

Esta es una forma de aprender completamente *informal*: El niño no necesita instrucciones, ni horas de clase, ni exámenes, ni calificaciones. El mismo se da cuenta de sus éxitos y de sus fracasos, y mejora su habilidad por sí mismo.

Otros niños necesitan más instrucción: En el proceso de "improvisar" se dan cuenta de que necesitan ayuda, y piden esta ayuda: "¿Por qué no me sale bien el sonido?" - "No logro tocar esta melodía, ¿qué nota sigue aquí?" - Entonces alguien que domina el instrumento le mostrará como agarrarlo de la manera correcta, como posicionar sus dedos, como reconocer las notas. Pero si el niño está realmente interesado en aprender, pronto dirá durante estas instrucciones: "Ahora quiero probarlo yo mismo." - y seguirá adelante con sus prácticas, usando las nuevas informaciones o destrezas que recibió por medio de la instrucción.

Esta forma de aprender también es todavía informal: no se establecen horarios ni "sesiones", la instrucción sucede espontáneamente en el transcurso de la vida diaria, y mayormente por iniciativa del niño. (Aunque no hay nada malo en que uno diga, por ejemplo: "Parece que dificultades en agarrar bien la guitarra, ¿quieres que te muestre como se hace?" Pero la ayuda se *ofrece*, no se impone.)

Otros niños toman clases de música *formales*: En horarios establecidos van a una escuela de música o a un profesor particular y reciben sus lecciones, a solas o en grupo. (O sus propios padres establecen un horario y un lugar específico para darles tales clases formales.) En este caso es el profesor quien decide acerca de la forma de llevar las clases, el contenido y método de la instrucción, y el paso en que avanza.

Pero en el caso de tocar un instrumento musical, nadie nunca lo ha aprendido *solamente* tomando clases. Lo normal es que el profesor da una clase por semana, y exige que el alumno practique en casa diariamente, desde quince minutos hasta una hora. Sin estas prácticas, el alumno nunca va a adquirir la destreza necesaria. Una gran parte de las lecciones de música consiste en instrucciones de como llevar a cabo las prácticas, y en la evaluación de los resultados de estas prácticas. Ahora, las prácticas son a su vez una actividad bastante informal. El alumno decide por sí mismo cuando y donde practicar, y como integrar esta actividad en su vida diaria. Entonces, esta manera de aprender a tocar

un instrumento la podemos llamar *semi-formal*, porque consiste en una combinación de actividades formales e informales.

No existe ninguna manera sensata de aprender a tocar un instrumento que fuera *completamente formal*.

Las clases formales de música son algo bueno si el niño por sí mismo desea recibirlas, porque está interesado en aprender el instrumento, y percibe que las clases le ayudan para eso. Entonces existe un acuerdo mutuo entre alumno y profesor, y el alumno estará motivado para participar y para hacer las prácticas.

Pero un buen número de niños (mayormente de la clase media y alta) tienen malos recuerdos de clases de música impuestas a la fuerza por sus padres, porque a los padres les pareció una buena idea (o un motivo para enorgullecerse) que su hijo sepa tocar el piano o el violín. Pero a los niños la idea no les pareció tan buena; hicieron sus prácticas de mala gana o solamente bajo amenaza de golpes; y en vez de aprender a tocar un instrumento, aprendieron a aborrecer la música de por vida. *Cuando la instrucción formal es impuesta a la fuerza, hace más daño que bien.*

Ahora, muchas investigaciones coinciden en que los niños - por lo menos hasta la edad de 8 a 10 años - pueden aprender casi únicamente de manera *informal*, y no sacan provecho de la instrucción formal. No solamente en el ámbito de la música, sino también al aprender a leer, escribir y calcular.

Así dice el psicólogo Glen Nimnicht - uno de los líderes del proyecto "Head Start" en EEUU, y anteriormente un proponente ardiente de la escolarización temprana, hasta que conoció los resultados del proyecto:

"Tengo la impresión de que si el niño de edad preescolar juega con su madre por lo menos veinte minutos cada día, le sirve tanto como tres horas en un salón de clase."

*(Citado en: Raymond y Dorothy Moore, "Mejor tarde que temprano")*

Martin Engel, un especialista en educación preescolar, dice:

"Los niños aprenden muy poco de lo que sus padres y maestros le enseñan intencionalmente o de manera consciente. En realidad, lo que los niños aprenden se modela sobre lo que somos, no sobre lo que predicamos; no sobre lo que decimos; no sobre lo que les pedimos hacer, pero sí sobre lo que nosotros mismos hacemos."

*(Citado en Moore, op.cit.)*

Los Moore dicen también:

"Una de las mejores maneras en que los padres pueden fomentar el desarrollo social de sus hijos es llegar a involucrarse con ellos en los quehaceres y actividades diarias del hogar. (...) Al hacer los quehaceres de la casa, los niños aprenden cómo trabajar y cómo relacionarse con el trabajo. (...) Además, el niño va aprendiendo

información que tradicionalmente se ha asociado con la experiencia escolar. Puede ser que él lea de cajas de cereal o que cuente tazas y cucharas cuando pone la mesa. Se goza mucho midiendo los ingredientes para recetas. Las excursiones semanales al supermercado también ofrecen una fuente de gozo y así conocen el precio de la comida.

(...) En una serie de experimentos que reportamos en la Conferencia de la Casa Blanca en 1960 sobre los Niños y la Juventud, encontramos que, en general, aquellos niños que tienen estas experiencias diarias en el hogar o en lugares relacionados con el hogar, demostraron logros a un nivel más alto que aquellos niños sin estas experiencias. A la vez, demuestran menos problemas de conducta." (Op. cit.)

Apliquemos todo esto a la instrucción intelectual y escolar. Así como existen diversas maneras de aprender a tocar un instrumento, existen también diversas maneras de aprender a leer, escribir y calcular; y por lo general, *las maneras menos formales son las más adecuadas para los niños*. Pero el sistema escolar utiliza exactamente aquella manera que hace menos provecho y más daño: las clases formales impuestas a la fuerza. Por eso, la mayoría de los niños escolares tienen la misma experiencia como los niños que son forzados a tomar clases de música: No aprenden realmente a leer, escribir y calcular; pero aprenden a aborrecer todas estas cosas.

Ahora uno podría decir que esto no es lo mismo; que aprender música es algo voluntario, pero aprender a leer y a calcular es necesario para la vida.

Esto es un juicio bastante arbitrario. ¿Quién decide qué cosas son necesarias para la vida? ¿Es algo "necesario para la vida", solamente porque alguien alguna vez decidió que debe ser una materia escolar obligatoria?

En algunos países como por ejemplo en Suiza, las clases de música son una materia escolar obligatoria, y nadie puede ser profesor si no sabe tocar un instrumento. Alguna autoridad escolar allí decidió que saber música es "necesario para la vida". Un profesor suizo probablemente se maravillaría de cómo puede sobrevivir la gente en otros países sin haber aprendido música.

Por el otro lado, todavía en el siglo XVIII en casi todos los países, se consideraba completamente innecesario que un niño aprenda matemática antes de la edad de 13 años. Y aun después de esta edad, solamente necesitaban aprenderla los que querían ser ingenieros o comerciantes. ¿Cuán necesarios son conceptos matemáticos avanzados para la vida? ¿Quién usa alguna vez en su vida diaria un concepto matemático que va más allá de lo que se enseña en cuarto o quinto grado de primaria, excepto los ingenieros, científicos, y profesores de matemática? ¿Cuándo fue la última vez que usted tuvo que sacar una raíz cuadrada o resolver una ecuación (si no fuera por ayudar a su hijo con sus tareas escolares, o porque usted pertenece a una de las profesiones mencionadas)? - Tal vez la costumbre de no enseñar matemática a menores de 13 años nos parezca ignorante. Pero por lo menos era más sensata que los currículos súper-apresurados de las

escuelas actuales. Muchos conceptos matemáticos requieren la capacidad del pensamiento abstracto para su comprensión; y esta capacidad raras veces se desarrolla antes de los 13 años. Parece que la gente de los siglos pasados entendía más acerca del desarrollo del niño, que los planificadores escolares actuales. (Vea el punto [V.3.2.](#) sobre el desarrollo mental del niño.) - No se trataba de un límite de edad rígido, simplemente era la costumbre general. Si un niño alcanzó la madurez necesaria a los once o a los diez años, nada le impedía aprender matemática.

*Nota 1:* Cuando el gran matemático Leonardo Euler (1707-1782) enseñaba en la Academia de San Petersburgo, las edades de admisión de los alumnos variaban entre los 10 y los 19 años. (Ed Sandifer, "Euler as a Teacher", 2010) Su enseñanza comenzó con las operaciones más básicas sin presuponer nada de conocimientos previos, como demuestran sus libros de texto.

Solo en el siglo XIX, esto empezó a cambiar: "La obra de Pestalozzi de 1803 influyó a muchos que entonces incorporaron sus reformas en sus propias escuelas. La más fundamental de ellas fue, que los niños deberían empezar a aprender matemática y aritmética básica tan pronto como entraron a la escuela; y que este trabajo debería basarse en la percepción y las propiedades de objetos físicos. El promovió también un conocimiento de los nombres de los números y de las operaciones aritméticas más sencillas, *antes de introducir cifras y notaciones.*" (Elizabeth Watson, J.J.O'Connor y E.F.Robertson, "The teaching of mathematics in Britain in the Nineteenth Century", 2000) - "Tan pronto como entraron a la escuela", en aquel tiempo, era alrededor de los ocho años de edad. Y notamos que aun a esa edad, la matemática no se enseñaba como un procedimiento con símbolos abstractos, sino a base de "la percepción y las propiedades de objetos físicos".

*Nota 2:* Personalmente opino que es necesario para la vida, *saber pensar matemáticamente.* O sea, entender cómo los principios básicos de la matemática pueden aplicarse a situaciones nuevas, y cómo uno puede descubrir nuevas leyes de la matemática por sí mismo, basándose en las que ya son conocidas. Pero exactamente esta clase de razonamientos no se practican en el sistema escolar dominante.

*Nota 3:* Estoy de acuerdo con que el aprender a leer y escribir es necesario para la vida, y que esta es también la voluntad de Dios. Pero cada niño de inteligencia normal puede aprender a leer y a escribir naturalmente, de la misma manera como aprende a hablar y a caminar, sin necesidad de ir a una escuela. Vea en el punto [V.8.4.](#)

En resumen: Las ideas acerca de lo que es "necesario para la vida", han variado mucho a través de los tiempos, y también en la actualidad varían mucho de un país a otro. ¿Con qué derecho obligamos entonces a los niños a aprender las cosas que *nosotros* consideramos "necesarias", si nadie puede decir con seguridad cuáles son estas cosas "necesarias"?

Jesús dijo a Marta: "Afanada y turbada estás con muchas cosas. *Pero una sola cosa es necesaria ...*" (Lucas 10:41-42) Esta única cosa necesaria es el escuchar al Señor Jesús (v.39). El que sabe escuchar a Jesús, entenderá también cuales son las cosas que realmente necesita aprender para la vida.

Una educación cristiana alternativa ofrecerá una gran variedad de materias facultativas, pero ninguna obligatoria, excepto el escuchar a Jesús.

Además es equivocada la idea de que sea necesario aprender muchas cosas *anticipadamente*, "porque más adelante las vas a necesitar". La gente - sean niños o adultos - aprenden lo que realmente aprenden, porque lo necesitan *ahora*. Aprenden a construir rectángulos, porque *ahora* quieren construir un modelo de una casa que no sea chueco. Aprenden a leer, porque *ahora* quieren saber lo que dice en ese libro de cuentos interesantes. El contador o ingeniero aprende a usar un novedoso programa de computadora porque *ahora* lo necesita en su trabajo. (No pudo aprenderlo con anticipación porque el programa todavía no existía cuando él cursaba su formación profesional; pero esto no es ninguna desventaja. Aun un adulto puede aprender cosas nuevas en muy poco tiempo, si realmente las necesita para su trabajo.)

Entonces es mucho mejor, permitir y animar a los niños que trabajen en proyectos prácticos que son interesantes y útiles *ahora*. Entonces adquirirán también con facilidad los conocimientos y destrezas necesarios para ejecutar estos proyectos (si es que son de acuerdo a su nivel de desarrollo individual), pidiendo y recibiendo ayuda de padres, maestros y otros "expertos" donde fuera necesario. Este es el aprendizaje informal que da resultados mucho mejores en los niños, que la enseñanza formal forzada.

Los niños necesitan mucho menos "dirección" para su aprendizaje de lo que comúnmente se supone. Habilidades como lectura, escritura, aritmética, etc, se pueden en gran medida aprender de las mismas maneras como se aprende a tocar un instrumento musical. Por ejemplo, una vez que un niño ha aprendido el concepto de la multiplicación, ¿por qué no le permitimos practicar por su cuenta? En vez de obligarlo a resolver tareas prescritas de un libro, ¿por qué no dejar que invente sus propias multiplicaciones para practicar?

Recuerdo como de niño me fascinaban las multiplicaciones que dan como resultado algún número "notable" como 999999 ó 123456. Intenté inventar yo mismo tales multiplicaciones, y descubrí que para eso necesitaba dominar un concepto bastante más avanzado: la *factorización*. (Aunque en ese entonces no la conocí con este nombre; pero lo que importa no es el nombre, sino el concepto.) Así que investigué y probé cómo descubrir una multiplicación que da como resultado, por ejemplo, 345678.

Hoy veo como la mayoría de los alumnos tienen grandes dificultades con los conceptos de factorización y divisibilidad, aun hasta los años más avanzados de la secundaria. Tuvieron que aprenderlo a una edad demasiado temprana, cuando su cerebro todavía no estaba listo para comprenderlo; y tuvieron que aprenderlo de manera forzada, sin tener la oportunidad de hacer sus propios descubrimientos, y sin poder ver algún propósito o utilidad práctica en ello. Personalmente nunca tuve esta dificultad, porque fue algo que descubrí por mí mismo, por interés personal, y de manera informal.

Sugata Mitra, un ingeniero de software y profesor en la India, hizo experimentos, proveyendo a los niños de un barrio el acceso libre a una computadora durante varias semanas o meses. El encontró que estos niños, con la información correspondiente disponible en la computadora, eran capaces de aprender por sí solos idiomas extranjeros y conceptos científicos avanzados, sin la ayuda de ningún profesor. El hizo estos experimentos con niños en barrios pobres y en pueblos alejados, ¡que nunca antes habían visto una computadora!

## V.7. Educación de acuerdo a las inclinaciones y los intereses propios de los niños

### V.7.1. *El propio interés es la motivación más fuerte para aprender.*

Todo niño buscará actividades relacionadas con sus propios campos de interés. Estos intereses de los niños son su motivación más fuerte para aprender cosas nuevas. Raymond y Dorothy Moore relatan el siguiente ejemplo impresionante:

#### **"El niño de las motocicletas**

Conchita de la Cruz nos llamó un día desde Texas. Estaba llorando porque su hijo de diez años se estaba retirando en sí mismo. Hablaba poco y comía menos. De acuerdo a algunas cosas que dijo, podía ser hasta suicida: 'No vale la pena vivir.'

'¿Va a la escuela?', preguntamos.

'Sí, al cuarto grado. Es muy inteligente pero le va muy mal.'

'¿Cuándo comenzó la escuela?'

'Cuando tenía casi cinco años.'

Instantáneamente supimos que su temprana entrada a la escuela le había dado un mal comienzo, y obviamente nunca se había puesto al día. (...) Para él, la escuela era una prisión.

'¿Cuáles son sus intereses?'

'Ese es el problema, no le interesa nada en el mundo.'

'Eso es imposible', protestamos. 'Un niño sin intereses debe estar en la tumba.'

'¡Oh, no! No está en la tumba', contestó. 'El duerme, come y vive las motocicletas.' Esto para ella no era un interés genuino, y seguramente no propio de su edad, por tanto no era un interés (*desde el punto de vista de la madre*).

'Sáquelo de la escuela inmediatamente', le aconsejamos. Normalmente hubiéramos esperado hasta las próximas vacaciones, pero esto era una emergencia. 'Entonces busque la mejor revista de motocicletas que pueda encontrar y observe su reacción. Vaya a la biblioteca, si tiene una cerca, y déjele mirar las motocicletas en la enciclopedia ...'

Al cabo de tres meses Conchita volvió a llamar. Había hecho exactamente lo que Dorothy le recomendó al preparar una unidad de estudio para su hijo. Llamaron la unidad 'Transportación', puesto que incluía motocicletas y muchos otros medios. La idea era lograr conseguir de su hijo lo mejor de sus intereses, ampliándolos gradualmente para asimilar todas las habilidades y aprendizajes que normalmente se esperan de esa edad. Fue sólo usando sus intereses, que él pudo aprender mucho más y mucho más rápido. Su aprendizaje iba a ampliarse.

'Estoy tan agradecida', dijo, con lágrimas en su voz nuevamente, pero esta vez por un motivo diferente. 'Ramón está tan emocionado con el estudio en el hogar. Le interesa todo desde las bicicletas hasta los automóviles, los camiones, aviones y barcos, y todo lo que quede en el medio. Ha descubierto que las motocicletas no son las únicas máquinas con ruedas. Se interesa por los carritos típicos de Japón y de las Filipinas, por los camellos del Oriente Medio y los aviones 747 en Seattle. Conoce más de geografía que todos los chicos a su alrededor juntos. Conoce de colores y culturas como jamás pensé que supiera. Le interesan factores de la

matemática como distancias, costos y depreciación de vehículos, reparaciones y todo. Y por supuesto, le interesan los motores de combustión interna con toda su física y química. ¡Gracias, gracias!

Oh, y también', continuó Conchita, 'Ramón trabaja en un taller local donde hace trabajos de limpieza y algunos mandados. Trabaja sin cobrar, pero está aprendiendo a arreglar motores. Ya está pensando en la universidad, pero por lo menos será un buen mecánico. Y siempre está ayudando a nuestros vecinos ancianos o enfermos. ¡Simplemente lo aman!'"

(De: Raymond y Dorothy Moore, "Mejor tarde que temprano")

Y Rebeca Wild dice:

"El primero de los círculos (...), en el que se produce la energía para todos los otros procesos, tiene su centro en el interés personal del niño. En primer lugar, este interés surge de la necesidad de sentir, de moverse, de amar y ser amado. (...) Un currículum que no tenga en cuenta estas necesidades fundamentales del niño pone en peligro la unidad del joven organismo y separa el proceso de aprendizaje de su impulso original, un impulso que primordialmente está al servicio de las leyes del propio crecimiento. Si empezamos a enterrar esta fuente natural de energía, tendremos que recurrir a motivaciones para el aprendizaje procedentes del exterior como son: los castigos y los premios, la competencia entre los niños y la promesa de grandes éxitos: recursos que hacen que el niño 'anhele' el futuro. (...) Sin embargo, mediante estos mecanismos, la dirección y la programación del niño son desplazados al exterior, y todas las vivencias de la realidad presente - incluido el dolor que un niño puede sentir cuando entra en contacto consigo mismo - son sustituidas por las promesas de un futuro que, por experiencia, sabemos que raramente se convierte en presente real."

(Rebeca Wild, "Educar para ser")

#### **V.7.2. No todos tienen que aprender lo mismo.**

Una educación alternativa adecuada a las necesidades del niño, tomará entonces como punto de partida los campos de interés de los mismos niños, y les permite crear experiencias educativas desde allí. Puesto que estos intereses varían mucho de un niño a otro, el programa será necesariamente *personalizado*. (Vea el capítulo [IV. 8](#). Respetar la individualidad de cada niño.) Cada niño puede tener su propio proyecto de aprendizaje, y sus propias actividades relacionadas con su proyecto individual. Niños con intereses similares podrán asociarse en grupos para realizar actividades comunes. Pero el integrarse en un grupo será siempre voluntario.

Así por ejemplo, unos niños pueden estar ocupados en construir un modelo de un cohete espacial, mientras otros están ensayando un teatro, otros juegan un juego de matemática, y uno está leyendo un libro que le interesa. *Esta variedad de intereses y actividades no hace daño*. Al contrario, este método asegura que cada niño esté motivado al máximo, y por tanto, su aprendizaje será más profundo y más duradero. Además, los niños estarán más felices.



En este sistema, los educadores tienen que ser muy flexibles. Tienen que responder a los intereses de los niños y proveerles ideas, informaciones y materiales acerca de estos intereses. Si un niño tiene un interés novedoso acerca del cual todavía no hay ningún material disponible, ni libros en la biblioteca, entonces el educador tiene que buscar informaciones y desarrollar materiales nuevos. Alumnos mayores pueden participar ellos mismos en esta búsqueda de informaciones. A medida que progresan, necesitarán muy poca ayuda para aprender independientemente acerca de temas nuevos. Actualmente, con la disponibilidad de la internet, se pueden encontrar informaciones acerca de cualquier tema y campo de interés.

### ***V.7.3. No todos tienen que aprender de la misma manera.***

Cada niño tiene su propio "estilo de aprendizaje"; o sea, su forma particular como aprende mejor. Cada niño va a aprender mejor si tiene la oportunidad de hacerlo de acuerdo con su propio estilo.

Existen diversos intentos de clasificar los estilos de aprendizaje. El modelo de Fleming distingue entre tres "modalidades":

*Aprendedores visuales* aprenden y entienden mejor mediante gráficos, dibujos, imágenes, etc. Les ayuda ordenar gráficamente los temas que estudian, hacer dibujos, o clasificar ideas marcándolas con distintos colores.

*Aprendedores auditivos* aprenden y entienden mejor mediante lo que escuchan, o lo que ellos mismos hablan o leen a voz alta. Les ayuda escuchar conferencias, leer a voz alta, y discutir con otras personas acerca de lo que están estudiando.

*Aprendedores cinestéticos* aprenden y entienden mejor mediante el movimiento. Les ayuda estar en movimiento mientras aprenden (caminando, saltando, haciendo gestos, etc.), y manipular objetos con sus manos.

