

**PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN LOS MENORES
MARGINADOS**

Enrique MIRET MAGDALENA

*Presidente del Consejo Superior de
Protección de Menores.*

La educación de la juventud ha oscilado entre dos polos: la actitud rígida, o la dejadez. LI-WU-WEI, el pensador chino que vivió dos siglos antes de Cristo, se hace eco de ello de manera expresiva. Sus palabras parecen reproducir situaciones actuales. Está asustado por la libertad, y el afán de no resultar onerosos que tienen los maestros de la época, ya que solo «tratan de divertirlos»; y –como reacción– propugna volver al «rigor» y a la «severidad».

Nosotros, en la época Moderna, hemos vivido solo un aspecto: el de *la dureza y la rigurosidad*. El maestro solo tenía una regla: «la letra con sangre entra». Sin embargo, al pasar al extremo contrario en estos años, nos estamos preguntando por los resultados de haber dejado que el péndulo se situase en el lado contrario; y surge de nuevo la tentación de la severidad, aunque esto parezca difícil de conseguir. Es lo que el psicoanalista Alexander resume diciendo: o severidad excesiva, o mimar al niño, resultan dos métodos pedagógicos patógenos. Los doctores Anthony Storr y Gilbert Tordjman atribuyen la inseguridad de nuestros adolescentes y el aumento de la depresión de nuestra cultura a no saber tener autoridad sin autoritarismo; y haber querido tener un liberalismo a ultranza, que les deja inermes ante las negativas influencias de nuestra sociedad y sin haber podido todavía desarrollar suficientemente su independencia madura.

LA REPRESION EQUIVOCADA

Sin embargo, una panorámica bien estudiada de la situación actual, daría lugar a pensar que, en algunos ambientes, es todavía bien reciente *el método represivo*, y que no siempre ha sido superado éste. Particularmente en el mundo del menor llamado de reforma, que son el muchacho o la chica de menos de 16 años, que ha cometido algún acto delictivo.

Particularmente en el *mundo religioso* perduró hasta hace bien poco esta actitud negativamente severa, que solo producía lo contrario de lo que intentaba, como reacción al exceso con que se la aplicaba en educación. Ischlondsky, el psicólogo polaco, estudió experimentalmente con todo cuidado este fenómeno de la «inducción negativa»; y analizó multitud de respuestas específicas del mundo actual, que eran espontáneas reacciones al ejercicio de la fuerza

coactiva empleada más o menos subrepticamente para influir sobre los demás. El espíritu de contradicción que observamos en el niño a determinada edad, la atracción por el fruto prohibido, y muchos «lapsus linguae» que nos ocurren, resultan también inducciones cerebrales negativas que espontáneamente se producen, al poner en marcha inconscientemente este mecanismo «reflexológico», cuando lo que se intenta conscientemente, sin embargo, es conseguir precisamente todo lo contrario de este resultado reaccional obtenido.

Por eso no es extraño que la mucha represión de un chico violento, el poner barrotes, puertas blindadas, cercas o cualquier llamativo impedimento a la fuga de un menor conflictivo, produzca la incitación a lo que se pretende evitar. Del mismo modo ocurre con el fenómeno contrario: la dejadez y el abandono, la ausencia de comprensión y acogida, en vez de fomentar la libertad consciente y la independencia, producen una «labilidad» y una «inseguridad» que pueden hacer caer al adolescente y al joven en un «neurotismo» asocial, sin firmeza ni decisión, que le aparte de toda colaboración activa de carácter social, volviéndose o un inadaptado ineficaz, o un marginado social que ha sustituido sus carencias por el «sustituto del padre» que según Horckheimer, es la «banda juvenil».

La educación severa y sermoneadora de hace unos años incurrió en estos defectos de rigidez; y hoy —en el extremo contrario inclinándonos a un sistema de disgregación y desorientación, tampoco sabemos acertar. Ayer la educación —dice el psiquiatra católico Dr. Soullignac— «reposaba esencialmente en la angustia y el miedo, la falta de confianza en la naturaleza humana, y el desprecio del cuerpo, de la sexualidad y de la mujer en cuanto ser sexuado». Hoy nos hemos pasado a la banda contraria.

Los jesuitas franceses del siglo XVIII —según el Inspector de enseñanzas técnicas, Jean Giraud— dejaron de usar la palmeta o el látigo con sus alumnos, como era costumbre de la época, y siguió siéndola en el pasado siglo sobre todo en Alemania; pero fueron proclives estos religiosos al uso del ayuno, como método normal de represión educativa. Mucho peor fue, sin embargo, el tipo de educación impartido por sus enemigas, las religiosas jansenistas de Port-Royal. A las niñas que sustraían algún pequeño objeto a sus compañeras se las condenaba a ser «colgadas», como se hacía entonces con los sirvientes domésticos que cometían algún pequeño hurto casero. Se encerraba a la niña en un cesto de ropa, y mediante una polea con una cuerda se la izaba, mientras las monjas y las demás compañeras desfilaban fúnebremente por debajo cantando el «De profundis».

Se cuenta cómo el famoso ateo anticlerical Volney, cuando tenía 7 años y estaba bajo la férula cotidiana de un sacerdote bretón, se volvió como reacción rebelde, violento y holgazán, y llegó incluso a prohibirle el dómine que su padre le pudiera ver, para darle un castigo emotivo. No es, pues, extraño que la futura postura de este pensador fuese tan contraria a todo lo religioso. El novelista Balzac cuenta también, como en el siglo XIX en el Colegio del Oratorio de Vendôme se prohibía todo contacto con la familia; se usaba la férula de cuero, y el ambiente más parecía el de una prisión, que el de un colegio. Lo mismo que relata Charles Dickens en sus novelas, cuando se paseaba el niño David Copperfield por la siniestra «Salem House» con un cartel diciendo: «¡Cuidado!, que muerde». Por eso se dice hoy con razón que «la pena siempre ha sido abominable, porque es un insulto al amor propio, y envilece al educando» (Fontane).

LA ESPAÑA DE ESTE SIGLO

En España ha habido una Congregación religiosa –los terciarios capuchinos– especializada en aquellos menores que habían cometido actos delictivos. A fin del siglo pasado su fundador, el Obispo Amigó, fue acogido con aprobación por dedicarse a la corrección de chicos que eran considerados como imposibles. Pero la tradición de este grupo religioso hasta hace poco, fue expresión de algunos de los males que aquí critico.

Un agente de investigación del Tribunal Tutelar de Menores de Madrid, D. Primitivo Requena, escribió en plena II República un libro, titulado «*Fracaso*», en el que relata su experiencia de entonces con menores, y la que tuvo posteriormente con los jóvenes cuando fue nombrado Subdirector de la Prisión Celular madrileña. Cuenta que «los famosos y fracasados Terciarios Capuchinos siguen encargados de la observación y reforma de los menores que delinquen en Madrid»; y que tras estar años en el Reformatorio por ellos regido, vio «un día y otro desfilar –por la Prisión Celular– a todos los menores que conocí en el Reformatorio». Es lo mismo que publicó por aquellos años de renovación política, social y cultural, D. Abraham Polanco, antiguo interno del Correccional de Santa Rita. Habla de estos frailes en él y «sus repetidos fracasos», y del clamor muy mayoritario de quienes «hablan con extraordinaria dureza de sus antiguos guardianes».

