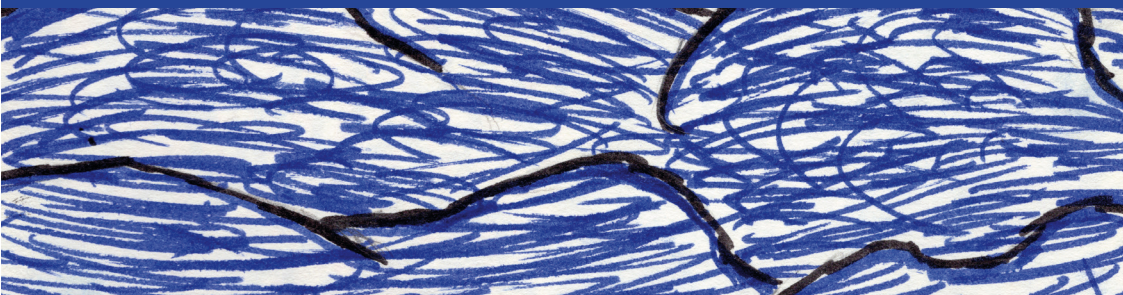




Jordi Mateu

LA EDUCACIÓN VIVA

Navengado hacia una educación más humana y consciente





Jordi Mateu lleva más de tres décadas dedicado a la investigación y el desarrollo de la Educación Viva. Ha trabajado como maestro, asesor del Departamento de Educación en Cataluña, director de escuela, y formador de familias y educadores.

Durante este periodo, ha acompañado a miles de profesionales y familias a transformar su mirada hacia la infancia, ofreciendo una propuesta basada en acompañar a los niños a aprender a vivir, sin perder la profunda alegría de su Ser.

Su enfoque incluye un planteamiento ecléctico, que aúna conocimientos de las ciencias cognitivas, la psicoterapia, las tradiciones filosóficas orientales, y la pedagogía, en una propuesta que él llama “el diálogo dentro - fuera”, como metáfora para ilustrar la íntima relación que existe entre la objetividad y la subjetividad humanas.

Todo ello se complementa con su experiencia como maestro y padre, un bagaje que le permite ilustrar sus ideas con multitud de ejemplos y relatos de la crianza de sus cuatro hijos.

- LA EDUCACIÓN VIVA -
Navengado hacia una educación
más humana y consciente

Jordi Mateu



Texto original: Jordi Mateu Zorita
Primera edición: abril de 2026
www.jordimateu.info

Ilustración de portada: Inuc Mateu
Diseño y maquetación: Cris Verger
Fotografía: Albert Brun

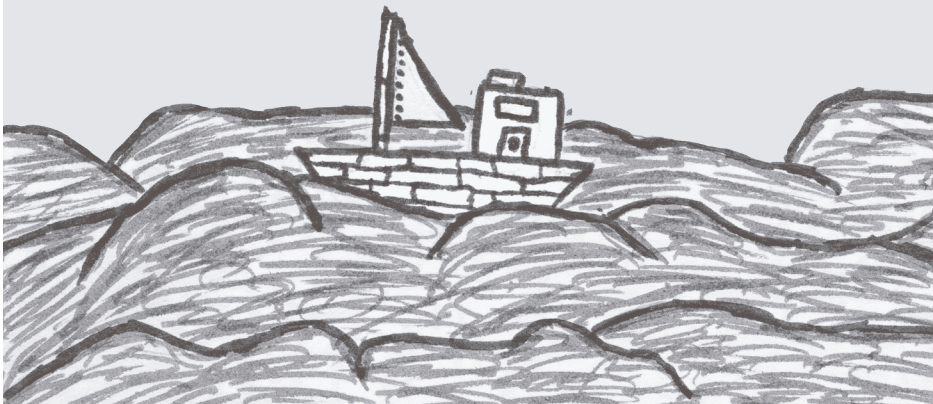
Producido por QUARES Salesforce, S.L.
Impreso en España.

ISBN: 978-84-09-84531-6
Depósito legal: B 7993-2026

No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso previo de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

- LA EDUCACIÓN VIVA -
Navengado hacia una educación
más humana y consciente

Jordi Mateu



ÍNDICE

Introducción	7
1. Lo mejor de todo, lo adecuado	17
2. Comprensiones	85
3. La fuente filosófica	131
4. Aprender a vivir	157
5. La escuela del siglo XIX	247
6. La educación viva	265
7. Ca l'Aulet	385
Epílogo	437
Anexos	447
Bibliografía	473

INTRODUCCIÓN

Yo fui uno de esos estudiantes que, al tener que elegir estudios universitarios —en mi caso, Magisterio—, lo hice más bien por descarte que por vocación. De hecho, de joven no recuerdo tener ninguna pasión especial ni por la infancia, ni por la pedagogía.

De pequeño me atraía la idea de ser camionero, siempre me ha gustado conducir un vehículo grande, con visión de la carretera desde un lugar elevado. Al acabar la EGB, con 14 años, me interesaba la mecánica de coches. Me fascinaba la idea de saber desmontar esos misteriosos cachivaches que permiten que algo se mueva, pero los maestros me recomendaron no hacer Formación Profesional, a pesar de que, hasta segundo de Bachillerato, yo fui un estudiante académicamente bastante mediocre.

Tengo pocas memorias de la escuela. Recuerdo un edificio enorme, con muchas aulas, y unas escaleras amplias, por las que me gustaba correr. En las clases éramos siempre entre 47 y 50 alumnos. Yo era uno de esos niños invisibles, que pasaba desapercibido, muy tímido, y con una discapacidad visual innata que me obligaba a sentarme en primera fila e, incluso así, a levantarme constantemente para leer la pizarra. Recuerdo un lavabo oscuro, que me generaba pavor, porque tenía un temporizador de luz que se apagaba antes de que uno hubiese acabado de orinar, y muchas veces acababa meándome en los pantalones por salir de manera apresurada de allí.

De los maestros que tuve, no tengo sensaciones muy gratas, más bien lo contrario. Uno de ellos me dio una bofetada tremenda. Es curioso, era una persona que me fascinaba por las historias que nos explicaba de sus viajes por el Amazonas. Pero un día, se me escapó sin poder evitarlo un estornudo estridente y el hombre, ante las risas de los compañeros, supongo que imaginando que lo hice como una falta de respeto, me dio un cachete en la cara que me dolió en el alma.

Me acuerdo también de un profesor de finales de primaria que me ridiculizó ante el grupo. Era un profe progre, de esos que, en aquella época, nos llevaba al cine a ver una película crítica con la energía nuclear. Un día, en la clase de pretecnología, nos mandó construir una polea, y yo, que siempre he sido muy torpe con el trabajo

manual, y que seguramente tampoco debí entender gran cosa de lo que iba el tema, enganché con cola los laterales de madera del eje a la llanta circular, de manera que el utensilio no podía girar, y hacer su función. Recuerdo que, al ver mi innovación tecnológica, el maestro se rio abiertamente, rompió la polea por la mitad, y me dijo, hablando hacia los demás: <<Mira, ahora tienes dos palas de ping-pong>>. En fin, me pregunto si es por eso que mi cómic favorito de pequeño era *Pepe Gotera y Otilio, chapuzas a domicilio*.

Tengo, eso sí, una vaga memoria agradable de un hombre alto, el Hermano Ignacio, con su bata blanca. Recuerdo que era un hombre afectivo, cercano, humano. ¡Pero se fue de misionero, por no sé dónde!

Mis notas siempre fueron muy justitas, yo era de suficientes, y poco más. Al empezar el primero de BUP mi padre me pidió, ahora que ya no era tan niño, esforzarme por sacar buenas calificaciones. Yo le prometí que lo haría, y en la primera evaluación suspendí cinco asignaturas. Mi mente era de letras, las mates, la física y la química me resultaban incomprensibles. Al afrontar los “problemas”, era como si estuviese en una nebulosa mental: no sabía..., ni sabía lo que no sabía..., pero sabía que yo era *tonfo*, y estaba solo con ese pensamiento.

Sin embargo, hacia finales de primero de bachillerato, cerca de los 16 años, se desplegó en mí un interés genuino por el saber, especialmente en el ámbito de las letras. Me encantaba leer textos, sentía facilidad en comprender, organizar y recordar las ideas lingüísticamente. Me fascinaba el latín y el griego. Recuerdo que, al acabar el primer año de latín, me compré el libro de texto del siguiente nivel, a pesar de que la asignatura no se ofrecía el siguiente curso escolar. Pero no se lo expliqué a nadie, para que no pensarán que era un “friki”.

Me levantaba a las cinco de la mañana para leer textos de historia, de inglés, de filosofía, de literatura, etc. Y sentía gozo en aprender, en organizar las ideas en mi mente, y en comunicarlas verbalmente o por escrito. Sin embargo, en el instituto me seguían suspendiendo cinco asignaturas. Recuerdo que mi padre fue a hablar con los profesores, y les relató, sin yo saberlo, que oía como cada día me levantaba de madrugada para estudiar. Y entonces, a partir de ese momento, mis notas fueron de excelentes y notables.

Ahora ya no era un alumno mediocre, sino excelente, y los profesores me ponían de ejemplo ante los compañeros, situación que me molestaba enormemente, pero al ser tan tímido no era capaz de protestar.

Recuerdo que, al acabar el COU –el curso preparatorio a la universidad— yo ya estaba exhausto. Aunque me gustaba aprender, el estrés de la dinámica escolar me

había desfondado. La opción natural en mí hubiese sido elegir una licenciatura en Filología Inglesa o Periodismo, pero ambas carreras eran de cinco años en aquella época, y yo no podía imaginar un lustro más en esas condiciones. Así que opté por la diplomatura de Magisterio, porque solamente eran tres años.

Durante la carrera hubo tan solo dos asignaturas que me atrajeron, las dos relacionadas con la psicología evolutiva y el constructivismo. El resto, creo que no me aportó gran cosa. De hecho, al empezar a trabajar, me di cuenta de que no sabía cómo enseñar casi nada. Y sobre acompañar emocionalmente a los niños, ni era consciente de ello.

Pero mi personalidad curiosa me llevó a apuntarme a infinidad de cursos de formación permanente, a leer libros de psicopedagogía, y a probar muchas prácticas innovadoras en el aula. Recuerdo que me hice gran amigo del conserje y de las profesionales de la limpieza, porque por las tardes, cuando no estaba en cursos de formación, me quedaba en la escuela hasta altas horas preparando rincones, propuestas y materiales.

Disfrutaba mucho viendo cómo los pequeños iban haciendo su camino de descubrimiento y aprendizaje. Y me fascinaba la mente infantil, con toda su alegría, su simbolismo, y su creatividad. Trabajé durante 12 años como maestro de infantil y primaria, en todas las edades, desde tutor de 3 años a maestro del ciclo superior. Y posteriormente formé parte durante 9 años del equipo LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión social) en los Servicios Educativos de l'Hospitalet de Llobregat, lo cual me permitió desplegarme profesionalmente como formador y asesor de escuelas.

Durante todo ese proceso, mi interés por la pedagogía se fue ampliando hacia el campo de la psicología y la psicoterapia, lo cual me llevó a participar de nuevo en múltiples propuestas formativas: la psicoterapia Gestalt, el Eneagrama, las Constelaciones Familiares, el teatro terapéutico, la psicomotricidad Aucouturier, la Astrología, etc. Y también me interesé por la sociología de la educación, lo cual me llevó a investigar textos críticos con el sistema educativo hegemónico.

Empecé a participar en movimientos sociales y a colaborar en la organización de eventos, siempre ligados a la participación, la difusión, y la democracia directa. Y en esa búsqueda de referentes, un día fui a parar a una asamblea de un pequeño grupo anarquista que deseaba crear una escuela. ¿Crear una escuela? Yo nunca me había planteado esa posibilidad. Y, de hecho, no me interesaba para nada, porque yo ya había trabajado en una escuela, pero había un ambiente tan agradable en el grupo que me quedé.

Entonces empecé a descubrir que existían escuelas alternativas al sistema convencional, escuelas libres donde no había libros de texto, ni exámenes, ni asignaturas... Yo me consideraba un profe innovador, pero eso iba más allá. Así que me lancé de cabeza a investigarlo. E incluso intenté, con uno de esos grupos libertarios, iniciar una escolita, porque mi primer hijo, Alex, tenía ya 2 años. Fue un desastre, y acabamos todos discutiendo.