Cuando son presentados con alguna cosa nueva, los aprendedores visuales se acercarán al objeto para poder mirarlo desde todos los ángulos. Los aprendedores auditivos, en cambio, harán muchas preguntas. Y los aprendedores cinestéticos tomarán el objeto en sus manos para sentir su textura, su peso, etc, y probarán todo lo que se puede hacer con él.

El modelo de Gregorc distingue dos "modos de percepción" y dos "modos de procesamiento". Los modos de percepción son:

*Aprendedores concretos* toman todo en su sentido literal, tal como es, y se guían por las impresiones inmediatas de sus sentidos.

*Aprendedores abstractos* entienden las cosas de manera simbólica, y pueden encontrar significados ocultos detrás de lo obvio y visible.

Esta distinción es problemática cuando se trata de niños, porque los niños por naturaleza tienen un pensamiento concreto, y durante su adolescencia empiezan a desarrollar el lado abstracto. Por eso, todos los niños se moverán durante su desarrollo desde un pensamiento muy concreto hacia un pensamiento más abstracto. El mismo autor de este

modelo, Anthony Gregorc, dice que su método fue desarrollado para evaluar a adultos, no a niños. Sin embargo, su otra categoría, la de los modos de procesamiento, es también útil para comprender mejor a los niños.

Los modos de procesamiento son:

*Aprendedores secuenciales* son muy organizados y ordenados. Necesitan hacer todo en su orden, paso por paso. Son buenos en planificar, pero no pueden procesar demasiadas instrucciones a la vez, y dificultan en manejar asuntos complejos.

*Aprendedores aleatorios* son más impulsivos, desorganizados, y pueden hacer las cosas en cualquier orden. Pueden, por ejemplo, comenzar en el medio de una hoja de trabajo, después saltar al final y después al principio.

- Aparte de estos modelos bien conocidos, podemos observar y distinguir algunas otras diferencias en los estilos de aprendizaje, por ejemplo:

*Aprendedores individualistas* aprenden mejor cuando están solos. Necesitan reflexionar y repasar los conceptos a su propio paso. Son buenos autodidactas, o sea, son buenos en aprender y asimilar informaciones sin la ayuda de un profesor.

*Aprendedores grupales* aprenden mejor en compañía de otros estudiantes que estudian el mismo tema. Necesitan conversar con otras personas para entender mejor.

*Aprendedores detallistas* se fijan en las cosas pequeñas, pueden memorizar grandes cantidades de detalles y datos, pero dificultan en conectar los datos entre sí y en entender su significado.

*Aprendedores globales* ven en primer lugar el "cuadro grande": Captan lo entero de una idea, la esencia de un concepto, y entienden inmediatamente "de qué se trata". Dan menos importancia a los detalles y dificultan más en recordarlos.

Todos estos factores pueden combinarse de las maneras más variadas en el estilo de aprendizaje personal de cada niño. Si entendemos esto, podemos p.ej. proveer ilustraciones gráficas para los aprendedores visuales; a los aprendedores auditivos les podemos facilitar el acceso a un grupo de estudio donde pueden conversar libremente con otros estudiantes; y a los aprendedores cinestéticos les podemos dar oportunidades para muchas experiencias y experimentos prácticos. - A los aprendedores secuenciales tenemos que proveer instrucciones claras, paso por paso; mientras los aprendedores aleatorios requieren libertad para proceder a su manera. - Etc.

Es obvio que el sistema escolar existente no toma en cuenta estas diferencias, y favorece ciertos estilos de enseñanza mucho más que otros. Por ejemplo, el ambiente escolar parece ser diseñado exclusivamente para aprendedores secuenciales y detallistas. En cambio, los aprendedores cinestéticos, aleatorios y globales tendrán muchos problemas en la escuela (por lo menos en las escuelas tradicionales), y serán calificados como "de rendimiento bajo", cuando en realidad su inteligencia no es inferior, solamente que se expresa de otra manera. Para estos niños sería mejor ser educados en una escuela alternativa o en su propia familia.

**V.7.4. Una objeción: ¿No recibirán los alumnos un conocimiento muy incompleto, si estudian solamente lo que es de su interés y no reciben una enseñanza sistemática?**

Esta pregunta es relacionada con la pregunta acerca de lo que es "necesario aprender para la vida". (Vea en el capítulo anterior.) ¿Quién decide lo que es un conocimiento "completo" o "sistemático"? Es totalmente imposible que alguien adquiera un conocimiento "completo" de todo lo que se puede saber. Es *necesario seleccionar* entre todos los conocimientos posibles, aquellos que uno considera dignos de ser adquiridos. Y esto variará aun de una persona a otra. *Un conocimiento "completo" es el conocimiento que una persona necesita para cumplir el llamado personal de Dios para su vida.* Este conocimiento puede ser muy especializado para algunos, y muy general y amplio para otros.

Ahora, cualquier proyecto práctico que un niño (o adulto) emprende por su interés propio, puede abarcar conocimientos y capacidades de un rango muy amplio de "materias": Lenguaje, matemática, ciencias, arte, historia, etc. Es responsabilidad de los educadores usar su creatividad para ampliar este rango más allá de los intereses momentáneos de los niños. (Por ejemplo, un niño puede primero interesarse solamente por la *técnica* de la astronáutica, pero desde allí puede llegar a interesarse también en su *historia*, o en los fundamentos de la *astronomía*.) Estos conocimientos se grabarán en la memoria del niño de una manera mucho más duradera que lo que se aprende solamente de libros escolares, porque están unidos a un tema concreto que impacta al niño de manera positiva.

Es cierto que algunas habilidades deben aprenderse de manera sistemática. Por ejemplo, las habilidades matemáticas necesitan un entrenamiento sistemático (y en cuanto se trata de ejercicios escritos, tiene sentido realizarlos en un cuaderno destinado específicamente para este propósito). Lo mismo se puede decir de la ortografía (pero tomando los ejemplos de los propios escritos del alumno, para que no tenga que aprender palabras aisladas fuera de su contexto). Sin embargo, un educador creativo encontrará maneras como incorporar aun este entrenamiento sistemático en un tema de estudio según los intereses del niño.

En segundo lugar, tenemos que preguntar: ¿Los alumnos del sistema escolar tradicional realmente adquieren un tal "conocimiento completo"? Haga la prueba y pregunte a unos alumnos acerca de unos temas, no de lo que están aprendiendo para el siguiente examen, pero de lo que estudiaron para el examen de hace tres meses. Encontrará que recuerdan muy poco. El alumno puede haber estudiado "todo" alguna vez y puede haber dado examen acerca de ello alguna vez (o incluso dos, tres o cuatro veces) - pero esto todavía no garantiza que realmente haya "adquirido el conocimiento". Al contrario: No existe probablemente ningún alumno que pueda demostrar el "conocimiento completo" que la enseñanza escolar sistemática supuestamente provee. Y si existe tal alumno, esto no comprueba el éxito del sistema escolar - al contrario, probablemente comprueba que el alumno sufre de un déficit de carácter. Como dice el pionero educativo Roger Schank:

"Los alumnos exitosos son siempre personas que saben adivinar lo que el profesor quiere, y eso es lo que le dan. Pero en la vida real no se trata de agradar al profesor, y entonces estos 'coleccionistas de buenas notas' a menudo se sienten perdidos. Cuando yo hacía las admisiones a los programas de grado, y un estudiante presentaba notas 'A' en todas las asignaturas de su programa pregrado, yo lo rechacé inmediatamente. Simplemente no es posible que un estudiante sea igualmente bueno, o igualmente interesado, en *todo*. (Excepto en agradar al profesor.) Como docente universitario, yo no tenía paciencia con estudiantes que pensaban que el éxito académico consiste en repetirme siempre lo que yo acababa de decir."  
(Roger Schank, *"Why do we still have schools?"*)

Por el otro lado, un alumno que aprende según sus intereses, avanzará en estos campos de interés *mucho más* que los alumnos del sistema tradicional. Y normalmente elegirá más tarde una carrera que sea conforme a estos intereses. Entonces estará mucho mejor preparado para su trabajo futuro, que los alumnos del sistema tradicional.

**V.7.5. ¿Cómo se puede mantener una perspectiva cristiana, si los alumnos pueden escoger lo que quieren aprender?**

Los principios cristianos se aplican a todas las áreas del conocimiento. (Vea Capítulo III.2, "Cosmovisión cristiana", y III.8, "No existe educación neutral".) Por tanto, cada área de interés que un niño elija, tiene aplicaciones cristianas. Es tarea del educador cristiano, investigar estas aplicaciones y hacerlas visibles para el niño. Esto puede suceder de las siguientes maneras:

- Preparar materiales que muestren una perspectiva cristiana acerca del tema que tratan. Esto se aplica en primer lugar a la biblioteca (libros, materiales audiovisuales, fichas de trabajo, etc.) Será muy necesario conseguir literatura correspondiente, o, donde no existe tal literatura, elaborarla uno mismo.
- Explicar la perspectiva cristiana en las interacciones espontáneas con los alumnos que suceden en el transcurso del día. Esto requiere una gran flexibilidad de parte del educador. Pero si el educador ha invertido suficiente tiempo previamente para "reinterpretar" su propio pensamiento según una cosmovisión cristiana, entonces su mente estará tan saturada de principios cristianos que fácilmente encontrará respuestas cristianas a cualquier tema o inquietud que se le pueda presentar. Por ejemplo, si un grupo de niños decidió estudiar astronomía, el educador puede señalarles que los movimientos de los astros obedecen a leyes matemáticas bien definidas y armoniosas, y de esta manera reflejan el orden que Dios puso en Su creación. - Si un grupo de niños tiene un problema que no puede resolver (sea científico, práctico, interpersonal, etc.), el educador puede mostrarles cómo buscar la ayuda de Dios al respecto. - Al estudiar temas de historia, el educador puede preguntar qué pensaría Dios acerca de las acciones de los personajes históricos. - Etc...
- Siempre habrá tiempos para contar o leer historias y cuentos a los niños. Entonces se escogerán de preferencia historias bíblicas, biografías de cristianos ejemplares, etc.

- Siempre habrá también oportunidades para dar gracias a Dios por Su ayuda, Su provisión, por las maravillas de Su creación, etc; o para pedir Su ayuda y para orar por los niños que tengan alguna necesidad. Las necesidades de los niños o de sus familiares pueden también dar lugar a proyectos de ayuda práctica donde los niños pueden practicar el amor al prójimo.

- Las "leyes de la casa" y su aplicación darán siempre oportunidad para señalar la ley de Dios y hacer entender mejor Su voluntad.

#### ***V.7.6. ¿Y qué de los niños que no quieren aprender nada?***

Esto sucede a veces con niños sometidos al sistema escolar tradicional, porque fueron "sobrealimentados" con contenidos. Ellos pueden *necesitar* un tiempo de "no aprender nada", para que vuelvan a entrar en contacto consigo mismo y descubran quiénes son y qué cosas les gustan.

Pero en un niño que se desarrolla de manera sana, simplemente no sucede que "no quiera aprender nada". Un niño sano siempre hará preguntas, querrá observar alguna cosa, se pondrá a experimentar ... Tal vez no quiere aprender exactamente lo que figura en el currículo escolar oficial para su edad; pero siempre querrá aprender *algo*.

También, si el niño crece en un ambiente donde el leer y escribir es una parte normal de la vida diaria de las personas que lo rodean, es lo más natural que el niño querrá aprender a leer y escribir. Quizás no a la edad normada según el currículo, pero siempre llegará el momento cuando querrá aprender, y entonces lo aprenderá sin dificultad. Lo mismo se aplica a las operaciones matemáticas básicas, a la música, a las habilidades prácticas como cocinar, tejer, o arreglar artefactos eléctricos: Lo que hacen los adultos en el entorno inmediato del niño, como parte de su vida diaria, es muy probable que el niño querrá aprenderlo algún día a hacerlo él también.

Por el otro lado, si un niño realmente *no quiere* aprender algo, aun con todas las presiones del sistema escolar tradicional no lo aprenderá. Esto es demostrado por los muchos niños que aun después de tres o cuatro años escolares todavía no saben leer. Si la obligación y la presión produjesen aprendizaje, estos casos no existirían.

#### ***V.7.7. Otra objeción: ¿Cómo puede un educador atender individualmente a diez o veinte niños, si cada uno de ellos hace algo diferente?***

Aquí tenemos que enfrentarnos con el gran fantasma que asusta a los profesores del sistema tradicional: "Vas a perder el control." A los profesores del sistema tradicional se les enseña que ellos tienen que planificar todo, "gestionar" todo, y controlar todo lo que los alumnos hacen. Por tanto, el "perder el control" es la catástrofe más grande que les puede suceder.

Deseo en esta oportunidad compartir una experiencia personal que hice como joven responsable de un programa infantil cristiano. En el último día del programa estábamos ensayando un teatro que queríamos presentar a los padres de los niños en la noche de clausura. Pero en aquella tarde, todo parecía andar mal. Los niños no estaban atentos, olvidaron sus papeles, o no tenían ganas de participar. Yo mismo estaba con un fuerte resfrío,

además me sentí estresado, y comencé a enojarme y a gritar a los niños. En este momento fue como si Dios me pusiera Su mano sobre el hombro y me dijera: "Tú no necesitas controlar esta situación. YO estoy a cargo de este evento. Solamente sé sincero con los niños." - Entonces supe lo que tuve que hacer. Detuve el ensayo, junté a los niños y les dije: "Perdónenme por haberme enojado con ustedes. Es que me siento ahora estresado y débil y no estoy bien de salud. ¿Pueden ustedes pedir a Dios por mí, para que El me dé paciencia y nuevas fuerzas?" - Los niños se quedaron en completo silencio. Después uno de ellos comenzó a orar, y después otro. Yo empecé a sentirme mejor. Y los niños estaban totalmente cambiados. Pudimos terminar el ensayo en muy poco tiempo y sin ninguna queja de nadie. Con esto aprendí que en la educación *no es necesario "mantener el control"*. Lo que es necesario, es mantener la confianza en Dios, la integridad personal, y la relación personal con los niños.

El afán por "mantener el control" lleva solamente a luchas por el poder entre educadores y alumnos. Y esto a su vez hace que los niños sean "educados" con métodos manipulativos y opresivos como si fueran animales o esclavos. Una tal "educación" no puede producir personas maduras.

No se trata de que les permitamos a los niños pelearse, ser groseros, o destruir cosas. De estos asuntos se ocupa la ley de la casa, como explicamos en el capítulo [III.13](#). „Disciplina y justicia“. Aquí no estamos hablando de acciones moralmente malas. Estamos hablando simplemente de permitir que cada niño tenga su propia actividad de aprendizaje.

El sistema tradicional intenta "mantener el control", obligando a los niños a que todos hagan lo mismo al mismo tiempo. *No existe justificación pedagógica para imponer tal obligación*. El sistema tradicional tiene que aplastar la individualidad de los niños, no porque esto fuera buena pedagogía, sino solamente por su afán de controlarlos. La única fundamentación para este sistema es que es mucho más fácil "administrar" y "controlar" a un grupo de niños cuando todos hacen lo mismo.

En realidad es una experiencia muy liberadora para un educador, cuando se da cuenta de que *no necesita controlar a los niños*. Una vez que esta necesidad está eliminada, se puede también dar libertad a los niños a que ellos mismos elijan sus actividades de manera individual.

Ahora, es claro que el ambiente ideal para esta forma de educación es la familia. En una familia es más fácil que en una escuela, dar atención individual a cada niño. Esta es una razón más por la que la educación en familia debe tener preeminencia sobre la educación en una escuela.

Sin embargo, la experiencia de las escuelas alternativas ha demostrado que es posible también en una escuela. Aunque es cierto que las escuelas alternativas normalmente tienen una mayor proporción de educadores por niños. En una "escuela activa", esta proporción está normalmente entre ocho a quince niños por educador (dependiendo de la edad de los niños). Efectivamente, el gran tamaño de las clases escolares actuales se debe a la introducción de la administración masiva de los alumnos, con la escolarización estatal obligatoria. Así se perdió el sistema anterior del mentoreo individual. (Volveremos a este tema en el [capítulo V.9](#), "[Evaluar sin descalificar](#)".) Creemos que para el bien de los niños, se justifica el esfuerzo de tener un mayor número de educadores.

Por el otro lado, existen varios factores en esta propuesta educativa que facilitan la atención individual de los niños:

- Los niños que han sido educados de esta manera desde el inicio, pronto se vuelven aprendedores independientes: Saben hacer decisiones y escogen ellos mismos sus temas de estudio; aprenden a ser responsables y cumplidos; saben dónde y cómo conseguir las informaciones que necesitan. De esta manera, entre los once a trece años de edad empieza a disminuir considerablemente el tiempo de atención individual que necesitan; y ya antes de esta edad se acostumbran a trabajar de manera independiente durante tiempos prolongados.

- El trabajo individual (o en grupos pequeños) con los niños elimina muchos problemas disciplinarios, porque el educador raras veces tiene que requerir silencio. Al conversar con unos cuantos niños acerca de una actividad que les interesa a ellos mismos, ya estamos prácticamente seguros de su atención. Además, cuando los niños están ocupados en una actividad interesante, tienen menos motivos por pelearse o por hacer desorden.

El sistema tradicional, en cambio, crea en los niños un efecto de "olla de presión": Al tener que estar sentados y quietos por tantas horas, se acumula en los niños su necesidad de moverse y de ser activos. Mientras el niño se encuentra en un salón de clases estrictamente controlado, esta presión interior no puede escapar. Tan pronto como el control exterior se afloja, la olla "revienta" de forma agresiva: los niños empiezan a gritar, a empujarse y a pelearse, a tirar cosas, etc. En nuestro propio trabajo observamos que los niños se comportan de manera mucho más agresiva después de haber pasado una mañana en la escuela (tradicional), que durante los programas vacacionales.

- Esta forma de educación está estrechamente unida al hogar. Por tanto, los padres asumen una parte importante de la atención individual necesaria de sus hijos (o el todo, si aplican la educación en el hogar). Un maestro en una escuela cristiana alternativa complementa solamente lo que los padres no pueden hacer en cuanto a la educación de sus hijos; entonces el maestro no está llevando toda la carga él solo.

- Alumnos mayores ya pueden ser educadores para niños menores (o en casos excepcionales, aun para alumnos de su propia edad). Vea el capítulo [V.2. "Por qué una escuela sin separación por grados"](#), y el experimento mencionado por John Holt al final de la cita en el punto [V.14.6. "NO es necesario haber estudiado la carrera de "educación"](#).

Para un profesor de una escuela multigrado tradicional es un dolor de cabeza, tener que preparar enseñanzas y tareas diversificadas para cada grado, y "mantener ocupados" a los alumnos de cada grado. Pero esto se debe a que el profesor de una escuela tradicional tiene que dirigir todo, y que tiene que cumplir con un currículo fijo para cada grado. La escuela activa no presenta esta dificultad: Los materiales, una vez preparados, están allí para ser usados por todos los alumnos, y el profesor no necesita preparar ninguna

"actividad obligatoria". Si surgen nuevos intereses de los alumnos, éstos le dan al profesor ideas para nuevos materiales. En adición a éstas, solamente necesita alistar algunas ideas para aquellos alumnos que no saben ocuparse por sí mismos.

## V.8. Desarrollo de la inteligencia

### V.8.1. Las prioridades de Dios

El desarrollo de la inteligencia es un aspecto importante de la educación. Sin embargo, desde una perspectiva cristiana *no es el aspecto más importante*. Mucho más importante es el desarrollo del carácter. Santiago contrasta de la siguiente manera la sabiduría de este mundo con la "sabiduría de lo alto":

"¿Quién es sabio y entendido entre vosotros? Muestre por la buena conducta sus obras en sabia mansedumbre. Pero si tenéis celos amargos y contención en vuestro corazón, no os jactéis, ni mintáis contra la verdad; porque esta sabiduría no es la que descende de lo alto, sino terrenal, animal, diabólica. Porque donde hay celos y contención, allí hay perturbación y toda obra perversa.

Pero la sabiduría que es de lo alto es primeramente pura, después pacífica, amable, benigna, llena de misericordia y de buenos frutos, sin incertidumbre ni hipocresía. Y el fruto de justicia se siembra en paz para aquellos que hacen la paz."

*(Santiago 3:13-18)*

El afán por las notas escolares, y las competencias intelectuales, producen el fruto de la sabiduría terrenal: Celos, envidia, contención, y "toda obra perversa". Se les enseña a los niños a ser egoístas, a pensar solamente en el propio triunfo, y no pocos de ellos aprenden a usar medios deshonestos para sacarse una mejor nota. No aprenden a ser benignos ni a ser honestos.

Entonces, este no puede ser el método aprobado por Dios para desarrollar la inteligencia. La verdadera inteligencia y el verdadero entendimiento tienen que ver con conocer a Dios:

"Los hombres malos no entienden el juicio,  
pero los que buscan al Señor, entienden todas las cosas."

*(Proverbios 28:5)*

Un buen ejemplo de este principio es Daniel y sus tres amigos. Durante su formación (forzada) en las escuelas de Babilonia, ellos no destacaron por ser "los más estudiosos", pero por su obediencia excepcional al Dios de Israel. Ellos obedecían estrictamente a los mandamientos de Dios, aun en contra de los principios de la escuela donde estudiaban - hasta el punto de arriesgar sus propias vidas y la vida de su supervisor. Fue esta actitud que Dios premió:

*"A estos cuatro muchachos Dios les dio conocimiento e inteligencia en todas las letras y ciencias. (...) En todo asunto de sabiduría e inteligencia que el rey les consultó, los halló diez veces mejores que todos los magos y astrólogos que había en todo su reino."*

*(Daniel 1:17.20)*



Desde la perspectiva de Dios, el desarrollo de la inteligencia tiene valor solamente **en cuanto es expresión de un carácter agradable a Dios.**

### *V.8.2. La inteligencia del niño no se desarrolla apurándolo y presionándolo.*

Las investigaciones de Piaget, como también los resultados de la neurología, demostraron que el desarrollo de las capacidades mentales del niño es mayormente un proceso *natural*. (Vea en los puntos [V.3.1.](#) y [V.3.2.](#))

Algunos padres y profesores se equivocan en este tema, debido a los siguientes factores:

1) Existen unos pocos niños que sí están listos para un aprendizaje formal a los cinco años de edad. Estos niños precoces aprenden con facilidad a leer y a calcular, y no sufren ningún daño porque su cerebro ya tiene el desarrollo necesario. Entonces, padres y profesores piensan: "Si estos niños pueden hacerlo, mis hijos (o mis alumnos) pueden hacerlo también." No toman en cuenta que cada niño tiene un ritmo de desarrollo diferente. Lo que es fácil para un niño precoz de cinco años, puede ser muy difícil para otros niños aun hasta los siete u ocho años de edad. Lo que es bueno para un niño excepcional, puede no ser bueno (e incluso dañino) para un niño promedio.