Fueron después otros los observadores críticos de estos métodos usados por ellos con nuestros menores de reforma, como el profesor Saldaña, el doctor Juarros y el doctor Lafora, ambos famosos psiquiatras, quienes protestaron de estos métodos que se les toleró utilizar durante la II República, y que eran propios –según el Dr. Lafora– de «lugareños incultos».

Estas voces se levantaron hace 50 años diciendo que «la República no tiene por qué respetar tradicionalismo arcáicos» ya que «viene obligada a imprimir un carácter liberal, moderno y científico, a todas las instituciones públicas». Otros defectos que se achacaban a estos educadores y contra los que empezó a tener reservas la II República española de 1931 a 1936, eran: 1) que «vivían mezclados» los menores «defectuosos de carácter» con «los depravados», lo cual «causa perniciosos e irreparables estragos»; 2) las «fugas» de sus alumnos, que es algo que «caracteriza a los religiosos Terciarios Capuchinos»; 3) «el tratamiento individual... no se aplica»; 4) el clima es de religiosidad exagerada, hipocresía y castigos denigrantes»; 5) «los castigos consisten en ayunos, limpiezas y trabajos denigrantes».

Esta disciplina hacía entonces que los muchachos «se producen con una falta de sinceridad verdaderamente extraordinaria», y «engendran odios» en ellos.

EL PANORAMA RECIENTE ESPAÑOL

Después de nuestra guerra civil no mejora mucho la cosa. Yo todavía he conocido el testimonio del psiquiatra de un Tribunal Tutelar de Menores que vio apalear hace pocos años a un niño, cuando iba este especialista a un centro a tratar a un muchacho necesitado de atención psiquiátrica.

Un terciario capuchino, el P. Vicente Cabanes, en su libro «*Observación psicológica y reeducación de menores*» asegura que todos los muchachos –de reforma o de protección, sin distinción alguna– son «deficientes morales»; y

propugna por tanto, la educación puramente mecánica y exterior mediante «la repetición de actos», para conseguir que se «automatice» en ellos el auto-dominio, ya que es difícil conseguir «la inhibición interna» en esta clase de chicos. ¿No es ésta una contradicción con una verdadera pedagogía humanista, y con lo que la ciencia psicológica descubre cada día más claramente?

Entre los equivocados métodos que entonces se aplicaban en los Reformatorios femeninos, dice la profesora Elisa Barraquer, que a las chicas «no les conviene trabajar en su especialización ni en ninguna otra»; y solo deben dedicarse, «hasta que llevan un tiempo internadas», a «la formación moral». Es el sistema del moralismo a ultranza, olvidando la dimensión psicológica del menor, y su necesidad de actividad, particularmente en las condiciones en que se encuentra, que es cuando más la necesita.

Sin embargo en ambas épocas, anterior y posterior a nuestra guerra civil, ya se propugnan métodos en sentido contrario. El Secretario del Tribunal Tutelar de Menores de Madrid, D. Conrado Espín, dice: «el reformatorio moderno no debe tener ni tapias ni rejas: debe estar suprimida en él toda idea de cierre..., como ocurre en la Casa del Salvador de Amurrio». ¿Por qué esta nueva táctica? Porque «esto crea un ambiente de alegría entre los menores y les dá sensación de libertad, por lo que llegan a convencerse de que se hallan allí por su bien, fructificando así el tratamiento que reciben». Pero esto no se aplicó tres años después –en 1925– al Reformatorio que habrá en Madrid. Ni tampoco se cumplieron los buenos deseos de esta pedagoga de tiempos de Franco, que señalaba con razón que «cuanta más libertad gocen, más probabilidad hay de que se amolden cuando salgan a la vida normal», y además propugna la implantación de secciones de semi-libertad, con excelentes resultados», según cuenta también un pionero de los métodos liberales como José Ortega Esteban. El llamado «Centro de Difíciles de España» de Salamanca venía a ser una «sala de deshauciados» con el sistema de barrotes, castigos, opresión y, como única base científica de tratamiento era «el recuento frío de los datos». Pero el resultado no podía ser más desalentador porque este «entramado reformatorial... es una máquina perfecta de hacer delincuentes». En estos Centros existe «la masificación y el apelotonamiento de los muchachos»; y como sistema se sigue «la panacea... del corazón emotivamente caritativo y celestial»; y para ello se usa «el personal... no cualificado». Además se consideran a estos muchachos como «enfermos»; y se hizo para ellos «un Reformatorio-cárcel» que pareció lo mejor en aquella época que, sin embargo, está tan cercana a nosotros. A lo cual se añadió que, en plena transición, se publicó el 25 de Marzo de 1976 un Decreto por el cual «en casos especiales los nuevos cuidadores de niños iba a ser personal de la Guardia Civil y la Policía Armada».

Usando un proceso que fuese hacia una educación razonablemente humanista, es como quiso transformar Ortega este Centro adaptando su organización a nuevas actitudes razonablemente liberales, y sin embargo y a pesar del éxito inicial no le dejaron continuar el ensayo.

Su sistema que hoy sería totalmente de recibo en la nueva política humanista iniciada con los Menores era el siguiente resumido en 5 puntos: 1) «No se trata de organizar programas detallados de modificación de conducta técnicamente predefinidos, para su adecuada medición con sus fichas», porque «no estábamos de acuerdo –dice Ortega– con las posiciones neo-conductistas por su simplificación etiológica, asepsismo social e ideológico, esquematismo y tecnocratismo»; 2) había que implantar una «pedagogía institucional, democrática y cogestionaria», que sirviese de «instrumento de socialización y liberación individual», ya que los dos defectos fundamentales que padecen estos

menores son, la «asociabilidad» (su falta de motivaciones sociales; y, por otro lado, el ser víctimas de unos modelos de conducta y unas experiencias de reacción negativa que les mantienen atados a ellas, sin poder conseguir su «liberación individual», porque no han tenido otras experiencias positivas en su vida; 3) «concienciarles» por el método de Freire, de su propia situación, de las causas de su estado y de la razón de estar allí, así como de sus problemas familiares y de la situación socialmente negativa de su familia; 4) y para salir de todo ello, como elemento clave, es necesario que experimenten y vivan «algunas alternativas posibles» que les demuestren, prácticamente y vivencialmente, que se puede vivir con éxito de otro modo, ya que su manera de enfocar la vida no es la única ni la sola eficaz socialmente; y para conseguir esto, se debe crear una «ambientación gratificante» en el Centro, que sea revisable cada cierto tiempo participando los mismos menores de modo realista; 5) en el terreno psico-clínico se debe estar más abierto a «posiciones psicodinámicas», como las de Bettelheim, y añadiría yo a las gestálticas, existencialistas y auto-realizadoras de Stevens, May, Rogers y Maslow.

■ ■ ■ Pretendía Ortega Esteban que se hiciera serenamente –para ejemplo de todos los que viven estos problemas y para conocimiento de la opinión pública– «la alucinante historia de los Reformatorios de la dictadura (franquista)» los cuales estaban «administrados y dirigidos por una hueste sumisa, callada y mal pagada de religiosos y religiosas, celadores y antiguos miembros de algunas fuerzas del Orden». No se puede dudar –dice Ortega Esteban– de su «buena voluntad, acaso no menor que su ignorancia; mas la buena voluntad no es suficiente».

