

Summerhill, de Alexander S. Neill,

desde el punto de vista de las inteligencias múltiples

Josep Pradas

A. S. Neill fundó la escuela de Summerhill, paradigma de la escuela alternativa, cuando, a los felices años veinte, la psicología todavía llevaba pañales y la neurociencia no había sido ni siquiera concebida. Cuando publicó su libro sobre Summerhill,¹ en 1960, tampoco se había avanzado mucho más en el conocimiento profundo del funcionamiento del cerebro, aunque la psicología ya había hecho pasos de gigante y la pedagogía había tomado una orientación crítica y de renovación de las prácticas docentes (a pesar del lastre de las prácticas tradicionales, que todavía hoy persisten). Aun así, el libro de Neill incorporaba un mensaje de radicalismo que ningún otro libro de la época se atrevió a defender.

Si repasamos este texto ya clásico de la pedagogía crítica, encontraremos algunas referencias casi intuitivas en ideas que después han sido desarrolladas recientemente por investigadores en el ámbito de la neurociencia, y que en el caso de Neill sólo eran el resultado del sentido poco común -o del poco sentido común, si se prefiere- del pedagogo escocés. En este artículo analizaremos algunas de estas intuiciones *summerhillianas*, comparándolas con las posteriores propuestas didácticas de Howard Gardner, derivadas de la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por él al principio de los años 80.²

El fracaso escolar es una de las primeras preocupaciones de Gardner al escribir su libro dedicado a las aplicaciones didácticas de la teoría de las inteligencias múltiples, *Inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica* (publicado el año 1993). Por ejemplo, habla de alumnos con altas puntuaciones académicas que no saben aplicar sus

¹ A. S. Neill, *Summerhill*. México DF, Hondo de Cultura Económica, 2010 (tercera reimpresión de la segunda edición, de 2004; la primera edición en castellano es de 1963, y la edición original inglesa, de 1960). Contiene un interesante prólogo firmado por Erich Fromm.

² Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 2011. Una reseña de este libro puede encontrarse en este enlace: <http://escuelaconcerebro.jimdo.com/rese%C3%B1as/inteligencias-m%C3%BAltiples-de-h-gardner/>. La teoría de las inteligencias múltiples fue expuesta por Gardner en el libro *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books, 1983.

conocimientos a situaciones no tratadas en los materiales que han utilizado durante el aprendizaje formal.³ Y cree que esta situación es el resultado de una práctica didáctica basada en el predominio del currículum académico, es decir, lleno de contenidos básicamente lingüísticos y lógico-matemáticos.

Este diagnóstico representa precisamente la primera coincidencia entre el pensamiento de Gardner y el de Neill: las estadísticas sobre fracaso escolar ya a los años cincuenta y sesenta del siglo pasado eran bien negras en el Reino Unido y, desgraciadamente, generaron entre los sectores conservadores un proceso de reclamación de reformas contra la pedagogía liberal y progresista que justo en aquel momento empezaba a tener presencia en el sistema educativo británico, en competencia con el modelo tradicional, el del castigo físico, que tanto desagradaba a Neill.

La amenaza del fracaso

El fracaso escolar es, efectivamente, un fenómeno que genera gran preocupación social. De hecho, se ha convertido en una realidad estadística que golpea periódicamente las previsiones de los gobiernos, la moral de los docentes y, sobre todo, el futuro de los niños. Hay que tener presente, sin embargo, una prevención: si bien es una realidad estadística, quizás es también un instrumento de manipulación política.

El fracaso escolar es la manifestación del deterioro de la preparación académica de la población escolar que, en el lapso de unos años, se convertirá en población adulta (y quizás más importante todavía, si bien perversamente oculto: se convertirá en población laboral y en población consumidora). A pesar de la unanimidad del conjunto de los sectores sociales y políticos en el diagnóstico que el fracaso escolar es un problema innegable, en general no se habla mucho del vínculo entre el sistema económico y el sistema educativo, dado que es un vínculo también oculto, tanto en el nivel económico (relaciones de producción y de consumo) como en el nivel educativo (currículum oculto) que lo legitima. Y en el actual proceso de transformación de las condiciones económicas es poco menos que evidente también que una menor preparación académica de la población que se incorpora al mercado laboral desembocaría en su mayor disponibilidad para adaptarse a las fluctuantes exigencias del mercado laboral: una

³ Gardner, *Inteligencias múltiples*, op. cit., pág. 249-251.

creciente población con calificación profesional media o baja aumenta la competición interna dentro del mercado de trabajo, y favorece la predisposición a asumir recortes salariales y renuncias a derechos que para una masa laboral más calificada serían inaceptables.