En ese momento comprendí que, a pesar de mis años como maestro y asesor, no tenía ni idea de ese mundo, y decidí, junto con otro compañero del grupo, organizar unas jornadas de educación libre, en las que invitamos a 25 escolitas de todo el estado español. Y, a partir de ahí, nació la Xell (Red de Educación Libre), una asociación a través de la cual se crearon múltiples espacios de formación entre las personas y las escuelas participantes que, personalmente, me permitió continuar creciendo.

Al convocar las jornadas, invitamos a los directores de la escuela El Roure a participar en ellas. Así conocí a Cristóbal Gutiérrez, quien llegó a ser un gran maestro y amigo para mí. Después de las jornadas, me apunté a la formación que Cristóbal ofrecía, que en aquel momento se llamaba CAI (Cuidado del Alma Infantil). Al principio, una parte de mí se resistía a apuntarse al curso, porque eso del “alma” no me sonaba bien..., pero acabé repitiendo la formación 10 o 12 veces, ni recuerdo. De hecho, Cristóbal y yo entablamos una gran amistad, y yo le ayudaba con la difusión y organización de los cursos.

Conocer a Cristóbal fue un punto de inflexión en mi vida. Él fue un maestro, un amigo y, a veces, hasta un padre para mí. Me fascinaba su asertividad de Aries — tan lejana y, al mismo tiempo, tan anhelada por un dubitativo Libra como yo—. Me asombraba su percepción e intuición, tanto con los adultos como, especialmente, con los pequeños. Y me sentía acogido por su sabiduría y su fuerza. Él siempre estaba ahí. A menudo le consultaba las dificultades que iba viviendo en la crianza con Alex, que no eran sino dificultades con mi propia vida.

A través de Cristóbal descubrí también el Taoísmo, el Seitai y el Vedanta Advaita. La sabiduría de esas disciplinas fue impregnando mis planteamientos pedagógicos, formaciones, e incluso asesoramientos. Recuerdo que un día Cristóbal me regaló un pequeño libro que era una reflexión alrededor de una frase de Zhuang Zi, un maestro taoísta, que narra la historia de un hombre que aparentemente cae en una cascada. Entonces, Confucio envía a sus discípulos a salvarlo, pero antes de que estos puedan asistirlo, el hombre nada y sale del agua con toda tranquilidad. Confucio, sorprendido, se apresura a preguntarle cómo era capaz de nadar en esas aguas turbulentas, a lo cual el hombre contesta: “parto de lo dado, desarrollo un natural, y alcanzo la necesidad”.

La frase me impactó tanto que en una escuela de l'Hospitalet que yo asesoraba entonces, el Prat de la Manta, con un equipo abierto, implicado y reflexivo, llegamos a articular un asesoramiento de todo un año escolar alrededor de esa frase de Zhuang Zi, con el objetivo de determinar los puntos esenciales de su proyecto pedagógico de centro.

A medida que las comprensiones con Cristóbal iban emergiendo, sentí que necesitaba desvincularme profesionalmente del Departamento de Educación para caminar un trayecto propio. Y así creé el CAIEV (Centro de asesoramiento e investigación de educación viva), una asociación a través de la cual empecé a profundizar en los planteamientos de esta propuesta pedagógica.

Pocos años después, con Chantal, quien era mi pareja entonces, creamos Ca l'Aulet, un espacio de educación viva para niños de infantil y primaria, que me ha permitido llevar a la práctica algunas de las propuestas de la educación viva, y también ofrecer un entorno educativo colectivo a mis hijos. Ca l'Aulet es un espacio hermoso, ubicado en un entorno natural, lleno de vida, en el cual han emergido muchas de las comprensiones que hemos difundido a través de las formaciones y asesoramientos de la asociación.

Empecé a escribir este libro hace unos diez años, pero no era el momento. La intensidad de mis ocupaciones —el Caiev, Ca l'Aulet, la crianza, etc.— no me lo permitía. Cristóbal me dijo una vez que nada que uno escriba antes de los 60 años vale mucho la pena. Así que, como todavía no estoy ahí, no me preocupa mucho el valor del texto.

De hecho, he escrito el libro sobre todo por tres razones: porque a menudo me lo piden los asistentes a los cursos, porque siento que las comprensiones que aparecen han de ser compartidas —y esto no lo expreso desde la soberbia o desde una actitud mesiánica, sino todo lo contrario— y, por último, porque la redacción del libro significa un cierre de etapa en mi vida.

Muchas veces, al concluir los cursos de formación, algunos asistentes me piden que transcriba en un libro los planteamientos que comparto, para que puedan consultarlos después. Observo que las ideas que comunico parece que les sirve. Siento que he vivido experiencias, tanto en la crianza y la pedagogía, como a nivel personal, que son similares a las que algunas personas están transitando, y contemplo que mis comprensiones ayudan a otros a verse reflejados en ellas, y a entregarse a un proceso de toma de consciencia.

Por otra parte, tengo la sensación de que las comprensiones que han emergido a lo largo de este proceso han de ser expresadas, pero no lo vivo como una voluntad

propia. No siento que las ideas que se plantean en el libro me pertenezcan. Por ello, tanto asumir su posesión como retenerlas no me parece adecuado. No pretendo nada con el libro, ni me importa en absoluto su destino. Incluso si sirve para equilibrar la pata de alguna mesa coja me parecerá bien. A cada uno le aportará algo o nada, según su momento vital, su personalidad, o su mobiliario doméstico.

Y, por último, siento con claridad que al escribir el libro cierro una etapa de mi vida. Noto que gran parte de las necesidades que me movían a trabajar como acompañante o como director en una escuela ya no existen.

La vida se despliega por sí misma. Todo acontece por sí mismo: los pensamientos, las emociones, las sensaciones, e incluso el hacer. Y lo que emerge ahora es un libro que recoge parte de las comprensiones que han ido apareciendo en los últimos 35 años como educador.

He organizado el libro en siete capítulos. El primero, *Lo mejor de todo lo adecuado*, plantea una idea central del texto: que la educación viva no es ningún método, sino un enfoque general, que no otorga recetas, sino que desea favorecer el desarrollo de la percepción. Para ello, presento seis tipologías de acompañamiento típicas en nuestra sociedad —acompañamiento directivo, motivador, protector, excluyente, ausente e igualitario—, que se pueden utilizar como un mapa para descubrir patrones. Y finalmente comparto unos pasos que pueden ayudar a liberar la percepción de condicionamientos previos.

El segundo capítulo, *Comprensiones*, tiene un enfoque narrativo, a través del cual voy presentando anécdotas y experiencias vividas sobre todo en la crianza de mis hijos, especialmente con Alex, que han desencadenado en mí la comprensión de algunas ideas clave sobre crianza y educación. Observo que los ejemplos que pongo en los cursos, a través de este formato narrativo, llegan con facilidad a algunas personas, y esto les permite asimilar mejor los conceptos teóricos.

El tercer capítulo, *La fuente filosófica*, es una breve incursión en la cosmovisión de la educación viva, que se nutre de planteamientos muy eclécticos, pero inclusivos, que intentan dar una respuesta a preguntas clave como la naturaleza de la realidad, de la consciencia, o de la vida. Cuestiones, todas ellas, que me parece indispensable plantear, para poder establecer con amplitud los objetivos del acto educativo.

El cuarto capítulo, *Aprender a vivir*, recoge las ideas esenciales sobre el acompañamiento emocional. Se tratan temas como los tipos de apego, la comunicación que une, los mapas mentales, la expresión de límites, el acompañamiento de conflictos, la autoestima, los pilares de la crianza, los movimientos básicos, etc. Todas estas

ideas nacen tanto de mis lecturas y reflexiones, como de mis experiencias personales como padre y educador. He intentado exponerlas desde un planteamiento expositivo y narrativo al mismo tiempo, para favorecer su comprensión.

El quinto capítulo, *la escuela del siglo XIX*, presenta un análisis de las ideas clave alrededor de las cuales se articula la escuela convencional, que tienen sus orígenes en la época industrial, pero que continúan siendo los referentes hegemónicos en la mayoría de escuelas actualmente. Mi intención al escribir este capítulo crítico con la escuela tradicional no es menospreciar ni culpar a nadie, sino intentar aportar consciencia.

El sexto capítulo, *la educación viva*, está dedicado a presentar las bases psicológicas, epistemológicas, sociológicas y pedagógicas de la propuesta de la educación viva. Es un capítulo amplio, que trata tanto aspectos conceptuales de los referentes teóricos, como aspectos prácticos de la pedagogía viva en diferentes contextos, especialmente en las escuelas.

El séptimo capítulo, *Ca l'Aulet*, narra la trayectoria de este espacio educativo, su evolución, y algunas de las comprensiones que han emergido. Ca l'Aulet es tan sólo un ejemplo de un espacio de educación viva, no es para nada un modelo necesariamente a reproducir. Como toda experiencia real, su trayectoria está llena de matices, y así he querido mostrarlo. He intentado describir el funcionamiento de la escuela, y los aspectos que considero más destacados, pero también he querido recoger muchas de las contradicciones, los retos, y las dificultades que hemos ido afrontando, también como reflejo de lo que, soy consciente, muchas escuelas vivas transitan.

Por último, he añadido un breve epílogo, para reflejar con mayor claridad el planteamiento social y filosófico de la propuesta de la educación viva en el contexto actual.

AGRADECIMIENTOS

He escrito el libro en primera persona, porque sin duda refleja mi experiencia vital y mis planteamientos, que no representan a nadie más que a mí, mientras lo hagan. Pero, sin duda, son muchas las personas que han contribuido a las comprensiones que aparecen en el texto. Quiero agradeceréselo especialmente a algunas de ellas.

En primer lugar, a Cristóbal, a quien considero un maestro y un amigo del alma, que abrió puertas que han significado un punto de inflexión en mi vida.

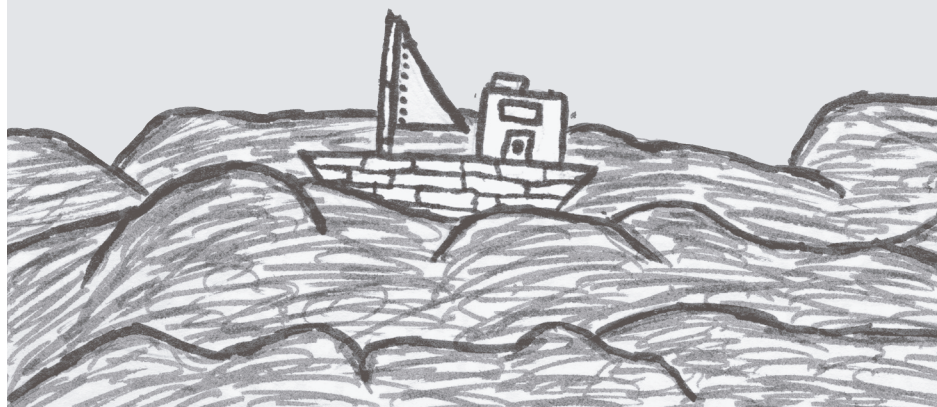
En segundo lugar, a toda mi familia: mis padres y mi hermana; Antonia, la mamá de mi primer hijo, Alex; y Chantal, la mamá de mis hijos pequeños Ayla, Inuc y Saïm. Yo no tengo madera de padre, pero, sin embargo, la vida me ha regalado cuatro preciosos luceros, supongo que como escenario para aprender a entregarme y cuidar. ¡Qué alegría de la vida es verlos crecer!

Y, por último, a todos los acompañantes de Ca l'Aulet, a mis compañeros de la Xell y el Caiev, y a tantas y tantas educadoras con quienes he compartido momentos de reflexión y convivencia.

NOTA SOBRE EL USO DEL MASCULINO GENÉRICO

He decidido escribir el texto con el uso del masculino como forma para englobar a todos los géneros. Así, cuando escribo “niños”, me refiero tanto a los niños, como a las niñas, como a criaturas que se sientan o definan con géneros no binarios. He preferido esta fórmula a otras alternativas que siento que presentan un exceso de redundancia.

CAPÍTULO 1
LO MEJOR DE TODO, LO ADECUADO.