2) Muchos niños *parecen* aprender bien, aunque en realidad no comprenden lo que hacen. Bajo la presión del aprendizaje forzado, el niño sabe que será castigado si sus padres o sus profesores descubren que no sabe nada. Entonces, por puro miedo, el niño aprende un montón de trucos para *aparentar* que sabe: En clase, cuando el profesor hace preguntas, el niño simplemente repite las respuestas que dan otros niños. Su libro de lectura tiene muchas ilustraciones, así que el niño puede adivinar el significado de las palabras, mirando los dibujos. Y después de haber "leído" la misma página varias veces, el niño ya sabe su contenido de memoria, y así puede aparentar con éxito que sabe leer. En la matemática puede memorizar algunos procedimientos y aplicarlos de manera mecánica, sin entender su significado. Y en los exámenes puede adivinar las respuestas, o copiarlas de un compañero que sabe un poco más.

Unos ejemplos: He tenido alumnos de segundo grado que "sabían" sumar números de tres cifras, simplemente contando con sus dedos y sumando cifra por cifra; pero resultó que apenas sabían contar hasta veinte. No tenían ningún concepto mental de lo que es un número con decenas y unidades; mucho menos de lo que significa un número con tres cifras. Estaban sumando mecánicamente sin comprender lo que hacían.

Un alumno al final del primer grado dijo que ya sabía leer. El tenía una hoja con el dibujo de un dedo con su uña, y debajo en letras grandes la palabra escrita: "**uña**". Le pregunté: "¿Qué dice aquí?" - El pequeño repasó las letras con su dedo y dijo pausadamente, como si estuviera deletreando: "*De - do*". - En un año escolar entero, él no había aprendido a leer, pero había aprendido como presentar un "show" perfecto para hacer creer a los demás que sabía leer.

Aun en los exámenes del tipo escolar, muy pocas veces se descubren estos pequeños impostores. Solamente en el contacto personal cercano, uno puede darse cuenta de su problema. Y por supuesto, evaluándolos con algunos experimentos del tipo que sugiere

Piaget, se descubrirá que estos niños están todavía en la etapa intuitiva, y por tanto todavía no deberían estar en la escuela.

Cuando los niños son forzados a aprender de esta manera, se acostumbran a malos hábitos de aprendizaje, y esto es muy difícil de corregir posteriormente. Por ejemplo, se acostumbran a memorizar y repetir un montón de datos sin comprender su significado. Ni siquiera se interesan por saber el significado, porque el profesor se contenta con que sepan repetir las palabras. - También se acostumbran a seguir órdenes ciegamente, y a hacer lo que todos los demás hacen, en vez de pensar por sí mismos. Así no se desarrolla la inteligencia, al contrario, se estanca. - Y finalmente, se resignan a que no comprenden nada de lo que se hace en la escuela, que todo es demasiado difícil de comprender para ellos; así que pierden toda esperanza y motivación de averiguar cosas por sí mismos, y de comprender alguna vez algo.

Otra consecuencia de este aprendizaje forzado es que *el cerebro del niño se organiza de manera deficiente*. Así lo indican las investigaciones neurológicas. (Vea en el punto [V.3.2.](#))

### V.8.3. Inteligencias múltiples

En lugar del obsoleto concepto del "cociente de inteligencia", se llegó a entender durante las últimas décadas que la inteligencia es multidimensional, o sea, tiene diferentes cualidades. No existe simplemente "la" inteligencia; existen varias clases diferentes de inteligencia.

Por ejemplo, el modelo de inteligencia multifactorial de Guilford considera tres dimensiones de actividad cognitiva, que son "Operaciones", "(Comprensión de) Contenidos", y "Productos" (formas de razonar y sacar conclusiones). La siguiente tabla muestra las subdimensiones de cada una de estas dimensiones:

<b>Operaciones:</b>	<b>Contenidos:</b>	<b>Productos:</b>
- Cognición	- Figurativo	- Unidades (fenómenos aislados)
- Memoria	- Simbólico (abstracto)	- Clases (clasificación según características comunes)
- Evaluación (emitir juicios)	- Semántico (comprensión del lenguaje)	- Relaciones (relacionar conceptos distintos entre sí)
- Producción convergente (concentración en un punto de interés)	- del comportamiento (entender los mensajes no verbales transmitidos por el comportamiento de otra persona)	- Sistemas (conjuntos de relaciones complejas)
- Producción divergente (pensamiento creativo y no-convencional)		- Transformaciones
		- Implicaciones (predecir las consecuencias)

Todos estos aspectos de la inteligencia son independientes entre sí: Una persona puede estar muy fuerte en algunos de estos aspectos de la inteligencia, pero débil en otros. Entonces no se puede evaluar la inteligencia de una persona con una sola clase de "exámenes".

Más conocido es el modelo de las inteligencias múltiples, propuesto por Howard Gardner. El distingue las siguientes clases de inteligencia:

- Inteligencia *física-cinestética* (destreza corporal, capacidad de manipular objetos manualmente)
- Inteligencia *naturalista* (comprender plantas, animales, la geografía, etc.)
- Inteligencia *musical* (discernir melodías, sonidos, ritmos)
- Inteligencia *interpersonal* (comprender a otras personas e interactuar con ellos de manera eficaz)
- Inteligencia *intrapersonal* (comprenderse a sí mismo y saber planear y dirigir su propia vida)
- Inteligencia *existencial* (entendimiento acerca del sentido de la vida y las preguntas más profundas de la existencia)
- Inteligencia *lingüística* (capacidad de pensar en palabras, y de expresar y apreciar significados complejos)
- Inteligencia *lógica-matemática* (pensamiento abstracto y simbólico, razonamiento inductivo y deductivo, cálculos, cuantificaciones, etc.)
- Inteligencia *espacial* (capacidad de orientarse en tres dimensiones, y de comprender y usar gráficos)

La formación escolar tradicional enfatiza casi exclusivamente a solo dos de las nueve inteligencias mencionadas por Gardner: la inteligencia lingüística y la inteligencia lógica-matemática. Una educación equilibrada tomará en cuenta el desarrollo de todas las formas de inteligencia. Un niño que pasa su tiempo construyendo torres con bloques de madera, observando hormigas y mariposas en el jardín, ayudando a su mamá a barrer o a cocinar, o buscando la voluntad de Dios para su vida, no está de ninguna manera desperdiciando su tiempo (desde el punto de vista del desarrollo de la inteligencia). Al contrario, está desarrollando su inteligencia espacial, naturalista, interpersonal, física-cinestética, intrapersonal y existencial. (En un contexto cristiano, la "inteligencia existencial" correspondería a la "inteligencia espiritual", o a lo que la Biblia llama "sabiduría".)

#### ***V.8.4. Factores que favorecen el desarrollo de la inteligencia***

##### **Aprendizaje informal** (Vea el capítulo [V.6.](#))

Los niños en la etapa intuitiva, hasta los siete u ocho años de edad (y algunos hasta los diez años) aprenden casi exclusivamente de manera *informal*. O sea, no aprenden casi nada si están sentados en una clase, escuchando una enseñanza o trabajando con libros y cuadernos. En cambio, aprenden mucho haciendo cosas juntos en familia, ayudando a sus padres, jugando, o simplemente conversando con sus padres acerca de los asuntos de la vida diaria.

Personalmente hemos hecho la experiencia de que cualquier niño normal puede aprender a leer y escribir dentro del espacio de unos tres meses, con poca instrucción sistemática, de la misma manera natural como aprende a caminar o a hablar. Solamente tienen que cumplirse tres condiciones esenciales:

1. El leer y escribir es una parte normal de la vida diaria de los adultos en el entorno del niño;
2. El niño no es obligado a leer o escribir antes de que esté listo para ello, según su desarrollo personal;
- y 3. Existe una relación de confianza y seguridad emocional entre el niño y los adultos que lo rodean.

Las *conversaciones personales con sus padres* son el factor más importante para el desarrollo mental de un niño pequeño. Es importante que estas conversaciones sucedan en el marco de una relación personal cercana de confianza. No existe absolutamente nada que pueda sustituir estas conversaciones personales con los padres - ni una escuela, guardería o jardín de infancia, ni el contacto con otros niños, ni la televisión o computadora.

Aprendizaje mediante operaciones concretas (Vea el capítulo [V.5](#).)

Añadiremos algunos puntos a lo dicho en el capítulo V.5:

Sobre las plantas se aprende mejor sembrando y cultivando un jardín, en vez de copiar descripciones de un libro de biología.

Sobre los animales se aprende mejor cuidando a gallinas y cuyes, en vez de escuchar una exposición sobre ovíparos y mamíferos.

La geografía se aprende mejor yendo de viaje, en vez de memorizar las capitales de los países.

La química se aprende mejor cocinando y horneando, o haciendo experimentos, en vez de copiar modelos atómicos que nadie nunca ha visto.

La física se aprende mejor jugando con pelotas, balanzas, palancas y motores, en vez de memorizar fórmulas.

La lectura se aprende mejor armando palabras con letras de madera o plástico, en vez de repetir como un loro lo que toda la clase "lee".

La matemática se aprende mejor contando piedritas, manipulando bloques de madera y tapas de botellas, o yendo de compras, en vez de memorizar definiciones y hacer mecánicamente con lápiz y papel unas operaciones sin comprenderlas.

Historias (bíblicas, y otras) se aprenden mejor con la ayuda de dibujos, o aun mejor cuando los niños pueden dramatizarlas actuando o representándolas con muñecas, títeres, etc; en vez de solamente leer y responder a "preguntas de comprensión".

Se aprende con el cuerpo entero

Otro aspecto que a menudo se olvida, es que el cerebro es una parte del *cuerpo*. Por tanto, su desarrollo está relacionado con el desarrollo del cuerpo entero - y particularmente con el desarrollo de la *coordinación* entre los distintos miembros del cuerpo. Se desarrolla mejor cuando el niño tiene las más variadas oportunidades de moverse, agarrar y manipular objetos, hacer trabajos manuales y caseros, dibujar (primero a rasgos grandes y con crayones gruesos; y solamente en una etapa más avanzada con lápices finos), saltar y trepar, jugar con la pelota, etc. Todas estas actividades ayudan a desarrollar la coordinación del cuerpo y de la mente, la orientación en el espacio, y aun el razonamiento basado en causas y efectos.

Niños que desde pequeños pasan casi toda su vida encerrados con libros y trabajos escritos, y no juegan suficiente tiempo al aire libre, no tienen oportunidades para desarrollar su inteligencia espacial. En consecuencia, tienen problemas en orientarse en la ciudad, y en entender la geometría y temas afines.

### Aprendizaje en un entorno seguro y libre

Todas las capacidades humanas florecen mejor en un ambiente donde el niño sabe que es amado y valorado, que está seguro y protegido, y que tiene la libertad de opinar y de hacer decisiones. En cambio, un niño será cohibido en su desarrollo si se siente amenazado, menospreciado, o presionado a "rendir" algo que no puede. Este niño se sentirá abrumado por la tensión y el miedo, y así no podrá pensar y razonar claramente. Así debe entenderse por sí mismo, que no se debe castigar a un niño por no entender una tarea o por sacar una mala nota en la escuela. Lo estaríamos castigando por algo que no puede enmendar; entonces el niño se sentirá fracasado e impotente ante las exigencias de la vida. El miedo, el estrés y las amenazas no ayudan en nada para desarrollar una inteligencia sana.

Raymond Moore aconseja no someter a los niños a exámenes formales de conocimientos, hasta que tengan por lo menos diez a doce años. Escuelas alternativas, o familias que educan a sus hijos en casa, pueden encontrar otras maneras de "calificar" el progreso de los alumnos: llevando un registro de sus actividades, observando su actitud al trabajar e investigar, evaluando los trabajos que ellos producen en el transcurso de su aprendizaje normal. (Si el estado exige tomar exámenes formales de los niños más pequeños, los padres o profesores pueden introducirlos como una tarea normal, o a manera de juego, sin exigir que los niños "estudien para el examen" y sin exigir que "saquen una buena nota". Ni siquiera es necesario que los niños se enteren de su calificación.) - Vea acerca de este tema el siguiente capítulo.

### **V.9. Evaluar sin descalificar**

Cada niño tiene su combinación única de talentos, habilidades, y temperamento. Por eso no se debe comparar a un niño con otros niños; solamente se debe comparar consigo mismo.

Pero la forma como el sistema escolar tradicional evalúa el rendimiento de los niños, viola constantemente este principio: Los niños reciben notas a base de una comparación con sus compañeros de clase, y con un "estándar" imaginario que se supone que deben alcanzar. Pero este "estándar" se basa en la suposición errónea de que todos niños deben aprender las mismas cosas a la misma edad y de la misma manera. O sea, no toma en cuenta las diferencias individuales entre los niños, en cuanto a sus talentos personales, sus estilos de aprendizaje, y sus velocidades individuales de desarrollarse.

Así por ejemplo, un niño precoz recibe buenas notas sin tener que esforzarse por ello; mientras un niño de desarrollo lento puede estudiar día y noche y hacer tareas, y sin embargo solo recibe notas bajas. Quizás el niño precoz es a la vez perezoso, mientras el

niño de desarrollo lento es muy trabajador. En este caso el "rendimiento" efectivo del segundo niño es mucho mayor; sin embargo, el niño precoz es premiado con mejores notas.

A esto se añade el problema del "promedio": Al evaluar un grupo entero de niños según los mismos criterios, es inevitable que la mitad de los niños queden debajo del promedio, y entonces se sienten descalificados. Si todos los niños salen aprobados, inmediatamente se sospecha que "el examen fue demasiado fácil". Y el mero hecho de poner a los niños en un orden según sus notas (1er, 2do, 3er lugar...), hace que los niños en los últimos lugares se desanimen y se sientan "menos" que los demás. En realidad, estos lugares en la lista son en gran medida un producto del azar: si el niño se encontrara en un grupo de otros niños, su lugar en la lista sería también diferente. Por ejemplo, si hubiera entrado a la escuela un año más tarde, seguro que se encontraría bastante más arriba en la lista, porque su cerebro estaría más desarrollado. El lugar en el "ránking" no depende tanto de un rendimiento real del niño; depende mucho más de quienes son los otros niños con los que es comparado.

Con estas pocas consideraciones ya debe quedar claro que el sistema actual de evaluar y calificar es muy inadecuado y hace daño a los niños.

Una evaluación justa y apropiada debería medir el *progreso individual* de cada niño, en comparación con el nivel anterior *del mismo niño*. Para ser completamente justos, tendríamos que tomar en cuenta también el *esfuerzo real* y la *actitud* del niño; pero estas son cosas que no podemos medir de manera objetiva. Pero ¿quién (aparte de los representantes del sistema escolar tradicional) dice que necesariamente nosotros tengamos que "calificar" a los niños? ¿Por qué no permitir que cada niño experimente sus propios logros como su "premio" personal, en vez de darle premios y castigos artificiales en forma de notas que no pueden expresar adecuadamente un "rendimiento"?

Una educación cristiana alternativa tendrá que inventar necesariamente una forma alternativa de evaluar a los niños. Tenemos que ahondar más en este tema.

### **9.1. Breve reseña histórica acerca de las notas escolares**

En la perspectiva histórica, las notas escolares son un invento bastante nuevo. Escuelas (o instituciones educativas comparables) existen desde los tiempos de los sumerios, o sea desde hace 4000 años. Pero no se usaron notas escolares hasta hace doscientos años; y en las escuelas primarias no fueron introducidas sino hace aproximadamente cien años.

Las notas para clasificar a los estudiantes fueron usadas por primera vez en 1785 en la universidad de Yale, pero solamente en la forma de adjetivos descriptivos. Recién en 1813 se comenzó a llevar un registro de estas notas. En 1830, la universidad de Harvard introdujo notas. Solamente alrededor de 1850 se generalizó el uso de notas en las instituciones de educación superior en los Estados Unidos. (*Según Mark W.Durm, "An A Is Not An A Is Not An A - A History Of Grading", The Educational Forum, vol.57, Spring 1993.*)

Un sistema de calificación estatal mediante exámenes y notas para todas las escuelas, incluidas las escuelas primarias, se introdujo por primera vez en Inglaterra alrededor de

1870, y en los EEUU. al inicio del siglo XX. Ya en 1911 los investigadores demostraron que diferentes profesores calificaban el mismo trabajo de un alumno con notas muy distintas, dependiendo de la inclinación del profesor. (*Según Marita Moll, "A brief history of grading", Teacher Newsmagazine, Vol.11, No.3, Nov./Dec.1998*)

Thom Hartman resume los métodos de evaluación usados hasta el siglo XIX de la siguiente manera:

"El modelo educativo usado desde los tiempos más antiguos era el 'mentoreo'. (...) El profesor y los estudiantes llegaron a conocerse personalmente. Vivían en una interacción constante los unos con los otros. El profesor conocía a cada niño, tenía una perspectiva clara de lo que cada niño había entendido de los temas, y trabajaba individualmente con cada niño (o los animaba a trabajar juntos entre ellos), hasta que el profesor tuvo la seguridad de que cada niño había entendido el contenido - o que el niño era incapaz de aprender. Lo último sucedía muy raras veces, porque hubiera significado reconocer que el profesor había fracasado. Después de concluir su formación, lo más impresionante que un estudiante podía presentar a un empleador futuro, no era un promedio de notas ni un diploma de una institución educativa: era el nombre de su profesor. A menudo los estudiantes de los profesores famosos de la historia se volvieron famosos ellos mismos, porque sus mentores les habían transmitido con gran esmero sus conocimientos, habilidades y talentos."

*(Thom Hartman, "Complete Guide to ADHD")*

Hartman sigue exponiendo que en Inglaterra, las notas escolares fueron introducidas con un solo objetivo: Con este sistema ya no fue necesario que el profesor llegara a conocer a cada estudiante personalmente y a trabajar con él de manera individual. - Esta hipótesis de Hartman es controvertida; pero es indisputable que la introducción de las notas escolares contribuyó a la desaparición del sistema de mentoreo, independientemente de si esto fue planeado o accidental. La introducción de las notas escolares tuvo las siguientes consecuencias en los sistemas escolares:

- La pedagogía del mentoreo personal e individual fue abandonada, y en su lugar se introdujo una pedagogía burocrática de instrucción masiva. Los alumnos fueron obligados a hacer y aprender todos lo mismo al mismo tiempo, sin considerar su nivel personal de desarrollo, y sin considerar sus intereses, inclinaciones y talentos personales.

- Relacionado con esto, las secciones y grupos de alumnos aumentaron en tamaño. El sistema estandarizado de exámenes y notas permitió "administrar" a más alumnos por profesor. Ya no era necesario que el profesor conociera a cada alumno lo suficiente para conocer sus talentos, intereses, conocimientos, habilidades, dificultades y problemas. Con el mayor tamaño de las clases, una tal relación personal se hizo imposible.

- Las evaluaciones mediante pruebas prácticas de habilidades cayeron en desuso. En su lugar, los estudiantes fueron evaluados mediante exámenes teóricos que pueden calificarse con notas. Anteriormente, se evaluaban las capacidades prácticas de los alumnos.

Se preguntaba: "¿Qué sabes hacer?" Un artesano, para ser reconocido como "maestro", tenía que presentar una obra muy bien trabajada, su "obra maestra". - Hoy, en cambio, se pregunta: "¿Qué diplomas tienes? ¿Qué grado académico?" Pero estos diplomas y grados raras veces dicen mucho acerca de las verdaderas capacidades de su portador.

- Las notas escolares se veían únicamente como calificación del alumno (pero no del profesor). Al mismo tiempo, este sistema escolar normado fue hecho obligatorio. Por tanto, un profesor actual puede darse el lujo de enseñar de una manera antipedagógica e incompetente, y si el alumno no entiende nada y saca malas notas, se le culpa a él mismo. En tiempos anteriores, un tal alumno (o sus padres) hubiera ido a buscarse un mejor profesor o un mejor sistema educativo. Pero en el actual sistema obligatorio, estas libertades son muy limitadas. La escuela se convirtió de una institución de *aprendizaje* en una institución de *selección*.

(Podríamos preguntarnos en este punto, ¿qué podía anteriormente hacer un profesor con un alumno perezoso? ¿Se culpaba al profesor también de la pereza del alumno?)

- Respuesta: Primeramente, en el sistema de mentoreo, el alumno se busca un maestro del que espera realmente aprender algo que le ayude, y que corresponda con sus intereses y metas. Y el alumno tiene que demostrar primero su deseo de aprender, tomando la iniciativa para buscar a un maestro. Con esto, el alumno ya está mucho más motivado que un alumno de una escuela obligatoria, donde las notas son a menudo la única motivación que existe.

Y en segundo lugar, si aun así algún alumno estuviera perezoso y sin voluntad para aprender, entonces recordemos que no solamente los alumnos podían escoger a su maestro, sino también el maestro a sus alumnos. ¡Un buen ejemplo es Jesús con Sus discípulos! Un "acuerdo de mentoreo" es un acuerdo mutuo. Entonces, un maestro tenía toda la libertad de rechazar a un alumno perezoso y buscarse a uno mejor dispuesto.)

