

EL MODELO LIBERACIONISTA

INTRODUCCIÓN

El segundo modelo que ofrece una solución completa y coherente sobre cuál ha de ser el tratamiento debido a los niños en la sociedad, utilizando como elemento básico en su constitución a los derechos de los niños, es el modelo liberacionista. Este modelo, como el proteccionista, no es el resultado predeterminado y artificialmente constituido por algún autor o escuela, sus fuentes son muy diversas. Sin embargo, la construcción de este modelo sí responde a un movimiento ideológico y social identificable, denominado como movimiento liberacionista, que pese a las inevitables dimensiones de vaguedad que todo movimiento conlleva (respecto a su origen, aportaciones, autores, planteamientos, etc.), se puede situar su desarrollo principal entre los años sesenta y setenta del siglo XX y en las sociedades anglosajonas, fundamentalmente la inglesa y la estadounidense.

El movimiento liberacionista es heredero directo de los novedosos planteamientos educativos que, como señalé en el capítulo precedente, tienen su origen más significativo en el pensamiento de Rousseau. De hecho, algunos de estos pedagogos que revolucionaron en las primeras décadas del siglo XX la teoría y la práctica educativa en Inglaterra y Estados Unidos pueden ser considerados con propiedad como autores significativos del movimiento liberacionista. Un caso emblemático en este sentido puede ser el de A.S. Neill, fundador (en 1921 en Alemania, y desde 1927 en Inglaterra) y director de Summerhill, la que probablemente constituye la escuela más emblemática para el movimiento liberacionista. Sin embargo, no son esos planteamientos educativos, no sólo ellos, los que aquí interesa destacar, pues, en todo caso, no sólo con ellos se podría construir un modelo teórico que responda a la cuestión de cuál ha de ser el trato jurídico que los niños han de recibir en una sociedad. Por eso habría que entender que sólo a partir de los años sesenta, y sobre todo en la década de los setenta, es cuando podemos empezar a hablar con propiedad del modelo liberacionista. Sólo entonces se constituye ese modelo ofreciendo un enfoque diferente al que proteccionista había proporcionado al trato que los niños debían de recibir en la sociedad desde las perspectivas que en esta investigación vengo identificando como necesarias en la configuración de cada modelo. Y es en este nuevo enfoque donde creo que también

pueden señalarse los planteamientos de Rousseau como antecedentes más significativos, al suponer su inicio y estructuración básica.

De forma muy esquemática, los cambios más significativos que en el liberacionismo se darán a las perspectivas configuradoras de su propio modelo, supondrán la concepción del niño como un ser con capacidades y cualidades que hasta entonces habían sido ignoradas u ocultadas, deliberada o inconscientemente, por la sociedad; en las relaciones padres e hijos se intentará terminar con el tradicional modelo de familia con la eliminación de las existentes relaciones de poder entre sus miembros; la consideración no sólo de que se ha de proteger el interés del niño, sino que nadie mejor que él mismo podría realizar esa protección si se le garantizasen los mecanismos adecuados; así como se atenderá a un nuevo modelo de ciudadano, o de persona, ideal que sólo podrá formarse a través de una nueva educación. Y, sobre todo, a través de una necesaria y esencial unión con las anteriores perspectivas, se construye un nuevo enfoque sobre el trato jurídico debido a los niños con la estructuración de un modo diferente de entender cuáles son los derechos que la sociedad ha de reconocer a los niños. De hecho, los liberacionistas también se denominarán así mismos como movimiento por los derechos de los niños, es, en este sentido, que el nuevo reconocimiento y sistematización de los derechos de los niños que constituye la piedra angular del movimiento liberacionista. Este nuevo enfoque tendrá como característica básica considerar que la liberación del niño de las estructuras sociales y jurídicas a las que está sometido, sólo vendrá por la extensión a todos los niños de los mismos derechos que tienen reconocidos los adultos y con la misma capacidad para su ejercicio, lo que se denominará como eliminación del *double standard*, es decir, la eliminación de un tratamiento jurídico diferente para los adultos que para los niños en cuanto a los derechos reconocidos y la posibilidad de ejercitarlos.