Ayla, de 4 años, entra en el ambiente de comunicación. Yo estoy solo, preparando unos materiales para el día siguiente. En una mesa baja hay una máquina de escribir antigua. Ayla llega con toda su alegría y espontaneidad, coge un papel en blanco y lo coloca con esfuerzo en el carro de la máquina.

- *Papa, ¿Tú sabes para qué sirve la máquina de escribir?*
- *Pues para escribir cosas para los demás..., o para tí misma...*

Me doy cuenta de que mi respuesta no es adecuada, Ayla no muestra interés alguno en mi opinión.

Guardo silencio y finalmente pregunto:

- *¿Tú para qué crees que sirve, Ayla?*
- *Yo quiero hacer una cosa para la mama, para que esté contenta.*

Escuché la frase “*lo mejor de todo lo adecuado*” por primera vez en boca de Cristóbal Gutiérrez, quien, a su vez, la había tomado de Haruchika Noguchi, la persona que desarrolló la cultura Seitai. La primera vez que oí esta expresión me generó un gran impacto. En aquella época de mi vida, yo sostenía planteamientos bastante ideológicos y la frase me sorprendió. Cristóbal la pronunció al presentar brevemente la escuela El Roure, de la cual era codirector en esos momentos, durante las primeras jornadas de la Xell (Red de educación libre) en Barcelona.

Recuerdo que mi primera impresión fue una agradable mezcla de asombro, atracción y reconocimiento, como si recobrase contacto con un viejo conocido, largamente olvidado. Sin embargo, de inmediato mi mente reaccionó con una larga ristra de juicios y desvalorizaciones: <<*Lo adecuado...*, *Pero, ¿Qué es eso? Claro, todo puede ser lo adecuado, vaya, eso no dice nada...*>>. No obstante, la semilla ya estaba sembrada, y con el tiempo iría germinando.

A LA BÚSQUEDA DEL MÉTODO

Los niños tienen tanta vida y son tan sorprendentes que a menudo sus acciones no encajan en los mapas de predicción de los adultos, y entonces los padres, más que entregarnos a la vida para hallar lo adecuado, buscamos recetas y métodos para escapar de la angustia. Y es que, sin duda, la educación de los hijos está llena de retos.

A menudo, deseamos cuidarlos con amor, pero hacemos justo lo contrario. Sabemos, por ejemplo, que los pequeños necesitan tiempo para entender y reaccionar ante nuestras demandas, e incluso tenemos la voluntad consciente de tratarlos con ternura, y sin embargo con frecuencia nos impacientamos, les amenazamos y les gritamos.

Otras veces no somos sensibles a sus necesidades vitales y directamente los descuidamos. En nuestra sociedad, por ejemplo, es aceptado como “normal” dejar a los pequeños de dos y tres años llorando en guarderías y escuelas de infantil antes de que se sientan seguros y vinculados, con el fin de que los adultos podamos continuar con nuestras obligaciones.

Y con frecuencia no sabemos ni si quiera cómo acompañarlos, nos sentimos confundidos y vivimos con angustia la falta de seguridad. A algunas personas esa inquietud les conduce a buscar respuestas en cursos, libros y métodos. Queremos incorporar herramientas, estrategias y recursos a nuestro repertorio de conductas. Buscamos dar con LA verdad, encontrar LA receta que nos salve de esa oscuridad inquietante, ansiosos por retirar de en medio el conflicto y la molestia que estamos viviendo.

¿Qué se debe hacer cuando una criatura llora? ¿Hay que abrazarla y acompañar su llanto en silencio, o bien debemos *validar* su emoción, o quizás desviar su atención hacia otro tema?; ¿Debemos permitir que los niños coman la cantidad de alimento que desean, o hay que obligarlos a que se lo acaben todo, o al menos invitarles a que prueben un poquito de cada cosa?; ¿Hay que motivarlos a compartir sus juguetes en el parque o debemos respetar su deseo?; ¿Qué hay que decir cuándo un niño nos muestra su dibujo?

Existen infinitud de métodos pedagógicos y educativos, con argumentos bien elaborados. Muchos aportan ideas interesantes, otros los siento menos afines. Sin embargo, ¿Puede algún método disponer de la respuesta adecuada para cualquier situación, cualquier niño, en cualquier momento y contexto social? La vida me parece demasiado compleja como para poder ser reducida a ningún método.

De hecho, la experiencia me dice que lo que es adecuado para un niño en un momento dado, ya no lo es en el instante siguiente; lo que fortalece a un pequeño de cierta edad, quizás no va bien a otro de la misma edad; aquello que ayuda a crecer a un grupo de niños en un contexto determinado, puede no favorecer a criaturas de otro contexto.

Cuando un niño pequeño llora, puede ser adecuado abrazarlo en silencio y permitir que drene su dolor, o bien dejar que llore unos instantes en intimidad, u orientar su atención para que salga de un drama mental, o pedirle con empatía y solidez que deje de llorar, o muchas otras intervenciones, porque cada llanto, cada niño y cada situación son diferentes. ¿Cómo saber entonces cuál es la intervención *correcta*?

LO CORRECTO, LO BUENO, Y LO ADECUADO

Lo correcto, como lo bueno y lo malo, son conceptos abstractos que se circunscriben al ámbito de las ideas y de la moral, y no al mundo complejo de lo real. Por lo tanto, como relató Cristóbal aquel día, tiene más sentido preguntarse por *lo adecuado* que por lo correcto. Lo adecuado parte siempre de una percepción y, en esa acepción, no es un método, es decir, no es una idea previa sobre, por ejemplo, los niños de tres años, el llanto, o la educación alternativa. Lo adecuado emerge en el aquí y el ahora, y hace siempre referencia a un sistema humano concreto. Lo adecuado no se reduce tampoco a una única solución, sino que se trata de un continuo de posibilidades, de manera que en cualquier momento puede haber varias acciones adecuadas, aunque algunas lo puedan ser más que otras.

Para percibir, por ejemplo, cuál sería un acompañamiento adecuado ante el llanto de un niño, uno necesita vivir la situación concreta y captar las sutilezas de lo que emerge: quién es el niño que llora, qué sé de él, cómo es su temperamento, cuál es su historia de vida, qué le fortalece y qué le debilita normalmente, cómo es el lloro en ese instante -profundo, de protesta, de ambulancia...-, con qué dolor parece conectar, qué rol tengo yo en ese contexto, qué activa en mí ese llanto, qué ha ocurrido en ese instante, qué pasó hace un momento, etc.

Antes de vivir la situación concreta, uno no puede saber qué es lo adecuado, porque lo adecuado parte de una percepción real y no de métodos, o ideas previas. ¿Pero cómo percibir lo adecuado cuando la misma percepción está condicionada por múltiples aspectos, como nuestra personalidad, nuestras experiencias previas, o nuestro estado de ánimo? En un partido de fútbol, por ejemplo, ante una caída de un jugador en un área, cada afición percibirá una realidad diferente: unos verán un penalti flagrante, otros un teatro de pésima calidad.

Parece que estamos en un callejón sin salida. Por una parte, los métodos pedagógicos no llegan a dar respuesta a la complejidad de la realidad, mientras que, por otra, nuestra percepción está condicionada por múltiples factores que nos impiden hallar lo adecuado. ¿Qué podemos hacer?

Si optamos por aplicar métodos que aportan recetas de actuación es muy probable que nuestra intervención no sea suficientemente ajustada. Si el método en cuestión, por ejemplo, nos alienta a validar, respetar y acompañar el llanto del niño en silencio -porque supuestamente eso es lo que se considera *amoroso* en ese paradigma-, es probable que, en algunas situaciones, como por ejemplo en algún tipo de expresión de la rabia, el niño no sienta la suficiente contención que le ayude a trascender ese momento, quedando así atrapado en una frustración que va en aumento y va debilitando su auto imagen.

APRENDER DE LOS ERRORES

Cuando mi hijo Alex tenía un año, su madre y yo nos separamos. Nuestra separación estuvo llena de sufrimiento para todos. Ahora sé que la mayor parte de ese sufrimiento fue debido a que nuestro amor era inmaduro. En realidad, cuando el amor es genuino, es decir, cuando está desprovisto de otros sentimientos o necesidades como el apego, los celos, el narcisismo o el miedo a la soledad, puede haber dolor en los cambios en la relación, pero no hay *separación* posible, porque el amor verdadero siempre une.

Un día, cuando Alex tenía tres años, fui a recogerlo a la escuela pública donde él participaba en aquella época. Al verme, Alex bajó la mirada, bufó con decepción y puso cara de insatisfacción. Supuse que él esperaba ver a su madre en aquel momento, pero ahí estaba yo.

- *¿Qué tal hijo, cómo ha ido el día?*
- *(Silencio)*
- *¿Quieres ir a casa, a la biblioteca o al parque un ratito?– le pregunté de nuevo, con voz seductora.*
- *Al parque – contestó él a regañadientes.*
- *Muy bien, vamos al...*
- *¡A la biblioteca! – afirmó entonces con contundencia, interrumpiendo mi propuesta.*
- *Ah, has cambiado de opinión..., bien, pues vamos a la bibl...*

- Lo mejor de todo, lo adecuado -

- *¡Al parque! – dijo él de nuevo, con mayor ímpetu.*
- *Bueno, pues al..*
- *A la biblioteca, a casa, al parque, a la biblioteca, al PARQUEEEEEEE....- empezó a gritar él, como si estuviese atrapado en un bucle mental.*

En ese instante, Alex se dejó caer al suelo, comenzó a llorar y a dar golpes en el pavimento con sus manos. Yo estaba desconcertado, no entendía qué había pasado. No sabía qué hacer, así que continué relacionándome desde el personajillo de *padre respetuoso* en el que estaba disfrazado, y le pregunté con una pretendida voz cariñosa:

- *¿Qué te pasa, cariño? ¿Ha ocurrido algo? ¿Qué necesitas? ¡Dime!*

Alex continuó llorando, cada vez más intensamente, golpeando el suelo con mayor rabia. Le puse la mano en su espalda, pero su llanto no cesó. Así estuvimos unos minutos, yo diciendo estupideces, él perdido en su dolor.

De repente, tomé consciencia de que la gente a mi alrededor debía estar mirándonos. ¡Qué espectáculo, en la salida de la escuela! ¿Qué estarían pensando sobre mí? ¡Yo, el de la educación libre, el que en las reuniones de familias se quejaba a menudo de los métodos educativos tradicionales...!

Conforme se iban activando esas proyecciones en mi mente, empecé a sentirme más y más enojado, hasta que, al fin, en un ataque de autenticidad, alcé a Alex con fuerza y le grité:

- *¡Ya está bien de tanta tontería, ahora mismo dejas de llorar, se acabó!*

Entonces, delante de mí, apareció como de la nada una venerable anciana que, blandiendo su dedo índice delante de mí nariz, me dijo con voz insistente:

- *¡No riñas al niño, no lo riñas!*

Eso fue el colmo para mi maltrecho ego. Al instante, noté un calor inmenso en todo el cuerpo y empecé a gritar a la anciana con todas mis fuerzas:

- *¡Amargada, métete en tu vida! ¡Cómo te atreves a decirme, A MÍ, qué tengo que hacer con mi hijo!*

Vaya, por poco le muestro el carnet de presidente de la Xell (Red de educación libre)

- Lo mejor de todo, lo adecuado -

En fin, no soy consciente de qué otras barbaridades le dije a la pobre mujer, porque todo en mí era rabia y frustración. No sé cuánto tiempo pasé así, pero recuerdo que, al recuperar la consciencia, la viejecita había desaparecido. Ya no estaba allí, no sabía por dónde había llegado, ni cómo desapareció. Fue como un Ángel, que me liberó de mi máscara y se desvaneció.

Al instante, recordé que Alex todavía estaba en mis brazos. Me sentí avergonzado, sucio, cretino. ¿Cómo debía estar mi hijo ahora, después de vivir toda esa escena de rabia y agresividad verbal? ¡Era un niño de tres años! Resignado y decepcionado, expiré, y giré mi cabeza para mirarlo.

Sorprendentemente, Alex tenía el rostro iluminado, el semblante calmado, las pupilas bien abiertas. Al encontrar mis ojos, me miró fijamente y, con voz compasiva y relajada, me dijo:

- *Vámonos a casa, papa.*

¿Dónde había ido todo su dolor? ¿Cómo había recuperado la calma ante ese espectáculo de ira desbordada por parte de su padre?