- Los planes de enseñanza se volvieron cada vez más rígidos: Sus descripciones de las materias a tratar se hicieron cada vez más detalladas, y el marco de tiempo para tratarlas se definió cada vez con más precisión. Así desapareció todo espacio libre para investigaciones propias de los alumnos, y para que ellos escogieran campos de su propio interés.

Además, la escuela ya no podía enseñar a todos los alumnos de manera adecuada, sino solamente a aquellos que se desarrollaban de acuerdo con el cronograma prescrito. Más y más niños no pudieron adaptarse a este marco rígido. Por eso, se describieron y se diagnosticaron cada vez más y nuevos "trastornos del aprendizaje": "Trastornos del comportamiento"; "hiperactividad"; "dislexia"; "fobia escolar"; "déficit de atención"; etc. etc. Se cree que ahora somos "avanzados" porque conocemos todos estos "trastornos" y los tratamos con toda clase de intervenciones. ¡Pero nadie pregunta si estos "trastornos" siquiera hubieran surgido sin la escolarización forzada!

(Niños "disléxicos", por ejemplo, son normalmente niños que se desarrollan un poco más lentamente que los demás, y por eso se ven forzados por la escuela a aprender a leer a una



edad demasiado temprana. Es lógico que esto causa trastornos. Se debería simplemente permitir a estos niños que sean niños por un poco más tiempo, en vez de obligarlos a ir a la escuela; entonces aprenderían en su tiempo a leer con la misma facilidad como los demás. En Finlandia por ejemplo, donde los niños no entran a la escuela antes de haber cumplido siete años, los "trastornos del aprendizaje" están prácticamente ausentes.)

### ***V.9.2. Las notas escolares no son necesarias para el aprendizaje.***

La experiencia empírica ha mostrado que los niños que no son evaluados con notas, alcanzan el mismo rendimiento académico como los niños que sí tienen que dar exámenes calificados. Un ejemplo son los niños educados en casa en los Estados Unidos. Algunos estados dan completa libertad a los padres que educan a sus hijos en casa; otros estados exigen que estos niños den exámenes normados anualmente. Se encontró que los niños que nunca dan exámenes, no están en ninguna desventaja académica:

"La intensidad de control gubernamental no tiene ningún efecto significativo sobre el rendimiento académico de los niños educados en casa. Se encontró que el promedio de los alumnos educados en casa siempre era alrededor de los 86 puntos, sin importar si un estado imponía muchas o pocas restricciones (Ray, 1997b)."

*(Instituto Fraser, "Educación en casa: De lo extremo a lo corriente", 2007)*

Otro ejemplo es el sistema escolar estatal de Finlandia, donde no existen evaluaciones ni notas en la escuela primaria. Esto no tiene ningún efecto negativo sobre su rendimiento; al contrario: En comparaciones internacionales, los alumnos finlandeses están en la punta.

Además, las notas escolares proveen una "motivación" muy dudosa:

" '¿Esto viene en el examen?' - Esta es una pregunta frecuente de los alumnos. El profesor que escucha esta pregunta, debe entender que estos alumnos probablemente dan más importancia a las notas que al aprendizaje. Para algunos\* es más importante alcanzar una nota alta, que adquirir conocimientos o capacidades profesionales importantes. (...) Además, muchos alumnos preferirán a un profesor 'fácil de complacer' antes que uno que podría enseñarles más. Con todo esto, los profesores deberían cuestionar el sistema actual de las notas escolares."

*(Mark W.Durm, op.cit.)*

\* El autor minimiza el problema. ¡Yo diría: "Para casi todos"!

Las evaluaciones y las notas no motivan realmente para aprender. En cambio, desplazan la motivación para aprender por una motivación sustituta. Esta es la raíz de la "enfermedad del diploma": Los alumnos no estudian para aprender algo; solamente estudian para recibir buenas notas y un diploma. Una vez que tienen el diploma, olvidan todo lo que estudiaron para los exámenes.

### ***V.9.3. Las notas escolares tienen poca relación con los conocimientos y capacidades efectivos de un alumno.***

Algunos alumnos alcanzan buenas notas en matemática, aunque no entienden nada de las relaciones matemáticas. Solamente memorizan mecánicamente cómo resolver las tareas, pero no entienden lo que hacen. - Otros alumnos entienden muy bien, pero sacan malas notas porque tienen un miedo terrible ante los exámenes, y entonces se ponen nerviosos y no pueden responder bien.

Muchas investigaciones mostraron que las notas escolares son altamente subjetivas. Aquí solo un ejemplo:

"Nuestro grupo de trabajo en la universidad de Siegen (Alemania) examinó una multitud de investigaciones empíricas. Estas demuestran que profesores distintos califican los mismos trabajos según criterios muy distintos. Cuando un gran número de profesores(as) reciben el mismo trabajo para calificarlo, las notas se distribuyen sobre la entera escala de 1 a 6. (*La escala de notas en Alemania es de 1 a 6.*) No solamente en ensayos, también en ortografía y en matemática. Para algunos profesores importa el razonamiento del alumno, otros valoran solamente el resultado correcto. Aun se observaron desviaciones sistemáticas a raíz de ciertas características de los alumnos como su trasfondo social y racial, su sexo, o su facilidad en el manejo del lenguaje."

*(Hans Brugelmann, "¡Desconfíen de todas las notas!", Diario "Die Zeit", 13 de julio de 2006)*

Además, las notas escolares se dan sobre la base de un currículo que es ligado a la edad cronológica del alumno. Pero ya hemos visto que la velocidad del desarrollo individual varía mucho entre un alumno y otro. Un niño precoz rendirá bien en los exámenes sin hacer mucho esfuerzo. Un niño de desarrollo lento hará grandes esfuerzos y aun así sacará notas bajas. En realidad, el "rendimiento" del niño de desarrollo lento es en este caso mucho mayor, porque invierte más trabajo y esfuerzo en sus estudios - y aun así es castigado con malas notas.

Esta velocidad del desarrollo es bastante independiente del nivel absoluto de inteligencia de un niño. Por ejemplo Woodrow Wilson, el presidente de la universidad de Princeton y después presidente de los Estados Unidos, tuvo diez años cuando aprendió a leer. El era un niño de desarrollo lento, pero su inteligencia absoluta era por encima del promedio. Albert Einstein era también un niño de desarrollo lento: No habló hasta los cuatro años de edad, y aun a los nueve años pronunciaba las palabras con dificultad.

### ***V.9.4. Las notas escolares tienen poca relación con el éxito posterior en la vida.***

Desde una perspectiva cristiana, el verdadero éxito en la vida consiste en la satisfacción de haber cumplido la voluntad de Dios. Entonces, el conocer a Dios debe tener prioridad ante los logros académicos - aun en la escuela.

Pero aun si medimos el "éxito" según los criterios mundanos de encontrar un buen trabajo, ganar dinero o tener influencia, las notas escolares tienen muy poca relación con ello. Citaré a John Taylor Gatto acerca de este tema:

"Desde que se introdujeron los exámenes estandarizados, cada presidente de los Estados Unidos tuvo una nota mediocre o baja. Lo mismo se aplica a la mayoría de los directores de las grandes empresas.

(...) ¿Cómo sucedió que el genoma humano fue descifrado por Craig Venter, un alumno horrible, y Francis Collins, un cristiano educado en casa que tenía la libertad de aprender lo que quería, y por el tiempo que quería?(...) Collins dijo en una entrevista con el diario "New York Times" que el gobierno hubiera echado a su madre a la cárcel si se hubieran enterado de como era la "escuela" en su casa. (...) Craig Venter se aburría terriblemente en la escuela y se vengó, provocando a sus profesores hasta que enloquecían. A menudo faltaba las clases; y en los primeros años de la secundaria se liberó por completo de la escuela, porque un profesor cambió una de sus notas "F" en "0-" para poder sacarlo de la escuela.

(...) La dominación mundial de los Estados Unidos en el mercado de computadoras se basa en hombres sin educación superior: Bill Gates y Paul Allen de Microsoft no tienen ningún grado universitario. Steve Jobs y Steve Wozniak de Apple - ningún grado universitario. (Cuando ya fue multimillonario, Wozniak estudió para conseguir un diploma que le permitiese enseñar a alumnos de primaria en California, según escuché. Pero su éxito no es de ninguna manera relacionado con su educación escolar.) Michael Dell es otro inmortal del mundo de las computadoras que nunca se graduó en una universidad; así también Larry Ellison de Oracle.

Ted Turner, el fundador de CNN, fue desaprobado en su primer año en la universidad.

(El escritor) William Faulkner no logró ingresar a la universidad de Mississippi. Después de haber servido en la Primera Guerra Mundial como oficial, fue admitido; pero en su primer semestre sacó una nota "D" en inglés y abandonó la universidad con asco, para nunca volver.

Warren Avis, el pionero del alquiler de carros en los aeropuertos, consideró que una educación superior era una pérdida de tiempo, y ni siquiera intentó conseguirla.

Edward Hamilton, el mayor vendedor independiente de libros en América, me escribió que su mayor ventaja inicial sobre sus rivales consistió en no haber perdido su dinero y su tiempo en una universidad.

Shawn Fanning, cuyo invento de Napster a la edad de 18 años arruinó por poco a la industria musical, fue contratado en 2007 por esa misma industria por millones de dólares para diseñar un plan de salvación para ellos. Shawn no tenía ningún grado universitario y tampoco está planeando conseguir uno.

..."

*(John Taylor Gatto, "Weapons of Mass Instruction")*

Por el otro lado, las buenas notas escolares no garantizan ningún éxito en la vida. Un triste ejemplo extremo es James Holmes, el asesino que mató a doce personas y hirió a 58 en el estreno de la nueva película "Batman" en 2012. Un diario reportó acerca de él: "Holmes fue un estudiante brillante tanto en el instituto de San Diego como en la Universidad de California en Riverside, donde se graduó como uno de los primeros de su clase en neurociencia." - También Adam Lanza, quien en diciembre del mismo año mató a 27 personas y después a sí mismo en una escuela en Connecticut, era un alumno con las mejores notas.

#### ***V.9.5. Una alternativa a las notas escolares: Evaluación del progreso individual***

Si ofrecemos una educación de acuerdo al desarrollo natural del niño, entonces ya es claro que no podemos evaluar a todos los niños de un grupo según un mismo examen estandarizado. Cada niño tiene su propio proyecto de aprendizaje, entonces *cada niño tiene que ser evaluado según el progreso que hace en este su proyecto individual.*

Por ejemplo así: Para cada nuevo proyecto que emprende, el niño (en coordinación con un educador) se fija una o varias metas, y un marco de tiempo para alcanzarlas. ("En esta semana quiero aprender la tabla de la multiplicación por 6 de memoria." - "Hasta el miércoles quiero fabricar un rompecabezas de madera." - "Dentro de las próximas tres semanas quiero leer el libro completo de 'Robinson Crusoe'." - etc.) Al término del tiempo, el niño y el educador evalúan juntos si las metas fueron alcanzadas completamente, solo parcialmente, o no fueron alcanzadas. En el caso de que las metas no se alcanzaron, averiguan las razones por qué. Esto no se considerará como un fracaso, sino como una oportunidad para aprender más y para conocerse mejor a sí mismo: ¿Me he propuesto una tarea demasiado difícil? ¿Necesito más tiempo de lo que pensé? (En este caso seré más realista la próxima vez.) ¿He pasado el tiempo con otras cosas que me interesaban más? (Entonces quizás tengo que aprender a ser más decidido y perseverante. O quizás el otro interés es más importante, entonces he aprendido algo nuevo acerca de mis verdaderos intereses y talentos.) Etc.

Así se cumple el postulado de que no debemos comparar a un niño con otros niños, sino solamente consigo mismo.

#### ***V.9.6. Otra alternativa a las notas escolares: El camino del aprendizaje***

Para aquellos temas que requieren conocimientos más sistemáticos, se puede diseñar un "camino del aprendizaje". Las estaciones de este camino representan diversos conocimientos que deben ser adquiridos para dominar una materia determinada. Por ejemplo, un "camino de aprendizaje" para principiantes en la aritmética contendría estaciones para la suma y la resta con números pequeños, para la numeración hasta 100 y hasta 1000, para la multiplicación y la división, para las mismas operaciones con números de varias cifras, etc. Entonces, un tal "camino de aprendizaje" es similar a un currículo o un plan de enseñanza. Pero una gran diferencia consiste en que este plan *no está ligado a la edad cronológica del alumno.* Entonces, el alumno está en la libertad de progresar en este camino a su propio paso. También tiene libertad en cuanto al *orden* en que desea

progresar. (Por ejemplo, algunos alumnos preferirán primero aprender la numeración hasta 1000 y después la multiplicación, mientras otros preferirán aprender a multiplicar primero.) El alumno decide cuando está listo para ser evaluado en una de las estaciones. Entonces da un examen correspondiente, y después puede marcar la estación como "cumplida" en su camino.

De esta manera se evitan las presiones y las tensiones emocionales que en el sistema tradicional están asociadas con los exámenes. El alumno no está obligado a "rendir" en una fecha específica. Tampoco queda "descalificado" cuando falla en una estación. Simplemente puede seguir practicando y volver a intentarlo en una fecha posterior, tantas veces hasta que logre aprobar. (De hecho, muy pocos desaprobaban, porque ellos mismos aprenderán a evaluar sus propias capacidades, y entonces sabrán cuando están listos para dar un examen.) Y cuando los niños no están separados por grados, entonces entenderán que es completamente normal que algunos niños estén más avanzados que otros en un camino determinado; o que algunos prefieren (por ejemplo) avanzar en el camino de la aritmética, mientras otros dan más importancia al camino de la gramática.

### *V.9.7. Variedad y libertad en los instrumentos de evaluación*

Puesto que los niños tienen personalidades distintas y estilos de aprendizaje distintos, también reaccionarán de manera distinta a distintos instrumentos de evaluación. Por tanto, se deben proveer diversas formas de evaluación, y el alumno debe tener la oportunidad de elegir entre diversas opciones. Por ejemplo:

- *Examen escrito, con o sin límite de tiempo.*

Algunos niños trabajan bien bajo presión de tiempo; pero muchos se ponen nerviosos, o son inducidos a pensar de manera superficial, cuando el tiempo es limitado. Para la mayoría de los niños es probablemente mejor cuando saben que disponen de suficiente tiempo para poder terminar todas las tareas.

- *Examen oral.*

Algunos niños se expresan mucho mejor de manera oral que por escrito; por lo menos cuando se encuentran en un ambiente de confianza. Por el otro lado, para niños tímidos la forma escrita puede ser mejor.

- *Presentación de un trabajo escrito, ensayo, etc, preparado con tiempo.*

Esta es una forma muy buena para alumnos de secundaria que prefieren realizar un trabajo propio y original, en vez de solamente contestar preguntas preformuladas. El trabajo puede ser literario o también científico (p.ej. un reporte acerca de un experimento realizado; una demostración de una propiedad matemática; una investigación histórica; etc.)

- *Presentación de un portafolio de trabajos sobresalientes realizados en el transcurso del tiempo.*

Esta es una buena forma, por ejemplo, de una evaluación de fin del año. En vez de entregar un trabajo o un examen nuevo, el alumno puede presentar lo mejor de lo que ha trabajado durante el año: Trabajos escritos de investigación, obras de arte, proyectos

realizados, etc. - A raíz del fuerte crecimiento del movimiento de educación en casa en los Estados Unidos, la mayoría de las universidades de aquel país han introducido la "admisión por portafolio" como una alternativa a la presentación de certificados de estudios: Los postulantes que no poseen tales certificados, pueden en su lugar entregar su portafolio de trabajos realizados durante los años pasados.

- *Que el alumno dé una demostración práctica.*

Por ejemplo, que demuestre como resuelve unas operaciones matemáticas en el ábaco; o que presente y explique un experimento científico; o que demuestre como arregla una bicicleta malograda; etc. (según el tema o el proyecto que el alumno está trabajando).

- *Que el alumno presente el resultado de un trabajo práctico.*

Esta sería la versión infantil de la "obra maestra" que antiguamente se usaba para calificar a los artesanos. Para aquellos niños que tienen inclinaciones más prácticas que académicas, lo más lógico será que presenten los resultados de tales proyectos prácticos para su evaluación: Un tejido; un trabajo de carpintería; una máquina construida por ellos mismos; una obra de arte; una comida cocinada por ellos mismos; un gráfico de computadora diseñado por ellos mismos; etc.

#### **V.9.8. Corrección de errores**

Para un buen aprendizaje es necesario que el alumno reciba alguna forma de retroalimentación acerca de sus trabajos realizados. Por ejemplo, si comete errores de ortografía, debemos mostrarle cómo se escriben las palabras correctamente. (¡Y también reconocer y reforzar lo que hizo bien!) - Pero es importante entender que esta retroalimentación y corrección *pertenece a la fase del aprendizaje, no a la fase de la calificación.*

Desaprobar un examen es una experiencia que humilla y desanima al alumno. Por eso, raras veces contribuye al aprendizaje. Desaprobar un examen es percibido como un castigo, no como una simple corrección. La corrección de errores, en cambio, debe suceder en un contexto emocionalmente seguro. Para un buen aprendizaje, tanto educadores como alumnos deben entender que *cometer errores y corregirlos es una parte normal de la vida.* El hecho de haber cometido un error, no es ningún fracaso ni una descalificación. Al contrario, es algo que necesariamente sucede en el proceso del aprendizaje.

Desde una perspectiva cristiana, es importante distinguir entre un *error* y un *pecado*. Un pecado es una acción moralmente mala, una desobediencia, una transgresión de las reglas que nos dicen lo que es bueno y lo que es malo de acuerdo a la palabra de Dios. Nada de esto se aplica a un error de ortografía o a un cálculo mal hecho. Un error no es un pecado. Por tanto, a un niño que ha cometido un error *no se le debe dar la impresión de que ha cometido una maldad.* Cuando reñimos o hasta castigamos a un niño por cometer errores, desanimamos su aprendizaje y confundimos su conciencia.

Se deben entonces evitar medidas que humillan o descalifican a un niño que ha cometido un error. En cambio, se le debe ayudar a corregir el error. Y se debe permitir al niño que este proceso de aprendizaje (de cometer y corregir errores) dure tanto tiempo como sea

necesario, antes de que el conocimiento correspondiente sea evaluado y calificado. A menudo, tal "calificación" ni siquiera será necesaria cuando los niños se han acostumbrado a este proceso de corregir errores.

María Montessori enfatiza que los materiales didácticos deben, en lo posible, incluir su propia retroalimentación. Por ejemplo, las piezas de un rompecabezas de un mapa geográfico encajan solamente si son colocadas en la ubicación correcta. Entonces el alumno no necesita que el educador le señale sus errores; él mismo se dará cuenta porque no podrá armar el rompecabezas mientras pone una pieza en un lugar equivocado. De esta manera, el material "enseña por sí mismo", y el alumno aprende a corregirse por sí mismo.

### ***V.9.9. La evaluación como herramienta diagnóstica***

Una evaluación de los alumnos puede ser útil en el sentido de un diagnóstico de su desarrollo mental, para conocer su madurez en cuanto a su desarrollo natural. Un tal diagnóstico permitirá al educador entender cuáles son los aprendizajes que el alumno podrá realizar, y cuáles aprendizajes todavía no estarán a su alcance. (Vea [V.3.4](#))

### ***V.9.10. Una objeción: "¿Y no necesitan alcanzar los alumnos unos estándares determinados para poder ingresar a la educación superior?"***

Esta objeción pasa por alto la individualidad de los alumnos. ¡Una "educación superior" no es apropiada para todos! *Algunos* jóvenes necesitan ser preparados para una carrera universitaria. Pero aun entre ellos habrá grandes diferencias. Por ejemplo, la carrera de un psicólogo requiere una preparación muy distinta de la carrera de un matemático. Es simplemente imposible que una escuela prepare a sus alumnos para todas las carreras posibles, y que a la vez haga esto según un solo estándar determinado. Las dos exigencias se excluyen mutuamente, porque cada carrera exige un estándar distinto.

Por tanto, la mejor preparación es la que ayuda a cada alumno a descubrir sus inclinaciones y talentos, y que le permite desarrollar su propio proyecto de aprendizaje personalizado de acuerdo a estas inclinaciones. No hay ninguna necesidad de que todos los alumnos alcancen el mismo estándar; ni que una escuela produzca únicamente estudiantes universitarios. Es mucho más sensato que cada institución de formación superior y profesional seleccione sus estudiantes según sus propios criterios; y que los estudiantes que deseen estudiar una carrera determinada, se preparen individualmente para cumplir con los requisitos respectivos. Una escuela alternativa que permite a cada alumno estudiar según sus intereses, puede ayudar a cada estudiante en esta preparación individual. Así puede cada estudiante alcanzar sus propias metas, en vez de que todos sean obligados a alcanzar una misma meta.

*Una nota aparte:* Las mismas metas se pueden alcanzar también mediante el estudio independiente o en casa, aun sin asistencia a una escuela. En la actualidad, la mayoría de las universidades latinoamericanas todavía exigen, aparte del examen de ingreso, los certificados de estudio de una escuela. Esto no es correcto; porque si un estudiante ha

demostrado su aptitud mediante la aprobación del examen de ingreso (y mediante trabajos previamente realizados), entonces no hay por qué condicionar su admisión a una escolarización previa. - Otra buena alternativa es el sistema colombiano, donde se ofrece a alumnos que no asistieron a la escuela, la posibilidad de certificar sus conocimientos mediante un examen oficial de validación.

## V.10. Verdadera calidad educativa

Si ya estamos hablando de evaluación, se plantea también la pregunta: ¿Cómo se puede evaluar la calidad educativa de una escuela? - ¿Y cómo puede el estado asegurar la calidad educativa de una escuela alternativa?

En realidad, estas son dos preguntas muy distintas. La primera trata de lo que entendemos con "calidad educativa". ¿Cómo definimos "calidad educativa"? ¿y cómo sabemos que la estamos alcanzando? - La segunda pregunta se refiere al *control estatal* sobre las escuelas, y éste es un asunto muy distinto. - Consideramos que la primera pregunta es mucho más importante que la segunda, y por eso dedicaremos más espacio a la primera.

