

INFORMES Y DOCUMENTOS

SUMMERHILL Y LA UTOPIA DE LA LIBERTAD

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE (*)

INTRODUCCIÓN

Leo en *Comunidad Escolar* que cierran «Summerhill». Lástima, «Summerhill» era una escuela emblemática. Seguramente la decisión de cerrarla es lo razonable y lo práctico, incluso es posible que ya no fuera lo que era desde que murió su creador y director durante medio siglo. Pero es una lástima, porque Alexander S. Neill ha sido para los padres y profesores de mi generación —no sé si también de otras— referencia obligada de la educación en libertad. No tanto para seguir sus teorías, como para darse un baño en su utópica fe en la vida, para refrescarse con su gozoso empeño de dejar ser. En un mundo tan pragmático y tecnificado como el de hoy quizá ya no tenía cabida su proyecto. ¿O sí? A lo mejor nos está haciendo falta recordarle.

Neill es un pedagogo poco ortodoxo, que rara vez aparece citado en las Historias de la Educación. Esto puede deberse, en parte, a que aún no es un personaje histórico —hace poco más de veinte años que murió— pero sin duda se debe también a su vital, innovador y poco academicista modo de entender la educación, que para muchos resulta «poco riguroso». Sin embargo, Neill, ausente de los sesudos libros de pedagogía, está presente por derecho propio en el mundo de la educación del siglo xx, porque su planteamiento radical de la educación *en* y *para* la libertad, no puede ignorarse, sobre todo si se tienen en cuenta que no ha sido una mera teoría, sino que se ha plasmado durante más de medio siglo en una realidad bien concreta: la escuela de «Summerhill».

«El nuestro ha sido un siglo preocupado por la libertad, un siglo en el que se ha negado, se ha reafirmado, se ha ensanchado, se ha recortado la libertad en todas las esferas de la actividad humana. Las épocas pasadas también se han ocupado de ella; pero la aportación específica del siglo xx quizá haya sido la exploración de los aspectos psicológicos de la libertad teniendo como fondo la ampliación de las libertades intelectuales, económicas y políticas que habíamos he-

(*) Servicio de Investigación Educativa. Madrid.

redado. Neill ha hecho una importante contribución a esa actividad exploratoria, que por supuesto continúa» (Ray Hemmings, 1978, pp. 13-14).

La singularidad de Neill reside en haber apostado sin reservas por la libertad del individuo desde el momento mismo de su nacimiento, y haber demostrado con hechos que la educación en libertad es posible y da buenos resultados. La escuela de «Summerhill» no es, evidentemente, una teoría ni una estrategia, ni tampoco es un experimento. Es sencillamente una demostración de libertad.

1. ALGUNAS CLAVES PARA ENTENDER A NEILL

«Summerhill» o la encarnación del pensamiento educativo de A. S. Neill es, como toda obra humana importante, fruto tanto de su época, de unas circunstancias históricas, sociales y culturales determinadas, como de la personalidad excepcional de su autor. Vamos a contemplarlo desde esta doble perspectiva: por un lado, la trayectoria intelectual y vital de A. S. Neill; por otro, hechos y personas de la primera mitad del siglo XX que contribuyen a explicar la existencia de «Summerhill».

Trayectoria intelectual y vital de A. S. Neill

La biografía de Neill es interesante y variada. No es la trayectoria lineal de quien, desde un principio, tiene una clara vocación pedagógica y encamina sus pasos a ella. Quizá nunca se le habría ocurrido ser maestro si las circunstancias no le hubieran colocado en 1914, en una escuela de Escocia, tras unos años inquietos como estudiante de Filología inglesa y periodista.

La verdad es que Neill desde pequeño había vivido en un ambiente relacionado con la escuela, porque su padre era maestro en Kingsmuir —pueblo de Escocia donde él nació en 1883— pero nunca pensó seguir los pasos de su progenitor. Durante sus años de estudio en la Universidad de Edimburgo ya manifestaba Alexander S. Neill su disgusto por el academicismo frío de los profesores y se dedicaba a una formación paralela por medio de autores como Ibsen, Shaw, Lawrence y Nietzsche, proscritos por entonces en los programas universitarios. Al mismo tiempo empezaba a manifestar sus aptitudes periodísticas como director de la revista estudiantil *The Student* donde escribía editoriales polémicos y atrevidos sobre la enseñanza universitaria. En uno de ellos decía: «La apatía y el desinterés que todos tenemos no es culpa nuestra, sino de los exámenes... Eso no es educar. Educar significa etimológicamente sacar, hacer salir de, y la enseñanza en la Universidad consiste justamente en lo contrario, en meter, en hacerle a uno embotellarse algo.» Al obtener su título de licenciado se dedicó al periodismo profesional y fue nombrado director de la sección de arte de una importante revista londinense. Pero a los pocos meses estalló la guerra, se cerró la revista y Neill no encontró otro medio de vida que la docencia.