En ese instante no entendí nada, lo puse en la sillita de mi bici y fui caminando hacia casa en silencio, cansado, vencido.

Con el tiempo, al recordar y analizar esa situación, pude comprender unas cuantas cosas. En primer lugar, me di cuenta de la cantidad de tonterías que los adultos solemos decir ante el dolor de los niños, como por ejemplo preguntas que se dirigen a la mente racional del pequeño: <<¿Qué te pasa, por qué lloras?>>, como si el niño pudiese explicar realmente el motivo inconsciente de su dolor. Si fuese así, Alex podría haberme dicho algo como: <<Mira, papá, lloro porque me siento desgarrado. Mi madre y tú no os entendéis. ¿Tú dónde estás? ¿Y ella por qué está triste y desconfía? Es por mi culpa, ¿no? Lloro porque me siento desgraciado, porque en mi interior hay una sensación de rabia, apego y culpa... ¿Realmente tú, padre, estás tan lejos de tu alma, que necesitas preguntarme por qué lloro?>>.

A menudo los adultos formulamos preguntas a los niños para no afrontar aquello que nos cuesta, para no tener que hacernos preguntas más profundas, para evitar vivir lo que es.

También me di cuenta de la cantidad de ruido que hay en nosotros: tantas proyecciones, tanta falta de presencia y autenticidad, tanta insensibilidad. En realidad, en aquella situación con Alex, yo estaba más preocupado por mi imagen personal que por empatizar plenamente con su dolor. De hecho, fue la proyección

sobre lo que debían estar pensando las demás familias sobre mí lo que desató mi ira y me liberó del personaje del padre compasivo, calmado y respetuoso.

Cuántas veces observo en los parques cómo padres y madres bien intencionados meten a sus hijos pequeños a la obligación de compartir sus juguetes para no sentirse juzgados por otros padres, o bien para que sus hijos se habitúen a compartir. O también, cómo acompañamos conflictos entre niños con la intención de dar soluciones, que pidan perdón, o que aprendan a expresar no sé qué. Con frecuencia, nos movemos más desde la intención de ser pedagogos que de ser cuidadores.

Y, por último, me di cuenta de cuántos métodos aplicamos, y de cómo estos nos alejan de percibir lo adecuado. Comprendí que en ciertas ocasiones la rabia no puede ser acompañada con dulzura y palabras suaves. Amar, en ciertos momentos, puede requerir aumentar la tensión, para que se sobrepase un punto de inflexión que facilite descargar el dolor. Amar implica acoger, también, la rabia del otro, y no pretender tajarla con supuestas palabras de amor.

Eso fue lo que pasó en aquella ocasión, la expresión desbordada de mi rabia ayudó a Alex a distensionarse. Ya veis, lo hice sin saber cómo. Desde luego no fue una actuación para enmarcar, sobre todo en relación a la pobre anciana, pero al menos sirvió para posteriormente comprender algo. Me siento agradecido a la vida por el encuentro con aquel Ángel.

Los métodos, pues, si se trata de recetas, no ayudan mucho, más bien diría que a la larga son perjudiciales, porque le hacen creer a uno que sabe algo, y esto nos impide conectar con nuestra sombra, vivir el dolor, y abrimos a transitar lo que emerge.

De hecho, es precisamente ese miedo a conectar con lo que sentimos lo que nos mueve la mayoría de veces a los adultos a buscar autoridades externas y refugiarnos en métodos. Aplicamos una receta y así creemos que ya lo hacemos bien, que somos buenos. Y aunque algunas veces el método pueda servir para dejar de actuar como hemos hecho hasta entonces, la mayoría de veces es como un parche que, por una parte, nos desensibiliza y, por otra, desatiende las necesidades del niño.

LOS MÉTODOS “ALTERNATIVOS”

Es curioso cómo en la educación que pretende ser alternativa aparecen también *métodos de acompañamiento alternativos*. Por ejemplo, en el acompañamiento de conflictos, el protocolo típico de lo que ha de hacer el adulto reza más o menos así: *“En caso de conflicto entre dos niños, el acompañante se aproxima a los pequeños y va descendiendo paulatinamente su posición corporal hasta llegar a ellos. A continuación, establece contacto visual con cada uno. No juzga, sobre todo, ¡NO JUZGA! Acoge a los dos niños con sus brazos y les invita a mirarse para que puedan hablar. Si estos no lo hacen, entonces les formula alguna pregunta que les ayude a expresar lo que necesitan, lo que les ha molestado, o lo que piden al otro”*.

Quizás para una persona que empiece a hacerse preguntas sobre cómo educar a sus hijos, el hecho de conocer protocolos como éste le ayuda a cambiar su forma de actuar. Así, por ejemplo, si hasta ahora en el conflicto entre sus hijos, uno solía hacer cosas como juzgar, reprochar, o dar soluciones con frases como: <<¡Eres muy travieso!; ¿A ti te gustaría que te quitasen la pala?; ¡Pediros perdón y a jugar juntos!>>, el hecho de conocer otras maneras de acompañar quizás le pueda ayudar a llevar a cabo actuaciones menos invasivas y aparentemente más respetuosas. Y eso puede significar ya un avance, porque al menos hay movimiento. Sin embargo, como todo método carece de alma, en general el niño no se siente tomado.

Dos niños se pelean por una pala, la maestra se aproxima siguiendo el método de lo que ella cree que es la comunicación no violenta, la mediación de conflictos, la educación libre, o cualquier otro. Mira a los niños y les formula las preguntas de rigor. Los niños, desconcertados por la sorprendente actuación de la maestra, reaccionan de manera diferente a como de costumbre. La maestra se siente satisfecha con su nueva manera “respetuosa” de acompañar: <<¡Funcional!>>. Instantes después, uno de los niños, debido a la ansiedad que siente a causa del vínculo con sus padres, vuelve a arrancar un objeto de las manos de otro niño. La maestra, atenta, vuelve a intervenir. Se aproxima dulcemente al niño, bajando paulatinamente su posición vertical, establece contacto visual y corporal, le mira con dulzura y expresa:

- *Tú quieres jugar con el coche, ¿Sí?*
Pero yo veo que el cochecito lo tenía ella – continúa la maestra.
Ella también quiere jugar con el coche. Yo he visto que ella estaba jugando con este coche.
Aquí en la escuela no cogemos las cosas de las manos de los otros.
Si tú quieres jugar con este coche, que lo está utilizando ella, se lo puedes pedir así: <<¿Me dejas el coche?>>
O bien, le puedes decir: <<¿Cuándo acabes..., me dejarás el coche?>>
¿De acuerdo, cariño?

- Lo mejor de todo, lo adecuado -

El niño, ante esa muestra de paciencia, aunque seguramente no entienda gran cosa de la explicación de la acompañante, es posible que reaccione de manera pausada, y quizás incluso devuelva el objeto.

Unos segundos más tarde, de nuevo su ansiedad o inmadurez le llevan a estirarle del pelo a otro niño. La maestra se aproxima al pequeño, aunque ya no tan dulcemente... Va bajando su posición corporal, establece contacto visual, pero a pesar de que de su boca no sale ningún juicio como: <<¿Estás sordo? ¡Te acabo de decir que hemos de respetar a los demás!>>, sin embargo, su rostro muestra frustración y tensión. A continuación, vuelve a describir la situación, con tono más contundente, mientras su lenguaje corporal refleja lo que vive internamente:

- *Le has estirado del pelo, eso duele, ¡No estiramos del pelo!*

Segundos después, el niño vuelve a hacer alguna acción similar, la maestra se aproxima al pequeño bajando su posición corporal...

La criatura, al verla venir de nuevo y captar su lenguaje corporal, si pudiese poner palabras a su sensación interna, diría cosas como: <<Ya está aquí de nuevo otra que piensa que soy malo...>>.

Los métodos sirven para cambiar unas formas por otras, pero cuando la vida aprieta, las capas de pintura se resquebrajan y aparece el trasfondo que jamás se trascendió.

¡Qué difícil es no acompañar desde métodos y protocolos! Si aprender a acompañar no implica acumular más recetas, herramientas o estrategias, ¿Cómo podemos aprender a ser mejores padres, madres y educadores? ¿No son todas las ideas, hasta cierto punto, métodos? ¿No es este mismo libro, o la educación viva, otro método?

LAS IDEAS DE REFERENCIA NO SON UN MÉTODO

Las ideas, como la realidad, pueden ser clasificadas como más o menos adecuadas. Son adecuadas aquellas ideas que nos fortalecen, que van bien, que nos apuntan en la dirección del crecimiento humano genuino. Poco a poco, a lo largo del libro, iremos llenando de significado expresiones como: “crecimiento humano”, “fortalecer”, o “ir bien”. Por otra parte, serán menos adecuadas las ideas que nos desvíen de esa dirección, las afirmaciones que nos hagan creer que podemos tener la respuesta a la realidad antes de vivirla, las creencias que pretendan erigirse en verdades absolutas aplicables en cualquier circunstancia.

Desde luego, en la medida en que los seres humanos compartimos características biológicas, psicológicas y sociales, habrá conceptos que, desde un cierto nivel de abstracción, puedan resultar útiles. La educación viva se basa en estas ideas de referencia. Pero no es un método, si por tal entendemos un protocolo para relacionarnos, o para acompañar procesos de vida reales.

Una de las ideas básicas de la educación viva, por ejemplo, es que el organismo humano se construye desde dentro, en comunicación con el exterior, es decir, en un diálogo Dentro \leftrightarrow Fuera. Eso implica confiar en que el niño sabe, aunque no sepa que sabe. Sabe cuándo tiene apetito y la cantidad de alimento que debe ingerir, percibe cuándo tiene necesidad de movimiento autónomo, siente cuándo busca relacionarse. Por lo tanto, si el organismo ya sabe hacer todo eso, parece inteligente permitir que el pequeño tome decisiones propias, es decir, tiene sentido respetar ese movimiento innato de percepción y satisfacción de necesidades, que es uno de las características esenciales de un organismo sano.

En consecuencia, el respeto a las decisiones del niño, a su movimiento autónomo, o a su curiosidad innata, es un principio esencial de la propuesta de la educación viva. Pero eso es tan sólo una idea de referencia, es decir, ese principio no puede traducirse en un método que consista en permitir cualquier decisión que tome el pequeño. Eso no tendría ningún sentido, porque no abarcaría la complejidad de la naturaleza humana.

Por ejemplo, algunos niños pequeños, ante algunas frustraciones, optan por pegarse a sí mismos. Sienten rabia y no son capaces de expresarla de otro modo. ¿Debe el adulto permitir que la criatura se pegue porque la educación viva aboga por respetar la decisión del niño? Evidentemente que no, el adulto sensible atiende algo más grande, respeta esa parte del niño que quiere estar bien, que desea amarse y sentirse amado, respeta la pulsión de vida que no busca destruirse a sí misma y, por lo tanto, de una manera u otra, no permitirá que el pequeño se auto lastime.

Estamos, como decía antes, en un callejón sin salida. Los métodos no sirven para captar lo adecuado, pero por otra parte nuestra percepción está condicionada por muchos factores que nos impiden hallar qué es adecuado hacer en un instante determinado.

CULTIVAR LA PERCEPCIÓN

Si optamos por acompañar desde la percepción, conscientes de sus limitaciones, nos abrimos a la experiencia de sentir y tomar la vida, de entregarnos a la incerteza y la complejidad, de vivir el instante con todo su potencial creador. Y desde ahí, nos entregamos también a contemplar lo que nos cuesta, a transitar e integrar nuestros conflictos. Abandonar las recetas nos lleva a un auténtico proceso de crecimiento humano, un proceso de honestidad, compromiso y humildad.

La educación viva, pues, requiere que el adulto cultive su percepción para que ésta sea cada vez más amplia e inclusiva. Si lo adecuado parte de la percepción, nuestra capacidad de percibir debe estar desarrollada. ¿Cómo se hace eso? ¿Cómo se desarrolla la percepción?