Despejemos primero unos malentendidos y conceptos erróneos acerca de lo que es "calidad educativa".

### V.10.1. Calidad educativa no es "notas escolares".

Un concepto tradicional dice que una escuela es de buena calidad si sus alumnos logran notas altas en los exámenes estandarizados. No estamos de acuerdo con esta noción, por las siguientes razones:

**a) Las notas escolares y los exámenes tienen muy poca correlación con las capacidades efectivas o la inteligencia efectiva de los alumnos.** Hemos elaborado sobre esto en el capítulo anterior, "[Evaluar sin descalificar](#)".

**b) Las notas escolares y los exámenes tienen muy poca correlación con la clase de educación que los alumnos reciben en la escuela.** Hay muchos otros factores que influyen en su desempeño; más notablemente el entorno familiar, el ritmo individual de desarrollo, y la actitud personal del alumno. Las escuelas más exigentes y "mejores", normalmente tienen alumnos que por naturaleza son más ambiciosos, y cuyos padres se preocupan más por el éxito académico de sus hijos. Además, la mayoría de estas escuelas se aseguran mediante exámenes de ingreso, de que recibirán solamente alumnos que están adelantados en su desarrollo mental, respecto a su edad cronológica. Entonces, si los alumnos de tales escuelas destacan en los exámenes estandarizados, esto no es el mérito de la escuela; es el mérito de las cualidades que los alumnos ya traen consigo, y de sus entornos familiares.

Harriet Pattison presenta resultados de investigación que demuestran que el éxito académico es fuertemente relacionado con la familia, pero no tiene relación con la escuela:



"Dos investigadores británicos, Desforges y Abouchaar, (...) compararon los resultados del mayor número posible de investigaciones acerca del rendimiento escolar. (...) Los resultados demostraron muy claramente que el factor principal que afecta el rendimiento escolar de los niños, es *lo que hacen los niños en casa!*

Ellos presentan el siguiente resumen: 'El hallazgo más importante es que el involucramiento paternal, en la forma de 'buena paternidad en casa', tiene un efecto positivo significativo sobre el rendimiento de los niños, incluso después de eliminar todos los otros factores que podrían influenciar los resultados.' - Y es importante notar que 'todos los otros factores' ¡incluye la calidad de la escuela!

Ahora, ¿qué es lo que ellos quieren decir exactamente con 'buena paternidad'? Bien, ellos no están hablando acerca de la clase social o los recursos financieros de los padres. Tampoco están hablando acerca del nivel educativo de los padres, ni acerca de la ayuda para hacer las tareas escolares. Ellos describen la 'buena paternidad' de esta manera: 'Provisión de un entorno seguro y estable, estimulación intelectual, conversaciones entre padres e hijos, una vida ejemplar según valores constructivos sociales y educativos, y altas aspiraciones en cuanto a la satisfacción personal y la buena ciudadanía.'

(...) Desforges y Abouchaar siguen concluyendo que esta 'buena paternidad' es lo que capacita a los niños para aprender en la escuela. Pero ellos usaron solamente investigaciones acerca de niños que asisten a una escuela. Entonces, ellos partieron de la *suposición* de que la asistencia a una escuela sigue siendo necesaria para poder aprender. Alan y yo estábamos examinando el 'grupo de control', investigando a niños que aprenden sin asistir a una escuela. Y nuestra conclusión fue que sí, esta 'buena paternidad' es lo que los niños necesitan; pero no encontramos ninguna evidencia de que la escuela fuera también necesaria. (...) Los niños educados en casa sacaron aun beneficios mucho mayores de esta buena paternidad."

(Harriett Pattison, "*What's special about home educating families?*", exposición, 2007)

**c) Las notas escolares no miden el progreso individual del alumno;** solamente comparan alumnos con otros alumnos, o con estándares normados. Un alumno puede rendir bien en un examen por una variedad de razones: porque aprendió algo en la escuela, o porque estudió por su propia cuenta, o porque sus padres le enseñaron, o porque ya tenía buenos conocimientos antes de entrar a la escuela. Las notas escolares no permiten distinguir entre estos distintos casos.

Por ejemplo, una escuela que selecciona a sus alumnos mediante exámenes de ingreso exigentes, se asegura de antemano de que recibe solamente alumnos de buen rendimiento. Entonces, es lógico que estos alumnos saquen mejores notas en los exámenes estandarizados - pero no porque la escuela les hubiera ayudado a mejorar, sino porque *ya habían sido mejores antes de entrar a esa escuela*. Una tal evaluación no mide la calidad de la escuela; mide la calidad de los alumnos, independientemente de la escuela.

El Perú tiene una forma particularmente extraña de evaluar la "calidad educativa" de sus escuelas: Cada año se toma un "examen censal" en matemática y en comprensión de lectura a

todos los alumnos de segundo grado de primaria - ¡solamente de segundo grado! O sea, la mayoría de estos alumnos tienen apenas siete años. Según lo que se sabe acerca del desarrollo del niño (vea [capítulo V.3](#)), muchos de estos niños todavía no deberían ni siquiera estar en la escuela, ni deberían ser obligados a leer o a efectuar operaciones matemáticas. Por tanto, tales evaluaciones no tienen sentido para evaluar la calidad de las escuelas. A lo máximo, si miden siquiera algo, miden el elevado porcentaje de niños para quienes la escuela es una tortura, porque fueron obligados a asistir a ella a una edad demasiado temprana.

Un indicador un poco más sensato se obtendría si se investigara, por ejemplo, cuántos de estos alumnos que no sabían leer en segundo grado, lo aprenden hasta terminar el sexto grado. Pero como vimos arriba, aun el logro de aprender a leer o a calcular, no es necesariamente el mérito de la escuela, porque depende mucho más de factores personales y familiares.

### **V.10.2. Calidad no es cantidad.**

Otra noción equivocada dice que una escuela es de buena calidad cuando los alumnos tienen una gran cantidad de horas académicas y de tareas para hacer en casa. Esto es "cantidad", pero no es "calidad".

Un niño, para desarrollarse de manera sana, necesita un equilibrio entre tiempos de descanso, de movimiento físico, de trabajos manuales y creativos, de jugar, y de estudio intelectual. (Vea el [capítulo V.4](#), "Por qué escuela activa".) Cuando es obligado a pasar todo su tiempo con estudios intelectuales, su desarrollo se desequilibra, el niño se agota, y al final de cuentas aprende menos. Efectivamente, los niños educados de manera equilibrada, por ejemplo según la Formula Moore (capítulo II.3), necesitan un total de mucho menos horas académicas para llegar al mismo nivel de comprensión como los niños educados únicamente con libros y cuadernos. Una educación que necesita una sola hora académica para alcanzar un conocimiento o una capacidad determinada, es mucho más *eficaz* que la escuela tradicional que necesita cuatro horas académicas para alcanzar lo mismo. Si la eficacia indica calidad, entonces una educación equilibrada es de *mejor calidad* que una educación que requiere una gran *cantidad* de horas académicas.

### **V.10.3. Calidad educativa no es ingresar a la universidad.**

Otro concepto equivocado dice que una educación de mayor calidad es la que produce el mayor porcentaje de ingresantes a la universidad. Este concepto se basa en dos ideas erróneas: que las formaciones universitarias sean las únicas que tengan valor; y que todos los jóvenes deberían ingresar a la universidad.

¿Cómo podría funcionar una sociedad donde todos tienen una profesión universitaria? No tendríamos ropa, ni casas, ni muebles, ni alimentos, ni medios de transporte; porque la producción de todos estos bienes y servicios requiere el trabajo y el conocimiento de muchos oficios que no son universitarios. El problema es que la sociedad actual no valora estos oficios, y por eso son mal pagados y no cuentan con una formación profesional. Pero ¿para qué sirve que un arquitecto o ingeniero diseñe una casa hermosa, si después el albañil, el electricista y el gasfitero la construyen mal porque nunca aprendieron a ejercer su oficio bien?

En este aspecto, el sistema suizo de aprendizajes vocacionales es un sistema ejemplar. En Suiza existen aprendizajes profesionales de tres o cuatro años para casi cualquier oficio: carpintero, gasfitero, panadero, electricista, mecánico, cocinero, etc. Los jóvenes ingresan a estos aprendizajes después de ocho o nueve años escolares. Cuatro días a la semana aprenden su oficio en la práctica hasta perfeccionarlo, trabajando con un maestro del oficio respectivo. Un día a la semana van a una escuela especializada para aprender la teoría correspondiente. Así, cada oficio tiene valor profesional. Por eso, en Suiza no se construyen techos con goteras, ni muebles que se rajan después de pocas semanas, ni se preparan comidas que causan enfermedades al consumirlas.

Muchos jóvenes simplemente no tienen la inclinación intelectual que se requiere para una formación universitaria, y se sienten mucho más a gusto cuando pueden trabajar con sus manos, o tratar con personas. A ellos habría que darles la oportunidad de desarrollar y profesionalizar sus talentos manuales, interpersonales o artísticos, en vez de obligarlos a estudiar una carrera universitaria que no es adecuada para su personalidad.

En el presente ya hay un gran número de profesionales universitarios que están desempleados o no tienen un trabajo correspondiente a su especialidad. Por ejemplo, según una guía de orientación editada por el ministerio de educación del Perú, solamente 66% de los profesores de primaria trabajan en su especialidad, 44% de los contadores, y solo 32% de los profesionales en cómputo e informática. (Según "¿No sabes qué estudiar?", 2009.) Los autores intentan explicar esto con que los estudiantes de estas especialidades no hayan tomado en cuenta las demandas del mercado laboral al elegir su carrera. Pero esto no explica, por ejemplo, el muy bajo porcentaje de profesionales en cómputo e informática que trabajan en su especialidad, a pesar de que ésta es una de las ramas más solicitadas por las empresas (según la misma guía de orientación). Tenemos que concluir que muchos jóvenes que eligieron esta carrera, desde el inicio estaban en el lugar equivocado. Su educación de (supuesta) calidad los preparó para ingresar a la carrera; pero no los preparó para conocerse a sí mismos lo suficiente para elegir su carrera de una manera más sensata.

En los Estados Unidos se presenta el mismo cuadro. 17 millones de graduados universitarios trabajan como taxistas, como mozos en restaurantes, como vendedores en tiendas, etc. - o sea, en trabajos que no requieren ninguna formación universitaria. (Según la Oficina de Estadísticas Laborales. Citado en Richard Vedder, "Why did 17 million students go to college?", Blog thechronicle.com.)

Creemos que lo siguiente son criterios de una verdadera calidad educativa:

***V.10.4. Una enseñanza de calidad: Todos aprenden, pero no necesariamente lo mismo al mismo tiempo.***

La *enseñanza* es seguramente una parte de la calidad educativa, pero no es su única parte y quizás ni siquiera la más importante.

**Una enseñanza de calidad significa proveer oportunidades de aprendizaje, de tal manera que aun el alumno más tonto lo entienda, y al mismo tiempo aun el alumno más inteligente no se aburra.**

Donde se cumple este requisito, cada alumno aprende algo - aunque no todos los alumnos aprenden lo mismo. Una enseñanza de calidad es una enseñanza personalizada de tal manera que cada alumno puede aprender a su nivel actual de comprensión. (Vea el [capítulo V.3, "Educación de acuerdo al desarrollo natural del niño".](#))

Entonces, la calidad de la enseñanza no se mide según el rendimiento absoluto de los alumnos en exámenes estandarizados. La calidad de la enseñanza se mide según *el progreso individual de cada alumno, comparado con su nivel anterior* (p.ej. hace un año).

Además, la noción de "progreso" no debe limitarse a los conocimientos de lenguaje y matemática. *Todo* desarrollo útil y bueno de conocimientos y habilidades es "progreso" - sean las expresiones artísticas y creativas, sean las habilidades manuales y de mecánica, sean las capacidades de investigación científica propia, etc.

#### ***V.10.5. Un aprendizaje de calidad: Aprendizaje duradero, con entendimiento y con entusiasmo.***

Aun más importante que la calidad de la enseñanza, es la calidad del *aprendizaje*. Esta no es necesariamente relacionada con aquella.

Un examen es un evento puntual, y por tanto no sirve para evaluar si un conocimiento es *duradero*. Cuando los alumnos saben que tendrán un examen, pasan unos días memorizando todo lo que pueden, según el temario del examen. Después vuelven a olvidarlo. ¡Esto no es ningún aprendizaje duradero! Para evaluar si un aprendizaje es duradero, habría que averiguar si el alumno lo está usando y aplicando constantemente en lo que hace, durante un tiempo prolongado. Donde esto no es posible y se puede evaluar solamente mediante eventos puntuales, habría que evaluar sorpresivamente, sin anuncio previo, aprendizajes que el alumno aprendió hace un tiempo atrás (hace tres, seis o nueve meses). El resultado saldrá muy diferente de los exámenes "preparados".

Un segundo criterio para la calidad del aprendizaje es el *entendimiento* que el alumno tiene de lo aprendido. Esto tampoco se puede evaluar mediante exámenes estandarizados. Las marcas en una hoja de selección múltiple no nos dicen si el alumno llegó a su respuesta porque entiende el tema, o porque aplicó mecánicamente una "regla para burros", o porque por casualidad adivinó correctamente. Evaluar el entendimiento de un alumno es prácticamente imposible sin un contacto personal cercano. Si un alumno puede explicar un tema en la conversación personal, lo ha entendido. Si no puede explicar los ¿por qué? y los ¿para qué?, no lo ha entendido. - Una posible alternativa para evaluar a alumnos un poco mayores, podría ser mediante ensayos escritos. - De todos modos será necesario para evaluar el entendimiento de un alumno, que explique algo *con sus propias palabras*.

El aprendizaje será duradero y con entendimiento, cuando el alumno tiene la oportunidad de aprender algo que le interesa personalmente. En otras palabras, cuando aprende *con entusiasmo*. Ahora, espero que a nadie se le ocurra la idea de tomar a un alumno un "examen de entusiasmo". Pero observando y preguntando a los alumnos, uno se dará cuenta de si están aprendiendo con entusiasmo o forzosamente. Obviamente, una escuela

que obliga a los alumnos a memorizar contenidos aburridos y sin interés para ellos, no provee ningún aprendizaje de calidad.

#### *V.10.6. Un ritmo de vida equilibrado.*

Un criterio importante de verdadera calidad educativa es este: ¿Se toman en cuenta las necesidades del niño en cuanto al movimiento físico, el trabajo manual práctico y creativo, el juego, y el descanso? Una educación de calidad ofrecerá al niño una vida equilibrada en todos estos aspectos. El resultado será que el niño se desarrolla de manera sana. Niños agotados, estresados, neuróticos, con miedo ante los exámenes, son una señal segura de que están recibiendo una educación de mala calidad.

¿Tienen los alumnos suficiente tiempo para moverse al aire libre? Hemos visto cuan importante es esto para un desarrollo sano del cuerpo y también del cerebro. ([Capítulo V.4, "Por qué escuela activa"](#)) - ¿Tienen los alumnos oportunidades para escoger y realizar diversos trabajos manuales y prácticos, según sus intereses? - ¿Tienen suficientes oportunidades para desarrollar su creatividad? Niños que solo saben copiar, pero no se atreven a producir algo original, son una señal segura de que están recibiendo una educación de mala calidad. - ¿Tienen suficientes oportunidades para jugar? ¿Y están jugando juegos "inteligentes" (juegos de roles que requieren interactuar de manera sensata; juegos de tablero que requieren pensar estratégicamente; juegos deportivos que requieren colaborar en equipo; etc.)? - ¿Y tienen suficiente tiempo para descansar? Niños que tienen que quedarse despiertos hasta las nueve de la noche o aun más tarde haciendo tareas, no están recibiendo una educación de calidad; al contrario, están siendo maltratados.

Una verdadera educación de calidad toma en cuenta estos elementos tan importantes del desarrollo infantil. Una educación que se basa únicamente en el trabajo con libros y cuadernos y "dictado" de clases, ciertamente no es ninguna educación de calidad.

#### *V.10.7. La calidad del entorno de aprendizaje.*

Con esto entendemos un entorno que facilite experiencias de aprendizaje de calidad, en el sentido mencionado en los párrafos anteriores. No necesariamente implica esto infraestructuras costosas ni tecnología de punta. Mucho más importantes son los siguientes aspectos:

##### **a) Un entorno emocionalmente sano y seguro, donde reinan el amor, la justicia, y el respeto mutuo.**

Hemos visto ([capítulo V.8](#)) que el entorno emocional influencia mucho en el desarrollo y el aprendizaje de los niños. En un entorno de aprendizaje de calidad, los alumnos saben que son respetados, que recibirán ayuda cuando la necesitan, y que los más débiles serán protegidos contra agresiones por parte de los más fuertes. No es un entorno de aprendizaje de calidad, donde reina un clima de competencia de todos contra todos, y donde se menosprecian los débiles o los menos inteligentes, en vez de ayudarles. Tampoco es un entorno de aprendizaje de calidad, donde los profesores crean un ambiente de

opresión y miedo, o incluso maltratan a los alumnos, como sucede todavía en demasiadas escuelas en el Perú. Y tampoco es un entorno de aprendizaje de calidad, donde no hay reglas, donde reinan la arbitrariedad y la anarquía.

¿Cómo se evalúa esto? - ¡Pregunte a los alumnos cómo se sienten en su escuela! Pero, claro es, no se pueden hacer tales preguntas a manera de un "examen" o una "encuesta". (¡Los profesores entrenarán a los alumnos para que no digan nada que podría dar una mala impresión de su escuela!) Esto se puede "evaluar" solamente en un ambiente ajeno a la escuela, y donde el alumno tiene suficiente confianza para decir lo que realmente piensa y siente. Entonces, las personas más indicadas para hacer una tal evaluación, serían los propios padres - por lo menos donde existen relaciones de confianza entre padres e hijos.

### **b) Materiales que invitan a investigar y descubrir, a realizar actividades creativas que desafían la inteligencia, a aprender con entusiasmo.**

Un entorno de aprendizaje de calidad ofrecerá una gran variedad de tales materiales, como explicamos en el [capítulo V.4, "Por qué escuela activa"](#). Es cierto que algunos de estos materiales pueden resultar un poco costosos (p.ej. un taller de carpintería; microscopios; un laboratorio químico). Pero muchos otros se pueden fabricar en la misma escuela, por profesores y/o alumnos mayores: Rompecabezas de triplay, diversos materiales concretos de matemática, juegos de tablero, una tienda para jugar, disfraces para teatro, etc.

Ahora, la calidad educativa consiste no solamente en *tener* tales materiales. Lo importante es que sean usados de tal manera que los alumnos hacen experiencias educativas mediante su propia actividad descubridora y creativa. No servirá tener los materiales encerrados en un baúl, y que el profesor los saque solamente de vez en cuando para dar una "demostración" a los alumnos, sin siquiera darles la oportunidad de tocarlos, ni mucho menos hacer algo interesante con ellos. Un entorno de aprendizaje de calidad dará a los alumnos abundantes oportunidades para usar los materiales activamente y según su propia elección.

### **c) Vinculación con la vida real.**

Un entorno aislado de la vida real, tal como un aula escolar, no puede proveer muchos aprendizajes valiosos para la vida real. Un entorno de aprendizaje de calidad proveerá suficientes contactos con la vida real. Esto es mucho más fácil de lograr en una familia que en una escuela: Los niños ayudarán naturalmente a sus padres en sus respectivos trabajos, y los acompañarán cuando tienen que ir al mercado, a diversas oficinas, al taller de mecánica, al campo, etc. Así pueden conocer diversos lugares de trabajo de los adultos. - Una escuela de calidad tratará en lo posible de proveer experiencias similares, de acuerdo a los intereses y talentos de cada alumno. Por ejemplo, ofrecerá oportunidades para visitar lugares de trabajo, donde alguien explicará a los alumnos como se hace el trabajo, y les permite "probarlo" ellos mismos donde fuera posible. O proveerá proyectos donde los alumnos pueden desempeñarse como pequeños empresarios, fabricando y vendiendo un producto propio - ¡y por supuesto que la ganancia sea para los mismos alumnos, no para la escuela! Así aprenderán desde pequeños que "el obrero es digno de su salario".

### ***V.10.8. ¿Cómo lo puede evaluar el estado?***

Muchos de los aspectos mencionados de una verdadera calidad educativa son difíciles o imposibles de evaluar de una manera objetiva. ¿Cómo mediríamos la calidad emocional de una escuela? ¿Cómo mediríamos si los niños tienen una vida equilibrada o no?

Pero tenemos que preguntar aquí si una tal evaluación estatal es siquiera necesaria. La calidad de cualquier institución o empresa se hará evidente por medio de sus productos. O como dijo Jesús: "Por sus frutos los conoceréis." Y los mismos alumnos y sus padres se darán cuenta de ello. Cada padre comprensivo se dará cuenta de si su hijo está feliz en la escuela o no. Y haciendo unas cuantas preguntas, se enterará también de si su hijo está aprendiendo cosas nuevas o no. Entonces, si existe una verdadera libertad de escoger entre distintas escuelas con distintos modelos educativos, las escuelas de mala calidad se quedarán pronto sin alumnos. Por tanto, una mayor diversidad de alternativas educativas y una mayor libertad no llevarán a una disminución de la calidad; al contrario, la elevarán. (Vea el capítulo [V.1](#), "Por qué es necesario que existan alternativas educativas".)

En la actualidad, esto no sucede porque un solo sistema y un solo modelo educativo está siendo privilegiado (y en algunos países hasta monopolizado), tanto económica como políticamente. Y las "evaluaciones de calidad" que se hacen a las escuelas privadas, a menudo miden solamente cuánto se parecen estas escuelas a las escuelas estatales. En este caso, una escuela alternativa será automáticamente calificada como "de baja calidad", solamente porque es diferente de las escuelas tradicionales - por más que su verdadera calidad sea mucho mejor.