Como trataré de exponer en este capítulo los planteamientos liberacionistas no dejarán de tener significativas contradicciones internas y sus reivindicaciones resultarán finalmente insatisfactoriamente justificadas. Además, como movimiento ideológico y social su presencia en nuestros días ha desaparecido prácticamente, aunque exista cierta presencia activa, como es la misma continuidad de la escuela de Summerhill conforme a sus postulados tradicionales. Sin embargo, la importancia de sus planteamientos ha sido muy significativa en nuestra actual forma de entender cuál ha de ser el trato, y consiguientemente el trato jurídico, que han de recibir los niños en nuestra sociedad. Su

influencia creo que ha sido decisiva en los propios cambios que se han experimentado en el movimiento proteccionista, que supusieron lo que he denominado como el paso de un proteccionismo “tradicional” a uno “renovado”, así como, en general, en la nueva forma de afrontar el reconocimiento y sistematización de los derechos de los niños, que encuentra su positivación dentro de la gran producción legislativa que se ha producido en los últimos años, tanto a nivel estatal cuanto a nivel internacional. No obstante, lo que más interesa, para la consecución de los objetivos de la presente investigación, es analizar las argumentaciones, justificaciones, o pretensiones que supusieron un nuevo enfoque en las cinco perspectivas básicas que, conforme a lo que vengo señalando, permiten comprender e identificar un nuevo modelo en la consideración del trato jurídico debido a los niños, en este caso como sirvieron para configurar el denominado modelo liberacionista.

I LA CONCEPCIÓN DEL NIÑO

Como se ha venido poniendo de manifiesto desde el análisis de los planteamientos que Platón y Aristóteles realizasen en relación con los niños, la comprensión de una determinada concepción del niño está indisolublemente unida a una manera concreta de enfocar toda la problemática que en torno a los niños se plantea. El distinguir unas determinadas características como predicables de los niños conlleva, inevitablemente, una forma de concebir al niño. Igualmente, significa una forma de entender cómo se han de establecer las relaciones del niño con el mundo que le rodea (con la sociedad, con el Estado, con sus padres), y, en la medida en que esas relaciones están regladas también por el Derecho, determina, finalmente, el modo en que se habrán de establecer las relaciones jurídicas que le afecten.

En el estudio del movimiento liberacionista se observa claramente cómo, entre las causas principales de las consecuencias jurídicas por las que abogan, se encuentra un cambio radical en la forma de concebir al niño. De esta manera, es rechazada la concepción que se venía defendiendo desde los planteamientos proteccionistas, que caracterizaban al niño como alguien indefenso, dependiente e inocente. Se entiende que el niño tiene muchas más capacidades de las que tradicionalmente se le reconocían. Capacidades que, en realidad, le habilitan para poder llevar una vida en gran medida autónoma e independiente¹. Esta concepción se traduce, en los planteamientos liberacionistas, en una exigencia por la liberación de los niños. Éstos empezarán a ser considerados como un grupo social que, si bien tienen las suficientes capacidades para poder desarrollarse libremente como personas, sin embargo, se encuentran social y jurídicamente limitados en el desarrollo de sus vidas; impidiéndoseles así, de manera artificial, el poder elegir y desarrollar libremente sus planes de vida. De esta manera, se

¹ Como se verá éste constituye un punto esencial de discrepancia con los planteamientos proteccionistas. Así, podemos apreciarlo claramente en la exposición por el profesor Gil Calvo de una concepción proteccionista del niño: "Por lo que hace al proceso de emancipación, cabe advertir ante todo que, contra lo que pudiera parecer, no es algo que surja espontáneamente de forma automática, sino que su mera posibilidad provoca resistencias, por lo que debe ser inducido y provocado para que surja y sobrevenga. En efecto, la búsqueda inmediata de placer y felicidad, consustancial a la primera infancia, es algo contradictorio con el espíritu de sacrificio y la capacidad de iniciativa que hay que desplegar para poder emanciparse. En consecuencia, los niños experimentan la tendencia natural de permanecer estancados y empantanados en el cómodo y seguro refugio de la dependencia familiar, antes que arriesgarse a correr el albur de intentar alcanzar su más libre albedrío". (En Gil Calvo, Enrique: "La emancipación de la

compara, desde el liberacionismo, la situación de los niños con la que históricamente habían sufrido otros grupos sociales, como los esclavos, los negros en los Estados Unidos, y las mujeres; y se considera que, en consecuencia, es necesario conseguir la liberación de los niños, del mismo modo en que los otros grupos ya la habían conseguido.