■ ■ ■ Por eso propugna este educador superar «sus actuales características de beneficencia, caritativismo y pastoralismo de incienso, conduciéndoles al campo específico de la justicia y de la obligación pública».

■ ■ ■ En la confusa época de la dictadura franquista tuvieron los colegios de inspiración religiosa una gran oportunidad. Y podían haberse basado para ello en España, en dos mentores católicos: Don Bosco, un gran educador intuitivo y el P. Fernando M.^a Palmés S. J., un excelente psicólogo y científico. Pero no fueron escuchados y así fue tan mala la consecuencia de aquella educación, a juzgar por el casi nulo o incluso negativo resultado que se obtuvo con ella. El abandono del cristianismo ocurrido tras esa época dictatorial, proviene del error de la fuerza de represión utilizada, y de la repetición mecánica de hábitos morales y religiosos, que no es ningún sistema educativo para humanos y que, por eso, nada o muy poco consiguió, incluso en el terreno religioso.

■ ■ ■ Hubo un misionero célebre, el Padre Sarabia, que dijo entonces muchas verdades; pero sus consejos educativos estuvieron al final teñidos de este sentido represivo, y no supo despegar del todo de la educación negativa impartida en el país desde siglos anteriores.

■ ■ ■ Cita este autor un diálogo entre una madre y un misionero de gran experiencia de la vida, que había viajado por muy diversos países. En él se dice: «los chicos de hoy, afirma una madre, son incorregibles», a lo que le contesta el misionero: «los incorregibles son los padres». Y es verdad: pero a la hora de dar el consejo concreto cae el P. Sarabia en la tentación tradicional represiva y dice: «tendréis quizá que apelar a los palos, a los puños; pero ha de ser a condición de que lo hagáis... por cumplir un enojoso deber». Un consejo muy parecido dio el gran defensor moral de la guerra San Agustín, hace 15 siglos: «al combatir con las armas al enemigo, hacedlo con medida»; pero añadía: no os olvidéis de que «si queréis la paz, debéis prepararos para la guerra». Confu-

sa mezcla, sin duda, del famoso sistema popular conductista del palo y la zanahoria.

PRINCIPIOS PRECURSORES

Don Bosco –un verdadero modelo precursor en el siglo pasado– no fue un teorizante; sino un educador nato, como quería el filósofo y pedagogo Spranger. Y demostró, con numerosos ejemplos, la eficacia de su método, que fue verdaderamente revolucionario para la época. Dice con razón que «dos sistemas se han usado en todos los tiempos para educar a la juventud: el Preventivo y el Represivo. El *Represivo* consiste en dar a conocer las leyes a los súbditos, vigilar después... y aplicar, cuando sea necesario, el correspondiente castigo». ¿Cuál es su resultado?: es un «sistema fácil y poco trabajoso» para el director o maestro y que «sirve principalmente» para las organizaciones como «el ejército»; pero no para los Centros verdaderamente educativos.

El otro sistema, el *Preventivo*, es «diverso y casi diría opuesto». Se basa en que no basta impedir un desorden, como ocurre en el Represivo, ya que este método «con dificultad hace mejores a los que delinquen.

¿Cómo es preciso entonces actuar? Se trata de realizar los 8 puntos que siguen; 1) Dar «un *aviso amistoso* y preventivo, que lo hace razonar (al menor), y termina ordinariamente por ganarle grandemente el corazón». 2) «Excluye, por consiguiente, todo *castigo* violento; y procura alejar, aun los suaves». 3) Y, por supuesto, «jamás se debe corregir en *público*». 4) Es necesario, por tanto, que el profesor o educador «se haga amar, si desea que le *respeten*». 5) Nunca olvidar jamás que el niño es un *ser expansivo*, y, «hay que darle ocasión de expresar con toda libertad sus pensamientos; y darle amplia libertad para saltar, correr y gritar a gusto». 6) Como «medios eficacísimos para conseguir la *disciplina*», hay que fomentar «la gimnasia, la música, la declamación, el teatro y los paseos». 7) Se trata no de «educar al hombre por la fuerza»; sino «*a las buenas*». Por eso se les debe rodear de una amable asistencia en el recreo, en la clase, en el trabajo; y allí se les anima con palabras de benevolencia; y cuando dan muestras de olvidarse de sus deberes, se les recuerda con buen humor». 8) Es preciso «acercarnos a ellos, adaptándonos a *sus gustos*». Así es como resulta tan eficaz este sistema en el 90% de los casos, y en el otro 10% «los hace menos reacios y menos peligrosos».

Estuvo Don Bosco, a principios de siglo, dispuesto a hacerse cargo del célebre reformatorio de Santa Rita en Madrid; pero puso unas condiciones que el Gobierno liberal-conservador no aceptó. ¿Cuáles fueron estas condiciones? Primero que se le quitase el título de «*Correccional*» o «*Reformatorio*»; y proponía que se le llamase «*Instituto*». En segundo lugar, que los dirigentes y educadores crearan un ambiente por el que no se creyeran los chicos unos perdidos, sino unas víctimas de la sociedad y de su propia conducta. En tercer término, que «al salir del Centro no llevasen ni trazas siquiera de un padrón de infamia». Y que, por último, tuviera Don Bosco libertad de acción para aplicar los suaves métodos de su sistema preventivo; porque su acción en las cárceles de Turín había demostrado que este sistema era útil no sólo para preservar, sino también para enmendar estos casos llamados difíciles.

Otras cinco características del método eran también: 1) Un *ambiente autoeducativo*, fomentado inteligentemente. 2) Que los alumnos dieran los premios por *votación libre* y secreta, a sus compañeros. 3) Fomentar el *gobierno de los niños* por los propios niños. 4) Desarrollar los paseos *activos* para ex-

plorar la naturaleza, y desahogar así energías gozando además de la belleza natural. 5) En cuanto a los llamados castigos, había que preferir siempre el *elogio* de lo bueno, porque «el alabar a los niños cuando obran bien... es gran premio»; pero cuando fuese necesario, en algún caso excepcional, nunca había que dar castigos físicos ni vejatorios, sino «castigos morales, debidamente proporcionados y graduados», evitando «el pegar poco o mucho, poner de rodillas, en posición dolorosa, tirar de las orejas y otros castigos semejantes». Y, ¿en qué consisten esos castigos morales por él preconizados?: «en no darles una muestra de bien querer, que es ya castigo que emula anima y jamás desalienta; como es, por ejemplo, una mirada no cariñosa que causa mayor y mejor efecto que aquellos castigos físicos».

Era Don Bosco, sin duda, un *optimista* que acertó plenamente al aplicar sus ideas positivas a la conducta educativa que propugnaba, porque «en todos los tiempos y lugares la juventud mostró tener buen corazón con quien sinceramente la ama y busca su bien». Recuerda esta actitud a nuestro Unamuno cuando dice: «enseñad constancia en el trabajo, y enseñadlo con amor. Al amor, o al amor a los niños, se reduce la pedagogía». Era Don Bosco un rousseauniano más realista que Rousseau, porque fue una especie de «niño dentro del hombre». Yo creo que su postura era como la opinión de Unamuno: «El niño no es bueno, se dice. Cierto, pero tampoco es malo: está más abajo del bien y del mal. El niño miente porque desconoce el amor a la verdad, y no tiene una clara noción de ella». Un optimismo realista y no idealista, fue el de este precursor de la pedagogía de la delincuencia juvenil.