Por otra parte, la enseñanza centrada en las competencias básicas (sólo las básicas, y básicamente de tipo multimedia) y orientada a facilitar la integración en un mercado laboral condicionado por las nuevas tecnologías, produce, además, adultos que absorberán la creciente oferta de consumo de productos tecnológicos. Así, el emergente mercado de las TIC es el correlato al aprendizaje escolar basado en el uso de las mismas TIC.⁴

En efecto, se puede afirmar que el problema del fracaso escolar resulta, paradójicamente, *ventajoso* (si bien nadie será bastante franco para confesarlo abiertamente!) para el proceso de profundas reformas políticas, sociales y laborales que el neoliberalismo está ejecutando en los países de Europa que aún no habían recogido el legado de la señora Thatcher y los Chicago Boys de Reagan, bajo la inspiración teórica del Nobel de Economía de 1976, Milton Friedman. Y se convierte en ventajoso porque, a largo plazo, el fracaso escolar es un antídoto contra la eventual posibilidad de un cambio social radical promovido desde las bases de la sociedad. Al fin y al cabo, el fracaso escolar generalizado entre las clases medias y bajas asegura que sólo los que ya pertenecen a la casta superior puedan acceder a una educación también superior, lo cual garantiza la estabilidad social. Y este mecanismo de *neutralización* se conoce desde la época en que la educación pasó a ser gestionada por la política, en los inicios de los primeros imperios (Babilonio, Egipto, China y la Grecia arcaica).⁵

Dejando de lado las innegables imbricaciones del sistema económico -y de sus intereses- con el sistema educativo, el fracaso escolar ha sido la excusa que los sectores académicos, profesionales, confesionales y de asociaciones de padres de alumnos que defienden al modelo educativo tradicional han esgrimido para reforzar la denuncia de un sistema que genera analfabetos, y ha propiciado que sus demandas tengan éxito en este

⁴ Para un análisis del tratamiento economicista de las competencias básicas en la escuela, ved el artículo de Olmedo Beluche, "La educación por competencias y el neoliberalismo", publicado en La_haine.org (04-03-2013), actualmente eliminado pero conservado en copia en el enlace siguiente: <http://lacabezaderousseau.blogspot.com.es/2013/03/una-critica-al-sistema-de-competencias.html>.

⁵ Ved Abbagnano, N., & Visalberghi, A., *Historia de la pedagogía*. México, FCE, 1992, pág. 12-15, y Jaeger, W., *Paideia*. México, FCE, 1957, I, 1, pág. 19-20.

momento en qué los gobiernos neoliberales y ciertos organismos internacionales afines están planteando reformas educativas drásticas.⁶

En esta tesitura, el fracaso escolar es presentado por estos sectores como resultado directo de la aplicación de metodologías didácticas activas (es decir, no directivas) alternativas a la tradicional repetición y transmisión de contenidos, que margina totalmente los intereses próximos y significativos para los alumnos. La innovación pedagógica se había empezado a implementar como alternativa a la educación tradicional a lo largo del siglo XX y en diferentes fases y periodos, según los países. Ahora, al modelo se le reprocha que los resultados académicos que ofrece quedan muy lejos de poder satisfacer las exigencias sociales del momento presente, y que son incompatibles con la realidad.

La denuncia de los sectores tradicionales se basa en el supuesto de que los métodos didácticos directivistas garantizan una tasa de éxito escolar más alta que la pedagogía activa, explica Gardner. El mensaje que quieren hacer valer es: dejémonos estar de experimentos con métodos alternativos y vayamos sobre terreno seguro. Al fin y al cabo, los resultados académicos de la enseñanza tradicional se pueden apreciar en cada evaluación, mientras que los resultados de la aplicación de métodos innovadores son previsiones a largo plazo, y por lo tanto potencialmente peligrosos: ¡cuando te das cuenta de que las cosas no funcionan quizás ya es demasiado tarde!⁷

Este supuesto, sin embargo, es bastante discutible. Parece que por todas partes, los sectores críticos con la nueva pedagogía reclaman una gestión empresarial de la escuela y una enseñanza igual para todo el mundo, sin el requisito de atención a la diversidad,⁸ con evaluaciones uniformes basadas en criterios de eficiencia académica (aun asumiendo el riesgo de desplazar quien no cumpla con unos mínimos y, todavía más grave, sin ofrecerle un nicho alternativo). Parecería, pues, que se quiere aprovechar oportunistamente la actual coyuntura de fracaso académico masivo para desmontar el sistema de atención a la diversidad e introducir a cambio el *darwinismo social*, ya

⁶ Según Olmedo Beluche, dentro de "La educación por competencias y el neoliberalismo", *op. cit.*, "La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que reúne a las potencias capitalistas, publicó en 1995 "La flexibilidad del tiempo de trabajo" y, en 2001, "¿Qué futuro para la escuela?". Entre 2000 y 2006, la Unión Europea aprueba lo marco de referencia para las "competencias-clave", necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida, para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad."

⁷ Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 102.

⁸ Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 117.

presente en el mercado laboral, como medio de preparación del alumnado para adaptarse a la realidad que le espera allí fuera de la escuela, allí en el mundo real.⁹

Gardner y Neill contra la escuela tradicional

Gardner, defensor de la escuela activa y progresista, postula un modelo didáctico innovador que satisfaga las aplicaciones prácticas de su teoría de las inteligencias múltiples. Y es por eso que toma nota del actual enfrentamiento a su país entre tradicionales (apocalípticos) y alternativos (paradójicamente, integrados y resistentes en el sistema). Los sectores afines a la educación (y a la moral) tradicional están presionando con fuerza para reformar el modelo educativo americano, dado que los resultados académicos americanos manifiestan también un aumento del fracaso escolar hasta niveles que todavía no se conocen en nuestro país, aunque nos acercamos peligrosamente.