Esta forma en que los liberacionistas conciben a los niños sugiere algunas cuestiones a las que resulta necesario atender. Así, cabe plantearse: a) si desde las posiciones liberacionistas se observa esa vinculación existente entre la concepción del niño y la manera en que se establecen sus relaciones sociales y jurídicas; b) cuáles son las características de los niños señaladas por los liberacionistas, y en qué medida difieren de las que son predicables de los adultos; c) si esas capacidades, que ellos señalan, son realmente las propias de los niños, por qué no han sido, ni en gran medida siguen siendo, claramente determinadas por la sociedad; o, planteado de distinta forma, a qué responde el que en los planteamientos proteccionistas se señalen otras características como propias de los niños; y, d) en el caso de poder señalar esas características como propias de los niños, quedaría por determinar en qué medida son predicables de todos los niños, y en qué medida se podrían establecer diferencias significativas entre los propios niños según su edad.

1. La vinculación entre la concepción del niño y el establecimiento de determinadas relaciones jurídicas y sociales.

Los autores liberacionistas señalan de forma explícita la vinculación que existe entre la concepción del niño que se defiende y el establecimiento de un determinado tipo de relaciones jurídicas y sociales. La idea común es que el niño tiene capacidades que en los planteamientos proteccionistas se ocultan, y que con su reconocimiento se pone de manifiesto la necesidad de reconocer a los niños los mismos derechos que a los adultos, en definitiva, la necesidad de eliminar el *double standard* entre niños y adultos. Es, en este sentido, interesante la queja que realiza un reputado autor liberacionista como es

infancia", en *I Congreso Internacional: Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*, vol. I, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1991, pág. 140).

Farson, al exponer que el aumento que sí se ha producido en la comprensión de los niños, no ha ido, sin embargo, acompañado de un aumento de sus derechos².

Esa consideración de Farson permite, por otra parte, explicar un poco más la idea de que el cambio de concepción del niño sí llevará, finalmente, a un cambio en su situación jurídica. La aparente contradicción que se pone de manifiesto con la afirmación de Farson se debe, en realidad, a la diferencia que existe entre comprender mejor aquéllas cuestiones relativas al niño, que se puede hacer desde muy distintos campos del conocimiento (médico, psicológico, sociológico, etc.), y defender una concepción del niño. Ésta última irá, necesariamente, unida a los anteriores conocimientos, pero va más allá, al añadir un esencial elemento valorativo; siendo éste el que permitirá justificar el cambio en la situación jurídica del menor. Así, por ejemplo, el nuevo conocimiento de que el niño interioriza los malos tratos recibidos en su primera infancia, y que ello le producirá problemas psicológicos en el momento y seguirán manifestándose durante toda su vida, debe ser valorado. En primer lugar desde un punto de vista moral: es moralmente malo el producir daños psicológicos a un ser humano. Y en segundo lugar desde un punto de vista jurídico: se ha de establecer una norma jurídica que proteja eficazmente al niño contra los malos tratos. Evidentemente, se pueden hacer algunas matizaciones a este planteamiento, como es la consideración sobre la complejidad de criterios que interaccionan en cualquier valoración que se pretenda hacer (siguiendo con el mismo ejemplo, el rechazo a los malos tratos a los niños puede deberse a la consideración de que es malo para el propio niño, pero también a que lo es para el futuro adulto, para la sociedad, por que evita daños mayores, etc.); que los nuevos conocimientos sobre los niños, no llevan a una única valoración, y, por tanto, pueden existir una gran variedad de respuestas morales y jurídicas; o que no es necesario que se den nuevos conocimientos respecto a los niños para que se dé un cambio en la forma de valorar moral y jurídicamente determinadas situaciones que les afecten (como puede ser el debido a un mayor respeto al ser humano en general, en todas las etapas de su vida, y por tanto también en el niño). Pero, ninguna de estos matices afecta seriamente a la teoría de que un cambio de concepción del niño lleva aparejada un cambio en las respuestas morales y jurídicas hacia el menor.

² Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, Macmillan Publishing Co., Inc./Collier Macmillan Publishers, New York/London, 1974, pág. 3.