Pero numerosas investigaciones han demostrado que los gobiernos estatales ni siquiera son capaces de asegurar la calidad de este sistema que ellos mismos mantienen. De esta manera, los "controles de calidad" estatales obligan incluso a aquellas escuelas que tendrían una alternativa mejor, a rebajarse al nivel de las escuelas estatales, usando los mismos métodos como éstas. Mientras el mismo estado no puede producir una educación de calidad, ¿cómo puede él atribuirse una vigilancia sobre la calidad de otras instituciones?

### **V.11. Educación para la libertad, responsabilidad, y toma de decisiones**

La libertad y la responsabilidad son estrechamente relacionadas entre sí. Solamente en un ambiente de libertad se puede aprender a ser responsable. Por el otro lado, donde la gente actúa de manera irresponsable, se pierde la libertad.

Por tanto, una educación para la libertad y una educación para la responsabilidad son equivalentes. Ambas metas apuntan hacia la capacidad de hacer decisiones. Vivir en libertad significa vivir haciendo decisiones propias; y vivir de manera responsable significa saber hacer decisiones buenas y sabias, tomando en cuenta las necesidades de los demás.

Para alcanzar estas metas, se debe asegurar que el niño tenga libertades desde el inicio de su educación, y que estas libertades aumenten gradualmente hasta que alcance la edad

adulta. Hacer decisiones se puede aprender solamente en un ambiente donde efectivamente existe la posibilidad de hacer decisiones propias.

A los niños se les puede ofrecer desde muy pequeños la oportunidad de *decidir entre opciones igualmente buenas*: ¿Quieres ponerte las medias rojas o las azules? - ¿Quieres comer tu pan con queso o con huevo? - ¿Cuál rompecabezas quieres armar? - etc.

Al mismo tiempo se les enseñará la perspectiva de Dios acerca de lo que es bueno y lo que es malo. Esto preparará a los niños para que más adelante sean también capaces de *decidir correctamente entre lo bueno y lo malo*.

*La elección libre de actividades y contenidos del aprendizaje* es una parte importante de este proceso. Desde el inicio de su educación, el niño debe tener la oportunidad de elegir entre diversas sugerencias, y de hacer sugerencias propias, en cuanto a lo que estudia, y de qué manera lo estudia. Esto lo prepara para que más adelante sea capaz de elegir de manera adecuada su carrera y su trabajo futuro.

La educación para la responsabilidad incluye también que el niño tenga que asumir en lo posible las consecuencias de sus propias decisiones. Por ejemplo, si ha jugado fútbol en un lugar donde no debería jugar, y ha roto una ventana de una casa, entonces tendrá que contribuir a pagar el vidrio. Si se ha inscrito voluntariamente en un curso, tendrá que participar del curso hasta que termine. Etc. Así el niño aprende que la libertad viene al precio de la responsabilidad. - En cambio, un niño que nunca tiene la oportunidad de hacer decisiones, tampoco experimentará que las decisiones tienen consecuencias.

Las *reglas de conducta* o "leyes de la casa" serán más restrictivas para niños pequeños, y darán más libertad a medida que el niño crece, se vuelve más maduro y más responsable. Para niños pequeños se tendrán que incluir todavía varias reglas que a esta edad son necesarias para su propia seguridad: "No tocar los tomacorrientes"; "No correr a la calle"; etc. Para niños más grandes, tales reglas ya no serán necesarias porque sabrán cuidarse a sí mismos.

Las reglas deben incluir lo que realmente es necesario, pero no se deben aumentar reglas arbitrarias. El Señor Jesús reprendió a los escribas y fariseos que habían invalidado la palabra de Dios con sus "mandamientos de hombres" adicionales (Mateo 15:1-20; vea también Col.2:20-23).

El sistema escolar dominante no brinda oportunidades para aprender a ser responsable. Este sistema no deja libertad al estudiante para decidir acerca de su propio aprendizaje, ni deja libertad al profesor para decidir acerca de su propia enseñanza. Por tanto, ni los estudiantes ni los profesores aprenden a hacer decisiones sabias. Un tal sistema prepara a los estudiantes para la esclavitud en vez de la libertad. John Taylor Gatto dice acertadamente:

"Irónicamente, la irresponsabilidad sirve a la administración mucho mejor que el comportamiento honrado. Justifica la vigilancia, y todos estos abogados, juzgados, policías, y escuelas ...



Consideremos la posibilidad extraña que quizás fuimos intencionalmente enseñados a ser irresponsables y a odiarnos unos a otros. He pasado 19 años como estudiante y 30 años como profesor. En todo este tiempo casi nunca se exigió de mí que actuara de manera responsable - excepto si Ud. confunde la obediencia ciega con responsabilidad. Sea como estudiante o como profesor, yo obedecía ciegamente a extraños durante 49 años. ¡Si esta no es una receta para irresponsabilidad! En la escuela Ud. es premiado por renunciar a su responsabilidad personal, y simplemente hacer lo que un extraño exige de Ud, aunque esto viole los principios más preciados de su familia."

*(John Taylor Gatto, "Una breve historia enojada de la escolarización obligatoria americana")*

En América Latina se añade a esto la herencia de la historia colonial. Los tres siglos de ocupación española han hecho que la gente se acostumbrara a ser dominada por autoridades injustas y abusivas. En consecuencia, adquirieron un estilo de vida irresponsable, donde se preocuparon solamente por dar la apariencia de estar cumpliendo las órdenes. No podían aprender a hacer decisiones sabias, porque nunca tuvieron la oportunidad de decidir por sí mismos. Aun al alcanzar la independencia, la mayor parte de la población siguió llevando este estilo de vida hasta hoy. Y aquellas personas que llegaron a ser autoridades, en su mayoría ejercían su poder según el ejemplo de los señores coloniales, aprovechándose al máximo de sus privilegios y preocupándose muy poco por el bienestar de las personas a su cargo. Todo esto ha dejado sus huellas bien visibles en el sistema escolar hasta hoy. Para construir una educación en libertad y responsabilidad, será necesario romper conscientemente con la irresponsabilidad y los abusos heredados del pasado colonial.

## **V.12. ¿"Escuela democrática"?**

Varios de los educadores alternativos que citamos, enfatizan no solamente la libertad, sino que exigen además que la educación sea "democrática". Colocamos un interrogante en este punto: ¿Qué se entiende realmente con una "escuela democrática"? ¿y es esta una meta deseable; es siquiera una meta alcanzable?

¿Se entiende con "escuela democrática" que los alumnos tienen el derecho de decidir sobre muchos aspectos del contenido y de los métodos de su aprendizaje? - En este sentido estamos de acuerdo, como está explicado en el capítulo [V.7](#), "Educación de acuerdo a las inclinaciones y los intereses propios de los niños", y en el capítulo [V.11](#), "Educación para la libertad, la responsabilidad, y la toma de decisiones".

¿Se entiende con "escuela democrática" que se discute abiertamente entre profesores y niños; que se da a los niños la misma oportunidad como a los adultos para expresar su opinión y ser escuchados? - En este sentido también estamos de acuerdo; esta es una expresión lógica del respeto mutuo que debe reinar en un ambiente donde los educadores realmente aman a los niños. (Vea el capítulo [III.11](#), "[Guiar con amor](#)")

Sin embargo, este no es el significado que generalmente se da a la palabra "democracia". A los aspectos mencionados, se aplicarían mejor palabras como "libertad", "individualidad" y "respeto": Concedemos a cada niño el derecho y la libertad de ser educado según sus inclinaciones, intereses y talentos individuales. Respetamos a cada niño con su personalidad y sus opiniones, de la misma manera como nosotros mismos deseamos ser respetados.

"Democracia", en cambio, significa normalmente que todos tienen el mismo derecho a voz y voto, y que una mayoría hace decisiones que después son obligatorias también para las minorías. ¿Puede y debe una escuela, o una familia, ser una "democracia" en este sentido? La igualdad en voz y voto requiere que haya también una igualdad en cuanto a la capacidad de evaluar, razonar y decidir. Tal igualdad puede darse en una sociedad de adultos; pero difícilmente puede darse entre adultos y niños. Un niño no hace sus decisiones de manera independiente; se deja influenciar fácilmente y de muchas maneras. Un niño no tiene la misma capacidad de prever las consecuencias de sus decisiones. Un niño no puede ejercer autoridad de la misma manera como un adulto. Que una mayoría de niños ejerza autoridad sobre una minoría de adultos, contradice el orden divino de la sociedad, donde el mejor gobierno es el que se apoya en los consejos más sabios. (Proverbios 8:14-16, 11:14)

Por estas razones, tememos que la "democracia" en una escuela o familia se convierta en una "etiqueta" sin contenido verdadero. En la vida real, por más que los adultos se esfuercen para tomar en serio a los niños, siempre serán los adultos quienes efectivamente ejercen la mayor influencia. Entonces se producirá una de las siguientes situaciones:

1) Los adultos renunciarán completamente a toda su autoridad, se mantienen completamente al margen para no influenciar de ninguna manera las decisiones de los niños, y así permiten que se lleve a cabo todo lo que los niños decidan por mayoría. Pero con esto, los adultos perderán también su rol de ejemplos y modelos en cuanto a conducta, moral y ética. Los niños estarán abandonados a todo capricho de sus propias inclinaciones (aun las pecaminosas y destructivas), sin ninguna corrección. Un tal "gobierno infantil" sin orientación, consejo o corrección por parte de adultos, pronto se destruirá a sí mismo. O lo que es más probable, buscará por sí mismo el consejo y la orientación de algunos adultos, con lo que dejaría de ser una verdadera "democracia" y se convertiría en el caso 2) que describimos en seguida.

O 2) Se establece una pseudo-democracia donde se celebran formas democráticas (asambleas, votaciones, elecciones, etc.), pero el verdadero poder de decisión sigue en las manos de los adultos. Por ejemplo, los adultos influyen a los niños (abiertamente o de manera sutil) en cuanto a lo que ellos consideran conducta deseable o no deseable; entonces los niños establecerán normas de conducta que están de acuerdo con los deseos de los adultos. O los niños eligen a uno de entre ellos como "alcalde"; pero este "alcalde" no tiene verdadero poder de decisión; en realidad es a lo máximo un portavoz de los niños ante los profesores (o vice versa); puede quizás hacer sugerencias; pero en el caso de un conflicto, la palabra de los profesores prevalecerá sobre la palabra del "alcalde".

Una situación como esta es dominada por la manipulación y la deshonestidad: Tiene la apariencia de una "democracia", pero en realidad sigue siendo una dictadura de los adultos (una dictadura más benigna quizás, pero al fin de cuentas sigue siendo una dictadura.) En un tal ambiente, los niños no aprenden una convivencia democrática; al contrario: Aprenden a vivir una farsa de democracia. Están siendo preparados para una sociedad donde tanto el pueblo como los políticos elegidos viven en la ilusión de poder decidir sobre los asuntos del país; mientras el verdadero poder sigue en manos de personas que no son elegidos por nadie. Entonces, cuando estos niños lleguen a la edad de adultos, perpetuarán esta forma de sociedad.

Para evitar estas distorsiones, preferimos ser claros y honestos en cuanto a la autoridad de los adultos sobre los niños: Como adultos, tenemos efectivamente más madurez, mas poder y más influencia que los niños. Esto es natural y corresponde también al orden de Dios. Admitámoslo abiertamente; pero usemos estas nuestras ventajas para el máximo bien de los niños. Pongamos en claro que el liderazgo de la escuela, o de la familia, está en las manos de los adultos y no de los niños. Pero desde esta posición de liderazgo, concedamos a los niños la máxima libertad que podemos concederles sin exponerlos a riesgos o daños innecesarios. Abramos espacios de diálogo con ellos, mostrémosles todo el respeto que nosotros mismos deseamos recibir, permitámosles expresar libremente sus opiniones y deseos en asambleas, en periódicos murales, o en conversaciones personales. Consultemos a los niños en cuanto a su plan de estudio personal, sus métodos preferidos, sus intereses particulares; y tomemos en cuenta sus deseos hasta donde sea posible. Respetemos su individualidad; no intentemos conformar a todos al mismo molde. Tomemos en cuenta las opiniones de los niños en cuanto a las normas de conducta, o en cuanto a la forma de tratar a los transgresores. Pero hagamos todo esto sin la ilusión de que ellos ya sean ciudadanos adultos con completo poder de decisión; porque esta ilusión no corresponde a la realidad en ningún lugar. No tengamos miedo de presentarnos como las autoridades que efectivamente somos. Pero como tales, involucremos a los niños como colaboradores, consejeros, aportadores de ideas, aun como críticos.

Por tanto, opinamos que "libertad", "individualidad" y "respeto" describen este estilo de liderazgo mejor que "democracia".

Aclaremos que con "niños" entendemos menores de 13 años. Para adolescentes pueden aplicar otros principios. (Vea en el capítulo IV.3.) Si los niños han crecido en un ambiente de libertad y responsabilidad, entonces a partir de la adolescencia les corresponde aprender a ser más independientes y a emitir juicios más maduros, en preparación para la vida como adultos. Entonces, a partir de la adolescencia se podrán gradualmente introducir algunas formas de "democracia", porque la brecha de madurez entre adolescentes y adultos está disminuyendo.

Por el otro lado, el principio de que el consejo de los sabios es mejor que la decisión de la mayoría, se aplica *aun a la sociedad de adultos*. Y los consejos de los sabios tendrán normalmente una tendencia hacia más libertad, y más respeto hacia la individualidad de cada uno. Un ejemplo bíblico ilustrativo es la historia de Roboam (1 Reyes 12:1-17): Los

ancianos sabios le aconsejaron ser clemente con el pueblo y aliviar su carga de trabajo. Pero los jóvenes le aconsejaron oprimir al pueblo aun más. Roboam siguió el consejo de los jóvenes, y por esta razón perdió el reino.

### **V.13. Requisitos para enseñar y educar**

#### **V.13.1. Amar a los niños.**

Este es el primer requisito y el más importante. "Si no tengo amor, nada soy." (1 Corintios 13:2). Todos los conocimientos pedagógicos del mundo no son nada, si el educador no ama a los niños. Es imposible educar de manera eficaz a alguien que uno no ama. Un educador que no ama a los niños, quizás va a "entrenarlos", "acondicionarlos", "clasificarlos", y aun más: oprimirlos y maltratarlos - pero no va a *educarlos*.

Y sin embargo, este es el requisito que nunca aparece en los criterios para contratar profesores - ni siquiera en las escuelas que se llaman "cristianas", hasta donde tengo conocimiento.

Me parece apropiado aquí citar la descripción del apóstol Pablo acerca del amor:

"El amor es sufrido, es benigno; el amor no tiene envidia, el amor no es jactancioso, no se envanece; no hace nada indebido, no busca lo suyo, no se irrita, no guarda rencor; no se goza de la injusticia, mas se goza de la verdad. Todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta." (1 Corintios 13:4-7)

#### **V.13.2. Ser capaz de volver a ser como un niño.**

Jesús dijo:

"De cierto os digo, que si no os volvéis y os hacéis como niños, no entraréis en el reino de los cielos. Así que, cualquiera que se humille como este niño, ése es el mayor en el reino de los cielos. Y cualquiera que reciba en mi nombre a un niño como este, a mí me recibe." (Mateo 18:3-5)

El sistema escolar actual exige de los niños que piensen de la misma manera como piensan los adultos, y que aprendan según la manera de los adultos. Pero Jesús dice que son los adultos quienes tienen que "volver" y hacerse como niños.

Muchos adultos, aun al contemplar su propia niñez, la están viendo desde su perspectiva de adulto: "A mí me han educado así y así, y no me ha hecho daño." O sea, recuerdan lo que otros adultos han hecho *con ellos*, pero no recuerdan como *ellos mismos como niños* se sentían. No recuerdan las aspiraciones, las alegrías y las tristezas que ellos mismos tenían cuando eran niños. En otras palabras: Se identifican con los adultos que los educaron a ellos mientras eran niños, pero *no son capaces de identificarse con el niño que ellos mismos eran una vez*. De alguna manera, en algún momento de su vida, han decidido (consciente o inconscientemente) cortar la relación con su propio "yo" infantil, y rechazar las aspiraciones y sentimientos del niño que ellos mismos eran. Y esto causa una insensibilidad hacia todos los niños.

Donde esto sucede, demuestra que la persona *no ha superado emocionalmente su propia niñez*. No ha resuelto los conflictos resultantes de su propia niñez y de la clase de educación que recibió, y por tanto escoge la salida de negarlos y olvidarlos. *Una persona que vive en esta clase de negación, no es apta para educar niños.*

Es necesario poder regresar a los recuerdos de la propia niñez y verlos *desde la perspectiva del niño* que uno mismo era. Para algunas personas esto es más fácil que para otros. Algunos tendrán que regresar mentalmente a un mundo de violencia y dolor, de ser maltratados por padres, profesores y compañeros, de ser ridiculizados, rechazados y desanimados. Algunas personas han pasado una niñez tan traumática que *no pueden* permitirse que los recuerdos suban a su conciencia, porque quedarían emocionalmente destruidos. Pero una persona en esta situación va a hacer daño a los niños que ahora están a su alrededor. Mientras no podemos identificarnos con el dolor que nosotros mismos sentíamos de niños, tampoco podremos sentir con los niños que sufren dolor ahora.

Ahora, como cristianos tenemos unas grandes ventajas en este respecto:

- Conocemos al Señor Jesús quien "llevó nuestras enfermedades, y sufrió nuestros dolores" (Isaías 53:4). Entonces, cualquier dolor que surja al recordar nuestra niñez, lo podemos llevar donde Jesús para que El lo lleve. Conocemos al Gran Consolador quien "enjugará toda lágrima de los ojos de ellos" (Apocalipsis 7:17). Con Su ayuda podemos aventurarnos al viaje de regreso a los recuerdos de la niñez. (Aun así, no es recomendable evocar a la fuerza recuerdos traumáticos mediante técnicas de "regresión" etc. Es suficiente tratar con los recuerdos que surgen naturalmente al permitir a Dios que El nos haga recordar lo que a El le parece bueno que lo recordemos. Normalmente, esto no sucede en un solo instante, sino a través de un tiempo prolongado.)

- Conocemos el perdón de Jesús. Si hemos realmente entendido cuánto nos ha perdonado el Señor a nosotros, seremos capaces también de perdonar a las personas que nos hicieron daño a nosotros. (Por ejemplo nuestros padres, profesores o compañeros durante nuestra niñez). El perdón es la gran medicina que alivia el dolor que los recuerdos pueden provocar.

Así que, un cristiano no debería tener miedo a enfrentarse con su propio "yo infantil". Es necesario para comprender a los niños, para entender la manera como ellos piensan y sienten, y para ayudarles a aprender a la manera de ellos.

### ***V.13.3. Ser un ejemplo con su propia vida.***

Es obvio que uno puede enseñar de manera eficaz solamente lo que uno mismo vive. Así lo hizo también el Señor Jesús. También el apóstol Pablo dice: "Porque no me atrevería a hablar sino de lo que Cristo ha hecho por medio de mí ..." (Romanos 15:18) - o sea, él no enseñaba nada que no era una realidad en su propia vida.

### ***V.13.4. Tener experiencia en la educación de sus propios hijos.***

En los requisitos para líderes cristianos dice:

"...que gobierne bien su casa (*familia*), que tenga a sus hijos en sujeción con toda honestidad (pues el que no sabe gobernar su propia casa, ¿cómo cuidará de la iglesia de Dios?)" - "...que gobiernen bien sus hijos y sus casas". (1 Timoteo 3:4.5.12).

Un profesor en una escuela cristiana es un líder cristiano, igual como un "anciano" o "ministro"/"diácono" (*siervo*) de una iglesia. Es una persona que tiene responsabilidad práctica y espiritual por un grupo de personas. Entonces tiene que cumplir los mismos requisitos como un líder en la iglesia. Uno de estos requisitos es el "gobernar bien su familia".

Toda educación comienza en la familia. (*Vea el capítulo IV.3.*) Es lógico que alguien que quiere educar a los hijos de otras personas, debe saber primero educar a sus propios hijos. Ninguna "formación pedagógica" puede enseñar lo que uno aprende al educar a los propios hijos. Además, ¿qué autoridad tiene un profesor para aconsejar a padres acerca de la educación de sus hijos, si él mismo no tiene la experiencia de educar a sus propios hijos? No puede respaldar con su vida lo que dice.

Una persona que no tiene hijos puede quizás ser ayudante o aprendiz de otro educador, pero no puede ser educador con una responsabilidad propia. Lo mismo se aplica a una persona que tiene hijos, pero los envía todo el día fuera de la casa a escuelas, academias, guarderías, etc. Tristemente, el sistema escolar actual está lleno de padres y aun más *madres* que abandonan a sus propios hijos para enseñar a los hijos de otra gente. Y en cierta medida el sistema los *obliga* a actuar así. Un sistema que produce estos resultados, no es un sistema "educativo"; es un sistema destructor de familias. Y un tal sistema no tiene derecho de imponerse a una nación entera.

Una persona que no da prioridad a la educación de sus propios hijos, no puede ser un verdadero educador.

La siguiente experiencia de Rebeca Wild ilustra como ellos, siendo profesores y directores muy ocupados de un jardín de niños, aprendieron a dar más importancia a su propia familia:

"De pronto, para un número insospechado de personas nos habíamos convertido en personas de confianza, confesores, consejeros matrimoniales y, además, punto de destino para la excursión dominical. Incluso haciendo compras en Quito o en el mercado semanal de Tumbaco nos implicaban en un improvisado servicio de asesoramiento (...) Un día, nuestro hijo pequeño, para cuya educación habíamos creado el jardín de infancia, pidió hora con su padre a través de la secretaria y reservó una hora semanal de terapia de juego; entonces nos dimos cuenta de que nos habíamos excedido. A partir de este momento, los fines de semana escondíamos el coche y establecimos horas de visita fijas para los padres y, aunque no siempre todos las respetaban, al menos pusieron un poco de freno a aquella incontrolada intromisión de padres en nuestra vida privada."