Una vez en su escuela escocesa, no fue el interés pedagógico sino un incondicional amor a la libertad y a la vida lo que le llevó a apasionarse por la tarea educativa. Comenzó a cuestionar los métodos de enseñanza vigentes, anticuados

y autoritarios, y llegó a la conclusión de que lo único interesante era *«hacer a los niños conscientes de cuál es el sentido de la vida»*. Había descubierto la meta, pero no sabía cómo alcanzarla. En aquel momento había personas que estaban trabajando en esta temática —como Montessori o Dewey por ejemplo— pero Neill no tenía conocimiento de estos pedagogos. Ni en sus escritos ni en sus actividades de esta época puede identificarse influencia educativa alguna. La tónica dominante de su pensamiento de entonces es una especie de socialismo utópico y compasivo. De una manera bastante autodidacta fue elaborando su teoría y puso en práctica unas formas de relacionarse con los alumnos y unos métodos didácticos absolutamente inéditos para la escuela escocesa de entonces, hasta que tuvo que marcharse por lo excesivamente innovador de sus ideas. Lo mismo le ocurrió después en la «King Alfred School» —centro ejemplo de innovaciones que pertenecía al «Movimiento de las Escuelas Nuevas», con fama de ser la «escuela más libre de Inglaterra», al que Neill llegó siguiendo al psicólogo Homer Lane—, como igualmente a la revista progresista *Education for the New Era*. Neill resultaba desconcertante para todo el mundo, incluso para los teóricamente innovadores en materia de educación, porque su idea de la libertad era radical y como tal la exponía y la llevaba a la práctica: aceptando todas las consecuencias derivadas de tal radicalismo.

Lo que comenzó siendo una intuición se consolidó con numerosas experiencias educativas con padres, niños y educadores en Inglaterra y Alemania —país este último en el que Neill pasó cuatro años dirigiendo una «Escuela Internacional» que sería el precedente inmediato de «Summerhill»—. Fundamentó teóricamente sus conocimientos con abundantes lecturas (Freud, Jung, Adler, Froebel, Pestalozzi, Montessori, etc.) como igualmente con el contacto de psicólogos y pedagogos lo que posteriormente se haría patente en 1923 en la escuela de «Summerhill». En ella, Neill con otros maestros, se dedicó durante cincuenta años a enseñar lo único que le había parecido importante desde el principio: ser conscientes del sentido de la vida.

Dos pensadores tuvieron una influencia decisiva en la estructuración de las teorías de Neill: Homer Lane y Wilhem Reich. En ambos casos tuvo información sobre la obra de estos autores antes de conocerlos; a los dos los buscó, pidiéndoles que le aceptaran como discípulos, entablando con ellos una sólida amistad. Neill utilizó las ideas de estos pensadores y las amplió, pero conservando siempre su radical originalidad y sometiéndolas a sus propios esquemas.

A *Homer Lane* lo conoció Neill en los comienzos de su vida como educador, cuando acababa de dejar la escuela de Escocia, en un momento de desaliento y soledad, y durante mucho tiempo fue el único pedagogo con el que tuvo verdadera afinidad de pensamiento. Durante algún tiempo, Lane dirigió en Inglaterra una escuela para jóvenes delincuentes llamada «Little Commonwealth», basada en el principio de que la desviación de los muchachos era consecuencia de la pérdida de libertad y de la educación que habían recibido desde la primera infancia fundamentada en la fuerza, el odio y el castigo; en consecuencia, estos chicos sólo podían dejar de ser antisociales en un medio que les propor-

cionase libertad, aceptación y amor. Así la «Little Commonwealth» era una escuela libre en la que se practicaba el autogobierno, y funcionó bien durante algún tiempo, hasta que ciertos problemas ajenos a la dinámica pedagógica del centro provocaron su cierre. Lane, además, preocupado por dar una base científica a sus teorías, había llegado a un gran conocimiento teórico y práctico del psicoanálisis (de hecho, después del cierre de la «Little Commonwealth» se dedicó casi totalmente a trabajar como psicoanalista). En ambos aspectos, como pedagogo y como psicoanalista, influyó sobre Neill: por un lado, éste asimiló la filosofía y experiencia educativa de Lane, lo que le sirvió para estructurar de forma lógica muchas de las conclusiones a las que había llegado por su cuenta y de forma intuitiva en su escuela escocesa; por otro, aprendió las teorías psicoanalíticas que se convirtieron en parte esencial de su pensamiento. Así, la idea del autogobierno y la interpretación psicoanalítica de los conflictos infantiles pasarían a ser un componente fundamental de la teoría y la práctica educativa de Neill. Hay también en el pensamiento de Lane una tesis de base que afirma la «bondad original» que de algún modo está latente en la doctrina de Neill, aunque la visión de la naturaleza humana fue por parte de este último mucho más realista.

El contacto de Neill con *Reich* fue muy posterior, en 1937. Para entonces «Summerhill» ya tenía unos años de existencia y la doctrina de Neill estaba totalmente consolidada. Sin embargo, la influencia del famoso psicólogo freudiano heterodoxo sirvió a Neill para fundamentar algunas de sus ideas, como las referentes a la libertad sexual —tema en el que Neill fue mucho más moderado, de todos modos, que Reich— y adaptar algunas otras, la más importante de ellas fue la idea de «autorregulación», que Neill puso en práctica con sus alumnos y con su propia hija desde que nació. Además, el tratamiento de «vegetoterapia» a que Neill se sometió con Reich le sirvió para comprender la relación que existe entre la tensión muscular y los estados anímicos, y le proporcionó un nuevo medio de conocimiento de los problemas infantiles y una nueva forma de tratarlos. A pesar de lo difícil que, al parecer, era mantener la independencia personal junto a Reich, Neill la mantuvo e, incluso, en ciertos puntos disintió abiertamente del psicoanalista, especialmente en lo que se refería a los límites de la libertad sexual en su internado, y en su enfoque individualista de la educación, frente a Reich que pretendía la generalización de sus teorías y la educación de la sociedad entera.