En todo caso, en los planteamientos del movimiento liberacionista se puede observar de forma clara cómo la reclamación de dar a los niños un trato jurídico diferente al existente se justifica, entre otras razones, argumentando sobre la existencia de una nueva concepción del niño. Farson es consciente de esa vinculación entre el cambio en la concepción del niño y el cambio en su situación jurídica, cuando, por ejemplo, encuentra una justificación en el cambio de concepción del niño para abogar por el reconocimiento de dos derechos concretos, como son el derecho al trabajo y el derecho al voto³.

No obstante, también entre los liberacionistas existen diferencias relevantes a la hora de entender esa vinculación entre las capacidades reconocidas a los niños y la fijación de sus relaciones sociales y jurídicas. Consideraré, en este sentido, dos posiciones importantes: la de Howard Cohen y la de John Holt. Ambos parten de postulados semejantes, y ambos llegan, finalmente, a la conclusión antes señalada de la necesidad de reconocer a los niños los mismos derechos que a los adultos; sin embargo, lo harán mediante razonamientos distintos, y con diferentes consideraciones sobre las capacidades de los niños.

Cohen señalará explícitamente la vinculación existente entre la determinación de las capacidades del niño y la fijación de las pautas por las que se regularán las relaciones sociales y jurídicas de los niños. Así, ya en la Introducción General a su libro *Equal rights for children*, constata Cohen como gran parte de la base filosófica de su argumentación a favor de la igualdad de derechos entre niños y adultos descansa en la concepción que se tenga del niño. En este sentido, observa que al basarse sus propios planteamientos en la justicia social, en la igualdad como diferenciación y como equiparación, resulta esencial determinar si hay diferencias relevantes entre los niños y los adultos.

Los proteccionistas podían justificar sus teorías advirtiendo que la incapacidad del niño se relacionaba intrínsecamente con su dependencia, y, así, con la necesidad de limitarle en el reconocimiento y el ejercicio de los derechos⁴. Sin embargo, para Cohen,

³ Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 162 y 189-190.

⁴ Al señalar Cohen cómo las teorías liberacionistas surgen como pensamiento contrario a las del proteccionismo, indica también la existencia en su base de un cambio en la concepción del niño; pues, en este sentido que hay que entender la reflexión que hace sobre la responsabilidad de las teorías proteccionistas en dejar de tratar al niño como personas y, consecuentemente, en considerarlas realmente como tales (lo que sí reivindicarían los liberacionistas). Y así, para Cohen los defensores del *double standard*, en realidad, defienden una concepción muy clara del niño, exagerada según su propio parecer,

la falta de capacidad del niño, que no niega, no resulta insalvable; sino que puede ser complementada con el asesoramiento de unos agentes (figura esencial en su concepción, a la que después me referiré), de forma que se podrá considerar que los niños tienen, para el ejercicio de los derechos, una capacidad similar a la que tienen los adultos. Y, en consecuencia, señala que se la han de reconocer a los niños los mismos derechos, y en el mismo sentido, que ya gozan los adultos⁵.

Por otra parte, también para Holt será de acuerdo con la concepción del niño que se tenga conforme a la que se habrá de justificar el trato que se les ha de dar a los niños. Según Holt, la forma de comportarnos los adultos con los niños puede ser de tres tipos: condescendiente, cuando se responde a cualidades que nos permite sentirnos superiores al niño; sentimental, cuando se responde a cualidades que realmente no existen en los niños, sino sólo en alguna visión o teoría que se tiene sobre ellos; y auténtica, que implica un trato respetuoso y de mejora de la vida, cuando se responde a cualidades que no sólo existen realmente en los niños, sino que son además cualidades humanas valiosas que estaríamos contentos de encontrar en cualquiera a cualquier edad⁶.

Conforme a esta clasificación, Holt realiza ciertas consideraciones que nos permiten observar su propia concepción del niño. Así, explica que nos comportamos incorrectamente con los niños al reconocer en ellos cualidades valiosas que, si bien son predicables de los hombres, independientemente de la edad, sin embargo, planteamos como particulares de la infancia, y, por tanto, que han de perderse con la edad. En este sentido, se refiere Holt a como los niños tienden a ser sanos, llenos de energía, rápidos, vitales, vivaces, entusiastas, con recursos, inteligentes, intensos, pasionales, esperanzados, confiados, e indulgentes; y, sobre todo, con una gran capacidad para el placer, la alegría y el dolor. También, señala Holt, como nos mostramos condescendientes con otras cualidades de los niños como son su pequeñez, debilidad, torpeza, ignorancia, inexperiencia, incompetencia, indefensión, dependencia, inmoderación, y falta de cualquier sentido del tiempo o de la proporción. Y que nos

como débiles, pasivos, carentes de sentido e irreflexivos (mientras los adultos se ven como racionales, altamente motivados y eficientes). Concepción que aunque se refería a la "generalidad" de los niños, pues los propios defensores de esta concepción admitían excepciones, permitía establecer diferencias relevantes que justificasen ese trato diferente, ese *double standard*, entre los niños y los adultos. (Véase al respecto en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 7-8 y 45).