En el libro de Gardner, pues, encontramos, además de una exposición de sus postulados didácticos a partir de los desarrollos más recientes de la neurociencia, toda una serie de reproches contra la escuela tradicional, que al fin y al cabo siempre opera al margen de la ciencia y desprecia cualquiera de las nuevas propuestas didácticas. Los principales reproches que Gardner hace a la escuela más tradicional y que pueden hacerse extensivos a la escuela en general, son:¹⁰

- Que estructura los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo bajo las formas lingüísticas y lógico-matemáticas.
- Que utiliza exclusivamente el lápiz y el papel como recursos materiales, y la repetición y la memoria como recursos mentales.
- Que mantiene sistemas de evaluación que sólo valoran la capacidad de repetir lo que se ha aprendido mediante los modelos anteriores.
- Que entiende el éxito escolar restringido al éxito académico, favoreciendo los perfiles cognitivos proclives a los lenguajes académicos, y relegando al fracaso

⁹ Gardner, *Inteligencias múltiples*, op. cit., pág. 102.

¹⁰ Gardner, *Inteligencias múltiples*, op. cit., pág. 56.

al resto de perfiles. Los alumnos con perfiles no académicos quedan, pues, al margen del sistema escolar, descolgados y, finalmente, sometidos, sin posibilidad de liberarse, a los caprichos del sistema económico.

La alternativa que Gardner propone es un modelo de escuela que tenga en cuenta el resto de perfiles no académicos. En la escuela tradicional, los alumnos que no responden bien a la didáctica del lápiz y papel son sometidos a un refuerzo de lápiz y papel en vez de ofrecerles alternativas didácticas para poder seguir el currículum por otra vía y superarlo de otra manera. Gardner propone centralizar todo este esfuerzo de diversificación, es decir: establecer un sistema didáctico para atender todos los perfiles en igualdad de condiciones, sin dar preeminencia al perfil académico, más que perfilar esta diversificación como una vía secundaria que se emprende sólo cuando hay que ayudar ocasionalmente a un alumno con problemas manifiestos. Una clase de historia, dice, se puede impartir utilizando materiales afines en las diferentes vías que alumnos con perfiles diferentes utilizan para acceder a los contenidos, entre las cuales Gardner identifica cinco:¹¹

- Acceso narrativo: un tema o un concepto se puede presentar como narración o historia.
- Acceso lógico-cuantitativo: un tema o un concepto se puede presentar según consideraciones numéricas o estadísticas, mediante un proceso deductivo, árboles conceptuales, etc.
- Acceso conceptual: un tema o un concepto se puede presentar según definiciones y comparaciones entre conceptos.
- Acceso estético: un tema o un concepto se puede presentar mediante elementos sensoriales, morfológicos, expresados en las diferentes manifestaciones artísticas.
- Acceso experimental: un tema o un concepto se puede presentar mediante el contacto directo con materiales, experimentando o por medio del tacto, ya sea una piedra, ya sea un documento histórico.

¹¹ Gardner, *Inteligencias múltiples, op. cit.*, pág. 31.

Un buen maestro, pues, tiene que poder ofrecer todos estos enfoques a sus alumnos.¹² Este modelo, además, libera el docente de la uniformidad curricular, y favorece la docencia creativa, además de permitir el aprendizaje activo y la participación del alumno en la construcción de contenidos (*póiesis*).¹³

Es en este aspecto donde encontramos más convergencia entre Neill y Gardner: su concepción del maestro ideal como aquél que favorece el contacto con materiales diferentes, la activación de la creatividad narrativa, teatral y plástica desde la espontaneidad de los niños;¹⁴ uno docente que explica historias sin caer en abstracciones¹⁵ y que es capaz de orientar la actividad docente más allá de lo que alcanza la parte del cuerpo situada por encima de los hombros del alumno.¹⁶

De la escuela tradicional, Gardner critica que toda la formación que proporciona esté destinada a facilitar a los perfiles académicos la superación de los periódicos filtros de acceso a niveles académicos superiores;¹⁷ por eso pide que los instrumentos de evaluación sean compatibles con el resto de perfiles no académicos.¹⁸ Propone equiparar a los diferentes modelos evaluadores y darles el mismo rango que tienen los académicos, dado que todos los perfiles trabajan un mismo currículum: sólo que lo hacen a través de vías diferentes según el perfil de cada alumno, como antes se ha señalado.

Sin embargo, en Neill, y éste es un punto de divergencia, se detecta cierta indiferencia hacia los sistemas de evaluación. En la escuela de Summerhill no hay exámenes; de hecho, no se evalúa: todo el mundo sale bien parado. Cada uno es responsable de su futuro, y sólo el interés personal cuenta. El fracaso académico no tiene que interferir en esta línea, y no hay ningún recorrido alternativo para los que no intentan adaptarse al currículum académico. Neill admite que los niños con perfiles no académicos no alcanzarán niveles de competencia que les permitan llegar en los estudios superiores, con un **cariz** evidentemente académico. No discute que la universidad tenga un talante

¹² Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 268-269.