Hay por eso que mantener un amor firme y suavemente enérgico; sin dejarse arrastrar por la pasión reaccional. Seguir un afecto alegre y sereno, sin dramatismo, haciendo comprender el sentido responsable que todos llevamos dentro por nuestras acciones, como ha descubierto recientemente el psiquiatra Dr. Glasser y el profesor Gaetano de Leo. Alentar la responsabilidad es algo necesario en estos chicos conflictivos; y su resultado excelente, como probó Don Bosco, haciendo excursiones diarias al campo él solo con 300 presos juveniles, sin protección de la policía ni perder a ninguno de ellos». Su éxito era también como el que consiguió Ozanam años antes, cuando decía a sus alumnos al comenzar el curso: «no os castigaré; os trataré como hombres». Es un afecto que ante todo es respeto: eso es lo que quiere el joven de hoy, como el de ayer.

No se trata por tanto de adoptar un *sentimentalismo* decadente, ni llorar con el que llora; sino comprender y alentar al ser sensible y razonable que todos llevamos dentro, sin caer en melancolías o tristezas rebajadoras de la energía vital, que nunca ayudan a auto-superarse. Es fomentar el buen humor en la educación, que no se hace demasiado en serio el educador ni el educando, y recuerden uno y otro siempre la fibra humana que todos vemos expresada en esta inteligente observación: «Odio la razón perfecta, que no tiene exuberancia ni fantasía, ni tristezas ni alegrías, por pueriles que sean, que carece de esas vivencias inútiles de las que no se debe prescindir».

Nuestros educadores de chicos conflictivos necesitan una *firmeza alegre y distendida*. Si tienen que reprender, deben hacerlo en forma «justa y proporcionada», «sin estar perturbados por la pasión»; en forma «concreta y breve, sin amplificaciones enojosas, ni consideraciones ni ratiocinios morales demasiado largos»; y —esto es muy importante— «acompañada del reconocimiento y alabanza convenientes de aquellos aspectos de la conducta anterior o actual del alumno, que verdaderamente la merezca», (F. M. Palmés). Así se dejará en

el educando la impresión de que su enmienda es «posible y aun fácil, con un poco de esfuerzo» (idem).

Esta postura, tan necesaria para nuestros educadores especialmente, es «la tranquila firmeza» recordada por el pedagogo F. Paulsen, que no hay que confundirla «con la índole dura e imperiosa ni con la áspera y adusta; y menos aún con el carácter caprichoso e iracundo». ¿Cuál es, por tanto, su modelo de acción: «la acción de la naturaleza, que ni claudica ni hace excepciones; sino que es preciso contar con la indefectible ley de sus reacciones: por eso es una gran maestra». Con esta postura lo que ocurre es que «el firme se hace querer; y el blando y débil es menospreciado». La regla, por tanto, será: «mejor que prohibir, es impedir; mejor que mandar, guiar». Y, ¿en qué consiste esto?: en proporcionar una salida activa, inocua y sin malas consecuencias, a la energía vital del menor que pugna por salir; y que, si no lo hace de este modo, lo hará violentamente y de manera negativa.

Incluso «el castigo natural», tan bien aplicado por el filósofo y pedagogo H. Spencer, es otra salida importante a las faltas juveniles. Expone así Spencer este correctivo: «si el niño se cae o se da con la cabeza contra una mesa, siente un dolor cuyo recuerdo le hará más precavido». Y así, los padres y los educadores, deben «velar porque sus hijos, o alumnos, sufran las verdaderas consecuencias de su conducta, sin aumentarlas ni sustituirlas».

EL JOVEN DELINCUENTE

Yo propugno en este problema de la educación de los menores conflictivos un *idealismo realista*. ¿Por qué? porque «el hombre se diferencia del animal, en que aquél se propone metas de largo alcance»: esto es el idealismo. Pero nadie puede tener éxito si no pone los pies sobre la tierra. Y hasta el alto especulador Xavier Zubiri, descubrió que la inteligencia era la facultad de conocer lo real, por eso hay que sentar bien los pies sobre la realidad, para que estas metas de largo alcance, que debe proponerse el hombre, sean fructíferas.

Aprendamos también una cosa: *el joven delincuente*, el menor de reforma, es igual que todos los demás. Sólo un 10% según Henyer, tienen alguna tara física o psíquica. Y sus conocimientos morales son iguales a los de los demás muchachos sociales. El psico-pedagogo Symonds analizó el grado de conocimiento ético de los presos en cárceles anglo-sajonas, y dedujo con toda claridad que su nivel de conocimiento teórico no era menor que el de la media de la población no-reclusa. Y, en cuanto al grado de inteligencia, muchas veces los «tests» confunden el diagnóstico ya que estos «tests» miden más bien el grado de cultura propio de nuestra sociedad, y evidentemente estos chicos tienen en esto una cultura deficiente. Pero su capacidad intelectual espontánea es igual o mayor, que los demás, chicos, como han demostrado los estudios de West y de Bousquet.

Analicemos ahora varios aspectos de la psicología de este tipo de menor, para acertar mejor en su educación.

Este joven, conflictivo o marginado, es prematuramente delincuente; ha cometido actos delictivos, a pesar de no ser considerado como delincuente en sentido estricto según nuestro Código Penal, pues éste pone la edad de responsabilidad, para aplicar las penas en él consignadas, a los 16 años. Nosotros en España nos guiamos actualmente por la Ley del Menor refundida en

1948, que establece como principio fundamental que los Tribunales Tutelares no ejercerán una acción represiva, sino educadora. Si bien, en esta ley se olvida algo muy importante: que todo menor de edad penal es persona, y tiene unos derechos humanos y unas garantías jurídicas, que no quedan salvaguardados en esa Ley, pues su concepción es la de un engañoso paternalismo judicial.

Fundamentalmente este joven es víctima de la sociedad, bajo dos aspectos muy importantes. Este muchacho, o esta chica, se han convertido, según Hacker, en «*un agresivo polimorfo*». La sociedad ha hecho de él, a través de múltiples frustraciones, una especie de caldera a presión que tiende a estallar. En su familia ha recibido ya una primera impresión negativa: sus carencias fundamentales le vienen desde muy niño, por una falta de acogida afectiva de la madre, que luego se hace cada vez más visible, dejando en él una fuerte huella frustrante. Spitz estudió muy bien este fenómeno, siendo sus trabajos más tarde corroborados en todos los planos de la ciencia del hombre, su conclusión fue que «todas las relaciones interhumanas tienen su primer origen en la relación madre-hijo». Y, cuando carecen de esta acogida, «el único medio de ayuda que les queda –sigue señalando Spitz– es la fuerza». Por eso se vuelven violentos.

Más tarde esta carencia puede recibir otros *nuevos refuerzos*: el ambiente del barrio, o de la ciudad, que impide su necesidad de sana expansión (carencia de actividades de ocio o de trabajo), y de intimidad por otro lado (ciudades superpobladas, urbanismo inhumano y anti-ecológico, viviendas sin respeto al espacio íntimo). Cuando el grupo local es socialmente negativo se inclina por las costumbres violentas que inducen los medios de comunicación social; y por las apetencias excesivas –que no puede satisfacer con normalidad– que desata la publicidad y la propaganda. Y el resultado es la violencia social.