Para mí, hay dos grandes caminos de crecimiento: la auto observación y el cultivo del silencio interior. El primero nos permite descubrir nuestra personalidad, es decir, los esquemas internos que filtran nuestra percepción y condicionan nuestro comportamiento. El segundo camino nos permite habitar un estado de consciencia en el que la percepción es más inmediata. Hablaremos de este último en el tercer capítulo, en el presente vamos a ocuparnos solamente del primero.

Cultivar la auto observación implica iluminar lo que hay detrás de nuestro comportamiento, descubrir nuestros motivos y necesidades, conectar con nuestros miedos y deseos. Puede ser un camino a veces doloroso en el que uno va perdiendo capas de su ego. Crecer duele, dice el refranero popular. Pero el dolor no es malo, forma parte del proceso de vivir.

LA TOMA DE CONSCIENCIA

Cultivar la auto observación implica desplegar mínimamente nuestro Yo en dos: por una parte, el Yo que actúa, y por otra el Yo que observa. Implica estar mínimamente atentos al presente, al menos en algunas ocasiones, para registrar que algo significativo está ocurriendo o acaba de pasar.

Imaginemos un niño de dos años que toma un lápiz de color y empieza a trazar líneas y punteados sobre un papel. Su expresión es espontánea y no parece partir de ningún plan o intención comunicativos. El pequeño llena el papel de formas. En muchas ocasiones, cuando la criatura siente que la experiencia ha sido suficiente, abandona el papel y el color sobre la mesa, y se dedica a otra actividad. Ese día, sin embargo, al acabar su producción, la mira un instante, la coge con sus manecitas, y viene hacia ti, papá, mamá o educadora, para mostrártela.

En general, ante estas situaciones, los adultos solemos decir dos cosas: <<Oh, ¡Qué bonito!>>, o bien, <<¡Qué es?>>, o alguna versión de ellas.

Paremos el proyector de la vida en este instante y pongámonos la lupa del investigador: ¿Por qué decimos eso? ¿Nuestra intervención parte de la percepción de que en ese instante el niño necesita ese comentario, o más bien es un acto condicionado, es decir, una respuesta automatizada a un estímulo concreto? Veamos.

La primera respuesta, <<¡Qué bonito!>>, puede tener su origen en varias motivaciones del adulto. Puede partir del deseo de que el niño se sienta bien. Sin embargo, ¿Es que no se estaba sintiendo bien? Y si fuese así, ¿Por qué tendría que sentirse bien? ¿De eso se trata educar, de hacer que el otro se sienta bien en todo momento? ¿Se trata de evitar emociones como la tristeza, la rabia, o el miedo, porque nos hacen sentir mal? ¿Educar -y vivir- consiste en escapar del dolor y buscar el placer?

O puede ser que el adulto diga esas palabras porque piensa, inconscientemente, que la autoestima de un niño se basa en que reciba aprobaciones positivas por parte de los demás. ¿Realmente queremos que la aceptación de una criatura hacia sí misma dependa de la valoración externa? ¿Y es cierto que las investigaciones avalan que la autoestima sana se edifica sobre las aprobaciones verbales de otros?

O quizás las frases del adulto son debidas a que este cree que un buen padre debe conseguir que su hijo esté siempre en un éxtasis emocional positivo, que el pequeño se sienta un “crack”, que sepa que sus padres lo consideran un “fenómeno”. ¿Realmente queremos que nuestro hijo lleve esa carga agónica de necesitar sentirse el mejor?

O puede que no haya nada de eso, quizás al adulto simplemente le ha gustado el dibujo del niño y siente la necesidad de expresar su agrado, porque se alegra del hecho de que el pequeño haya hecho un acto creador, y se emociona al presenciar ese instante, como quien contempla los primeros pasos de un bebé, y ese sentimiento se refleja en su rostro. Incluso si fuese así, ¿Es adecuado llenar el momento con palabras y dirigir la atención de la criatura hacia esa valoración externa?

Veamos la segunda respuesta típica del adulto: <<¿Qué es?>>. ¿Por qué el padre formula esa pregunta? ¿Es que piensa que el niño quería representar alguna cosa y le muestra el dibujo para que adivine o confirme su capacidad figurativa? Si hemos observado la acción del pequeño, no parece que su intención era la de representar ninguna realidad conocida, sino que más bien diríamos que su acto creador nacía de una pulsión sensorio motriz interna que no pretendía figurar nada. Pero el adulto, con su actuación, ¿No le indica sutilmente al pequeño que dibujar consiste en representar algo que se pueda identificar -como un palito y un círculo para un árbol- y que, por cierto, él ha fracasado en el intento, porque el papá no se sabe qué es?

O quizás el adulto formula esa pregunta porque necesita identificar qué es ese dibujo. Y si fuese así ¿Por qué el padre tiene esa necesidad? ¿Es que está tensionado porque teme relacionarse con el pequeño a menos que controle más la situación? ¿Quizás está rellenado el silencio para evitar la angustia de lo inesperado, como quien hace un comentario sobre el tiempo atmosférico cuando coincide con algún vecino en el ascensor, en ese insoportable intervalo que va desde la planta baja al segundo piso?

No lo podemos saber porque es una situación ficticia. En todo caso, lo que sí podemos es preguntarnos si en la cotidianidad hacemos ese tipo de comentarios, es decir, podemos observar si aplicamos protocolos de ese tipo. Toda intervención puede ser adecuada en el momento adecuado, si parte de una percepción, pero si se trata de un acto repetitivo, normalmente no parte de percibir las necesidades del niño y del contexto, sino que más bien suele nacer de las introyecciones del adulto.

LA ALTERNATIVA AL MÉTODO, OTRO MÉTODO (ALTERNATIVO)

Cuando en los cursos de introducción a la educación viva pongo este ejemplo, en ese momento, casi siempre alguna persona interviene para preguntar, con una cierta irritación: <<Bien, si decir “¡Qué bonito!” o “¿Qué es?” no es adecuado, ¿Qué hay que decir cuando un niño te muestra el dibujo? ¿eh?>>.

Como expliqué anteriormente, en la educación alternativa aparecen métodos alternativos, así que, ante la situación anterior, algunas voces predicán hacer cosas como describir el dibujo: <<Veo que has trazado una línea roja que atraviesa la parte superior del papel, y un círculo verde que...>>; o bien expresar proyecciones como: <<A ti te gusta dibujar, ¿eh?>>; o poner el énfasis en el ser creador o el acto de compartir: <<Lo has hecho tu>>, <<Me estás enseñando tu dibujo>>; o incluso compartir las emociones que el adulto siente en ese instante: <<Me siento

alegre o impactado por tu creación>>. Y si el niño pregunta si te gusta, no hay que darle nuestra opinión, no, NUNCA, sino contestarle: <<*¿Te gusta a ti?*>>.

Hacemos lo que sea antes que entregarnos a la incertidumbre de lo desconocido, cualquier cosa antes que vivir el silencio y concedernos el tiempo necesario para percibir qué necesidad o motivación hay en el niño. Cualquiera de las intervenciones anteriores, incluso el “¡Qué bonito!” y el “¿Qué es?” pueden ser adecuadas en el momento adecuado, pero si se aplican como un método, ya no parten de la percepción del momento, y por tanto ya no nacen de la entrega al momento.

Una vez, en una formación donde las personas asistentes estaban obligadas a participar en ella, ante la insistencia de una maestra por tener una respuesta más concreta a ese tipo de situaciones, compartí que, en general, cuando un niño me muestra su producción, si no percibo nada más, a veces lo miro, miro su creación, me dejo impactar por la situación, y vuelvo a mirar al pequeño, desde el reconocimiento de lo que ha sido: un acto de expresión, compartido conmigo. Y a partir de ese primer paso, espero a percibir qué emerge, en ese instante de vida y de relación entre dos seres humanos. Al decir esto, gran parte de las personas asistentes comenzaron a reír, sorprendidas, supongo, por lo que consideraban que era una simpleza, quizás desde la interpretación de que ese no-hacer-nada no tenía ningún valor, que debía haber algo más.

Muchas veces las personas tenemos la necesidad de ser reconocidas como seres autónomos, y de compartir nuestras vivencias con los demás. Los niños de dos años tienen también esas dos necesidades. A la edad de dos años, además, el pequeño está accediendo a la consciencia de sí mismo, intuye que él es un ser diferente de su madre, aunque no siempre lo desea ni lo tiene tan claro. Hay en el niño, como en el adulto, dos pulsiones contrapuestas: una pulsión de fusionarse, y otra de ser autónomo. En esa tensión nos movemos constantemente. Una parte del organismo presiona para hacer cosas por uno mismo: para descubrir, para tocar, para abrirse al mundo. Cuando la criatura se deja llevar por esa motivación, muchas veces necesita ser reconocida como ser autónomo. Es como si su pensamiento inconsciente dijese: “*Si creo algo, eso significa que SOY. ¿Pero quién me reconoce como individuo? Yo no puedo. Para ser Uno, necesito a Otro que me reconozca como tal*”. Por eso creo que los pequeños buscan a menudo el reconocimiento de sus padres: <<*¡Estoy aquí arriba, papá!*>>; <<*Te veo, hijo*>>. El niño se siente confirmado como ser individual.

Esa necesidad de autoafirmación está también en la base del aumento de la frustración que las criaturas de esa edad sienten. Los niños de dos y tres años están en una etapa mental muy fija e insistente, aunque evidentemente esto es diferente según cada temperamento. En esa edad, es común que el pequeño quiera hacer muchas cosas por sí mismo: servirse el agua, utilizar el teléfono móvil de los

padres – pero no el de juguete, ¡El real! -, poner la lavadora, etc. Es una edad en la que desea obtener y acumular cosas: <<¡Mío!>>, en la que necesita negar al otro <<¡Tú No!>>. Parece como si, para tener consciencia de sí mismo, necesitase trazar un círculo, un límite, que estableciese una línea entre el otro y sí mismo, porque es precisamente el límite aquello que determina la existencia de regiones separadas.

DESCUBRIR QUÉ HAY DETRÁS DEL MÉTODO

A menudo, muchos padres obligan a sus hijos de dos y tres años a compartir sus juguetes en el parque cuando otra criatura se les aproxima. Una de las razones que mueve al adulto a hacer esto es su deseo de que el pequeño *aprenda a compartir*. Esto también lo he observado en muchas escuelas. Un niño está utilizando un material, llega otro que también lo desea, y ante la negativa del primero, el maestro interviene con la canción típica de <<*Hay que compartiir*>>.

Desde luego, en relación a la necesidad de autoafirmación en esta edad, no tiene mucho sentido obligar a los niños a realizar ese acto falso de compartir. Si pudiéramos ponernos en el psiquismo de un pequeño cuando su padre le obliga a compartir su juguete con otro, podemos imaginarnos su estupor interno ante el hecho de que es su propio padre, <<*Traidor*>>, el que le está negando la posesión de su objeto, e incluso la experiencia de autoafirmación.

Pero si no obligamos a nuestros hijos a compartir, ¿Cómo van a aprender a hacerlo? ¿Acaso no es compartir un acto de amor y una competencia socialmente necesaria?

Por supuesto que lo es, cuando el acto de compartir parte de uno mismo. Si un niño está bien cuidado y en su ambiente cotidiano los adultos comparten cosas, ¿Por qué no va a aprender a compartir? Si compartir es algo que forma parte de la cotidianidad del ambiente familiar, como el hecho de hablar, leer, o disculparse en caso de equivocación, ¿Por qué no lo habría de aprender el niño? En todo caso, lo hará en la edad adecuada para esa criatura.

Si el agua corre hacia abajo por el río, no parece muy inteligente empujarla. ¿Os imagináis? Uno se mete en el río y empieza a empujar el agua hacia abajo. Sus botas chafan la flora de los márgenes, las criaturas del río desaparecen atemorizadas, y el agua se llena de lodo. Y ahí estamos nosotros, empujando el agua, para que baje más deprisa, temerosos por si resulta que no lo llega a hacer.

Ahora bien, si un día no bajase suficiente agua, podríamos preguntarnos por qué no lo hace. Hay momentos de sequía y otros de lluvia torrencial. También hay lugares del río en donde el agua se desliza muy rápidamente, y otros en donde está más estancada. A menudo, en los lugares donde se halla más calmada, emerge una flora y una fauna abundantes, mientras las moléculas de agua, imperceptiblemente para el observador, continúan fluyendo en dirección al mar.