Neill escribió a lo largo de su vida numerosos libros y un sinnúmero de artículos publicados en los principales periódicos ingleses (*The Times*, *Daily Telegraph*, *Guardian*, etc.) y en revistas especializadas. Algunas de sus obras principales son las autobiográficas *A Dominie's Log* (*Diario de un maestro*, escrita durante su estancia en la escuela escocesa en 1915), *A Dominie Dismissed* (*Un maestro expulsado*) *A Dominie in Doubt* (*Un maestro en dudas*), *A Dominie Abroad* (*Un maestro en el extranjero*) y *A Dominie's Five* (*Cinco días del maestro*); más adelante (entre 1925 y 1950) escribe una serie de obras con un enfoque más psicológico: *The Problem Child*, *The Problem Parent*, *The Problem Teacher* y *The Problem Family*, aunque no abandona la temática pedagógica y también pública, *That Dreadful School* (*Aque-*

lla horrible escuela) y *Hearts not Heads in the School* (Corazones no cabezas en la escuela). Todas estas obras tuvieron diversa fortuna según su calidad —desigual— y según el momento de su aparición más o menos propicio a las ideas innovadoras. Los años de entreguerras fueron especialmente receptivos para las innovaciones pedagógicas; la libertad estaba en alza. Sin embargo, la crisis de los cuarenta, la Segunda Guerra Mundial y la posguerra supusieron una época difícil —de la que también la escuela de «Summerhill» se resintió—, los padres y los educadores no estaban para correr riesgos: en el mundo la libertad estaba en retirada. Eran momentos muy poco propicios para acoger las ideas de Neill, que tuvo la rara cualidad de mantenerse fiel a sí mismo durante toda la vida, es decir, igualmente radical en su defensa de la libertad, aun en los momentos de la soledad más absoluta en que hasta los partidarios de la Escuela Nueva abdicaban de sus convicciones.

En 1962 aparece la antología de la obra de Neill, recopilación de sus ideas fundamentales titulada *Summerhill a radical approach to education*, que tuvo una magnífica acogida en el mundo entero, aunque su autor no había cambiado ninguno de sus principios fundamentales. Era sencillamente que se había ido produciendo un cambio general de valores, que posibilitaba el reconocimiento de la valía de la teoría y la obra de Neill: «Al contrario de lo que hacen la mayoría de los pioneros, que con el tiempo van perdiendo la radicalidad de los años mozos y evolucionan hacia posturas algo menos heterodoxas, Neill ha mantenido sus tempranas opiniones radicales y ha sido la ortodoxia la que ha evolucionado hacia él» (Hemmings, 1975, p. 245).

El contexto: Neill y otros educadores de su época

Naturalmente «Summerhill» no es un fenómeno aislado, sino que se inscribe en un contexto de preocupación colectiva por la libertad y por la innovación pedagógica. La definición y conquista de la libertad es un afán permanente de la humanidad, pero nuestra época es especialmente sensible a ella, y sobre todo a su aplicación al terreno educativo. «Rousseau es el primer gran filósofo de la época moderna que se pregunta por qué ha de dejarse encadenar el hombre cuando lo que necesitan sus aptitudes potenciales es desarrollarse libremente. Es ésta una pregunta que en el campo de la pedagogía viene preocupando desde hace mucho a los espíritus de mayor sensibilidad. A partir de Rousseau no han faltado nunca personas que trataran de liberar a los niños de sus cadenas» (Hemmings, 1975, p. 15). Pestalozzi y Froebel fueron los más famosos de estos pioneros, pero pasarían muchos años antes de que dieran fruto sus enseñanzas y cuajaran en lo que se llamó la Nueva Pedagogía o *Escuela Nueva*, a comienzos del siglo xx. Ya hemos dicho que Neill en un principio desconocía el movimiento de la Escuela Nueva, pero no cabe duda que aun sin ser consciente de ello, estaba viviendo en unos presupuestos sociales y culturales propicios a la innovación pedagógica. Un poco más adelante entró en contacto con el movimiento a través de la «King Alfred School» y de la revista *Education for the New Era*. Coincidió con los nuevos educadores en los principios

fundamentales: atención centrada en el niño, educación en y para la libertad, apertura a la innovación, y, sobre todo, confianza en la educación como único instrumento que podría cambiar la sociedad. Este optimismo se refleja en las palabras de Benjamin Kidd: «Confíadnos a la juventud. Confíadnos a los jóvenes y en una sola generación habremos creado una mentalidad nueva y un mundo nuevo». Sin embargo, al ir profundizando en las respectivas posiciones pronto aparecieron serias discrepancias entre Neill y los educadores de la Escuela Nueva, a los que él encontraba excesivamente teorizantes, idealistas y timoratos al llevar a la práctica sus teorías. En especial, el sentido amplio y radical que Neill daba a la palabra *libertad* era inaceptable para los nuevos pedagogos que siempre hablaban de libertad controlada, orientada, guiada, etc., cosa que para Neill era un subterfugio para no dar nunca al niño verdadera libertad.

Por otro lado, Neill mostraba un total rechazo del sistema de Montessori —una de las más prestigiosas figuras dentro del grupo de los Nuevos Educadores y con una influencia decisiva en Inglaterra— que, a su juicio, acabaría convirtiéndose en un «sistema burocratizado y sin vida» por lo detalladamente planificado que estaba todo en él. Además, la negativa de Montessori a tener en cuenta en su doctrina el inconsciente del niño, su insistencia en la importancia del desarrollo intelectual, y también su rechazo del mundo de fantasía de los niños, eran razones suficientes para que nuestro pedagogo sintiera antipatía por su doctrina.