(*Rebeca Wild, "Educar para ser"*)

### ***V.13.5. Tener conocimientos y habilidades efectivas, dignos de ser aprendidos.***

Hasta aproximadamente el inicio del siglo XX, no existía la "profesión de profesor". Se entendía que alguien que sabía hacer bien algo, podía naturalmente enseñar a otras personas a hacer lo mismo. Si alguien sabía construir puentes, era claro que podía enseñar a otras personas a construir puentes. Un químico podía enseñar química; un médico podía enseñar medicina; un matemático podía enseñar matemática; y un zapatero podía enseñar a hacer zapatos. Todo el mundo sabía leer y escribir (por lo menos en Europa y Norteamérica), entonces todos los padres podían enseñar lo mismo a sus hijos. Tener como profesión el "enseñar" y nada más, les hubiera parecido algo sumamente ridículo a la gente de aquellos tiempos. Y con razón. Inmediatamente hubieran preguntado: ¿Enseñar *qué*? El que enseña, tiene que saber *algo* para enseñarlo. Y así, nadie podía "enseñar" si no poseía algunos conocimientos y habilidades realmente útiles, de manera que otras personas consideraban estos conocimientos y habilidades dignos de ser aprendidos.

Y si alguien tenía tales conocimientos y habilidades, se daba por sentado que también podía enseñarlos. Solamente en el siglo XX empezó a dominar esta idea extraña de que se necesitan un montón de estudios especializados, tan solamente para poder "enseñar" (sin importar qué). Regresaremos a este tema en el siguiente punto.

Entonces, un educador debe poseer algunos conocimientos y habilidades prácticas y útiles, más allá de saber ortografía, gramática, y realizar operaciones matemáticas. Por ejemplo, saber aplicar sus conocimientos matemáticos para ampliar dibujos, para construir muebles, para programar una computadora, o para hacer negocios. Saber aplicar sus conocimientos del lenguaje para inventar cuentos nuevos, para escribir artículos para el diario, o para comunicarse por la internet. Saber aplicar sus conocimientos de biología para criar animales, cultivar un jardín, o preparar comidas nutritivas. Saber aplicar sus conocimientos de ciencias para construir o arreglar artefactos eléctricos, para fabricar jabón casero, o para orientarse de noche por medio de las estrellas. En breve, tiene que ser un "maestro" en *algún* campo del saber o del hacer (o en varios). Debe saber algo más que solamente "enseñar".

### ***V.13.6. NO es necesario haber estudiado la carrera de "educación".***

Este es el criterio al que prácticamente todas las escuelas del sistema existente dan la prioridad, pero es el menos necesario. ¡No existe ninguna evidencia de que los niños aprendan mejor con un profesor graduado en "educación", que con alguien que no posee tal título! - Acerca de este tema citaré un poco más extensamente a John Holt:

*"(... En los Estados Unidos,) Nuestras escuelas privadas más selectivas, más exigentes y más exitosas, no tienen entre sus profesores a practicamente ninguno que tenga un título en educación. (...) ¿Cómo sucede esto, que la gente más rica y más poderosa de nuestro país, aquellos que tienen las mayores posibilidades para elegir, eligen regularmente para sus hijos a profesores sin formación profesional en educación?*

(... *Los profesores con título profesional*) casi siempre asumen que enseñar a los niños requiere un montón de habilidades misteriosas que se pueden aprender solamente en una carrera profesional de educación, y que éstas de hecho se enseñan allí; y que las personas que recibieron esta formación enseñan mucho mejor que los demás; y que las personas sin esta formación no son competentes para enseñar en absoluto.

Ninguna de estas suposiciones es cierta.

Los seres humanos han compartido informaciones y habilidades unos con otros, y con sus hijos, por miles de años. Durante este tiempo han construido unas sociedades muy complicadas y avanzadas. Durante todo este tiempo hubo muy pocos 'profesores' en el sentido de personas que trabajan únicamente en enseñar. Y hasta hace muy poco, no hubo ninguna 'formación profesional de profesores' en absoluto. (...)

Las verdaderas habilidades necesarias para enseñar, no son ningún misterio. Son asuntos del sentido común al tratar con gente, y aprendemos estas habilidades simplemente al vivir juntos. (...) Desde hace mucho tiempo, aquellas personas que eran buenas en compartir lo que sabían, entendieron cosas como estas:

- 1) Para ayudar a los demás a aprender, hay que entender primero qué es lo que ellos ya saben.
  - 2) Mostrarles como se hace una cosa, es mejor que solamente decirlo; y dejarles hacerlo ellos mismos, es aun mejor.
  - 3) No hay que decirles o mostrarles demasiadas cosas a la vez, porque la gente necesita tiempo para procesar ideas nuevas, y tienen que sentirse seguros con algo nuevo que aprendieron, antes que estén listos para progresar más.
  - 4) Hay que dar a la gente tanto tiempo como ellos mismos desean y necesitan, para asimilar lo que les hemos mostrado o dicho.
  - 5) En vez de hacerles preguntas para comprobar si han entendido, es mejor dejar que ellos hagan preguntas, y así demuestren cuanto han entendido.
  - 6) No hay que ponerse impaciente o enojado cuando la gente no comprende.
  - 7) Cuando la gente se siente asustada o amenazada, su aprendizaje se bloquea.
- Etc.

No es necesario pasar tres años estudiando estos asuntos sencillos.

(*N.d.tr: Actualmente en el Perú se cree que se necesitan hasta cinco años.*)

Y de hecho, estas son tampoco las cosas que se enseñan en las carreras profesionales de educación. Estas formaciones prestan muy poca atención a la acción de enseñar en sí. Mucho más tiempo pasan preparando a los estudiantes a funcionar en el mundo extraño de las escuelas: como hablar el lenguaje escolar (usando palabras grandes para inflar ideas diminutas), como hacer todo lo que la escuela quiere que un profesor haga, como llenar sus interminables formularios y trámites (...) Y sobre todo, a los estudiantes de educación se le enseña a pensar que ellos saben cosas extremadamente importantes, y que ellos son los únicos que las saben.



Hace años, unas escuelas en zonas pobres hicieron el experimento de que los alumnos de quinto grado enseñaron a los alumnos de primer grado a leer. Los resultados fueron los siguientes:

Primero, que los alumnos de primer grado aprendieron más rápidamente que otros alumnos de primer grado que fueron enseñados por profesores profesionales.

Segundo, que los alumnos de quinto grado que enseñaron, mejoraron ellos mismos mucho en su lectura. (Muchos de ellos no habían sido buenos lectores.)

Parece que estas escuelas hicieron estos experimentos por desesperación (porque no pudieron conseguir profesores). Podemos ver fácilmente por qué estos experimentos no se repitieron en otros lugares: (...) Los profesores profesionales insisten en que no se permita enseñar a otras personas. Pero en programas de alfabetización en países pobres, se encontró que casi cualquier persona que sabe leer, puede enseñarlo a cualquiera que desea aprender."

*(John Holt, "Teach Your Own")*

Si miramos al pasado, lejano o reciente, encontramos a muchos educadores temerosos de Dios que hicieron un trabajo excelente:

Moisés fue enseñado en los caminos de Dios por su madre, y esta educación prevaleció sobre toda la "sabiduría de los egipcios" que le enseñaron después en la corte de Faraón. Igualmente Daniel fue educado por sus padres judíos, y por eso no se dejó influenciar por las costumbres paganas que le enseñaron después en las escuelas de Babilonia. Salomón fue instruido por su padre, el rey David (Prov.4:3-5).

Si vamos al pasado más reciente, Juan Wesley fue educado por su madre Susana, junto con sus dieciocho(!) hermanos. Durante toda su vida, él estaba agradecido a su madre por haberle enseñado un estilo de vida cristiano y disciplinado. Jorge Muller de Bristol con sus colaboradores educó a miles de niños en sus orfanatorios. La misionera Gladys Aylward educó a más de cien huérfanos chinos. Ninguno de estos padres, madres y educadores era un "profesor profesional".

Aun muchos educadores valorados en la pedagogía secular, no eran profesores profesionales: Comenius, Pestalozzi, Rousseau, María Montessori, John Dewey, Jean Piaget - ninguno de ellos tuvo un título académico en "educación". (Montessori era doctora médica, Rousseau y Dewey eran filósofos, Piaget era psicólogo.)

Un gran número de genios destacados en los últimos tres siglos fueron educados en casa por sus padres que no eran profesores; entre ellos por ejemplo Blas Pascal, Leonardo Euler, Michael Faraday, Tomás Alva Edison, Benjamín Franklin, Mark Twain, Jorge Washington, Abraham Lincoln, y otros nueve presidentes de los Estados Unidos; W.A.Mozart, Agatha Christie, Charles Chaplin, Soichiro Honda (el fabricante de las motos Honda), Francis Collins (el líder del "Proyecto Genoma Humano"), y muchos otros. Otros genios mundialmente famosos asistieron a la escuela, pero eran muy infelices allí, faltaban a menudo a las clases, y manifestaron con palabras claras que no recibieron ninguna

educación valiosa allí, y que su verdadera educación la recibieron afuera de la escuela. Entre ellos se encuentran Orville y Wilbur Wright, Hans Christian Andersen, Winston Churchill, Albert Einstein, y otros.

El prestigioso Instituto Smithsonian investigó las vidas de veinte genios sobresalientes a nivel mundial. Ellos encontraron los siguientes factores comunes en su desarrollo:

- 1) Padres (y otros adultos) calurosos, amables, y dispuestos a enseñar;
- 2) Escasa asociación afuera de la familia; y
- 3) Mucha libertad creativa **bajo la dirección paternal**, para explorar sus ideas, entrenándoles con repetición donde fuera necesario."

(Según Raymond Moore, "La Fórmula Moore".)

Notamos que estos puntos resaltan el papel de los padres, mientras no aparecen profesores en el cuadro. Al contrario, el punto 2 ("escasa asociación afuera de la familia") sugiere que la mayoría de estos genios no asistieron a la escuela, o por muy poco tiempo.

En los Estados Unidos existen varios millones de niños que están siendo educados en casa por sus padres. Las investigaciones encontraron que estos niños, en su rendimiento académico, son generalmente muy superiores a los alumnos de las escuelas públicas. Además, el hecho de que uno de sus padres tuviera un título de profesor, *no tiene ninguna influencia significativa en su rendimiento*:

"Una investigación muy amplia de la educación en casa en América fue conducida por el prominente estadístico y experto en mediciones, Dr. Lawrence Rudner de la Universidad de Maryland en 1998. La investigación evaluó a 20'760 alumnos educados en casa en todos los 50 estados según la Prueba de Iowa de Aptitudes Básicas (Rudner, 1999). Rudner encontró que "los puntajes medianos para alumnos educados en casa están muy por encima de sus pares de escuelas públicas y privadas." El puntaje promedio de los niños educados en casa estaba entre los 82 y 92 puntos (de 100) para la lectura, y en 85 puntos para matemáticas. En total, los puntajes para niños educados en casa estaban entre 75 y 85. Los alumnos de escuelas públicas alcanzaron 50 puntos, mientras los puntajes de alumnos de escuelas privadas estaban entre 65 y 75. Rudner concluyó que "aquellos padres que deciden comprometerse con la educación en casa, son capaces de proveer un ambiente académico muy exitoso."

(...) "Interesantemente, el hecho de que uno de los padres tenga un título de profesor, parece no tener ningún efecto significativo sobre los niveles de rendimiento de alumnos educados en casa. Los puntajes de alumnos cuyos padres tenían un título de profesor, eran solamente 3% mayores que de aquellos cuyos padres no tenían tal título - 88 puntos versus 85."

(Instituto Fraser: "Educación en casa - De lo extremo a lo corriente", 2<sup>da</sup> edición 2006)

No hay, por tanto, ninguna razón para asumir que un "profesor profesional" sea un mejor educador que alguien que no tenga tal título. Esto no es ningún requisito necesario.

## **V.14. Requisitos adicionales para educadores cristianos alternativos**

### ***V.14.1. Haber nacido de nuevo.***

Nadie puede ser un "educador cristiano" si su propia vida no ha sido transformada por el Señor Jesucristo. (Vea el [capítulo III.1, "Lo que entendemos con cristianismo"](#).) Este es el requisito fundamental e indispensable para toda persona que pretende impartir una educación cristiana.

### ***V.14.2. Estar fundamentado en una cosmovisión cristiana, y saber evaluar y re-interpretar enseñanzas y pensamientos según criterios cristianos y bíblicos.***

Para detalles, vea el [capítulo III.2, "Cosmovisión Bíblica-Cristiana"](#), y los siguientes.

Esto es muy necesario para poder enseñar desde una perspectiva cristiana, y para desarrollar materiales que presenten esta perspectiva cristiana.

### ***V.14.3. Entender y aplicar principios de educación cristiana y alternativa.***

Cualquier persona que fue educada de manera tradicional, o de una manera no cristiana, tendrá que pasar por un proceso de cuestionamiento y reevaluación de su propia educación que recibió, si quiere ser capaz de impartir una educación cristiana y alternativa. No es suficiente tener un conocimiento solamente teórico de los principios expuestos en este Manifiesto. Es necesario haberse enfrentado de manera existencial con la educación recibida en el pasado, y con las malfunciones causadas por esta educación. Es necesario haber experimentado la "renovación del entendimiento" de la que habla Romanos 12:1-2; y ser "rescatado de vuestra vana manera de vivir, la cual recibisteis de vuestros padres" (y profesores), 1 Pedro 1:18. Y es necesario haber adquirido experiencia práctica en una forma de educación cristiana alternativa, primeramente con los propios hijos, y en lo posible también en una escuela cristiana alternativa.

## **V.15. Selección de profesores para una escuela cristiana alternativa**

Como hemos visto, los requisitos para educadores son en primer lugar requisitos del carácter, y en segundo lugar requisitos de comprensión y experiencia en los principios de una educación cristiana alternativa. Por tanto, una escuela cristiana alternativa no puede evaluar y seleccionar a sus profesores simplemente a base de un examen de conocimientos, un *currículum vitae*, o una lección de prueba (ya hemos visto que en una escuela alternativa no se "dictan clases").

Sugerimos los siguientes elementos de evaluación y selección para asegurar de encontrar a las personas idóneas:

- Conocerse personalmente de cerca es indispensable. Ningún documento escrito y ningún encuentro personal de corto tiempo (entrevista, etc.) pueden dar una impresión adecuada de una persona. Será necesario que cada persona interesada en colaborar, pase primero un tiempo de prueba (voluntariado, práctica) de tres meses como mínimo, con entrevistas de evaluación en espacios regulares, antes de colaborar de manera definitiva.

- Durante este tiempo de práctica, necesariamente se tomarán en cuenta también las impresiones y opiniones de los niños con quienes trabaja la persona interesada.
- Cada persona interesada en trabajar en una escuela cristiana alternativa, necesitará pasar por una formación intensiva en los principios, métodos y prácticas de dicha escuela. (Esta formación puede ir unida al tiempo de voluntariado, o ser independiente de él.)
- También se pueden pedir referencias de parte de otros educadores cristianos alternativos.

## **V.16. Inteligencia, Innovación y Tradicionalismo**

La mayoría de los sistemas escolares existentes son tradicionalistas: Exigen que los alumnos se adapten a contenidos y métodos prescritos. El tradicionalismo consiste en copiar lo que ya se ha hecho antes, y esto es exactamente lo que hacen los alumnos de las escuelas existentes durante la mayor parte de su tiempo: Copian lo que el profesor dicta o escribe en la pizarra; copian lo que está escrito en un libro escolar; copian un procedimiento mecánico en la matemática; copian dibujos hechos por otras personas; y a menudo copian aun las respuestas de los exámenes para evitar el castigo que enfrentarían si desaproveaban. La misma "mentalidad del copista" se observa en los profesores: Copian fichas de trabajo elaborados por otros profesores, copian problemas planteados en exámenes de otras instituciones, copian los métodos empleados por los profesores que les enseñaban a ellos, copian del libro para el profesor los resultados de los ejercicios en el libro para el alumno. Prácticamente no existen profesores innovadores; y los pocos que hay, son rechazados por el sistema porque se están saliendo del marco de los procedimientos prescritos por el sistema.

Irónicamente, los responsables de instituciones educativas y de la planificación escolar, a menudo afirman lo contrario en su propaganda pública. Afirman que están educando "para la creatividad, para la innovación, para el progreso". Pero el hecho es que una educación tradicionalista nunca puede lograr esto. Las personas inteligentes e innovadoras, son a la vez personas que son abiertas para ideas nuevas, para experimentos nunca antes hechos, para abrir caminos nunca antes caminados. Y por tanto, son personas que a menudo se oponen a las tradiciones dominantes.

Las siguientes citas de la investigadora Andrea Kuszewski son instructivas acerca de este punto:

"En un ejemplo, una investigación por Westby y Dawson examinó las características de alumnos creativos y no creativos, y después pidieron a los profesores que clasificasen a sus alumnos desde sus favoritos hasta los que menos les gustaba enseñar, a base de estas características.

Primero, se preguntó a los profesores si ellos valoraban la creatividad, y si les gustaba trabajar con alumnos creativos, y en su gran mayoría respondieron: "Sí". Después se les pidió clasificar a sus propios alumnos según una variedad de rasgos personales. Algunos de estos rasgos eran los que son asociados con una

creatividad alta, tales como: determinado, independiente, individualista, impulsivo, dispuesto a correr riesgos. Otros eran rasgos asociados con baja creatividad, tales como: pacífico, fiable, tolerante, constante, práctico. Por fin, se pidió a los profesores clasificarlos según sus favoritos, o sea, a cuáles estudiantes preferían enseñar y a cuales no.

Hubo una significativa correlación negativa entre el grado de creatividad de un estudiante, y su clasificación favorable por los profesores. O sea, los estudiantes más creativos eran los menos favorecidos por los profesores, a través de la entera muestra investigada. Además, los estudiantes favoritos de los profesores poseían rasgos contraproducentes contra la creatividad, tales como conformidad, y la aceptación de autoridades sin cuestionar."

*(Andrea Kuszewski, "The educational value of creative disobedience")*

"Como sociedad, ¿no deseamos la creatividad? ¿Cómo podemos ser creativos, si constantemente somos reprendidos, rebajados, despedidos, o simplemente rechazados, por pensar de una manera diferente?

Si nunca nadie cuestionara las normas o desafiara la tradición, entonces nunca habría algún progreso en este mundo. Tristemente, la gente más apasionadamente creativa que produce las ideas más innovadoras, son aquellos que tienen que enfrentar la mayor resistencia de parte de la sociedad. Es un rasgo humano, rechazar el cambio. Preferimos que todo sea constante y predecible. Esto nos hace sentir cómodos. Pero a veces tenemos que aguantar un poco de incomodidad, para que puedan suceder verdaderas innovaciones y creatividad."

*(Andrea Kuszewski, "Creativity: A crime of passion", [http://www.science20.com/rogue\\_neuron/creativity\\_crime\\_passion](http://www.science20.com/rogue_neuron/creativity_crime_passion))*

"No es casualidad que los genios como Einstein tenían habilidades en múltiples áreas (...). Los genios siempre buscan actividades novedosas y aprenden sobre campos nuevos. Esta es su personalidad.

En el modelo de los cinco factores de personalidad (Abierto, Conciencioso, Extravertido, Agradable, Neurótico), solo uno de estos rasgos tiene una correlación con la inteligencia, y es el ser "abierto" para experiencias nuevas. Personas muy "abiertas" buscan constantemente nuevas informaciones, nuevas actividades para realizar, nuevas cosas para aprender - nuevas experiencias en general."

*(Andrea Kuszewski, "You can increase your intelligence: 5 ways to maximize your cognitive potential", <http://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/2011/03/07/you-can-increase-your-intelligence-5-ways-to-maximize-your-cognitive-potential/>)*

Pero el sistema escolar existente dice a los alumnos: "Haz lo que yo digo." - "Completa la tarea que yo te doy." - "Hazlo exactamente como yo lo hago."

Nunca les dice: "Investiga lo que a tí te interesa descubrir." - "Busca una nueva manera de hacer esto." - "Decide qué tema quieres estudiar hoy." - "Dibújalo a tu propia manera." Por tanto, el sistema escolar desanima exactamente esta inteligencia innovadora que pretende fomentar. Para desarrollar una inteligencia innovadora, el alumno necesita un

ambiente de libertad, y un ambiente que lo anima a intentar y descubrir cosas nuevas, en vez de desanimarlo.

Quizás alguien me señalará las muchas "tareas de investigación" que se dan hoy en día a los alumnos escolares: "Para mañana trae un experimento científico." - "Busca como se hace una araña de origami y tráela." - "Para mañana busca un poema alusivo a la escuela y tráelo."

¿Fomentan tareas como estas la investigación y la inteligencia innovadora? - No, porque les faltan los ingredientes más importantes para la innovación y la creatividad: La libertad de decidir, el ánimo para intentar algo nuevo, y un amplio espacio para experimentar.

Estas tareas mencionadas no incluyen la **libertad para decidir**. El alumno es obligado a buscar y encontrar exactamente lo que el profesor quiere; y si no es exactamente eso, es rechazado. Entonces, el alumno no puede investigar libremente. En realidad, se ve obligado a hacer el trabajo que el profesor debería hacer: buscar fuentes de información acerca de lo que el profesor quiere (o debería) enseñar.

Una profesora de primaria exigió que sus alumnos trajeran "un experimento relacionado con un descubrimiento científico". Una alumna demostró como un globo se carga eléctricamente cuando se frota con un trapo de lana, y como después sus cabellos fueron atraídos por el globo. La profesora rechazó el experimento y puso una nota desaprobatoria a la alumna, diciendo que "esto no es ninguna innovación científica". En realidad, fue exactamente este fenómeno el cual llevó históricamente al descubrimiento de la energía eléctrica, una de las innovaciones más importantes de los tiempos modernos. (Pero al parecer, la profesora no sabía esto. Esto sucede cuando el profesor carga todo el trabajo sobre los hombros de los alumnos, en vez de investigar él mismo también; y cuando el profesor además se niega a aprender algo de sus alumnos.) Si este experimento histórico en su primera vez hubiera sido realizado no por un investigador libre en una sociedad libre, sino por un alumno del sistema escolar actual, este alumno hubiera sido desanimado de tal manera que hubiera desistido de toda investigación adicional, y nos hubiéramos quedado sin electricidad hasta hoy.