Pero a veces, también hay lugares donde pueden acumularse plásticos, basura e incluso petróleo. Ahí, el sistema se va degenerando, y puede ser necesaria una intervención.

En realidad, basta con observar un poco con atención para apreciar que en muchas ocasiones las criaturas de dos y tres años comparten muchas cosas, si se les da el tiempo y la libertad para hacerlo, porque a pesar de que estén en esa etapa egocéntrica de autoafirmación del yo, también es parte del bagaje innato del ser humano la empatía y la necesidad de relacionarse con el otro.

De hecho, el niño de dos años que nos muestra su dibujo quizás lo hace también desde la necesidad de compartir su vivencia con los demás. La comunicación es un acto de vinculación, que a su vez está al servicio de la supervivencia. Relacionarnos con el otro significa una oportunidad de fortalecer nuestro vínculo. ¿No es eso lo que nos lleva a los adultos a desear comunicarnos cuando contemplamos una imagen preciosa?

Una vez recorrí con un amigo en bicicleta el Camino de Santiago. Al alcanzar nuestro destino, mi compañero se fue porque tenía algún compromiso, mientras que yo continué hasta Fisterra. Al llegar a los acantilados, al atardecer, me senté junto a otras personas desconocidas para contemplar la puesta de sol. ¡Era preciosa! El sol descendía hacia el horizonte y se iba sumergiendo velozmente en el mar, generando unas tonalidades espectaculares en el cielo. En ese instante, sentí una imperiosa necesidad de compartir esa vivencia con alguien. Miré a un lado: una pareja de enamorados dándose besitos. Bueno, quizás no era adecuado; miré hacia otro lado: una persona hablando por teléfono. Bueno, tampoco; una familia con niños que daban la lata: mejor que no. Vaya, me quedé con las ganas de compartir ese instante con alguien. Por fin lo he hecho.

El niño de dos años que nos muestra su dibujo quizás busque también compartir esa vivencia con nosotros, en un acto inconsciente que persigue sentirse unido. Si percibo que es así, que el niño desea compartir su vivencia o sentirse reconocido, ¿No tiene sentido mirarlo y dejarse impactar por ese momento? ¿Qué más tiene sentido hacer? ¿Qué falta o qué sobra en ese instante?

¡Pero ahora no vayamos a pensar que eso es un método y empecemos a aplicarlo como tal! El niño te pregunta: <<¿Te gusta, papa?>> Y tú te quedas ahí, mirándolo

en silencio. La criatura insiste, <<Papa, ¿te gusta o no?>> Y tú mirándola, sintiendo, sintiendo, sintiendo... <<Mamá, el Papa se ha quedado colgado, como el ordenador>>.

CAMBIAR NO DEPENDE DE UNO, APRENDER TAMPOCO

Lo adecuado emerge de la percepción y esta se cultiva, en parte, a través de la auto observación y el análisis. En mi opinión, no se trata de vivir tensionados por una expectativa desmesurada de sentir y percibir, o en la parálisis del análisis, sino de estar atentos para descubrir cuándo emerge el conflicto, registrarlo, e investigar posteriormente las motivaciones ocultas.

De hecho, las pequeñas dificultades en la vida es posible que las superemos con voluntad y entrenamiento de la mente. Pero las grandes pasiones, los grandes nudos que hemos de desentrañar en esta vida, eso seguramente sólo se supera después de vivir la consecuencia de nuestros actos.

De manera que, aunque intentar hacer las cosas mejor es desde luego un objetivo loable, más que esforzarse excesivamente para observar, como si fuéramos un perro de caza, de lo que se trata es de estar mínimamente alertas para registrar lo que emerge, y así después poder descubrir los motivos y las creencias inconscientes que nos mueven.

En realidad, aunque uno lo desee mucho, cambiar no depende de nuestra voluntad. Como decía al principio del capítulo, a veces uno tiene la voluntad de relacionarse de una manera cariñosa con sus hijos, y le sale justo lo contrario. La mente consciente no puede muchas veces dominar los motivos inconscientes. No digo esto desde una actitud resignada, sino desde una aceptación de lo que es, porque tan sólo desde esa humildad puede uno convivir en paz con sus propias limitaciones en un momento dado. Aceptar no es una actitud mental, es una disolución en la percepción que somos. Mirar, y nada más. Percibir cada vez más matices en el escenario, y sostener la mirada. El resto es el agua que fluye por el río.

LA TOMA DE CONSCIENCIA TIENE CAPAS

Volvamos a la situación del dibujo. Al parar el proyector de la vida y analizar el momento, he podido descubrir el primer nivel explicativo. Por ejemplo, he descubierto, quizás, que cuando mi hijo me muestra un dibujo, yo le devuelvo una valoración positiva: <<¡Qué bonitoool!>>. He tomado consciencia, también, de que eso lo digo como cantando. De hecho, ahora que observo esto, me doy cuenta

de que cotidianamente hablo a mis hijos con un lenguaje infantilizado: <<Oh, mira, un gatito, oh, qué lindoooo>>. E incluso he descubierto que me paso el día haciendo valoraciones positivas a mi hijo y motivándolo para que se supere: <<Venga hijo, que tú puedes acabarte la comida, como tu hermano>>.

Podemos continuar ese camino de investigación para descubrir aún más nuestros motivos, necesidades y creencias. Podemos iluminar nuestra personalidad, hasta descubrir los personajes que habitamos en la cotidianidad y sus guiones de acción.

Siguiendo con el ejemplo, al observar cómo me relaciono, tomo consciencia de que muchas veces me dirijo a mi hijo con la intención de que se sienta bien, de que esté alegre, de que se sienta querido. Le alabo, le propongo actividades, le prometo un futuro en que sus deseos se cumplirán si se esfuerza suficientemente: <<Pide un deseo, y sopla. Si lo deseas con fuerza, se cumplirá>>. Me doy cuenta de que estoy en un personaje *motivador*.

E investigo por qué hago eso: qué creencias, emociones y necesidades hay detrás de todo ello. Descubro, por ejemplo, que creo que la autoestima de un niño depende de que los demás, especialmente sus padres, le digan continuamente cosas positivas sobre él. De repente entro en un conflicto cognitivo, porque caigo en la cuenta de que al hacer eso también se puede provocar que la criatura esté más pendiente de agradar a los demás que de escuchar sus necesidades. Si todo el día voy haciendo valoraciones positivas a mi hijo ¿No genera eso dependencia de las valoraciones externas? Desde luego yo no quiero que mi hijo sufra si los demás no lo valoran, me gustaría que tuviese una personalidad suficientemente sólida como para sostener que no gustar a los demás en un momento dado no es sinónimo de que uno no valga.

Por otra parte, si lo motivo para que haga cosas, ¿Las hace porque desea hacerlas, o para agradarme? ¿No estaré debilitando su propia motivación? ¿O es que pienso que los niños no son seres motivados? Eso no tiene sentido, basta con observar un minuto a una criatura pequeña para tomar consciencia de que NO PARA. En todo caso, los pequeños pueden estar no motivados para hacer según qué cosas que el adulto quiere que hagan en ese momento, pero motivados intrínsecamente ¡Lo están! ¿No será pues que detrás de ese disfraz de motivador amoroso se esconde un autoritario de narices? No, eso no, yo autoritario no, eso era mi...

¡Ah!, ahora descubro que quizás estoy en lucha todavía con mi pasado, descubro que quizás hago cosas con mi hijo para evitar o para compensar lo que yo tuve o no tuve. Parece pues que, en la relación con mi hijo, más que cuidarlo a él, me muevo desde mis carencias no integradas. ¡Uy!, esto empieza a molestar más, ya no es sólo un conflicto cognitivo, aquí tocamos algo más denso.

A medida que uno va tirando de la cuerda, va iluminando emociones, creencias y necesidades ocultas que hacen que en la relación con los hijos el adulto, más que cuidar al pequeño, como quien cuida una planta que crece impulsada por su propia fuerza vital, parece que lo que intenta hacer es modelarlo para satisfacer las propias tensiones. ¿Es esto adecuado?

LOS PATRONES DE ACOMPAÑAMIENTO, UNA HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN Y AUTO CONOCIMIENTO

Lo adecuado parte de la percepción, por lo tanto, no puedo conocer lo que es adecuado hasta que viva la situación, pero sí puedo descubrir lo que hago cotidianamente que no es adecuado, sí puedo descubrir los personajes que habito y sus motivaciones. Hay muchos caminos de auto conocimiento que nos pueden ayudar a conocernos más. Cada persona quizás sienta una mayor afinidad, al menos de entrada, con algún tipo de enfoque: cognitivo conductual, psicodinámico, sistémico, expresivo, bioenergético, etc. Muchos de estos enfoques utilizan prototipos de la personalidad para facilitar el proceso de descubrimiento, como por ejemplo el eneagrama, la astrología, los tipos Junguianos, etc. Tomados como una herramienta de trabajo, y no como una verdad absoluta, los rasgos y los tipos de personalidad pueden servir como un mapa del territorio que nos ayude a reconocernos y orientarnos. Pero no debemos olvidar que son tan sólo eso, una abstracción idealizada de una realidad siempre mucho más compleja y dinámica.

Los rasgos de la personalidad se expresan sobre todo a través de las relaciones. Por lo tanto, en la crianza de los hijos también aparecen tipologías. Algunos de los tipos de acompañamiento más comunes en nuestra sociedad son: *el directivo, el motivador, el protector, el ausente, el excluyente y el igualitario*. A continuación, iré presentando cada uno de ellos como una herramienta que facilita la observación, en ese proceso individual de toma de consciencia. Los tipos de acompañamiento no deben ser entendidos como totalidades excluyentes entre sí. Lo frecuente es que uno se sienta reconocido en varios de ellos.

Las maneras prototípicas de relacionarse de cada tipología de acompañamiento pueden ser todas adecuadas en un momento dado. Si es así, no se trata de un método o una tipología, sino de una acción concreta en un instante determinado. Cuando hablamos de *patrones de acompañamiento*, nos referimos a acciones cotidianas que no parten de la percepción, sino de la proyección previa del adulto, y en ese sentido no son adecuadas en el cuidado del otro.

Para analizar cada tipo de acompañamiento voy a describir, en primer lugar, lo que observamos que hace el adulto, para después especular sobre las posibles motivaciones de esa conducta, y algunas de las probables consecuencias que suele tener ese estilo de crianza sobre la personalidad de la criatura.

El acompañamiento directivo

En este patrón de relación, el adulto manda, enseña o aconseja constantemente al niño sin que éste le haya formulado ninguna demanda. El adulto establece un objetivo y dirige al pequeño hacia la consecución de éste. Lo importante, para este tipo de acompañamiento, es llegar al resultado esperado, más que vivir el proceso. Es el modelo de acompañamiento típico de la escuela tradicional, donde el maestro estructura toda la jornada escolar y todas las actividades de los alumnos: <<Ahora toca matemáticas, abrid el libro en tal página y haced tales ejercicios; ahora salimos al patio a jugar; ahora vamos a cantar >>.

Según un estudio que leí en algún momento, los niños reciben una media de 400 órdenes al día. Si esto es así, si una criatura duerme de promedio unas 10 horas diariamente, suponiendo que sus padres no le den órdenes también mientras duerme, esto implica que recibe aproximadamente una media de unas 30 órdenes por hora, es decir, una orden cada dos minutos.

Desde luego hay situaciones en las que lo adecuado es ser directivo, ¿Pero tanto? A veces, cuando me cuestiono las cosas que digo o hago con mis hijos, me pregunto si sería lícito hacer eso a otro adulto. Y a menudo descubro que con los niños nos comportamos de una manera tan despectiva que con relación a otro adulto nos reprimiríamos, o bien lo consideraríamos insensible o invasivo. ¿Por qué dirigimos tanto a los niños? ¿No será que los pequeños, en nuestra sociedad, no han conseguido todavía el estatus de “legítimos otros”, como era el caso con las mujeres o con las personas de piel oscura no hace tanto tiempo? En todas esas situaciones había también razones ideológicas para justificar esa desigualdad: son inferiores, no saben, no tienen capacidad, etc.