Todo esto contribuyó a que Neill se quedara un tanto aislado, en el extremo del ala progresista, aislamiento que se agudizó más adelante cuando el movimiento de la Nueva Pedagogía se batió temporalmente en retirada. Por ello, cuando en 1927 *Bertrand Rusell* y su esposa Dora abrieron la escuela de «Beacon Hill», Neill se apresuró a ver en ellos unos aliados. Aquella era —según él— la única escuela de Inglaterra que, además de «Summerhill», «constituía un ejemplo de completa libertad en el trabajo y la conducta» (*The Problem Parent*, p. 107). Pero la verdad es que la coincidencia de principios no era, ni mucho menos, tan clara como él suponía. A diferencia de lo que había ocurrido con Neill, *Bertrand Rusell* había elaborado sus teorías educativas antes de empezar a trabajar con niños (su obra *On Education* apareció un año antes de abrir la escuela). Lo que suponía puntos de partida bastante distintos en ambos: el de *Rusell* más racional y teórico y el de Neill más vital y pragmático. Además, sus respectivas teorías y prácticas educativas diferían en tres puntos fundamentales: en primer lugar, la organización de «Beacon Hill» era básicamente autoritaria —aunque con gran respeto a la libertad del niño—, *Rusell* había decidido de antemano multitud de cuestiones de la vida escolar que en «Summerhill» se decidían por autogobierno de los niños; también *Rusell* manifestaba que debía procurarse que el niño adquiriera determinadas virtudes e influir en él en este sentido, cosa con la que Neill no estaba en absoluto de acuerdo, y, por último, a diferencia de Neill, daba una clara primacía al desarrollo intelectual.

Otra importante pionera inglesa independiente fue *Susan Isaacs*. Su escuela de «Malting House» en Cambridge era un auténtico laboratorio, con objetivos explícitamente científicos, «un experimento fundamental que consiste en conceder a los niños una gran libertad para ver qué es lo que hacen y descubren por sí mismos», en palabras de Dora Russell. Por lo demás, el enfoque del problema de la educación de Susan Isaacs era muy similar al de Neill: ambos tenían una fuerte influencia psicoanalítica y los dos confiaban en los beneficios de la libertad, tanto para el desarrollo intelectual, como para la maduración social de los niños. De hecho, parece que S. Isaacs obtuvo grandes éxitos en la adaptación de niños difíciles, pero en su escuela se dieron problemas de agresividad que en «Summerhill» no existieron, y esto le hizo evolucionar hacia una postura más directiva respecto a los niños, es decir, de mayor apoyo y orientación por parte de los adultos.

El único país que puso en práctica a gran escala y de manera drástica las ideas de la Escuela fue *Rusia*, que durante los años veinte llevó a cabo una reforma total de su sistema educativo. Esto sumió a los pedagogos progresistas de la Europa Occidental en una terrible ambivalencia. «Todos esos métodos de actividad y descubrimiento, las nuevas formas de enfocar la historia y la ciencia, los mecanismos de autogobierno y de vida comunitaria, las relaciones más humanitarias entre profesores y alumnos, la educación mixta, la educación sexual, todas estas cosas que aparecían tan prometedoras en el contexto del humanismo liberal, parecían tomar un cariz siniestro cuando las hacían suyas personas cuya idea era el materialismo marxista. A los educadores progresistas burgueses no les resultaba fácil hacerse a la idea de que el materialismo marxista era un contexto adecuado a la puesta en práctica de sus amados principios y, por otra parte, tampoco era fácil rechazarlos de buenas a primeras» (Hemmings, 1975, p. 147). Neill no tenía este dilema, para él tan inaceptables eran los principios teóricos de los Nuevos Educadores como los de la reforma rusa, en tanto que el objetivo de ambos era «formar caracteres», influir en los niños para convertirlos en un determinado tipo de persona. Pero en cambio, era un admirador incondicional de logros de la educación rusa, tales como el autogobierno y la escuela mixta, y no tenía ningún reparo en manifestarlo públicamente, aunque esto le valiera en ocasiones la etiqueta de «comunista» —en realidad nunca tuvo afiliación política, aunque se sentía identificado con la izquierda y socialista por «necesidad psicológica», recibiendo ataques de todos los sectores—. Sin embargo el nuevo sistema educativo ruso duró poco. En 1931, con la subida de Stalin al poder, se volvió a los planes y métodos tradicionales, se suprimió la coeducación y la autonomía estudiantil y se reforzó la autoridad del maestro y la disciplina. Comenzó la época de las vacas flacas para la libertad en toda Europa.

2. LA TEORÍA EDUCATIVA DE NEILL Y SU REALIZACIÓN EN LA ESCUELA DE «SUMMERHILL»

Hablar de las teorías de Neill es hablar de «Summerhill», como dos caras de una misma moneda. Ninguna de las ideas de Neill es meramente teórica, todas

nacen de la experiencia y se traducen en realidades tãngibles en la vida de su escuela. Por eso son ideas vivas, dinãmicas, con medio siglo de historia que las configuran y perfilan. Y de ahí la dificultad de sistematizarlas y convertirlas en simples esquemas intelectuales. Una escuela es algo sumamente rico en vivencias y «Summerhill» en su larga existencia pas por situaciones muy diversas y acumuló un inagotable anecdotario. Sin embargo, con el riesgo inevitable de toda simplificación, puede hablarse de unas ideas base que constituyen el centro de la teoría educativa de Neill, que se hicieron carne en «Summerhill», y de un estilo de vida en la escuela, configurado por los mil detalles de la rutina diaria, que perduró a lo largo de sus cincuenta años de existencia, y que le da su carãcter propio.