¹³ Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 189.

¹⁴ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 69, 72-74; Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 194.

¹⁵ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 26.

¹⁶ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 40; para una descripción de la vida cotidiana de la escuela de Summerhill, se puede consultar un texto de Neill en este enlace: <http://lacabezaderousseau.blogspot.com.es/2013/04/summerhill-un-clasico-de-la-pedagogia.html>.

¹⁷ Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 238-241.

¹⁸ Gardner, *Inteligencias múltiples*, *op. cit.*, pág. 106.

académico. Se trata simplemente de aceptar la realidad y frenar la obsesión academicista de la escuela, para conseguir que estos niños de perfil no académico puedan ser adultos felices por el solo hecho de haber alcanzado una competencia profesional y social a través de otras vías, que dejan en el margen tareas como, por ejemplo, la memorización de la lista de los reyes godos. En realidad, la lista de los reyes godos no es importante, salvo para las personas a las cuales les interesa el tema, así es que es mejor facilitar que un barrendero sea feliz que convertirlo en un falso sabio neurótico.¹⁹ Y añade:

Los padres tardan en darse cuenta de la poca importancia que tiene el aspecto instructivo de la escuela. Los niños, como los adultos, aprenden lo que quieren aprender. Todos los premios, distinciones y exámenes desvían el desarrollo apropiado de la personalidad. Sólo los pedantes sostienen que es educación aprender de los libros. Los libros son lo menos importante en una escuela. Todo lo que un niño necesita es saber leer, escribir y contar; el resto deben ser herramientas, arcilla, deportes, teatro, pinturas y libertad. La mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolescentes es tiempo, energías y paciencia perdidos. Roba a la juventud del derecho a jugar, jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes. [...] Ya es hora de que revisemos la idea de trabajo que sustenta la escuela. Se da por sabido que todos los niños deben aprender matemáticas, historia, geografía, algo de ciencia, un poco de arte y, desde luego, literatura. Ya es hora de que advirtamos que al niño corriente no le interesa mucho ninguna de esas cosas.²⁰

Todavía un poco más

El asunto de la presión conservadora contra la escuela innovadora no es nuevo. A. S. Neill, en su libro sobre Summerhill, la escuela alternativa que fundó en 1925, también advierte que los sectores educativos tradicionales -todavía hegemónicos en 1960, cuando publicó el libro- le reprochaban que los alumnos salidos de Summerhill no estaban preparados ni académicamente ni socialmente para incorporarse a la vida adulta.

¹⁹ Neill, *Summerhill*, op. cit., pág. 20-21.

²⁰ Neill, *Summerhill*, op. cit., pág. 37-38.

Así es que el argumento de los resultados académicos ya cernía sobre el tablero de juego.

Hay, sin embargo, un esfuerzo adicional en defensa de la escuela de Summerhill para neutralizar esta argumentación fácil que busca la filiación de familias y políticos: los alumnos de Summerhill no están preparados para no afrontar la vida real ni académicamente ni socialmente porque, efectivamente, han crecido en una isla de libertad. A eso, Neill responde que el argumento se basa en una especie de prejuicio: los alumnos de Summerhill no aprenden, dicen a los detractores, porque no se los obliga a aprender. Es el típico argumento tradicional contra la escuela no directiva:

*La vida es dura, y debemos preparar a los niños para que después se adapten a ella. Así pues, debemos disciplinarlos. Si les permitimos hacer lo que quieran, ¿cómo van a poder servir nunca a un jefe? ¿Cómo van a competir con otros que han conocido la disciplina? ¿Cómo van a ser nunca capaces de disciplinarse a sí mismos?*²¹

Es cierto, en Summerhill no se les obliga a aprender. Pero la realidad es que, según defiende Neill, quien lo quiere, puede alcanzar niveles académicos estándar y además obtener un plus de competencia en creatividad y autoestima. Es un hecho que muchos alumnos de la escuela han llegado a la universidad y, incluso, a ser profesores universitarios.²² Añade, además, un favorable informe firmado por dos inspectores del ministerio inglés de educación.²³

Por otra parte, queda la cuestión de la adaptación a la vida social después de la escolarización en libertad a Summerhill. ¿Cómo encajan estos niños, que han sido educados para ser libres y felices, en un mundo lleno de obligaciones y necesidades creadas por el sistema económico? La respuesta de Neill es ésta: si educamos para una vida feliz aunque sea trabajando de jardinero o camionero, los niños con poco éxito académico podrán defenderse en la vida, porque habrán tenido la oportunidad de crecer por una vía alternativa que no les duele. En realidad, son los temores de los padres los

²¹ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 101.

²² Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 21-22.