También, se ha descubierto recientemente (Profesor Maestropaolo y M. Mannoni) que es muy negativa la carencia del rol de paternidad en la familia. Ese sentido unificante, racionalizador, modelo de una autoridad serena sin autoritarismo ni dejaciones super-permisivas, es del que carece nuestra sociedad. Por eso estos muchachos tienden a buscar la figura del padre (se ha llegado a decir que es ésta una sociedad sin padre) en sustitutivos como la pandilla que compensa engañosamente la huella negativa adquirida desde niño por estas carencias y frustraciones sociales (Horckheimer).

Por último esta sociedad se encuentra en plena *crisis de educación y de enseñanza*. Dos defectos fundamentales tiene, no es buena la enseñanza que impartimos para la vida, ni para desarrollar el carácter ni para proporcionar unos contenidos que sirvan al menor para hacerse una persona socialmente útil, que se sienta plenamente satisfecha. Por eso los ensayos escolares PEC para menores de reforma en USA, han duplicado el éxito de los Centros dedicados al tratamiento de estos jóvenes, al impartir una cultura socialmente útil y personalmente gratificante a cada individuo que allí vive (M. Segura).

Este tipo de menor suele tener otras tres características que debemos recordar. Es frecuentemente *extravertido*, según Eysenck; y por eso «es más difícil de condicionar», y –por tanto– de educar eficazmente. Además, tiene una *hipersensibilidad*, escondida tras su imagen de dureza, que le lleva a usarla hábilmente para su ventaja, incluso atrapando y envolviendo al educador con el fin de conseguir sus deseos. No es así raro que el educador demasiado complaciente, se convierta en su cómplice. Esta hipersensibilidad la he podido comprobar yo mismo haciendo el estudio grafológico de la escritura de mu-

chos de estos muchachos, en la que salta a la vista esta característica hiperemotiva.

Además son víctimas en el tratamiento que reciben de la «clasificación». Sin embargo todo el sistema de clasificación por «tests» está en Occidente en cuestión, como ya hace años lo ha estado en el mundo de influencia soviética. Sus defectos fundamentales son: 1) Que no tienen en cuenta *las motivaciones humanas*, a pesar de ser éstas un elemento dinámico imprescindible para el resultado educativo, pues las motivaciones positivas y razonadas son más eficaces que las puras habilidades; 2) «los tests sirven para afirmar que la *desigualdad social* está fundamentada, y quieren justificar tales diferencias injustas por las aptitudes diferentes de unos y de otros», según Smirnov; 3) que fomentan muchas veces un complejo de inferioridad, que es característico de este tipo de muchachos y de chicos de reforma, al encasillarlos en una clasificación estática que parece inamovible y diferente del chico corriente.

Y, por último, otras dos observaciones: estos menores viven un interior lleno de agresividad que precisa ser descargado de una manera inocua. No pueden vivir con esa presión interna que pugna por salir de dentro de ellos en alguna manera. Y, además, tienen también un complejo de inferioridad que les lleva a pretender una supercompensación ficticia. La sociedad les ha convencido de ser unos apestados. Pero el ser humano necesita afirmar su «yo»; no puede vivir sin que los demás no le consideren. Tenemos todos dentro una especie de Rey: «su majestad el yo». Necesidad que —al verse contradicha injustamente por la sociedad que les rodea— les lleva a desarrollar ficticiamente ese «yo» atacado por todos los lados, degenerando su reacción en un «*narcisismo*» peligroso. Hacker señala que «el que se afirma agrade»; y así ocurrió con los inquisidores de la Edad Media, los revolucionarios violentos, los dictadores, y —en pequeña escala— con estos marginados sociales: eran unos narcisistas peligrosos: Muchas veces estos chicos, que llevan auestas ese complejo de inferioridad creado por su entorno social, terminan por odiarse a sí mismos, inconscientemente. Y esta inseguridad interior les hace por eso peligrosos, ya que siempre resulta verdad la observación de Nietzsche: «dudemos de aquél que se odia a sí mismo, porque seremos víctimas de su rencor y de su venganza». La sociedad le ha convertido en un «*resentido*»; y sufre por eso esta sociedad, las consecuencias de haber destruido, por reacción, un individuo así.

Son éstos unos muchachos que no han encontrado el «diálogo» que todos necesitamos y la comprensión de sus reacciones (lo que no quiere decir que les tengamos que justificar en todo). La felicidad que todo ser humano anhela se compone de algo que muchas veces se olvida: «ser un buen compañero con uno mismo». Si no sabemos estar con nosotros —porque la sociedad no nos ha dado oportunidad de experimentarlo—, vivimos cojos y con una proclividad a estallar contra uno mismo, proyectando violentamente sobre los otros nuestras frustraciones internas.

Otro aspecto: el muchacho actual se siente en soledad ante una sociedad que sólo ha sabido construir una «*muchedumbre solitaria*». Y busca, como sea, la comunicación, el apoyo mutuo; y éste lo encuentra solo en su pequeño grupo marginado o en la pandilla. Y en ese grupo —como he dicho antes— encuentra al «padre» que nunca halló en su familia, y que tanto precisa para sentirse seguro con ese punto de apoyo que necesita para desarrollarse. Es incluso curioso que la sociedad actual está llena de sustitutivos engañosos del «padre»: porque si antes era el padre quien aconsejaba u organizaba, ahora tiene

la última palabra la moda, el barrio, el grupo de compañeros de ocio, o la televisión.

Y conste que la figura del «padre» no debe ser necesariamente una figura conformista. Incluso los hijos actuales necesitan que no lo sea. Un padre un poco contestatario de la sociedad actual, es beneficioso para el hijo. En cambio un «padre» demasiado sumiso y complaciente, hace que el hijo no se sienta protegido por el mínimo de fuerza y energía en que precisa apoyarse, y con la que necesita contar para sentirse diariamente seguro de cara al futuro.

Todos estos mecanismos interiores, todo este conjunto de reacciones, son complicados; pero hay que contar con ellos a la hora de saber lo que es el ser humano y cómo procede. Por ejemplo los super-críticos en realidad se están criticando inconscientemente a sí mismos, y lo hacen sin darse cuenta; los fanfarrones, que hacen alarde de llevar la contraria en todo, necesitan proceder así para afirmarse a sí mismos, porque dudan de ellos y compensan de este modo engañoso su inseguridad.

Dirigirse hacia el «hombre auténtico» es por tanto la primera meta humana, el primer escalón para ir adelante, y empezar así a ser útiles a sí mismos y a la sociedad. El fondo del hombre no es un conjunto enmarañado de cosas malas. Si Freud habló de que el niño era un «perverso polimorfo», cargó demasiado las tintas sobre la realidad humana; porque le faltó descubrir, en el fondo de todo hombre aquellas fuerzas constructivas que la psicoterapia actual encuentra como última estructura de todo ser de carne y hueso. «Sus instintos profundos no son destructivos ni constructivos», dice C. Rogers. Y, partiendo de esta realidad psicológica, recientemente descubierta, también por Goldstein, aprende que «puede confiar en todo lo que tienen de único en sí mismo», y así «hacerse apto para tener confianza en los otros» (Rogers).

EDUCAR AL MENOR CONFLICTIVO

Nuestra época es la era de la información, pero no la de la educación.