Las ideas base del sistema de Neill

En la obra *Summerhill: un enfoque radical de la educación de los niños*, estãn contenidos los puntos bãasicos de la doctrina de Neill, aunque no expuestos de modo sistemãtico, sino envueltos en relatos, anécdotas y descripciones de la vida en la escuela. Estos puntos podrían resumirse en cinco o seis:

- El objetivo de la escuela es hacer niños felices, porque el fin de la educación y de la vida es la *felicidad*. Se entiende por tal la capacidad de interesarse por la realidad, de ser activo y desempeñar con alegría un trabajo creativo, de responder a la vida no sólo con el cerebro sino con toda la personalidad. «Mi criterio de éxito es la capacidad para trabajar con alegría y vivir positivamente» (*Summerhill*, p. 40). De ahí la importancia de que el niño desarrolle todas sus capacidades psíquicas y físicas –y no sólo su inteligencia–, así podrã gozar mucho mãs de la vida, y encontrarla mãs interesante. La afectividad juega un papel decisivo: el niño necesita querer y ser querido para ser feliz. Y el amor se traduce, en la prãctica, en aprobación, en aceptación del niño tal como es; sólo en un ambiente de aprobación se pueden desarrollar los impulsos y manifestar las emociones. «En Summerhill es el amor el que cura, es la aprobación y la libertad de ser veraz consigo mismo» (p. 49). Neill mantiene la teoría de que el niño difícil es el niño infeliz, igual que el adulto antisocial, agresivo o malvado es un hombre infeliz. El hombre equilibrado, con una afectividad satisfecha, creativo y con un trabajo que le interese, no se dedica a hacer el mal.
- Para conseguir su objetivo la escuela estã *centrada en el niño*, se acomoda totalmente a sus necesidades. Neill consideraba que «Summerhill» era «una forma de vida» y no una preparación para una fase posterior de la existencia –como suele considerarse siempre la escuela–. Por tanto, su preocupación era que los niños «vivieran» y no que se prepararan para responder a las demandas de la sociedad exterior. «La función del niño es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él,

ni la que esté de acuerdo con el propósito del educador que cree saber lo que más le conviene» (p. 27). En una escuela centrada en el niño se da una amplia cabida al juego. El juego es una necesidad básica para el niño, es la actividad que le posibilita ser creativo, descargar sus tensiones, expresar sus emociones, descubrir, inventar, etc. Sólo un niño que ha jugado todo lo que quería durante la infancia es después un adulto equilibrado y trabajador. La enseñanza, en cambio, es secundaria. «La instrucción en sí misma no es tan importante como la personalidad y el carácter» (p. 23). El niño aprenderá todo lo que le interese, e incluso aprenderá muchas cosas que no le interesan si son un medio necesario para realizar una actividad hacia la que se siente motivado. Lo importante es la motivación y sin ésta todo aprendizaje es mucho más costoso y, en ocasiones, inútil. En consecuencia, en «Summerhill» las clases no eran obligatorias, los niños podían asistir a ellas o no, nadie decía lo que debían hacer ni les presionaba moralmente. De hecho, la inmensa mayoría de los niños asistía a las clases; los que estaban en «Summerhill» desde pequeños iban desde el principio; los que ingresaban a los 10 ó 12 años empezaban a asistir sólo cuando habían saciado su necesidad de jugar. Pero al final, en conjunto, los resultados académicos de estos niños eran muy similares a los de las escuelas convencionales.

- *La libertad* es sin duda la pieza clave de toda la doctrina de Neill y de la escuela de «Summerhill». Una libertad entendida de forma radical y total, sin componendas, que excluye el autoritarismo, el miedo y el castigo, pero también la persuasión, la presión moral y la culpabilización. Esta manera de entender la libertad distingue a Neill de los educadores de la Escuela Nueva. «Summerhill es una escuela de demostración, porque demuestra que la libertad es eficaz» (p. 20). Sin embargo, libertad total no quiere decir libertinaje. Esto no siempre ha sido bien comprendido ni por los críticos ni por los seguidores de Neill, a pesar de que él lo deja bien claro e incluso escribió un libro posterior a «Summerhill» destinado a matizar su concepto de libertad a nivel práctico, (*Freedom, not License*, traducido por *Hijos en Libertad*). No es fácil establecer la diferencia entre libertad y libertinaje y de hecho siempre se suele utilizar la distinción para dejar convertida la libertad en una caricatura de sí misma a fuerza de limitaciones. No es éste el caso de «Summerhill», realmente allí los niños podían hacer lo que quisieran, ser ellos mismos sin influencia ninguna y para ello se renunció «a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa» (p. 20).

El lema era «vive y deja vivir», y ahí está el *quid* de la cuestión: la libertad de cada uno limita con la de todos los demás miembros de la comunidad. El niño es libre, pero también lo son los demás niños y los educadores y los padres... No hay que dominar al niño pero tampoco dejarse dominar por él. Los niños deben ir aprendiendo a ajustar su libertad a la realidad y a la convivencia con los demás. Pero lo que limita su libertad no es la autoridad de los adultos, ni el miedo al castigo, ni el sentimiento

de culpabilidad, sino el respeto a la libertad y a la propiedad de los otros o las limitaciones de la realidad misma. Esta diferencia es muy importante porque este tipo de cortapisas a la libertad no ocasionan en el niño represión, sumisión, hipocresía, agresividad y todas las demás secuelas del autoritarismo, sino un sano realismo que contribuye a su desarrollo psíquico. Una anécdota que cuenta Neill ejemplifica de forma muy gráfica la diferencia entre el enfoque autoritario por un lado, el permisivo total por otro y el suyo propio: «Pasé varias semanas plantando patatas una primavera y cuando encontré en junio arrancadas ocho plantas, armé un gran alboroto. Pero había una diferencia entre mi alboroto y el de un individuo autoritario. Mi alboroto se refería a las patatas, pero el de un autoritario se habría convertido en un problema moral del bien y del mal. Yo no dije que fuese malo robar mis patatas, no convertí el hecho en asunto de bien y de mal, sino en asunto de MIS PATATAS: eran mis patatas y debieron dejarlas en paz. Espero que resulte clara la diferencia» (p. 25).