²³ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 76-82; se puede leer en este enlace:

<http://lacabezaderousseau.blogspot.com.es/2013/04/summerhill-bajo-inspeccion.html>.

que les hacen más daño, al pensar que sólo un cerebro académico puede tener éxito en el mundo.²⁴

Como Gardner, Neill intenta encontrar vías alternativas a la imposición académica. No todo el mundo está interesado en conocer los secretos de la naturaleza, de la física o las matemáticas, o la gramática, defiende Gardner; es un planteamiento absurdo obligar a aprender ecuaciones de segundo grado a alguien que hará de modista o jardinero, dice Neill.²⁵

Por eso, Neill no se ahorra razones contra la escuela tradicional (algunas de las cuales son anticipaciones de las críticas que hará Gardner desde su propia perspectiva), entre otras, éstas:

- Imposición del modelo académico en los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos (uniformidad).²⁶
- La escuela tradicional no proporciona salidas dignas para los alumnos con perfil no académico, y los somete a presiones que los convierten en adultos frustrados.²⁷
- La escuela tradicional fomenta la adaptación de los alumnos al sistema económico y social.²⁸
- Consigue esta adaptación mediante la implantación de hábitos de estudio (repetición, memorización), alimenticios, de conducta, etc., generalmente con la colaboración de las familias.²⁹
- Ausencia en el currículum de la educación emocional, muy importante para la formación de los niños.³⁰

²⁴ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 40.

²⁵ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 39.

²⁶ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 20 y 27.

²⁷ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 40.

²⁸ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 89.

²⁹ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 93.

³⁰ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 93.

La atención a la diversidad

De las propuestas prácticas de Gardner a partir de la teoría de las inteligencias múltiples se desprende la idea de que la atención a la diversidad de la escuela actual se basa en un error de principio: está orientada a *solucionar* las dificultades de aprendizaje de los niños, en vez de atender a los intereses de cada uno. Así, reciben más atención los alumnos que muestran más dificultades para seguir el currículum académico que los más hábiles, añadiéndoles una especie de *refuerzo* en diferentes áreas, según las *dificultades* de cada caso: lectura, escritura, expresión oral, operaciones matemáticas, etc. Es decir, se insiste en que los niños tengan la cabeza ocupada con aquello que no les interesa y que por eso les resulta difícil, haciendo que vuelvan a recurrir el mismo camino que sus compañeros sólo han recurrido una vez porque no sucumbieron a los accidentes del terreno (la mayoría de los niños tienen, al menos, capacidad académica media).

Un alumno que tiene dificultades en resolver sumas y restas no mejorará en esta área a base someterlo a baterías de sumas y restas. Esta metodología de refuerzo muestra, una vez más, que la escuela, aunque practica la atención a la diversidad, lo ejerce con el afán de recuperar la uniformidad, de devolver al alumno *desviado* al camino *estándar* que siguen la mayoría de compañeros.

Así pues, si el tratamiento de la diversidad estuviera centrado en el *interés natural* del alumno en vez de centrarse en las *dificultades*, se resolverían muchos casos de niños que persisten en el fracaso académico a pesar de ser sometidos a prácticas de refuerzo en la materia de dificultad. Posiblemente también se alcanzarían niveles más altos de diversidad en el conjunto de aulas, porque en medio de la gran mayoría de niños normalizados a partir del currículum académico se posibilitaría que, entre aquellos que superan -si es que lo superan- discretamente el umbral del aprobado, despuntaran algunos con intereses no académicos. Así se podrían desmarcar de la *norma* que se les impone y, en cambio, acercarse a las áreas que les interesan de un currículum alternativo.

En este sentido, la propuesta escolar de Gardner se centra en el interés que demuestra el niño desde el inicio del proceso de escolarización: Gardner no asume como eje escolar el currículum vinculado a las capacidades académicas, sino que permite que cada niño vaya construyendo su propio currículum, escogiendo entre las áreas de su interés,

abriendo determinadas puertas y dejando de otras cerradas. En la escuela de Gardner no hay un *departamento de atención a la diversidad*: la escuela misma es un sistema de descubrimiento de la diversidad que habita en cada niño.

Su precursor, la escuela de Summerhill, es incluso más radical, porque deja todas las puertas abiertas para que el niño pueda retroceder si lo desea. Naturalmente, no distingue entre diversas inteligencias por adaptar la enseñanza a cada capacidad específica: la psicología no había avanzado lo suficiente para permitir formular una hipótesis tan atrevida. Neill se fija en los intereses de los niños para que se desarrollen sin fijar ningún tipo de metodología didáctica específica, ni muestra afinidades intelectuales con ninguna metodología didáctica concreta. No pretende, como sí que hará posteriormente la escuela de Gardner, enseñar una materia académica determinada mediante didácticas afines a las capacidades específicas de un cerebro no académico. Para Neill, la base es el interés del niño. El requisito es el interés: cualquier niño puede aprender aquello a lo que le interesa mediante cualquier método, incluso el tradicional de *copia y repite*. De hecho, ante la primacía del interés como factor de aprendizaje, Neill nunca se interesó seriamente por la didáctica.³¹