⁵ Véase la exposición de estas ideas de Cohen en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. ix-x.

⁶ Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, E. P. Dutton & Co., Inc., New York, 1974, págs. 112-113.

comportaremos sentimentalmente, por lo tanto, respecto a cualidades inventadas y no reales, si atendemos a su felicidad, despreocupación, inocencia, pureza, asexualidad, bondad, espiritualidad, y sabiduría. De la misma manera, en su crítica a esa forma de concebir a los niños, podemos observar otras cualidades de los niños que él considera que les son atribuibles. Así, señalará que los niños no son particularmente felices o despreocupados, sino que tienen tantas preocupaciones y miedos como los adultos (frecuentemente, añade, los mismos). Según sigue exponiendo, lo que hace que los niños parezcan felices es su energía y curiosidad, su implicación en la vida, no pierden mucho tiempo en amargarse. Para Holt, los niños están lo más alejados posible de lo que es lo espiritual; ellos -sigue diciendo- no son abstractos sino concretos; son sensualistas, para ellos es lo mismo lo que sienten como bueno y lo que es bueno. Están absortos en sí mismos, y, en este sentido, son egoístas. Tienen muy poca capacidad para ponerse en el lugar del prójimo, lo que frecuentemente los hace desconsiderados, y, algunas veces crueles. Pero, si son amables o crueles, generosos o avariciosos, siempre lo son por impulsos antes que por principios o de forma planificada⁷.

Así, finalmente, para Holt nos comportaremos adecuadamente con los niños, si atendemos a las capacidades auténticas de los niños, y más exactamente, si la forma de relacionarse con los niños consigue fomentar las cualidades que se consideran positivas en los niños, y que, en realidad, se consideran positivamente en cualquier persona, independientemente de su edad. Lo cual, como después veremos, supone para Holt que se ha de respetar la persona del niño, como la de cualquier otra, reconociéndole como

⁷ Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., págs. 113-114.

Después, Holt hace explícitas las nefastas consecuencias que supone ese trato que él denomina “sentimental”, señalando lo cercano que está ver al niño y tratarle considerándole una “monada” o una “ricura” (*cute*), y la explotación que se hace de ese aspecto, con la insensibilidad y la crueldad hacia los niños; lo primero lleva a lo segundo. Pues, sus sentimientos y penas, empiezan a verse como irreales y faltos de consistencia, así como lo estarían los daños que pudiésemos causarles; esa forma de ver al niño llevará a la consideración de que sus problemas no tienen la misma entidad y gravedad que los de los adultos, y eso implicará que en caso de conflicto entre los intereses sentidos como reales por los niños y los intereses sentidos como reales por los adultos, estos últimos primarán ya que sólo esos serán considerados como “reales”. De esta forma se percibe claramente esa conexión causal entre una determinada concepción de los niños y el establecimiento de un manera de relacionarse con ellos. (Véase la exposición de esas ideas en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., págs. 114-116).

Aunque, habría que tener presente que esta denuncia de la visión del niño como “*cute*” es imputable, en buena medida, al movimiento liberacionista en su conjunto. Así, Beatrice y Ronald Gross destacaban, explícitamente, entre los frentes que se tratan en el campo de los derechos de los niños y la liberación de los jóvenes, y más concretamente, respecto al que suponía la actitud condescendiente y otras actitudes perjudiciales hacia los niños, el “*cuteness*” como un modo estereotipado de no tomar con seriedad que los niños son personas. (Véase así en Gross, Beatrice y Gross, Ronald: “Introduction”, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children's rights movement*, Anchor Press / Doubleday, New York, 1977, págs. 3-4).

alguien con dignidad y personalidad propia, capaz de manifestar y hacer valer su voluntad y sus deseos. El fomento de esas cualidades debe estar unido a un escrupuloso respeto de la libertad del niño, de la misma manera que lo está a la libertad de cualquier persona⁸.