Una "tarea de investigación" no sirve para nada si el alumno es desanimado cada vez que descubre algo que no se conforma exactamente a las expectativas del profesor. Para fomentar un espíritu investigador, el alumno necesita **ser animado para intentar cosas nuevas**, para hacer algo fuera de lo común, sin que se lo rechace por ello. Necesita ser animado aun si fracasa en el intento. Los grandes inventos de la historia tampoco funcionaron la primera vez. Se cuenta que Edison estaba trabajando muchos meses en su idea de crear un foco de luz eléctrica, y todos sus intentos fracasaron. Un amigo intentó convencerlo de que abandonase esta idea, ya que todos sus intentos habían estado en vano. "No", respondió Edison, "no fue en vano. Ahora conozco mil maneras como no funciona. Esto me ayudará a encontrar finalmente la manera como sí funciona." - Si Edison se hubiera dejado desanimar, hoy no tendríamos luz eléctrica.

Pero el sistema escolar no deja a los alumnos **suficiente tiempo y libertad** para intentarlo tantas veces como Edison. La tarea tiene que entregarse "ahora" y tiene que ser "acabada" -

entonces el alumno opta por algo seguro, algo que ya se ha hecho mil veces anteriormente, algo que puede simplemente copiar de un libro. No aprende a perseverar como Edison. Solamente aprende como encontrar la manera más fácil de complacer al profesor. (Fue una gran suerte de la historia que Edison no tuvo profesor. El no iba a la escuela, su madre lo educó en casa y le dejó mucha libertad para hacer experimentos que él mismo ideaba.)

Además, el sistema escolar existente no provee ningún **ambiente propicio a la investigación, la innovación y el descubrimiento**. Por ejemplo, se exige de los alumnos que "busquen información por sí mismos"; pero no se provee ningún ambiente donde tal información fuera fácilmente accesible. Entonces (como he visto personalmente) los alumnos pasan la mayor parte del tiempo yendo de casa en casa, buscando entre sus compañeros o familiares: "¿Tal vez tienes un libro de experimentos?" - "Necesito un poema para la escuela, ¿tienes uno?" - "Necesito dibujar una oveja, ¿tienes un dibujo de una que puedo copiar?" - Si en la escuela ya se sabe que se darán tales tareas a los alumnos, ¿por qué las escuelas no proveen por lo menos una buena biblioteca donde tales informaciones serían accesibles fácilmente y sin trabas burocráticas?

Una escuela activa debe proveer estos elementos mencionados para desarrollar la creatividad y el espíritu innovador:

*Libertad para decidir.* Se permite a los alumnos que ellos mismos decidan acerca de los temas que desean investigar. Somos más creativos cuando el deseo de investigar nace dentro de nosotros mismos. Esto se aplica tanto a los adultos como a los niños.

*Ánimo para intentar algo nuevo.* Si un niño fracasa en sus intentos de crear o descubrir algo nuevo, el buen educador le ayuda a ver el valor de lo que ya ha intentado, lo anima a seguir adelante, y le ayuda a encontrar otros caminos hacia su meta. Quizás el niño se ha propuesto algo demasiado difícil; entonces el educador le puede mostrar un camino más fácil. O el niño no logra encontrar la idea clave que lo llevaría a su meta; entonces el educador le ayuda a descubrir esta idea clave. O el educador puede proveer nuevos recursos al niño, señalándole fuentes de información, o procurando que otros compañeros le ayuden.

*Un amplio espacio para experimentar.* Esto significa que el niño tenga a su alcance una gran variedad de objetos, materiales (como cartón, madera, retazos de tela y de lana, arena, agua, pintura, etc. etc.), herramientas (como balanza, cinta métrica, manguera, pincel, tijera, martillo, alicate, etc. etc.), fuentes de información, y suficiente tiempo y espacio para experimentar.

El educador, en este respecto, actúa como un "reservorio" de ideas e informaciones: Anima a cada niño a dar un paso más allá de lo que ha alcanzado, a descubrir algún aspecto adicional de lo que ya ha descubierto, o a comenzar algo completamente nuevo si el niño no tiene ideas por sí mismo. Le da informaciones necesarias o le da pautas donde encontrar la información que necesita. Desafía su curiosidad, haciendo más preguntas cuando el niño ya no tiene preguntas propias.

Y obviamente, el ejemplo del educador vale más que mil palabras. Si queremos animar a los niños a la innovación y a la creatividad, nosotros mismos tenemos que ser innovadores y creativos. Tenemos que liberarnos de esta cautividad bajo el "siempre lo hemos hecho así", el "esto no se puede hacer" y el "así es la realidad, tenemos que conformarnos". Estas son actitudes tradicionalistas que matan la creatividad.

En el ámbito de la educación, el peor enemigo de la innovación es la pedagogía establecida. En muchos países, el establecimiento pedagógico ha logrado uniformar las escuelas de tal manera que un único sistema educativo tiene que aplicarse obligatoriamente, como si no existiera ningún otro. ¡Cuán estrecho es el horizonte de un profesor que no conoce más que una sola pedagogía! (Vea Capítulo III.7, "No existe una única pedagogía".) Donde los profesores tienen que seguir todos la misma tradición pedagógica, ya es seguro que sus escuelas matarán la creatividad de sus alumnos. Es que allí no hay lugar para la verdadera innovación. (Vea Capítulo V.1, "Por qué es necesario que existan alternativas educativas".)

### **V.17. Cristianismo, innovación y tradicionalismo**

El cristianismo es a menudo asociado con el tradicionalismo: Doctrinas y costumbres que no se pueden cuestionar; jerarquías rígidas que se resisten al cambio; imposición por parte de algunos líderes poderosos... Pero este no es el cristianismo de Jesús y de la Biblia. Jesús habló con palabras fuertes contra las tradiciones de los líderes religiosos:

"...Así habéis invalidado el mandamiento de Dios por vuestra tradición. Hipócritas, bien profetizó de vosotros Isaías, cuando dijo: Este pueblo de labios me honra; mas su corazón está lejos de mí. Pues en vano me honran, enseñando como doctrinas, mandamientos de hombres." (Mateo 15:6-9)

También dijo acerca de ellos: "Porque atan cargas pesadas y difíciles de llevar, y las ponen sobre los hombros de los hombres; pero ellos ni con un dedo quieren moverlas." (Mateo 23:4)

¿No es esta una descripción acertada de un profesor tradicionalista? Un profesor que carga a sus alumnos con una cantidad excesiva de tareas sin verdadero valor educativo, solamente para poder mostrar cuántas páginas sus alumnos llenan en sus cuadernos y libros de trabajo. Un profesor que castiga a sus alumnos cuando no comprenden las tareas, pero que no hace ningún esfuerzo por explicar las tareas de una manera adecuada al entendimiento de los niños. Un profesor que exige que los alumnos busquen y traigan informaciones acerca de los temas que él, el profesor, debería enseñar; pero que no mueve ni un dedo para ayudarles a encontrar estas informaciones.

Así como el Señor Jesús rompió muchas tradiciones de los hombres, un educador cristiano tendrá que romper muchas tradiciones del sistema escolar dominante. Como en la iglesia, también en la educación, las tradiciones de los hombres han invalidado el mandamiento de Dios.

La Biblia testifica también que Dios es un Dios innovador:



- El entero relato de la creación (Génesis 1) muestra como Dios tiene innumerables ideas creativas: la gran variedad de plantas y animales, la variada superficie de la tierra, el universo inmenso con sus cuerpos celestiales; una creación que todavía encubre una inmensa cantidad de misterios aun no descubiertos por la ciencia.

- En Isaías 43:18-19 dice:

"No os acordéis de las cosas pasadas, ni traigáis a memoria las cosas antiguas. He aquí que yo hago cosa nueva; pronto saldrá a luz; ¿no la conoceréis?"

- También en Isaías 48:6-8:

"Ahora, pues, te he hecho oír cosas nuevas y ocultas que tú no sabías. Ahora han sido creadas, no en días pasados, ni antes de este día las habías oído, para que no digas: He aquí que yo lo sabía. Sí, nunca lo habías oído, ni nunca lo habías conocido; ciertamente no se abrió antes tu oído..."

- Dios dice que él sorprende y confunde a todos los que intentan predecir el futuro:

"Yo deshago las señales de los adivinos, y enloquezco a los agoreros; que hago volver atrás a los sabios, y desvanezco su sabiduría." (Isaías 44:25, vea también Isaías 41:23-28)

Por cierto, Dios ha establecido principios y verdades eternos y absolutos, que nunca cambiarán. Su soberanía, Su justicia, Su fidelidad, Su amor, serán para siempre. Pero esto no es tradicionalismo. Esto es el orden fundamental del mundo, al igual como las leyes de la naturaleza. Pero estos principios inmutables tienen siempre nuevas aplicaciones.

Aun el inventor más innovador no intentará cambiar las leyes de la naturaleza. Pero él utiliza estas leyes para crear cosas nuevas y útiles. El inventor no es menos innovador por respetar las leyes de la naturaleza. De la misma manera, un cristiano innovador aplica los principios de Dios para crear cosas nuevas - nuevas obras de caridad, nuevas formas de anunciar el Evangelio, nuevos métodos de enseñanza y nuevos modelos de educación.

La mayoría de los fundadores de la ciencia moderna tenían convicciones cristianas: Juan Kepler, Isaac Newton, Blas Pascal, Michael Faraday, James C. Maxwell, Luis Pasteur, Gregorio Mendel, y muchos otros. Esto no es casualidad. Ellos creían que Dios había ordenado el mundo según principios eternos, y que Dios les iba a permitir descubrir estos principios. "Gloria de Dios es encubrir un asunto; pero honra del rey es escudriñarlo." (Prov.25:2) Estos científicos no eran tradicionalistas. Al contrario: Eran descubridores e innovadores, a causa de su fe en los principios eternos de Dios.

¡Seamos innovadores también en el ámbito de la educación!

## **V.18. Algunas preguntas y respuestas**

### ***V.18.1. ¿No es esto solamente para los ricos?***

En la situación presente, una escuela alternativa será necesariamente una escuela privada. Por eso, algunos comentaristas han dicho que las formas de educación alternativa aumentarán las desigualdades sociales porque son accesibles solamente para las familias

que tienen dinero. Pero si en la actualidad eso es así, ¿no es por culpa de las escuelas alternativas!

¿Por qué no puede el estado dar autonomía y libertad a sus propias escuelas, para que una escuela estatal pueda también brindar una educación alternativa?

¿O por qué no puede el estado apoyar las escuelas privadas de la misma manera como apoya a las escuelas estatales? - En la actualidad, los padres que envían a sus hijos a una escuela privada, se ven obligados a financiar *dos* escuelas: la escuela de sus hijos, y también (mediante sus impuestos) las escuelas estatales de las que ni siquiera hacen uso. Y en algunos países, aun las mismas escuelas privadas tienen que pagar impuestos. Esta desigualdad social es creada por la política del estado, no por las escuelas privadas. Como mínimo, el estado debería permitir a esos padres deducir sus gastos escolares de los impuestos que pagan, porque ellos ahorran al estado unos gastos correspondientes a este mismo monto.

Los que usan el argumento de la "desigualdad social", no se detienen para preguntarse *por qué las escuelas estatales y tradicionales son gratuitas*. ¡Estas escuelas también cuestan dinero! En el pasado, las escuelas "normales" o "tradicionales" eran tan inaccesibles para los pobres como hoy lo son las escuelas alternativas. Pero después se hicieron esfuerzos caritativos y comunitarios para posibilitar el acceso a una escuela para todos; y más tarde los gobiernos de muchos países decidieron financiar las escuelas mediante los impuestos. Si no fuera por esta política deliberada de los gobiernos, *las escuelas públicas y tradicionales crearían la misma desigualdad*.

Pero entonces, si se ha hecho posible que familias pobres envíen a sus hijos a una escuela tradicional, de la misma manera se puede hacer posible que las familias pobres envíen a sus hijos a una escuela alternativa, o los eduquen en casa si así lo desean. No es el lugar aquí para discutir mecanismos concretos cómo hacerlo; el punto es: En cuanto a las escuelas tradicionales, este problema de la "desigualdad social" ha sido resuelto; entonces con un poco de voluntad política se puede resolver también para las alternativas educativas.

Muchas escuelas alternativas hacen esfuerzos para disminuir la desigualdad *internamente*, por ejemplo haciendo que las familias ricas financien becas para los alumnos de familias pobres. En una escuela que es parte de una verdadera comunidad cristiana, esto debería incluso funcionar por sí mismo, porque es una parte esencial de la ética cristiana que los ricos ayuden voluntariamente a los pobres en sus necesidades. En este sentido, ¡muchas escuelas alternativas son mucho más "sociales" que las escuelas estatales! Pero no pueden hacer mucho contra la desigualdad externa, la desigualdad entre escuelas privadas y estatales, la cual es creada por la política de los gobiernos. Una política justa crearía las condiciones para una *competencia libre y equitativa entre diversos modelos educativos*, como hemos explicado en el capítulo [V.1](#).

### V.18.2. *¿Cómo encontrarán los alumnos un buen trabajo más adelante?*

Hoy en día la idea dominante es: Estudia en una universidad o en un instituto superior, saca un diploma, y entonces tendrás un buen trabajo. Esta idea es equivocada, por varias razones:

- Un diploma todavía no garantiza un buen trabajo. En algunos países que han forzado demasiado las formaciones universitarias, existe ahora un gran exceso de graduados que no encuentran trabajo en su especialidad y se ven obligados a trabajar como taxistas, personal de limpieza, etc. Además, un empleador sabio se fijará no tanto en los diplomas, sino en las capacidades efectivas de los postulantes. A menudo las "formaciones profesionales" enseñan solamente la capacidad de aprobar exámenes; pero el trabajo real exige otras capacidades que no se pueden aprender en una universidad o un instituto.

- La formación profesional más eficaz no consiste en "primero estudios, después trabajo", sino en una interacción constante entre trabajo y estudio *desde el principio*. Los profesionales más capaces son normalmente aquellos que comenzaron a trabajar en su especialidad desde su niñez o adolescencia, como ayudante o aprendiz, y adquirieron sus conocimientos *mientras trabajaban*.

- No cualquier persona es apta para cualquier trabajo o carrera. No cualquiera puede mediante estudios convertirse en un Pablo Picasso o en un Albert Einstein. El "mejor trabajo" es el que mejor coincide con los talentos, capacidades e inclinaciones individuales de una persona. Así es bien posible que para algunas personas con buenas habilidades manuales y menos capacidades intelectuales, el "mejor trabajo" no sea médico o abogado, sino carpintero o mecánico.

Ahora, ¿cómo puede alguien descubrir sus habilidades y talentos, si no mediante su *ejercicio*? Y así llegamos otra vez al postulado de que un niño aprende mucho mejor cuando le permitimos aprender de acuerdo a sus propios intereses. Un niño que tiene la posibilidad de "descubrir" las actividades más variadas y elegir las que son de su interés, conocerá con mucho más facilidad cuales son sus puntos fuertes, sus habilidades y talentos personales. Esta es la mejor base para hacer más adelante una elección sabia de un trabajo o una carrera. Además, el niño o joven entrará en este trabajo o esta carrera con más conocimientos previos, porque ya habrá realizado bastantes actividades de la especialidad correspondiente.

Es muy triste cuando una persona descubre recién al final de una larga carrera profesional, que hizo una elección equivocada, como demuestra la siguiente historia:

"Tengo un amigo cercano al que conozco desde la secundaria. Sus notas eran buenas, sus padres tenían dinero, entonces era natural que estudiara en una "buena" universidad. Puesto que el lenguaje (inglés) había sido la asignatura escolar más fácil para él, eligió la carrera de inglés. Después de gastar cuatro años de su tiempo y 20'000 dólares, obtuvo su grado de bachiller. ¿Qué hacer ahora? Sus notas seguían buenas, él tenía tiempo, sus padres tenían dinero, entonces siguió

hasta obtener un doctorado en (ahora necesariamente) inglés. Un día, mientras él estaba terminando su tesis doctoral, le pregunté: 'Cuando termines con todo esto, ¿qué vas a hacer?' - El pareció sorprenderse de la pregunta. Después de un rato dijo: 'No sé, enseñar inglés en alguna escuela, supongo.' - '¿Es esto lo que realmente quieres hacer?' - Esta pregunta le sorprendió aun más. Después de otro rato más dijo: 'No, no especialmente; ¿pero qué otra cosa puedo hacer?' - Esto me sorprendió a mí. ¿Es para eso que uno hace un doctorado?

El empezó a enseñar inglés en una pequeña universidad estatal. Pronto descubrió que sus estudiantes estaban allí solamente para conseguir el diploma, y no tenían ni el mínimo interés en las cosas que él había aprendido y deseaba enseñarles. Lo único que querían saber y amablemente le preguntaban, era: '¿Qué necesitamos hacer para aprobar el curso?' - Esto le quitó todo el sentido a su enseñanza. Durante algún tiempo él intentó seguir enseñando de mala gana, sin preocuparse por sus estudiantes y lo que les gustaba o no les gustaba, cobrar su sueldo, y concentrarse en las actividades que realmente le gustaban hacer en su tiempo libre: cultivar el campo, cazar, pescar, hacer caminatas largas, esquiar. No funcionó. El aguantó durante algunos años más, y odiaba su trabajo cada año más. Por fin renunció. Hoy, después de unos años difíciles, él trabaja como carpintero y constructor en una pequeña ciudad donde hay suficiente demanda para mantenerle ocupado. El encontró su trabajo. Pero gastó quince años de su vida, y 40'000 dólares de sus padres, solamente para descubrir que no quería ser profesor de inglés.

Muchas otras personas no son tan afortunadas de tener suficiente dinero para poder abandonar su trabajo y buscarse otro. Una mujer joven que se iba a graduar en educación, una vez me dijo: 'Por lo menos he aprendido dos cosas aquí: que no me gustan los niños, y que no me gusta enseñar.' La pregunté por qué entonces seguía adelante con ello. Ella dijo: 'Tengo que hacerlo. He gastado demasiado tiempo y dinero para aprender esto; no puedo comenzar de nuevo y aprender algo diferente.'

Un grado académico no es ninguna llave mágica que abre todas las puertas. Solamente abre unas cuantas; y antes de gastar un montón de tiempo y dinero para conseguir una de estas llaves, te aconsejo que averigües bien cuáles son las puertas que esta llave abre (si es siquiera una), y qué cosa hay al otro lado de esas puertas, y si te gustará lo que hay allí; y en caso que sí, si no existe un camino más fácil para llegar allá."

*(John Holt, "Teach Your Own")*

### ***V.18.3. ¿No podría también una educación con un currículo fijo ser cristiana?***

Todavía no me atrevo a dar una respuesta definitiva. Me podría imaginar que quizás se podrían encontrar formas de una educación con currículo fijo que son conformes con una cosmovisión bíblica-cristiana. Pero una tal educación tendría que cumplir con los siguientes requisitos mínimos:

- No debe atentar contra los principios de Efesios 6:4 y Colosenses 3:21; o sea, no debe "desanimar" a los niños ni "provocarlos a ira".

Esto implica, por ejemplo, que el currículo no puede ligarse rígidamente a la edad cronológica de los niños. Si algunos niños se ven obligados a aprender conceptos que no pueden entender porque les falta la madurez necesaria, y otros se ven obligados a frenar su paso y a avanzar a un paso demasiado lento en relación con sus capacidades, entonces con seguridad se desanimarán y serán "provocados a ira".

Una educación cristiana, por tanto, no puede tener un currículo fijo en el sentido de establecer un cronograma normado y fijo, al cual se somete un grupo entero de niños diferentes. Quizás podría existir una educación cristiana donde el currículo está preestablecido en cuanto a contenidos y secuencias, pero no en cuanto al marco de tiempo en el cual cada niño debe cumplirlo.

- No debe impedir que cada niño busque su llamado individual de Dios y sus talentos dados por Dios, y que adquiera las habilidades y conocimientos que corresponden a estos talentos, y que necesita para cumplir su llamado.

Esto implica, por ejemplo, que no todas las materias del currículo pueden ser obligatorias para todos los alumnos. Debe existir un margen de libertad para que cada alumno escoja materias de acuerdo a sus propios talentos y su llamado (hasta donde ya los conoce). Entonces, el currículo no puede ser "fijo" en el sentido de prescribir los mismos contenidos para todos los alumnos. Quizás podría existir una educación cristiana con un currículo que prescribe contenidos para una gran variedad de materias, pero que permite a los alumnos escoger individualmente entre estas materias y contenidos.

En realidad no sé si esto sería posible. Solamente sé que es mucho más difícil ser "diferente", que ser "igual" al mundo. Una vez que empezamos a hacer algunas cosas igual como el sistema existente, pronto haremos también otras cosas igual como este sistema. Es prácticamente imposible que un sistema "medio alternativo" se convierta paso por paso en uno "más alternativo", o que uno "medio cristiano" se convierta paulatinamente en uno "más cristiano". Pero existen muchos ejemplos de sistemas "medio alternativos" o "medio cristianos", que con el tiempo se convirtieron en tradicionales. Esto debe advertirnos contra el peligro del conformismo que siempre está latente.

¡Seamos innovadores también en el ámbito de la educación!

Este documento es propiedad intelectual del autor. Se permite su reproducción bajo las siguientes condiciones:

- El contenido debe mantenerse en su totalidad, sin añadiduras, omisiones o alteraciones.
- No se puede vender por ganancia económica.

Publicado en: <http://www.altisimo.net/escolar/manifiesto.htm> .