Neill tampoco presta atención a las diferentes etapas del desarrollo cognitivo del niño, formuladas por Piaget y ahora parcialmente cuestionadas por la neurociencia.³² Para él, la maduración cognitiva no cuenta, sólo cuenta la maduración del interés, y eso no se puede medir objetivamente. Puede darse el caso de que un alumno de Summerhill se pase años de inactividad vagante por las aulas, los talleres de mecánica y artísticos, o por los jardines de la escuela, pero bastará que se le despierte el interés por un área para que en dos cursos se ponga al día del currículum: un currículum que los niños *normalizados* en las escuelas *normalizadas* acaban repitiendo durante cinco o seis cursos siguiendo al modelo del avance paso a paso; un currículum que genera aburrimiento, desmotivación, desinterés y fracaso escolar en muchos niños, incluso en algunos con buenas capacidades académicas.³³

³¹ Saffange, J. F., "Alexander Sutherland Neill (1883-1973)", dentro de *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO), vuelo. XXIV, 1-2, 1994, pág. 228.

³² Ved Fèlix Pardo, "El error de Piaget. Cómo las evidencias empíricas obtenidas por las neurociencias informan una nueva didáctica de las matemáticas (Parte I)", al blog de Escuela con cerebro, en este enlace: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/04/19/el-error-de-piaget-como-las-evidencias-empiricas-obtenidas-por-las-neurociencias-informan-una-nueva-didactica-de-las-matematicas-parte-i/> (visualizado el 7 de mayo de 2013).

³³ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 67-68 y 106.

La primacía del interés

Esta idea, según la cual no importa el método de enseñanza si hay interés por aprender una cosa, no es original de Neill, sino mucho más antigua. De hecho, John Locke la sugiere cuándo asocia los factores que intervienen en el juego infantil y el aprendizaje espontáneo: los niños aprenden solos cualquier juego que les interese, y se convierten en expertos en este juego sencillamente porque les interesa.³⁴ Éste es el origen del método didáctico que quiere hacer de los elementos del juego (libertad y cambio)³⁵, tan estimulantes para el aprendizaje espontáneo de los niños, los sustitutos de los elementos del aprendizaje tradicional (obligación y repetición), pero al respecto trataremos más abajo.

Ésta es una propuesta ya sugerida a medias en la obra de Locke, que no llegó, sin embargo, a hacer paralelismos entre el aprendizaje escolar y el juego. Su propuesta es bastante más perversa: ¡obligar a los niños a jugar hasta que estén tan hartos que quieran liberarse y se refugien en el estudio! La opción de Locke consiste en conseguir que los niños aborrezcan el juego y así busquen el estudio como alternativa. La suya es la formulación más perversa del principio de aversión aplicado a la didáctica.³⁶

La idea que apuntábamos más arriba, de transferir los elementos del juego al aprendizaje formal para transferir también la eficiencia, fue recogida bien pronto por la pedagogía moderna. Se trataba de aprovechar dos cosas importantes: el interés que el juego genera en el niño, y la participación activa del niño en el juego. A partir de aquí, la consecuencia didáctica lógica era intentar generar interés lúdico por los contenidos curriculares, mediante estrategias de participación activa del niño en el desarrollo de estos contenidos, buscando que el niño se implique en la misma medida que lo hace en el juego hasta hacerlo suyo. El inconveniente es que convertir el aprendizaje de la *división no abreviada* en una actividad lúdica se convierte una ardua tarea, incluso para un maestro imaginativo. En realidad, como dice Neill, sólo quien esté verdaderamente interesado por la *división no abreviada* aplicará todo su potencial cognitivo a la práctica de la actividad, ¡aunque resulte difícil encontrar niños de 10 a 15 años capaces de apasionarse por este asunto!³⁷

³⁴ Locke, *Pensamientos sobre la educación*. Vic, Eumo, 1991, epígrafes 151-152.

³⁵ Locke, *Pensamientos*, 74 y 128.

³⁶ Locke, *Pensamientos*, 124, 128 y 129.

³⁷ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 20-21.

Neill denunció esta práctica didáctica como un acto de engaño hacia los niños, la argucia de hacerles tomar la píldora con un poco de azúcar, en forma de juego:³⁸ le ponemos un disfraz a la *división no abreviado*, y entonces los alumnos se tragan el anzuelo. Cosa engañosa y al fin y al cabo ineficaz. Para Neill, lo que hace falta no es *generar* interés, sino *descubrirlo*; más bien, se trata de dejar que el niño descubra por sí mismo qué es aquello que le interesa, aquello a que tarde o temprano se entregará con pasión y seriedad (la *división no abreviada* nunca no es un juego), aquello donde el niño deposita toda su energía vital y productiva (volvemos a la *polleáis*), para alcanzar objetivos sin el esfuerzo que tienen que poner los alumnos disciplinados.³⁹ "Hay más educación en la fabricación de una bola de nieve que al asistir a una clase de gramática", dice.⁴⁰ Neill separa radicalmente el juego del aprendizaje formal; y todavía más, nunca se tienen que mezclar, dice.⁴¹