De esta forma es manifiesta esa vinculación esencial entre concepción del niño y regulación de sus relaciones sociales y jurídicas. Así, si para los proteccionistas era la incapacidad radical y natural de los niños, la que obligaba a limitar el reconocimiento y ejercicio de derechos; para Cohen, aunque los niños son incapaces, al poder superarse esa incapacidad con la ayuda de agentes, con la instauración de dicha figura se habrá de reconocer a los niños los mismos derechos que se les reconocen a los adultos⁹; y para

⁸ En este mismo sentido, es interesante observar como Holt, después, señalará que para la construcción de la sociedad que piensa que se habrá de hacer con el reconocimiento y respeto de los derechos de los niños, exponga que podríamos empezar por ser corteses con ellos, incluso con los más pequeños. Con lo que no sólo se quiere decir ser educados con ellos, sino, también, respetar su dignidad como persona y su propio sentido de sí mismo. Así, habría que tratarles con cierta formalidad y reserva hasta que averigüemos como quieren ser tratados; respetando su voluntad sobre nuestra posible intrusión en su espacio vital, físico y emocional. (Véase en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., págs. 277-278).

A este respecto, resulta interesante observar como algunas de las cualidades que Holt destaca como propias del niño tendrían coincidencias significativas con otras que ya vimos que destacaba Rousseau. Así, por ejemplo, si Holt considera a los niños como personas absortas en sí mismas, y su incapacidad para ponerse en el lugar del prójimo, que puede hacer aparecer algunos de sus actos como crueles, pero que al no existir una premeditación no implicarían una maldad real en el niño; para Rousseau, como vimos, había que partir de la bondad natural del hombre, y entender que si bien “el amor de sí” existía desde el principio, la piedad, sin embargo, sólo surgiría a partir de la adolescencia. Pero sobre todo me interesa resaltar aquí la semejanza que se observa al comparar esa idea de Holt de tener que respetar la voluntad del niño incluso en su ámbito emocional, pudiendo el adulto darle muestras de afecto sólo cuando el niño lo quiera realmente, con el pasaje del “Noveno paseo” de Rousseau que a continuación transcribo, donde si bien se expone primero el deseo del ginebrino de dar y recibir esas muestras de afecto, luego señala su contención precisamente por respeto a la “voluntad” de los niños, criticando de forma explícita la actitud contraria: “...los hijos más jóvenes de mi huésped, el mayor de los cuales puede tener siete años: habían venido a abrazarme de tan buen corazón y yo les había devuelto tan tiernamente sus caricias que, pese a la disparidad de edades, habían parecido disfrutar sinceramente conmigo, y cuanto a mí, estaba transido de gozo al ver que mi vieja figura no les había repugnado. (...) cuando, al envejecer, he visto que mi figura caduca les inquietaba [ahora se refiere a los niños en general], me he abstenido de importunarles, y he preferido privarme de un placer a turbar su alegría; contento entonces con satisfacerme mirando sus juegos y todos sus pequeños ajetreos; (...) A los niños no les gusta la vejez, a sus ojos el aspecto de la naturaleza desfalleciente es repulsivo, su repugnancia, que yo noto, me lacera, y prefiero abstenerme de acariciarlos a darles molestia o disgusto. Este motivo que no actúa más que sobre las almas verdaderamente amantes es nulo para todos nuestros doctores y doctoras. La señora Geoffrin se preocupaba muy poco de que los niños tuvieran placer con ella con tal de que ella lo tuviese con ellos. Pero para mí, tal placer es peor que ninguno, es negativo cuando no es compartido...”. (En Rousseau, Jean-Jacques: *Las ensoñaciones del paseante solitario*, cit., págs. 142-144).

⁹ A este respecto, resulta interesante observar como en la crítica que Scharg realiza del libro de Cohen *Equal rights for children*, donde expone esta teoría, destaca precisamente que es su concepción del niño la que hace fracasar su planteamiento (siendo, en realidad, fácilmente extensible la misma crítica a la concepción de Holt). Scharg resalta la necesidad que tienen, los que pretendan extender a los niños los derechos que los adultos ya tienen reconocidos, de hacer frente al problema de las diferentes capacidades que existen entre los niños y los adultos, porque, también para él, el reconocimiento de derechos va necesariamente unido a la concepción que se tenga del niño. Por eso, para Schrag resulta necesario rechazar aquellos planteamientos que nieguen la realidad biológica de los niños, y, por tanto, su

Holt, como los niños son por ellos mismos capaces, o su "incapacidad" no se ha de considerar relevante, se les habrá de reconocer los derechos y su ejercicio de acuerdo con el respeto que se ha de dar a su voluntad.