Hace unos años había una corriente escolar, representada por W. Foerster entre otros, que centraba la meta fundamental de ese período de la infancia y la adolescencia de los colegios, en la «formación del carácter». En España fue, en algún modo, la meta de la «Institución Libre de Enseñanza», o el empeño de esos magníficos maestros y profesores, como el Catedrático socialista José Verdes Montenegro, que dejó un legado magnífico con su enseñanza formativa aplicada a los alumnos del Instituto de segunda enseñanza de San Isidro, siguiendo lo que dice su libro «Deberes éticos y cívicos».

Hoy, en cambio, salvo ciertos grupos más o menos extraños nadie se preocupa por ello. Hasta en psiquiatría se sustituye el ejercicio personal o entrenamiento autógeno por una *píldora*, que actúa mecánicamente sobre el ser humano pretendiendo tratarlo como a una máquina. Exceso que ha llegado hasta los Centros de Protección y Reforma de Menores, pues yo mismo he tenido que cortar este socorrido procedimiento en algunos de ellos, porque la intención fundamental era mantener externamente tranquilos a los niños, y no hacerlos hombres por medio del auto-dominio inteligente.

Si partimos de esa estructura de fondo antes señalada (el haz de fuerzas constructivas que llevamos en lo más hondo de nosotros), el cometido será sobre todo sacarlas hábilmente a relucir. El yoga, el zen, la sofrología, el control mental —que están cada vez más de moda— es lo que pretenden conseguir.

Serenan al ser humano, le liberan de complejos y reacciones negativas, y le acostumbran a desarrollar sus posibilidades dinámicas interiores.

También está latente en estos métodos relajadores el uso sistemático de *la imaginación*, como motor de la voluntad; el aprendizaje de la atención a una idea, a una experiencia o a un deseo positivos; entrenarse para adquirir un sistema de autocontrol por caminos indirectos, y no por propósitos directos y crispados de ataque a nuestras tendencias incontroladas; el desarrollo de las motivaciones que, partiendo de la razón, saben envolverse de sentimientos atractivos. Todos ellos son procedimientos que la antigua filosofía oriental descubrió hace muchos siglos y con ella supo entrenar a sus adeptos. Y hoy es la ciencia occidental la que vuelve a redescubrir, limpiándola de hojarasca más o menos discutible, esta misma vía.

A esto debe añadirse el cambio de ideales, conociendo vitalmente nuevas experiencias, según recomiendan Allport y Symonds; la auto-educación mediante «inhibición por sustitución» de W. James; la «terapia gestáltica» que fomenta el sentir nuestros actos para superar lo que tienen de tensos, crispados y negativos, como hizo ayer también el yoga. Son éstos algunos de los caminos a emprender con nuestros chicos y chicas. Lo que no puede ser es confiar en el efecto falsamente educativo de la repetición mecánica de actos, porque los investigadores Sheldon y Eleanor Glueck encontraron, en su estudio durante 10 años de 500 jóvenes delincuentes de Boston (USA), que «el 80% de los salidos de un Reformatorio, no se habían reformado de 5 a 15 años después». Se habían amoldado a la disciplina externa de esos Centros; pero interiormente no habían cambiado. «La fuerza de la rutina» no transforma a los hombres, sólo lo consigue la experiencia personal, fomentada por el ambiente, que les descubra «intereses» pueden cambiar (Allport).

Tampoco es de recibo, como hemos señalado críticamente en algunas experiencias españolas, la pura «represión». Los métodos negativos y los sistemas mecanicistas están abocados al fracaso con nuestros menores. Eysenck señala con razón que «en los delincuentes el castigo producirá una mayor rigidez en las reacciones del que es hecho prisionero, en lugar de provocar el cambio deseado». Y en los que interiormente están frustrados —y ése es el caso de nuestros menores de reforma— «el castigo carece de efectividad».

Tendríamos que saber los que la ciencia actual dice, tanto respecto al *castigo*, como en relación con la *recompensa*. Y no proceder según la rutina tradicional, que espera algo mágico de los métodos represivos. La primera verdad es que el elogio, la recompensa, y el estímulo son mucho más eficaces (4 veces más según H. Nohl) que el castigo. Y «los castigos de escarmiento no son, por regla general, adecuados para los delincuentes infantiles, porque les hace más duros», señala H. Zulliger.

Pero tampoco hemos de caer en una especie de idealismo moral de carácter angélico. No. Necesitamos inculcar una *ética realista*, una ética enraizada en la biología y en la psicología humanas. Y conseguir así una moral que motive al ser humano concreto. Freud observó con mucha razón que «mientras la virtud no sea recompensada aquí abajo, la ética estoy convencido de que predicará en el desierto».

Añadamos otros dos aspectos: el contacto con la naturaleza y la escolarización.

Hoy la juventud occidental empieza, poco a poco, a tomar contacto con lo natural. Lo hizo Don Bosco con los jóvenes italianos en el siglo pasado; Baden Powell con sus «scouts» en esta centuria; la «Institución Libre de Enseñanza»

desde hace 100 años y el naturismo» que brotó en nuestra patria. Más tarde, han sido las corrientes de los «verdes» y de los «ecologistas» que propugnan una mayor relación con todas las cosas naturales, que están tan olvidadas y estropeadas por nuestra civilización técnica que invade la naturaleza y la destroza.

Estos métodos abocaron también al sistema de las *granjas agrícolas* de Makarenko para muchachos asociales en Rusia; a los ensayos de autogobierno de la *Ciudad de los Muchachos* del P. Flanagan en U.S.A., y a los muchos grupos de orientalismo que pretenden lo mismo (como el *Arca* de Lanza del Vasto), que lo consiguen con mayor o menor acierto. En nuestras sociedades superpobladas y contaminadas, llenas de prisa agitada y competencia inhumana, vivimos sin posibilidad de comunicación, ni con las personas ni con las cosas naturales, dejándonos aislados y sin contacto con estas energías espontáneas naturales que ayudarían a este Occidente lleno de depresión (el psiquiatra A. Storr dice que es el síndrome occidental). Pero existe en ello un peligro: la evasión asocial. No podemos con estos métodos abandonar el mundo, tenemos que vivir y no vivir en el mundo, porque hemos de construir una nueva sociedad y para eso no nos podemos aislar de la actual.

Otro aspecto a considerar es también la *escolarización*. La crisis de la misma es evidente. El fracaso escolar promedio en España es del 40 por 100; y en zonas donde se producen abundantes problemas sociales con los menores—como Canarias— llega al 80% ¿Por qué? Sin duda no toda la culpa es del joven; también hay que contar con el fallo del sistema escolar. La escuela no se adapta a la vida real. Hemos adelantado mucho en sistemas didácticos; hemos hecho más agradable la enseñanza; pero los contenidos que transmitimos están desfasados, no sirven para insertar útilmente a los menores en la sociedad, y poder sacarla de sus problemas económicos, sociales o culturales. Por eso hay que plantearse una verdadera revolución pacífica de la enseñanza; no sólo de los métodos, sino de los textos, las lecciones y las asignaturas. Hay que preparar a la juventud para el mundo real, y que ésta juventud pueda darle un impulso humanizador.