Los adultos estamos tensionados constantemente por la intención de cambiar al niño. Partimos de la idea de que el pequeño es un ser incompleto, que no tiene sabiduría y que necesita mejorar. Y en cierto sentido es verdad que el niño, al igual que el adulto, está aprendiendo y evolucionando. Los niños pequeños no tienen todavía la suficiente capacidad y experiencia para valerse por sí mismos en la sociedad. Están todavía en una etapa de ser cuidados y acompañados. Sin embargo, si se les da la oportunidad y las condiciones son las adecuadas, las criaturas pueden hacer y aprender multitud de cosas por sí mismas.

La mayoría de escuelas establecen mecanismos de instrucción para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Mayoritariamente, se parte de la base de que los niños no pueden aprender a leer y escribir por sí mismos y, por tanto, hay que diseñar un sistema secuencial de instrucción. Pero, ¿Es realmente así? Por supuesto que no. Muchas familias y escuelas no tradicionales saben por experiencia que los niños pueden aprender a leer y escribir de manera autónoma, partiendo de su deseo, y en función de sus ritmos. De hecho, es una habilidad en general bastante sencilla de dominar, en la edad adecuada, si se dan las condiciones y los estímulos ambientales necesarios.

Decía Ivan Illich que lo primero que te enseña la escuela es que necesitas una escuela para aprender. Al ser enseñados y dirigidos innecesariamente, los niños van perdiendo su curiosidad y su capacidad de aprendizaje autónomo, y van desarrollando mayor dependencia en relación al adulto, o quien represente la autoridad.

El adulto a menudo también dirige al niño porque quiere que este haga algo, o domine alguna habilidad, en un periodo de tiempo determinado, de una manera concreta, o con un resultado prefijado. Lo importante para el adulto es que el niño alcance el objetivo: recuerde conceptos, domine procedimientos, desarrolle actitudes. En definitiva, se pone el énfasis en el tener, porque en ello basa el adulto el valor del Ser. Acumular información con el objetivo de prepararse para el futuro. Pero, como el futuro es incierto, parece que cuanto más información acumule el niño, es mejor.

La escuela convencional parte de esa premisa, por ello el currículum escolar es tan extenso, tanto que la institución escolar tiene que alargar su actividad instructiva más allá de ella, con deberes y tareas que impactan la vida doméstica del pequeño, y la de su familia. Hay tantos conocimientos que aprender, que la jornada escolar ya no tiene suficientes horas ¿Os imagináis que cada día tuvierais que llevaros trabajo extra a casa, dedicando unas dos horas más de vuestro tiempo personal a tareas laborales, desde luego sin cobrar más? ¿Por qué no? ¿No está el adulto también en etapa de continuar aprendiendo y de mejorar su hábito de esfuerzo?

La relación con los niños está tensionada constantemente por el deseo del adulto de que el pequeño aprenda y acumule información. Algunas escuelas, por ejemplo, utilizan una metodología que se conoce como trabajo por proyectos, que actualmente se considera una característica de innovación educativa, con esa misma perspectiva. En los proyectos, en general, los alumnos estudian un tema elegido por ellos en vez de seguir el itinerario marcado por un libro de texto. Se argumenta que, al partir de su interés, la motivación de los niños es mayor. Sin embargo, la mayoría de ejemplos de trabajo por proyectos que observo continúa basándose en la misma idea de fondo: que el niño acumule información. Por ejemplo, si las criaturas eligen un proyecto sobre volcanes, de lo que se trata es

de que busquen información, la reorganicen, y finalmente muestren lo que han aprendido, a través de recogerlo en algún mural, dossier, o actualmente en una presentación digital. ¿De eso se trata aprender, de repetir con palabras propias lo que otros han investigado y dicho anteriormente? ¿De acumular información de Fuera hacia Dentro? ¿Es que la información tiene un valor por sí misma, o es un elemento al servicio de algo más grande?

Si el énfasis educativo se basa en dirigir al niño para que retenga y acumule información, es fácil que la criatura esté condicionada a pensar que no sabe, y que aprender consiste en asimilar información desde fuera. En tales circunstancias, el niño ya no se mueve por su curiosidad innata, por el mero placer de hacer y vivir, o por el deseo de satisfacer una necesidad interna, sino desde la angustia de llenarse de información, de tener más, de prepararse mejor para el futuro, es decir, desde una sensación de carencia.

A menudo dirigimos también a los niños porque pensamos que hay una única manera, la que nos enseñaron a nosotros, de realizar una tarea en cuestión, y que esta forma ha de ser traspasada por instrucción. Al hacer esto, robamos a la criatura la posibilidad de encontrar sus propias maneras, de construirse a sí misma, de confiar en su potencial creador. Por ejemplo, el aprendizaje en la escuela del algoritmo tradicional de las operaciones de cálculo acostumbra a ser una muestra de esto.

Hay infinitud de maneras para sumar, restar, dividir y multiplicar. Cada cultura tiene las suyas. Y los niños, si se les da la oportunidad, desarrollan también sus propias formas de simbolizar las operaciones que realizan con materiales manipulativos, como las regletas de base diez. Acompañado por el adulto, el niño toma, por ejemplo, tres unidades, añade cuatro más al grupo, y las cuenta. Cuando el adulto le pide que represente sobre un papel lo que ha realizado, cada niño inventa sus propias maneras. Algunos dibujan los cubitos de unidad que han utilizado: dibujan tres cubitos en un lado del papel, y cuatro en otro, representando de esta manera los factores de la operación; otros añaden un círculo que engloba las dos cantidades, simbolizando así también la operación de suma; otros representan los cubitos con cruces o líneas, mostrando así un simbolismo de mayor abstracción; y otros utilizan factores numéricos convencionales.

Sin embargo, el aprendizaje de las matemáticas en la mayoría de escuelas tradicionales introduce los símbolos numéricos y los algoritmos de las operaciones antes de que los niños hayan inventado sus propias maneras. El adulto enseña un método y pide al niño que lo repita, y al hacer esto le roba al pequeño la posibilidad de construir sus propios algoritmos. Como resultado de todo ello, no tan sólo se transmite la idea de que las matemáticas no pueden ser construidas por uno mismo, sino que se impide el desarrollo de la inteligencia creadora innata del pequeño.

Otra razón del patrón directivo para dirigir a los niños es el deseo del adulto de que los pequeños se integren y se adapten al grupo social. El ser humano es un ser gregario. El grupo nos proporciona la seguridad y la vinculación necesarias para sobrevivir. Pertener al grupo es pues una necesidad vital para los primates. Dado que todo sistema social tiene como máximo objetivo la supervivencia y la reproducción, las generaciones anteriores tenderán a enseñar sus ritos, convenciones, y conocimientos a las posteriores, que se sentirán invitadas a imitarlos y repetirlos.

Los sistemas humanos tienen, por tanto, una tendencia natural a la estabilidad y la homogeneización. Igualmente, el ser humano tiene una necesidad natural de pertenecer, imitar, e integrarse al grupo.

Sin embargo, explorar y modificar lo establecido es también una pulsión innata en el ser humano. Cada persona es un ser único y especial, que necesita desplegar todo su potencial humano, cada cual con sus pasiones y talentos propios.

En esas dos tensiones se mueven nuestras vidas: por un lado, necesitamos pertenecer y vincularnos; por otro, necesitamos ser autónomos y desarrollar nuestra individualidad.

Cuando el grupo humano prioriza excesivamente la homogeneización por delante del respecto a la naturaleza propia de cada persona, el individuo se siente frustrado e insatisfecho, como una planta que intenta crecer dentro de un contenedor de vidrio demasiado estrecho. El receptáculo le proporciona seguridad, pero también mucho dolor. No llegar a realizarse uno mismo es una causa de insatisfacción y dolor.

Todo padre desea que sus hijos sean felices. Queremos que nuestros hijos puedan encontrar su camino, ser ellos mismos. Pero también deseamos que se sientan vinculados, aceptados y en paz con los demás. No queremos que se sientan inadaptados, cuando por tal cosa imaginamos una persona agria, aislada o no suficientemente preparada para integrarse en el grupo social.

En la mayoría de presentaciones sobre escuelas alternativas en las que he participado acostumbran a formularse las mismas preguntas por parte del público asistente. Una de las preguntas más típicas es: <<¿Qué pasa cuando esos niños se incorporan al instituto, la universidad, o el mundo laboral? ¿No sufren una gran conmoción? ¿Son capaces de adaptarse a la vida real?>>

En el trasfondo de esta pregunta aparece la creencia de que la adaptación del ser humano a un contexto nuevo es el resultado del hábito y la preparación previos.

Pero, si lo pensamos un poco, la idea no se sostiene ante un mínimo análisis.

Una de las premisas que el sistema político y económico hegemónico lanza a la Sociedad es la de promover en los niños la así llamada “Cultura del esfuerzo”. Según esta idea, esforzarse es bueno, y es una actitud que se desarrolla con el hábito. Por lo tanto, educar implicará conseguir que los niños se esfuercen en hacer las cosas, que no abandonen ante las dificultades.

La idea parece convincente porque nos recuerda situaciones vividas por cada uno de nosotros, aunque está llena de verdades a medias e intereses ocultos. Todas las personas hemos tenido alguna experiencia en la que nuestro esfuerzo ha servido para alcanzar un objetivo que se nos resistía. Desde luego, abandonar ante la mínima dificultad no es una actitud al servicio de la supervivencia. Pero ¿Esforzarse cómo hábito es una buena actitud?

De nuevo aparece la búsqueda de afirmaciones abstractas que clasifican la realidad en buena y mala. Desde mi punto de vista, la situación es mucho más compleja. Si uno empieza a leer una novela de quinientas páginas, y al llegar a la página veinte, siente que no tiene más ganas de continuarla porque no le satisface la experiencia, ¿Tiene sentido esforzarse, por hábito, en leer las cuatrocientas ochenta páginas restantes? ¿O sería más adecuado dedicar el tiempo y la energía a otras tareas más interesantes?

¿Y qué pasa cuando una persona, un niño, abandona todo enseguida? ¿No debemos intervenir para ayudarle a sostener el esfuerzo?

A mi modo de ver, para saber cuál es la intervención adecuada, debemos conocer al niño y las sutilezas de lo real. Puede haber muchas razones por las cuales una criatura abandone una actividad. Hay personas cuyo temperamento las lleva a cambiar el foco de atención con mucha frecuencia, y esto les puede generar dificultades para sostener una acción. También hay personas muy cardinales, es decir, que movilizan mucha energía para planificar y empezar muchos proyectos. Este tipo de personas suelen iniciar muchas experiencias, pero no les resulta fácil profundizar en ellas. Al no profundizar, es fácil que la relación con el otro, con el objeto, o con sí mismos, no sea muy intensa, y esto les impida acceder a ciertas comprensiones sobre la vida que son el resultado de una relación más sostenida.

Otras personas abandonan los proyectos al poco de iniciarlos porque temen fracasar, evitando así vivir de nuevo el dolor de no sentirse válidos, aceptados o capaces. Esa autoestima dañada les impide entregarse a la relación.

Cuando un niño en nuestra escuela se encuentra en alguna de esas situaciones, en general intentamos acompañarlo para que transite la vivencia en compañía de un adulto que le ayude a descubrir qué le fortalece en cada momento. Y si lo que va bien es sostener el esfuerzo, entonces lo acompañamos para que mantenga la atención y concluya la actividad.

En cambio, cuando el pequeño abandona una actividad porque ya ha tenido suficiente vivencia, o bien porque ha aparecido un deseo más intenso, o bien porque el fruto anticipado no compensa el esfuerzo que debe realizar, si esto ocurre durante la franja de actividad autónoma en los ambientes, no parece que tenga mucho sentido acompañarlo para que se esfuerce en concluir nada.

A pesar de que a uno le guste mucho su trabajo, hay días en que seguramente preferiríamos quedarnos en casa o ir a pasear. Cuando es así, uno se esfuerza en reprimir sus deseos, por compromiso o responsabilidad. Por ejemplo, acude al trabajo porque, si no lo hace, otros tendrán que realizar su tarea, o porque tiene una responsabilidad con la familia, o porque desea conseguir alguna meta a cambio.