Desde otra vertiente, el educador equivocadamente permisivo se hubiera creído obligado a aceptar todo lo que al niño le diera la gana con tal de no frustrarle. Neill no es de esa opinión: el niño libre debe comprender que los demás también son libres y que no tiene derecho a ser déspota ni agresivo. Los niños aceptan muy bien esto y no les causa ningún trauma a condición de que no se haga de ello una cuestión de autoridad, sino de respeto mutuo en pie de igualdad. El tipo de límites que Neill impone a la libertad individual se parece mucho a los que John Stuart Mill menciona en su ensayo «On Liberty»: «La única libertad que merece tal nombre es aquella que nos posibilita perseguir nuestro propio bien, a nuestra forma, siempre que no impida a los demás hacer lo propio». La diferencia entre ambos está en que Mill excluye a los niños del usufructo de esta libertad, mientras Neill piensa que la sociedad no debe mediatizar la conducta de los niños si ésta no menoscaba la libertad de los demás. Tres eran los tipos de limitaciones de la libertad individual que existían en «Summerhill»: la libertad de los demás; un mínimo de razones de seguridad o salud (por ejemplo, los niños no podían bañarse en la piscina sin la presencia de un adulto, no se permitía a los pequeños tener cuchillos o navajas, etc.), y las normas acordadas por la comunidad. Entre estas últimas había unas cuantas normas impuestas por la legislación oficial a la que había de ajustarse la escuela (al parecer, una legislación bastante liberal y amplia), como, por ejemplo, el que los niños no pudieran salir del recinto de la escuela durante el horario de clases. Este tipo de cosas era aceptada por los niños, en general, con facilidad, porque tampoco se presentaba como una cuestión de autoridad, sino como una cuestión práctica, de ajuste a la realidad.

- La libertad se concreta a nivel individual en la *autorregulación o auto-control*. Significa sencillamente dejar que el niño gobierne su propia vida y decida lo que quiere hacer por sí mismo, sin ser un autómatas que continuamente necesita órdenes para actuar, «La autonomía significa el derecho del niño

a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas» (p. 98). El ideal es que se practique el auto-control desde el momento mismo del nacimiento, empezando por cosas tan elementales como la alimentación y el aseo, porque es el único modo de que el niño llegue a ser plenamente libre (Neill lo practicó con su hija). Los niños que llegaban a «Summerhill» con 8 ó 10 años, después de una educación autoritaria, sólo podrían llegar a ser «semi-libres», porque venían maleados en muchos aspectos y no sabían auto-regularse siguiendo sus impulsos naturales, sino que actuaban en gran medida por reacción contra el adulto. La imposición autoritaria y el castigo engendran odio y agresividad en el niño, en cambio el niño que vive su propia vida sin miedo es egoísta —sólo con el tiempo se hará altruista, si se le deja quemar etapas— pero no es agresivo ni malvado. La teoría del auto-control se basa en la «firme convicción de que el niño es un ser bueno... innatamente sensato y realista» (p. 21). Es exactamente el mismo principio del que parte la teoría del doctor Spock sobre la crianza de los niños, que tanta influencia ha tenido en millones de madres del mundo entero. El niño al que se deja tranquilo se desarrollará sano física y psíquicamente. Es bien sabido que las conductas negativas respecto a la comida, el aseo y el sueño, las actitudes destructivas, la mentira, etc., traducen la mayoría de las veces conflictos afectivos entre el niño y los padres. Si se eliminan estas tensiones emocionales en lo posible, el niño hará lo que más le conviene en todos los sentidos. Además, los niños son activos, se interesan por las cosas y aprenden de modo natural: «Lo que se llama holgazanería es falta de interés o falta de salud. Un niño sano no puede estar ocioso; tiene que estar haciendo algo durante todo el día» (p. 64). De modo que no hay peligro de que un niño dejado a su aire se convierta en un adulto inútil, siempre encontrará algo que hacer si se le dan posibilidades y según sus propios intereses y capacidades.

- A nivel colectivo la libertad se traduce en *auto-gobierno*. «Summerhill» es una escuela autónoma de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos por delitos sociales, se decide por votación en las asambleas generales de las noches de los sábados. Cada individuo del personal docente y cada niño, independientemente de su edad, tienen un voto. «Mi voto pesa lo mismo que el de un niño de siete años» (p. 53). El principio del auto-gobierno, que Neill aprendió de Homer Lane se puso en práctica en «Summerhill» y funcionó con éxito durante cincuenta años. «Me parece que en Summerhill hemos demostrado que el gobierno autónomo funciona con eficacia. En realidad la escuela que no lo tiene no debería llamarse progresista. Es una escuela de transacciones. No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social» (p. 58). En las asambleas, presididas cada día por un niño, se elaboraban todas las normas de funcionamiento interno de la escuela y se discutían todos los problemas de convivencia que pudieran surgir. Los niños en general cumplían las normas con gran honradez, pero había sanciones para los casos de incumplimiento, que la misma asamblea establecía. Neill manifiesta su ad-