Precisamente el ensayo PEC de St. Louis (Missouri) en U.S.A., es algo que debe hacernos meditar. Lo empezaron en 1965 los Hermanos de las Escuelas Cristianas; y en 1970 se plasmó definitivamente, ayudado por el Ministerio de Justicia. Su estructura reducida a pequeños grupos de muchachos, enviados por el Tribunal de Menores, era de chicos y chicas, enseñados con educadores especializados en constante reciclaje. Hay primero en estos centros una diagnosis de las carencias afectivas y sociales; y luego pasan al tratamiento educacional, social, y posteriormente deseguimiento. Las clases son de 12 alumnos con 2 profesores. No se parte de enfoques oficiales en la enseñanza; sino que ésta se amolda a las necesidades reales de los chicos; centrándose en actividades manuales en gran parte, educación física y enseñanza personalizada. Hay también trabajadores sociales en contacto con los chicos y las familias.

¿Cuál es el resultado obtenido por este sistema de recuperación del menor de reforma por medio de la escolaridad? Generalmente en USA se admite que el promedio de recuperación, buena es del 30% al 40% Pero en el ensayo PEC se llega al 73% de no-reincidentes. Y hay que tener en cuenta que, en España, según estimaciones del P. Manuel Segura S.J., no se pasa del 20% por término medio.

Pero, en España, no todo quedará fácilmente solucionado si no se resuelven otros problemas: son los *problemas de la edad*.

Entre 14 y 16 años no hay enseñanza para nuestros menores de reforma, porque a los 14 años acaba la E.G.B. Existe, por tanto, un vacío entre esas edades que sería preciso llenar de acuerdo con el Ministerio de Educación.

Y, además, surge otro grave problema a los 14 años. A esa edad no se pueden colocar los chicos, que es precisamente cuando algunos salen de nuestros Centros. Hasta los 16 años el «*Estatuto de los Trabajadores*» impide el trabajo asalariado.

Por tanto nos encontramos con dos «gap» más importantes. Al muchacho, que tanto ha costado recuperar socialmente hasta los 14 años, no le queda en general, si sale a esa edad del Centro, más que el «ocio» improductivo, desalentador y disgregador de los valores morales y sociales. Hay que buscar soluciones para esta juventud, que no se inclina hacia la Universidad, y que es la mayoría. Si no lo hacemos así estaremos fabricando seres recuperados, para volverlos a dejar caer, cuando hemos conseguido nuestro difícil cometido socializador.

LA SOCIALIZACION

El ser humano necesita convivir. Es una necesidad elemental en él. Aristóteles lo plasmó en esa frase: «el hombre es un *animal social*». Por ello todas las culturas descubrieron que eran necesarias unas «reglas elementales de convivencia», (Lenin). Es el Código de Hammurabi en Babilonia, el Decálogo hebreo, y ahora en el comienzo del siglo XX el propio Lenin reconoce que hay unas normas para convivir los hombres que «tienen siglos de existencia»; y poseen como misión, aceptada por todos los humanos, la de «proteger la vida conjunta de las personas». Y, por supuesto, propugna esto a pesar de la teoría de la lucha de clases como motor de la historia, ya que según él estas reglas deben ser para toda sociedad y para toda clase social. Significativo testimonio que corrobora la universalidad de esta necesidad de «reglas de juego» para toda convivencia.

Esto quiere decir que todo hombre es, al mismo tiempo, egoísta y altruista. ¿Por qué?: Porque en el desarrollo del niño, hacia los 7 años descubre espontáneamente, a través de la vida, que tiene necesidad de guiarse por el «*principio de reciprocidad*». El «do ut des»; la regla de oro de las más diversas culturas (Antiguo Egipto, China, Grecia, Israel, Evangelio). Regla que se expresa en sus dos vertientes, negativa y positiva: «no hagas a los demás lo que no quieras para tí», y «haz a los otros lo que quieres para ti».

Pero no nos engañemos. Mas que un precepto moral abstracto, o un derivado de la enseñanza religiosa, es esta regla algo enraizado en la biología humana, como señalan J.R. Baker y J.B.S. Haldane; o en la estructura del hombre, como dice el antropólogo A. Montagu. Por eso el desarrollo normal del niño le hace consciente de algo que lleva dentro de sí como una tendencia fundamental, y –al mismo tiempo– le descubre su propia experiencia social que, sin el respeto a este «principio de reciprocidad», no podría vivir satisfactoriamente, ni tampoco se desarrollaría en sentido positivo la evolución humana.

Nuestro menor conflictivo tiene también que descubrir este principio que lleva dentro, y experimentar su feliz resultado cuando se aplica en ambientes normales de la sociedad.

Todo ello viene también unido al desarrollo consciente del «*sentido de la*

responsabilidad». El psiquiatra americano W. Glasser, el profesor italiano Gaetano de Leo, y los trabajos de psicoanálisis desarrollados por León Grinberg, coinciden en afirmar este elemento estructural de todo ser humano. Hay en el niño un deseo de «expiación moral» que el pedagogo H. Nohl considera de gran importancia, y no se debe desdeñar ni olvidar en el proceso educativo del niño y del adolescente.

Nuestros educadores, en vez de emplear sus exhortaciones morales pasadas que nada consiguen, deben promover estas instancias y tendencias internas que llevan ocultas nuestros menores, y hacerles reaccionar nuevamente de modo favorable a un desarrollo de un sentido responsable, ya que todos lo somos poco o mucho, según los casos. Es cierto que no tanto como antes se creía, ni tan poco como ahora hacemos ver.

De ahí que la educación debe dirigir la libertad y la actividad en un equilibrio realista y razonable, que vaya cada vez inclinándose más por la libertad en un proceso progresivo, que dependerá también de cada caso concreto. Pero sabiendo siempre que el nivel al que todos tenemos que tender es la libertad, hay que confiar en las expresiones de libertad más de lo que lo hicimos en estado anterior.

Hasta hace bien poco la «*permisividad*» era la regla educativa en muchos ambientes progresistas. Padres, alumnos y profesores que hacían alarde de su apertura, estaban envueltos en esta ola de permisividad como norma de conducta en la educación. Pero la ciencia no ha corroborado la bondad pedagógica de su postura. Como reacción ante la presión del autoritarismo anterior, parecía justificada; pero olvidaba el modo como se produce en el niño y en el adolescente la evolución hacia la maduración psicológica. Este «abandonismo» no sólo procedió de una postura ingenua de progreso, sino también fue la respuesta de muchos padres que no sabían que hacer ante la nueva ola de rebeldía de la adolescencia y juventud.

Pero hoy especialistas tan radicales como Eysenck llegan a la conclusión de que «el camino a seguir es el *justo medio*. Ni un extremo ni otro. Ir hacia la libertad progresivamente en el proceso evolutivo de la psicología del niño, porque cuando no se está todavía maduro esa permisividad absoluta lleva a la inseguridad, como observa el psiquiatra A. Storr; y se produce en el niño una falta de identificación con una norma racional, encontrándose o desorientado o arrastrado por las influencias de su medio o de su grupo.

Es algo que vemos no sólo a nivel individual, sino también social. Es el grupo de influencia, de poder o de intereses quien obtiene lo que quiere en una sociedad en la que se deja al débil inerme ante el fuerte, por una libertad mal entendida: le rol «zorro libre en el gallinero ligre», como señala el proverbio francés.