No obstante, se tiene que reconocer que un buen puñado de niños aceptan con gusto el engaño, se toman la píldora con azúcar y manifiestan predisposición hacia el aprendizaje, siguiendo curso tras curso los mismos contenidos a los cuales se añaden gradualmente pequeños contenidos complementarios. Otros alumnos se aburren a pesar del azúcar y son víctimas de la desmotivación. Así, aunque algunos tienen más tolerancia al aburrimiento, muchos otros acaban incorporando dentro de su yo la ventaja adaptativa de la resignación, disfrazando el mortal aburrimiento de qué son presos con una manifiesta buena capacidad para el trabajo escolar y, todavía peor, amagando sus verdaderos intereses, que ni ellos mismos llegan a conocer porque se quedan escondidos detrás del currículum académico.⁴²

Como dice Neill, la escuela puede convertirse en una especie de perrera:

La enseñanza en el parvulario se parece mucho a la enseñanza en la perrera; el niño azotado, como el perrito azotado, se convierte en adulto obediente, inferior. Y así como

³⁸ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 39.

³⁹ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 106-107.

⁴⁰ Saffange, *op. cit.*, pág. 226, citando un fragmento de Neill de su libro *Un maestro que duda (En dominie in doubt*. Londres, Jenkins, 1920).

⁴¹ Neill, *Summerhill*, *op. cit.*, pág. 38.

⁴² Sobre la diferencia entre las competencias reales y las competencias percibidas por el sujeto y su entorno escolar y familiar, ved el artículo de Jesús Guillén, *Inteligencias múltiples en el aula*, en este enlace: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/> (visualizado el 8 de mayo de 2013).

*enseñamos a los perros a servir a nuestros propósitos, lo mismo enseñamos a nuestros hijos. En esa perrera que es el parvulario los perros humanos deben ser limpios, no deben vociferar demasiado, deben obedecer al silbato, deben tomar sus alimentos cuando nosotros creamos conveniente que los tomen.*⁴³

En este punto encontramos cierta convergencia entre Neill y Gardner. En la escuela de Gardner tampoco se hace pasar el aprendizaje por un juego, sino que se intenta orientar la didáctica de una materia hacia el perfil cognitivo de cada alumno, perfil que se tiene que manifestar por sí solo, sin ser forzado bajo la seducción del azúcar o del juego (a menos que se trate de determinar los perfiles a partir de los cuatro años, que naturalmente exige que los procedimientos sean más lúdicos).⁴⁴ En un conjunto de niños escogidos al azar, encontraremos perfiles cognitivos diversos relacionados con las siete inteligencias que Gardner describió. Como se ha dicho antes, una misma clase de historia puede plantearse de cinco diferentes maneras, y lo mismo pasa con la *división no abreviada*. Lo que Gardner propone es adecuar la forma de enseñar una materia al perfil cognitivo de cada alumno, dado que eso lo impulsará a interesarse y a aprender los contenidos de la forma más adecuada a su talante. Es un esfuerzo de diversificación destinado a evitar el desinterés, la desmotivación, el olvido de los conocimientos ya adquiridos y, finalmente, el fracaso académico y el fracaso social.⁴⁵

La escuela no tiene que ser una fábrica estandarizada, dijo Gardner.⁴⁶ Y Neill habría añadido: no tiene que ser una fábrica de niños aburridos que después trabajarán en oficinas aburridas, escolares que con bastante esfuerzo (por el desinterés que les genera el currículum) se han adaptado a la situación y han conseguido superar los obstáculos, hasta llegar a los estudios universitarios, que superan también con esfuerzo, para

⁴³ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 93.

⁴⁴ Se trata de las aulas Spectrum, un sistema de presentación de materiales didácticos que permite averiguar el perfil cognitivo de los alumnos, y que se puede aplicar a partir de los cuatro años (Gardner, pág. 10 y 30). Este método evaluador permite descubrir competencias que pasan desapercibidas a padres y a maestros en la escuela tradicional, a causa de la primacía del perfil académico impuesto a todos los alumnos en un aula orientada hacia la uniformidad (Gardner, pág. 139). Por otra parte, los proyectos PIFS también permiten hacer patente algún tipo de competencia práctica o artística a partir de los 11 o 12 años, a la hora que establece itinerarios curriculares alternativos en los puramente académicos (Gardner, pág. 170 y ss).

⁴⁵ Gardner, *Inteligencias múltiples, op. cit.*, pág. 254.

⁴⁶ Gardner, *Inteligencias múltiples, op. cit.*, pág. 119.

convertirse en maestros sin imaginación, médicos mediocres y abogados incompetentes.⁴⁷

Sin embargo, Neill va más allá: sus alumnos no tienen que afrontar nada que no les interese; aprenderán aquello que les interese cuando les llegue el momento oportuno. Neill rechaza absolutamente que sea necesaria ninguna estrategia para dar una clase de historia. Su distinción entre perfiles cognitivos es ruda y poco esmerada, pero tiene muy claro que quien de verdad quiera aprender historia no necesita que le ofrezcan juegos para aprender, ni tampoco un enfoque determinado ajustado a su perfil cognitivo. Los niños se esforzarán en aprender por su cuenta con un maestro que tendrá una función limitada a hacerles de guía; ¡o incluso sin maestro!, cómo es el caso de un estudiante de Summerhill que durante trece años no asistió a ninguna sesión docente y sin embargo se convirtió en un experto constructor de herramientas de precisión.⁴⁸

Conclusiones

Uno de los principales rasgos de la propuesta de Neill es la deliberada ausencia de una orientación didáctica concreta en su escuela, su descuido en desarrollar el currículum oficial, y en cambio la confianza absoluta en la fuerza del interés natural de los niños por aprender y hacer emerger así sus propias capacidades orientadas a aquello que les pueda interesar verdaderamente.