La persona sana es aquella que está en conexión con sus deseos y necesidades, y también es consciente de sus responsabilidades y compromisos. En cada ocasión, se esfuerza por razones diferentes: porque se conoce y sabe que eso le fortalece, porque quiere conseguir algo que requiere mayor entrega, porque tiene una responsabilidad con los demás, etc., pero no se esfuerza por hábito, como un autómatas que vive su vida de manera inconsciente y aplica los mismos patrones en cualquier situación, porque se le ha entrenado a ser así.

En realidad, cuando uno analiza el tipo de tareas que en general se pide a los niños que realicen en la mayoría de escuelas, tareas como repetir información, estudiar conceptos que ni viven ni comprenden, o reprimir necesidades vitales como moverse, más que cultura del esfuerzo, parece que de lo que se trata es de imponer la cultura de la obediencia. Y cuando uno analiza cómo los sistemas educativos se estructuran a partir de necesidades económicas y políticas de los grupos sociales hegemónicos, es evidente que la así llamada cultura del esfuerzo es un eufemismo, disfrazado de medias verdades, para ocultar intereses de poder.

Desde mi punto de vista, las personas que tienen capacidad de adaptación e integración social son aquellas que, en primer lugar, se sienten bien consigo mismas, porque sus necesidades vitales de seguridad, amor y autonomía están suficientemente satisfechas. Son personas capaces de estar en contacto con sus necesidades internas, pero son también perceptivas del contexto real, y empáticas con las necesidades de los demás. Son personas que deciden la cantidad de esfuerzo que deben realizar en cada instante, y que se entregan a la vivencia que están teniendo.

La capacidad de adaptarse no depende pues tanto de un hábito, sino de aspectos como la autoestima, la flexibilidad o la confianza. Cuando la autoestima está sana, uno está abierto a la experiencia, y puede adaptar su actitud a las exigencias de la situación. Cuando uno confía en sí mismo, porque se ha sentido amado, y se le ha dado la oportunidad de construirse y aprender por sí mismo, entonces es más fácil que tenga la seguridad suficiente para sostener lo que emerge.

La preocupación sobre el futuro de nuestros hijos y alumnos es una inquietud lógica y sana. Tomar en consideración las demandas que la sociedad efectúa sobre los niños y los jóvenes es un ejercicio de responsabilidad por parte del adulto. Por lo tanto, tiene sentido que los educadores procuren vivencias para que los niños desarrollen las habilidades y los conocimientos que les faciliten integrarse, relacionarse y adaptarse al grupo social. Pero al hacer ello, el precio a pagar no puede ser la desconexión con las necesidades y talentos propios.

El gran problema de la escuela convencional es que parte de la idea de que el aprendizaje es el resultado del proceso de enseñanza o instrucción, cuando lo que mueve al niño, y a cualquier persona sana, es la relación y la fuerza de la vida.

Si el niño vive en la cotidianidad unos valores determinados, porque las personas con quien convive se relacionan en función de esos valores, lo normal es que los integre. Lo mismo podemos decir de la mayoría de conocimientos.

Si el adulto considera que leer y escribir son herramientas necesarias para la integración y la adaptación social, todo lo que tiene que hacer es cuidar el ambiente, cuidar las relaciones, y procurar estímulos adecuados. El resto es, de nuevo, el agua que fluye hacia abajo por el río. Al no imponer un método, un itinerario, o un ritmo determinado a un grupo heterogéneo de personas, el adulto favorece que cada niño desarrolle esas habilidades sin perder la conexión con su fuerza interior. El niño se integra y adapta, sin perder su individualidad y vitalidad innatas.

Cuando el individuo no pierde su inteligencia creadora, la diversidad de las personas hace que el grupo social evolucione y se adapte también a las nuevas situaciones, en un proceso bidireccional, o más bien, multidireccional, de condicionamiento, adaptación y crecimiento conjuntos entre sociedad e Individuos.

Cada vez que se incorpora un niño a la escuela, él y su familia aportan una energía nueva al grupo, que hace que todos podamos continuar creciendo. Si la presión adaptativa del grupo reprime la individualidad, todos perdemos. La diversidad es el gran aliado de la supervivencia en el mundo natural, y así debemos entenderla también en lo social

Por último, otra razón por la cual a veces el adulto dirige a los niños es porque teme perder el control si permite una mayor libertad, o bien porque desea sentirse válido y útil a través de enseñar al otro.

Algunas personas tienen dificultad en fluir con las relaciones y necesitan controlar y anticipar lo que pasará. Esto las lleva a un exceso de rigidez y orden, que en la posición de cuidador puede derivar en un autoritarismo innecesario.

Puede haber una parte de temperamento en esa actitud, pero a menudo esa necesidad de control está relacionada también con un miedo profundo a Ser, que inconscientemente se quiere compensar a través de tener: tener respuestas, tener control, tener discípulos.

De manera similar, enseñar y dirigir puede servir para compensar una autoestima dañada. Si el otro depende de mí, yo soy válido y necesario. Cuando yo empezaba a trabajar como maestro, recuerdo que al repartir los exámenes con mi valoración numérica sentía una cierta condescendencia en ello, como si tuviese el poder del juicio sobre el otro. Yo podía clasificar al otro, darle un valor, y aportarle un consejo para mejorar.

En definitiva, en el acompañamiento directivo, hay una variedad de razones por las cuales el adulto puede situarse en este tipo de vínculo: porque piensa que el niño no es capaz de aprender por sí mismo o al menos no en el tiempo disponible; porque desea que el pequeño alcance el resultado, es decir, prioriza el objetivo al proceso, el tener al ser; porque quiere que la criatura disponga de todo lo que pueda necesitar en el futuro; porque cree que hay una única manera correcta de hacer las cosas; porque desea que los niños se adapten al grupo social y no quiere arriesgar su propia pertenencia al grupo; porque teme perder el control de la situación de la que se siente responsable; o porque necesita sentirse útil, superior o válido.

Como decíamos anteriormente, hay muchas ocasiones en las que el adulto debe acompañar desde la directividad, no hacerlo significaría no asumir la responsabilidad de cuidador. Cuando esa actitud parte de una percepción, el acompañamiento adecuado puede ser el de dirigir. Sin embargo, cuando se trata de un patrón fijo, acostumbra a tratarse de un movimiento que parte de necesidades no integradas del adulto, que pueden dejar su impronta en la autoestima del pequeño.

A modo de resumen, aporto un cuadro para cada tipo de acompañamiento, con referencias a posibles motivaciones, acciones y consecuencias. Aquí está el del directivo.

VALORES Y CREENCIAS DEL ADULTO

- El niño es un ser incompleto que hay que cambiar.
- El niño no es capaz de aprender solo.
- Lo importante es el resultado.
- Hay que acumular información para el futuro.
- Hay una única manera de hacer las cosas.
- El niño tiene que adaptarse al grupo social.
- Educar es enseñar, guiar y dirigir.
- **Frase resumen: ¡Hazlo así!**

NECESIDADES DEL ADULTO

- Pertenecer al grupo social, no arriesgar.
- No perder el control de la situación de la que se es responsable.
- Rigidez, perfeccionismo.
- Sentirse útil, superior, valioso.

ACCIONES MÁS COMUNES

- Estructurar el día y establecer todas las actividades de los niños.
- Mostrar o enseñar a los niños cómo deben hacer las actividades.
- Mandar, enseñar o aconsejar constantemente al niño, sin que éste haya formulado ninguna demanda.
- Resolver los conflictos de los niños: preguntar qué ha pasado para tener la información, establecer culpables y víctimas, y dictar justicia.
- Establecer un itinerario único de aprendizaje de los contenidos, según marca el currículum oficial.
- Dirigir al niño para que consiga el resultado esperado.
- Buscar que los niños se integren y adapten al grupo social.
- Corregir las acciones que no se ajusten al resultado esperado.

POSIBLES CONSECUENCIAS SOBRE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO

- Dependencia de los demás.
- Ansiedad por llegar al resultado.
- Sensación de carencia, miedo a no llegar a ser.
- Debilitamiento de la creatividad y la individualidad.
- Exceso de adaptación y frustración.
- Rabia o inseguridad latentes

El acompañamiento motivador

Como dijimos anteriormente con el ejemplo del dibujo infantil, en este patrón de relación el adulto acostumbra a hacer valoraciones positivas del niño y de sus acciones: << ¡Dibujas muy bien, hija! >>, << ¡Eres una crack! >>. A veces estas valoraciones van acompañadas por una propuesta de ser incluso mejor: << *Estas muy arriba, a ver si puedes subir a la otra rama, campeón* >>. O bien por una anticipación de lo estupendo que sería hacer o conseguir algo: << *¿No has pasado todavía por el túnel? Pues es genial, ¡Lo pasarás en grande, pruébalo!* >>.

Los adultos que se relacionan a través del vínculo motivador suelen preparar muchas actividades para los niños, disfrutan al ver que los pequeños hacen muchas cosas. De hecho, aprovechan cualquier situación para que las criaturas aprendan. Por ejemplo, un pequeño se encuentra absorto, contemplando una planta. La observa fijamente, inmóvil, en silencio. El tiempo parece no existir para el niño, de hecho, él mismo, su misma subjetividad, parece no estar presente, como si en vez de un niño observando una flor hubiera tan sólo la relación. El padre se aproxima a la criatura y le susurra al oído: << *Es una margarita* >>.

Al adulto motivador le gusta que los niños tengan mucha información, que tengan “cultura”, que se lancen a la experiencia, que sean unos ganadores. Parece como si detrás de esa actitud residiera la fijación mental de que en la vida de lo que se trata es de ser siempre mejor, de superarse, de ir adelante sin desfallecer. La imagen que me genera este acompañamiento es la del asno que persigue una zanahoria atada a su cabeza.

El tipo motivador desea, como el directivo, que el niño realice alguna tarea, alcance un objetivo, o acumule una información, pero a diferencia del anterior, quiere además que al pequeño le guste realizar eso que el adulto quiere que haga. No le basta con que lo haga, sino que desea que *quiera* hacerlo. Para ello, presenta la tarea a realizar de forma que parezca bien atractiva: << *Os voy a enseñar un juego con los números. Es súper divertido, ya veréis* >>.

Y cuando el niño desvía su atención de la tarea, entonces utiliza todos sus recursos didácticos para captarla y retenerla. Por ejemplo, el educador elige el cuento de los tres cerditos y pide a los niños que se sienten ante él para escucharlo. Modula su voz para semejar a cada animalito del cuento. Mueve sus brazos para impactar emocionalmente a los pequeños. Y cuando alguna criatura pierde la atención en él, e incluso amaga con levantarse para ir a otro lugar, entonces el “buen” cuenta cuentos alza su voz con energía y grita: << *¡Y el lobooooo!* >>. El pequeño se sienta de inmediato, atraído o espantado por semejante estímulo. El adulto ha conseguido de nuevo captar la atención del niño y dirigirla hacia el lugar correcto. ¡Ya lo tiene!

Hemos hecho de la vida algo complicado, hemos transformado la relación con los niños en una vivencia llena de miedos y pretensiones, y hemos creado un sistema escolar donde la alegría de la vida, del crecer y del aprender han sido substituidas por un sinfín de quehaceres donde todo el mundo está estresado, y lo esencial no tiene espacio. Y este modelo, en una sociedad que cambia a una velocidad trepidante, cada vez tiene menos sentido.

Reconocer la paz que somos, contactar con ella, y regresar a ella en el momento en que percibimos que la mente ha sido atrapada en un flujo de separación, es la tarea educativa más importante que podemos llevar a cabo con los niños y jóvenes.

Es una paradoja, porque las criaturas más pequeñas ya están ahí. Los niños pequeños no buscan “sentido” a la vida, porque la viven de manera intensa, y sus ojos reflejan la alegría que son. Ellos son los más cuerdos, en esta sociedad de alienados. Y, en cambio, son ellos los que son objeto de infinidad de métodos para cambiarlos, y traerlos a nuestro mundo de separación, juicio y sufrimiento.

Lo más fundamental que una escuela puede hacer para favorecer un futuro más humano es centrarse en acompañar los procesos de vida de los niños en el presente. El aquí y ahora está lleno de todo lo necesario para aprender a vivir. La convivencia en los espacios educativos aporta todas las experiencias necesarias para el desarrollo de las cualidades humanas esenciales.

Lo esencial no se puede dar ni enseñar, pero se puede percibir, si el adulto se entrega a vivirlo.

Comenzar por uno mismo, ese es el camino de la educación viva.