miración por el gran sentido práctico de los niños, por su capacidad de ir a lo concreto en las discusiones y de tomar decisiones absolutamente sensatas, y también por su sentido de la justicia. Jamás se impusieron castigos crueles o desproporcionados, porque el clima de la escuela era de tolerancia y no había razón para que los niños actuaran de forma vengativa unos contra otros. Naturalmente existían tensiones y problemas como en cualquier comunidad viva, pero siempre se resolvían en un clima sano de sinceridad y camaradería. El auto-gobierno clarifica las situaciones pero no elimina la tensión individuo-comunidad. Lo que sí hace es dar a los individuos la oportunidad de lograr la organización social más adecuada a sus intereses y necesidades, y las tensiones que se dan son de equilibrio más que de represión o conflicto.

Algunos rasgos de la vida diaria en «Summerhill»

Por supuesto no es posible hacer una descripción completa de la vida en «Summerhill», tan sólo mencionaremos brevemente algunos aspectos concretos que, junto con las ideas fundamentales expuestas, pueden matizar algo más el concepto de la educación de Neill, tal como se plasmó en su singular escuela.

«Summerhill» es un internado mixto —«Las escuelas deben ser coeducativas porque lo es la vida» (p. 62)— donde niños y niñas viven juntos en las clases, en los lugares de recreo y en los dormitorios. «Con la verdadera coeducación queda casi eliminada la curiosidad vergonzosa. En Summerhill no hay fisgones. Hay mucha menos inquietud respecto al sexo que en otras escuelas» (p. 62). La actitud de la escuela hacia los temas relacionados con el sexo es sana, abierta y antirrepresiva.

En «Summerhill» existe un horario de clase, pero ningún niño está obligado a asistir a ellas. De todas maneras se concede poca importancia al saber académico: «Los libros son lo menos importante en una escuela. Todo lo que el niño necesita es saber leer, escribir y contar, el resto deben ser herramientas, arcilla, deportes, teatro, pinturas y libertad» (p. 37). De acuerdo con esto se da la máxima importancia a las actividades creativas: hay taller de madera y de mecánica, sala de pintura, un telar y oportunidad de practicar diversos deportes y de cultivar la huerta. Se pone especial interés en la danza y el teatro. Todo ello practicado de modo informal, con un sentido lúdico que excluye toda competición y rigidez formal, y, por supuesto, con absoluta libertad de que cada uno se dedique a lo que más le guste.

Además, en la escuela los niños pueden jugar cuando quieran. «Summerhill puede definirse como una escuela en la que el juego es de la mayor importancia» (p. 66). Los adultos suelen temer que si se deja jugar a los niños cuanto quieran, pierdan el tiempo que habrían de emplear en prepararse para el día de mañana. En «Summerhill» se demostró que esto no era cierto, los chicos aprobaban

los exámenes de ingreso en la Universidad y adquirirían la preparación necesaria para cualquier profesión, en la misma proporción que las escuelas convencionales. «El miedo al futuro del niño lleva a los adultos a privarle de su derecho a jugar. Pero hay algo más que eso, hay una vaga idea moral detrás de la desapro- bación del juego» (p. 68).

En «Summerhill» cada niño viste como quiere y habla como quiere. No se enseñan «modales» en el sentido estricto de la palabra, pero sí se fomenta la consideración y el respeto de fondo hacia los demás —sean niños o adultos—. Esto da como resultado (en opinión de los Inspectores que visitaron la escuela en 1949) «un grupo de niños y niñas naturales, francos y desinteresados».

3. LUCES Y SOMBRAS DE LAS TEORÍAS DE NEILL Y DE LA ESCUELA DE «SUMMERHILL»

Aparte del juicio subjetivo que cada uno puede emitir sobre la teoría educativa de A. S. Neill, quizá sea interesante intentar un balance basado en ciertos elementos de juicio, si no objetivos, al menos ajenos al propio criterio. Estos elementos son los resultados (alumnos salidos de «Summerhill»), el informe elaborado por los Inspectores británicos que hicieron una visita oficial a la escuela en 1949, y la opinión de diversos intelectuales contemporáneos a Neill.

Dos son los puntos más criticados de «Summerhill»:

- El primero es su *aislamiento respecto a la sociedad*, que se refiere a varios aspectos. En primer lugar, muchos progresistas le han acusado de «elitismo» por ser una escuela privada para clases medias con cierto nivel económico. Pero es evidente que Neill no tuvo más remedio que aislarse para llevar a cabo su experiencia que de otra forma hubiera sido imposible y, aunque sus alumnos siempre procedieron de la clase media por necesidades prácticas, el sistema educativo no era jerárquico, ni elitista ni antidemocrático. Él mismo reconoce que su escuela es una «isla» en el sentido de no estar incardinada en una comunidad concreta. Este aislamiento no fue intencionado; Neill pensaba que «los niños necesitan vivir en una comunidad de adultos» (*The Problem Child*, p. 209). Pero los intentos de incardinación en la comunidad local dieron siempre malos resultados y «Summerhill» se vio forzada al aislamiento: «Tenemos muchas relaciones con gentes de la comunidad y estas relaciones son amistosas por una parte y por otra. Pero fundamentalmente no formamos parte de la comunidad... nuestros fines educativos son muy diferentes» (p. 35). Cabría pensar también en el aislamiento de «Summerhill» en el sentido de las posibles dificultades de sus alumnos para integrarse en la sociedad al salir de la escuela. Parece, sin embargo, que estas dificultades rara vez existieron, según lo testimonian ex-alumnos singulares —como Popenoe en su obra *Summerhill: una experiencia revolucionaria*—, y colectivamente, como los interrogados por E. Bernstein en un estudio publicado por la revista *Psychology Today*, con

una muestra de cincuenta antiguos alumnos de «Summerhill». Los chicos al salir de la escuela se abrían paso en la vida como cualquier otra persona, se incorporaban a profesiones similares a las de los ex-alumnos de las demás escuelas —con una ligera mayor proporción de actividades creativas o artísticas— y, en general, aparecían como personas bastantes seguras y equilibradas en su vida social y privada.