Al margen de las críticas que ha recibido por eso, porque no consiguió altas tasas de resultados académicos entre su alumnado, vale a decir que su planteamiento no es demasiado lejano de lo que ofrece Gardner tres décadas después. Los dos buscan la vía alternativa para que quien no tenga capacidad académica pueda obtener una capacitación profesional sin tener que pasar por exámenes de literatura o álgebra, exámenes que no superarán, que les generarán un desencanto que los perseguirá durante todas las etapas de formación y que finalmente conducirá a la frustración y al fracaso personal.

La diferencia entre Neill i Gardner tiene que ver, sobretudo, con la época en que vivieron. Neill distingue, ni que sea intuitivamente, entre las capacidades académicas y

⁴⁷ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 39 y 89.

⁴⁸ Neill, *Summerhill, op. cit.*, pág. 77.

las otras capacidades que Gardner postuló más tarde por separado (mecánicas, artísticas, etc.). Todas tienen asignado un nicho digno en Summerhill; pero hay un momento, al final del itinerario, en que el sistema establece un filtro para acceder a los niveles superiores. Neill simplemente pide que durante el itinerario previo no haya obstáculos ni filtros para no frenar el interés de los niños por descubrir y desarrollar las propias capacidades. Por eso no hay ningún tipo de evaluación en la escuela de Summerhill.

Gardner, tres décadas después, también pide al sistema educativo un esfuerzo por evitar la exclusión social en que el fracaso académico puede desembocar. Cuenta, sin embargo, con un aparato teórico mucho más elaborado que le permite presentar unas alternativas más sofisticadas. A partir del modelo de las inteligencias múltiples, pide diferentes vías de acceso al mismo currículum para diferentes perfiles de alumnos, y la adaptación de los respectivos modelos de evaluación. De esta manera, el fracaso académico se desvanece y deja de ser el gran obstáculo al final del itinerario.

A pesar de eso, Gardner no se ocupa de aclarar cómo en los estadios superiores, los universitarios con perfil no académico que hayan superado los filtros del sistema podrán enfrentarse a un currículum marcadamente académico a partir de sus *otras inteligencias*. Eso no preocupa a Neill, y también lo deja de lado en sus escritos; en su caso, sin embargo, es porque da por descontado que los jóvenes con perfiles no académicos no se interesarán por los estudios superiores. O mejor dicho, dado que hoy la universidad está llena de estudiantes con perfiles no académicos, que *sería mejor que no se interesaran*. Visto así, no hay duda que Neill es, efectivamente, mucho más realista que Gardner, y la coyuntura socioeconómica le da la razón sobradamente.

Bibliografía

Abbagnano, N., & Visalberghi, A., *Historia de la pedagogía*. México, FCE, 1992.

Beluche, O., *La educación miedo competencias y el neoliberalismo*, publicado en [La haine.org](http://lahaine.org) (04-03-2013), actualmente eliminado pero conservado en copia en el enlace siguiente: <http://lacabezaderousseau.blogspot.com.es/2013/03/una-critica-al-sistema-de-competencias.html>.

Gardner, H., *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 2011 (1ª edición en castellano en 1995; 1ª edición original en 1993).

Guillén, J., *Inteligencias múltiples en el aula*, blog de Escuela como cerebro, entrada del día 5 de mayo de 2013, en este enlace: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/> (visualizado el 8 de mayo de 2013).

Jaeger, W., *Paideia*. México, FCE, 1957.

Locke, J., *Pensamientos sobre la educación*. Vic, Eumo, 1991.

Neill, A. S., *Summerhill. Uno puntúo de vista radical sobre la educación de los niños*. México DF, Hondo de Cultura Económica, 2010.

Pardo, F., "El error de Piaget. Cómo laso evidencias empíricas obtenidas miedo laso neurociencias informan una nueva didáctica de laso matemáticas (Parte I)", en el blog de Escuela como cerebro, entrada del día 19 de abril de 2013, en este enlace: <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/04/19/el-error-de-piaget-como-las-evidencias-empiricas-obtenidas-por-las-neurociencias-informan-una-nueva-didactica-de-las-matematicas-parte-i/> (visualizado el 7 de mayo de 2013).

Saffange, J. F., "Alexander Sutherland Neill (1883-1973)", dentro de *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO), vuelo. XXIV, 1-2, 1994, pág. 220-230. Este artículo se puede consultar en versión digital en este enlace: <https://docs.google.com/file/d/0B75X7ZHKmZyvX1RDNm5nckRpMXM/edit>.