De esta manera, queda clara la decisiva relevancia que adquiere el determinar cuáles son las características que son predicables de los niños, y observar en que medida difieren de las de los adultos. Por eso resulta necesario considerar la segunda de las cuestiones que antes planteaba, que, precisamente, se refería a indicar cuáles eran estas distintas características según los liberacionistas.

incapacidad. De esta manera, entiende que no se ha de realizar esa extensión de derechos a los niños, ya que no es posible dejar de considerar como relevantes las diferencias existentes entre los adultos y los niños. Los razonamientos que obviesen la relevancia de esas diferencias estarían cometiendo el error de no tener en cuenta el hecho del desarrollo humano. Así, Schrag estaría vinculando las condiciones fácticas del desarrollo del ser humano con el reconocimiento de derechos, y hay que entender que criticando a la generalidad de las posiciones liberacionistas, como la de Holt, por no tener en cuenta esta vinculación. Sin embargo, respecto a los planteamientos de Cohen, reconoce Schrag que este autor no niega la existencia de una falta de capacidad en el niño, o una inmadurez, que sí se supone que tienen los adultos, y que, en principio, sería necesaria para el ejercicio de derechos. Pero, en todo caso, entiende Schrag, acertadamente, que Cohen fracasa en su intento de dar una solución coherente a la superación de esa incapacidad de los niños con la ayuda de los "agentes". Pues, si Cohen considera capacitado al niño para tomar su decisión después de oír el consejo del agente, en realidad le está reconociendo en posesión de capacidades relevantes, que en teoría le negaba; ya que está habilitando al niño para pedir consejo al agente y, en todo caso, para tener la última palabra para tomar la decisión. Así, aunque en un principio distingue Schrag el esfuerzo de Cohen por evitar basar su planteamiento en la negación de las realidades biológicas; y reconoce la acertada crítica de Cohen a argumentos, como los que había defendido el propio Schrag, que vinculan el reconocimiento de derechos con la capacidad para ejercerlos. Luego señala como también el planteamiento de Cohen habrá de ser rechazado al contradecirse lógicamente, y caer en el error que en un principio se trató de evitar. Pues, es inconsistente que Cohen negase al niño capacidad para decidir por sí mismo, y, sin embargo, se la reconociese para solicitar los servicios del agente, de igual manera en que lo podría hacer un adulto. (Véase en Schrag, Francis: "Howard Cohen, *Equal Rights for Children*", en "Book Review", en *Law and Philosophy*, vol. 1, 1982, págs. 159 y 161. También puede verse otra crítica a los planteamientos de Cohen, en la que se defiende que el niño no se puede predicar la autonomía del niño desde que este nace, sino que la autonomía necesita ser aprendida precisamente con la utilización de medidas paternalistas, puede verse en, Blustein, Jeffrey: "Parents, Paternalism, and Children's Rights", en *Journal of Critical Analysis*, vol. 8, n° 2, 1980).

En este sentido, entiendo que también resulta incoherente la concepción de Cohen al considerar que se puede suplir la falta de capacidad del menor con el apoyo de los agentes, y, así, entender que con ese apoyo el menor puede, realmente, adquirir la suficiente "capacidad" como para poder ejercitar los derechos. Pues este razonamiento implica concebir al menor como falto de capacidad de por sí para ejercer esos derechos, pero como capaz de asimilar las explicaciones del agente; puesto que hay motivos para pensar que en muchos casos la incapacidad del menor no se podrá solucionar con consejos e información, así ocurriría cuando esa incapacidad es consecuencia, simplemente, de un insuficiente desarrollo de las capacidades cognitivas de la persona. Cohen no justifica suficientemente su concepción, y no añade claridad el que señale que quizás es la edad de seis años en la que normalmente se pueda entender como límite por debajo del cual los niños no tendrán el conocimiento suficiente para demandar el ejercicio de los derechos (Véase en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 59-60).