Esta «*permisividad absoluta*» deja al niño y al adolescente o al joven, menos libre de lo que parece. Porque no le permite ejercer su espontánea libertad: es víctima de todas las fuertes influencias que recibe del barrio, el grupo o bien la que ejerzan sobre él los grandes medios de comunicación social, a través de la propaganda y la publicidad hábilmente presentada y constantemente persistente.

El *autoritarismo* hay que desecharlo. El joven quiere siempre un «por qué». Y tiene derecho a él. Sin embargo la autoridad es necesaria para poder convivir y para poder madurar. Una autoridad razonable, dialogante y razonada. Pretender suprimir toda autoridad sana en la educación, decía Unamuno,

que es «la más absurda siempre de las ilusiones». En este «tira y afloja educativo, está todo el arte del constructor de pueblos».

El Dr. Rodríguez Delgado en sus experiencias acerca del control físico de la mente, ha llegado a la misma conclusión por una vía asépticamente científica, sin «partipris» ideológico alguno. Y es que la acción de los grandes medios de comunicación social es más poderosa que cualquier otra motivación, como estudió experimentalmente Milgram.

Lo que sí es cierto es que «todos tenemos el derecho de actuar y pensar siguiendo nuestro propio ritmo individual», dice H. Lubienska de Lenval. Todos (bailarín, pianista o nadador) tenemos que seguir unas reglas de juego, una disciplina razonable que nos permita desarrollarnos y convivir.

No se trata de convertir la escuela, el Centro o la sociedad en un ejército en orden de batalla. Ni mucho menos se trata de encontrar pesados «maestros de verdad» para que «guarden más la patria que algunos batallones», observa Unamuno.

Recordemos, para final, las palabras de este gran español que tantas y tan inconformitas lanzas rompió en pro de una nueva educación, que no se pagaba de métodos ni metoditos de moda, sino de la envidia misma de las cosas, las ideas y las personas. Por eso señalaba como camino eficaz de revolución de la enseñanza atender a estos dos principios:

- 1) «Del *qué* sale el *cómo* mucho mejor que del *cómo* el *qué*: mejores contenidos, más que métodos aquilatados y sofisticados.
- 2) «Es preferible sacudir las entrañas o las cabezas de cuatro semejantes, a ser aplaudido por cuatro millones de vecinos». No perder nunca ni el sentido crítico ni la originalidad personal.
- 3) «¿Reforma, revolución en la enseñanza? Donde habrá que hacerla es en la cabeza de los que enseñan». Más importante es la persona del educador que ninguna otra cosa.
- 4) «Hay que suscitar cuestiones, preguntas, dudas». Tiene que despertar su modorra el pueblo español. Hemos de ser renovadores y no rutinarios, ni dejarnos vencer por el burocratismo.

Nuestros Menores no son difíciles ni conflictivos. Es la sociedad la que los hace así. Pero nosotros hemos de combatir esta sociedad que no nos gusta: ¿Cómo? Educando de otro modo. Buscando el camino de una «pedagogía realista».

Eso es lo que hacen algunos ensayos extranjeros que se olvidan del mito de la *reeducación*, y sólo pretenden cambiar a estos muchachos por el camino de la educación. Pero una educación personalizada, llena de contenido realista y pretendiendo poner en el «almario» del niño motivaciones sociales en vez de acostumbrarlo a encontrarse en sí mismo.

Todo es posible con ellos, si sabemos tener confianza en su estructura humana.

BIBLIOGRAFIA

1. ARNOLD, T.: «Ensayos sobre educación, 1940
2. BARRAQUER CEREZO, ELISA: «Apuntes de Pedagogía Correccional», Madrid, 1945
3. BOUSQUET, JACQUES: «Movimiento de Juventud y Educación» Ed. Publicaciones Españolas, Madrid 1961.
4. COJJAZZI D. A. S.B.: «Don Bosco decía así» Ed. Salesiana, Madrid, 1921.
5. CONDORCET: «Escritos Pedagógicos»; Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1922.
6. COELLO CALÓN, EUGENIO: «Tribunales para niños»; Ed. V. Suárez, Madrid, 1917.
7. DELGADO, JOSE M.R.: «El control físico de la mente»; Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1972.
8. FIERRO TORRES Rodolfo S. B.: «La Pedagogía social de Don Bosco»; S.E.I. Madrid, 1960.
9. FOUCAULT, M.: «Vigilar y Castigar»; Ed. Siglo XXI. México, 1976.
10. FULLAT, O.: «Verdades y Trampas de la Pedagogía»; Ed. CEAE, Barcelona, 1984.
11. GIRAUD, Jean: «Clefs pour le Pedagogie»; Ed. Seghers. París, 1964.
12. ISCHLONDSKY, N. E.: «Cerebro y Conducta»; Ed. Paídos. B. Aires, 1953.
13. KIEFFER, F. S. M.: «La autoridad en la familia y en la escuela»; Ed. Fare. Madrid, 1951.
14. KORCZAK, J.: «Cómo hay que amar a un niño»; Ed. Atenas. Madrid, 1976.
15. LA VARENDE: «Don Bosco»; Ed. A. Fayard. París, 1951.
16. LÚMING, H. e ILICH, I.: «La escuela y la represión»; Ed. Atenas. Madrid, 1979.
17. MARZ, F.: «El humor en la educación»; Ed. Sígueme. Salamanca, 1968.
18. MASLOW, A.: «El hombre auto-realizado»; Ed. Kairos, Barcelona.
19. MORIN, L.: «Los charlatanes de la nueva Pedagogía»; Ed. Herder. Barcelona 1975.
20. ORTEGA ESTEBAN, José: «Delincuencia, Reformatorio y Educación Liberadora»; Ed. Zero - Zyre. Madrid, 1978.
21. PAULSEN, F.: «Pedagogía racional»; Ed. L.R., Barlona, 1927.
22. PALMÉS, F. M.º S. J.: «Cómo educar (autoridad y disciplina)». Barcelona, 1956.
23. PINATEL, J.: «La sociedad criminógena»; Ed. Aguilar, Madrid, 1979.
24. REQUENA, Primitivo: «Fracaso» (El Tribunal Tutelar y el Reformatorio de Menores de Madrid). Madrid, 1932.
25. RUBIO LATORRE, R.: «Educación y Educador en el pensamiento de Unamuno. Ed. Inst. S. Pío X, Salamanca, 1974.
26. SARABIA, Ramón: C.SS.R. ¿Cómo se educan los hijos?; Ed. P.S. Madrid, 1932.
27. SEGURA MORALES, Manuel, S.J.: «Métodos eficaces de Intervención Educativa con delincuentes juveniles» (Tesis Doctoral sin publicar). Valencia, 1984.

28. SHERPPARD, L.C.: «Don Bosco»; Ed. Herder. Barcelona, 1959.
29. SPIEL, O.: «Disciplina sin castigo»; Ed. U. Miracle. Barcelona, 1970.
30. SOULIGNAC, Dr. Pierre: «La neurosis cristiana»; Ed. Bruguera. Barcelona, 1976.
31. SOLANA, Ezequiel: «Pedagogía General»; Ed. Escuela Española. Madrid, 1943.
32. TORDJMAN, G.: «Conquistar la felicidad»; Ed. Granica. Barcelona, 1977.
33. VÁZQUEZ, Aida: «Hacia una Pedagogía del Siglo XX»; Ed. Siglo XXI. México, 1979.