- La segunda crítica se refiere realmente al punto más vulnerable de la teoría y la práctica educativa de Neill. Es la crítica que le hace Bertrand Russell y la que le hace Fromm en su prólogo a *Summerhill un enfoque radical de la educación de los niños*: «... advierto que Neill subestima algo la importancia, el placer y la autenticidad de la captación intelectual del mundo en favor de su captación artística o emocional» (p. 14). Como consecuencia de esta actitud de base, *el trabajo académico estuvo en «Summerhill» francamente descuidado*. Es también el punto negativo que se señala en el Informe de los Inspectores. Los resultados obtenidos con el sistema de estudio voluntario no les causaron buena impresión. Pero lo interesante es que no condenan los principios en que se basa el sistema, sino la manera de llevarlo a la práctica. No está mal que los niños vayan a clase sólo si quieren, pero hay que ofrecerles la posibilidad de un aprendizaje interesante y actualizado. Los principales defectos que señalan en el Informe son la falta de un buen maestro para los primeros cursos, lo anticuado y formal de los métodos didácticos en todos los cursos, la insuficiente información que se daba a los niños para ayudarles a planear sus estudios —no hay que olvidar que la tutoría o *guidance* es una pieza clave del sistema educativo anglosajón—, y la falta de un lugar recogido y silencioso donde pudieran estudiar los alumnos que lo desearan.

Como contrapartida, los *aspectos positivos* de la obra de Neill son tantos y tan patentes que no vale la pena enumerarlos. Son muchos los comentarios elogiosos que se le han dedicado. Los mismos Inspectores, aun desde el punto de vista del *establishment* y la burocracia no ocultan su opinión claramente favorable: «... El sistema estimula la iniciativa, la responsabilidad y la integridad y, hasta donde pueden juzgarse estas cosas, realmente los desarrolla... Aquí está en marcha una obra de interesantísima y valiosa investigación educativa que convendría que viesen todos los educadores» (Neill, 1974, p. 82). Erick Fromm en el prólogo al libro sobre «Summerhill» le dedica las frases más elogiosas —lo cual no tiene nada de extraño porque las tesis de Fromm coinciden totalmente con el ideal de la educación de Neill, basado en la libertad y el amor—. «Realmente Neill no trata de educar a los niños para que encajen bien en el orden existente, sino que se esfuerza por criar niños que lleguen a ser seres humanos felices, hombres y mujeres cuyos valores no son “tener” mucho ni usar mucho, sino “ser” mucho. Neill es realista; puede ver que aun cuando los niños que educa no tendrán un extremado éxito en el sentido mundano, habrán adquirido un sentido de pureza que impedirá eficazmente que se conviertan en inadaptados o mendigos. El autor eligió entre el pleno desarrollo humano y el pleno éxito de mercado y es

inflexiblemente honrado en la manera como recorre el camino hacia la meta que ha elegido... Neill muestra un respeto incondicional por la vida y la libertad y una negativa radical al uso de la fuerza. Los niños criados con tales métodos desarrollarán en sí las cualidades de razón, amor, integridad y valor, que son los objetivos de la tradición humanista occidental» (pp. 13-15).

Herbert Read, el famoso autor de *La Educación por el Arte* se declara identificado con las teorías de Neill y manifiesta que este educador «ha probado una sola y simple verdad: que la libertad da resultado». Y éste es sin duda el mayor mérito de «Summerhill»: ser una demostración práctica y viva de un modo diferente de educación en una sociedad gris y sin imaginación. Demostración que ha tenido su impacto en millares de educadores, sean padres o profesores, y que es el primer ejemplo a pequeña escala de la sociedad desescolarizada propuesta después por Ivan Illich y otros.

Recordar esto es importante para todos los que en el momento actual levantan su voz para pedir un nuevo enfoque para la escuela, para reclamar que se ponga en el centro de la actividad educativa el *human well-being* (Beck, 1990), es decir, el «buen ser del hombre» y no se olvide que todos los aprendizajes deben estar en función del sentido de la vida. Es la línea de la «educación basada en valores» que se empeña en una renovación del sistema desde los cimientos más profundos. Recordar que alguna vez se hizo realidad la escuela centrada en la vida es un motivo de optimismo. A la escuela de «Summerhill» y a las ideas de A. S. Neill se le pueden oponer objeciones desde el punto de vista pedagógico, psicológico, etc., pero hay que reconocerle un mérito indiscutible: es una importante aportación de nuestro siglo a la conquista de la utópica libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, C. (1990): *Better Schools: a values perspective*. Bristol, The Falmer Press.
- HEMMINGS, R. (1975): *Cincuenta años de libertad (Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill)*. Madrid, Alianza Universidad.
- NEILL, A. S. (1974): *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, FCE.
- (1979): *Hijos en libertad*. Gedisa, Barcelona.
- POPENOE, J. (1976): *Summerhill: una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona, Laia.