Por último, cabe destacar otra manifestación de ese difícil mantenimiento de la coherencia en los planteamientos de Cohen entre las capacidades que le reconoce y las que le niega al niño, cuando al argumentar respecto a la petición de responsabilidades al agente por su actuación, señala la frecuente incapacidad del niño para distinguir si realmente el agente está realizando o no un buen trabajo, y eso pese a que, como antes he indicado, se habría de entender que el niño ha de ser capaz de asimilar las argumentaciones de ese agente. (Véase en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 88).

2. Las características de los niños.

Lo primero que cabría destacar es que, pese a la gran diferencia existente entre las características enumeradas según los distintos autores, de nuevo se pueden señalar elementos comunes. Pues, salvo algún autor, como Cohen, que acepta la existencia de deficiencias relevantes, en principio, en los niños (como pueden ser la incapacidad, inmadurez o irresponsabilidad), en general, las características que se predicán de los niños tienden a observar a éstos como personas con capacidades y recursos suficientes como para poder desarrollar una vida independiente, o, al menos, con una dependencia que no implique, en ningún caso, el abandono en el control de sus vidas.

También en este punto resulta de gran interés la aportación de Holt, pues, aunque no señala las características del niño de una manera sistemática, sí lo hace de una manera minuciosa. Me he referido a algunas de esas características en el punto anterior, pero ahora me interesa mostrar como, en otros pasajes, hace diferentes referencias y valoraciones respecto a las características que atribuye a los niños. Así, señala que son características por las que nos sentimos atraídos: su energía, entusiasmo, salud, rapidez, lo bullicioso, curiosidad, inteligencia, alegría, espontaneidad, vivacidad, intensidad, pasión, expresividad, esperanza, confianza, ganas de jugar, generosidad, magnanimidad, y sobre todo su gran capacidad de asombro y placer; y como características por la que nos sentimos afectados y entristecidos: su pequeñez, debilidad, inexperiencia, ignorancia, torpeza, vulnerabilidad, y falta de todo sentido del tiempo y la proporción¹⁰.

¹⁰ Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 107.

La distinción de características positivas de los niños queda reflejada en otros autores liberacionistas, como es el caso de Kenneth Keniston, que al denunciar el que en la sociedad actual se haya producido un proceso de "intelectualización" del niño, es decir, de considerar al niño fundamentalmente por su aspecto intelectual, entiende que esto ha sido causa del olvido de otras características del niño (que, así, forman parte de su propia concepción del niño). Y así, señala, explícitamente, que los niños son, por lo general, gente llena de fantasía, imaginación, capacidades artísticas, gracias físicas, inclinaciones sociales, cooperación, iniciativa, laboriosidad, amor y alegría. (Véase así en Keniston, Kenneth: "Change the Victims-or the Society?", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., pág. 236).

Pero, en todo caso, es el propio Holt el que nos vuelve a mostrar de una forma más clara esta confianza en las cualidades de los niños, incluso de los más pequeños, al afirmar que: "En el momento de poner por primera vez los pies en el edificio escolar, casi todos los niños son más listos, más curiosos, menos asustados ante lo que desconocen, mejores en deducir y averiguar cosas, más seguros, llenos de recursos, tenaces e independientes de lo que volverán a ser durante toda su permanencia en la escuela o, al menos que sea un tipo raro y afortunado, de lo que serán en todo el resto de su vida". Subrayando a continuación otras características, que deduce del hecho de que ya a esa edad ha sido capaz de descifrar "el misterio del lenguaje", lo que ha conseguido "habiendo prestado una profunda atención y manteniendo

Otras características hacen de los niños, como de los adultos, personas complejas. En este sentido también señala que no todos los niños son honestos, abiertos o cariñosos, e incluso los menores de cinco años pueden ser, en la misma medida en que lo pueden ser los adultos, nerviosos, cautelosos, taimados, calculadores, temerosos de demostrar sus sentimientos o manipuladores de las personas que les rodean; e incluso en los jardines de infancia aprecia la existencia de una jerarquía entre los niños, ansiedades o solitarios ansiosos de afecto¹¹. Y, en el mismo sentido, indica que el niño puede comportarse de muy distintas maneras según el momento, estimando como en diferentes momentos el niño puede estar lleno de energía, o alegre, o triste, o enfadado o ensimismado, o lleno de vida, o aburrido, o asustado o rebelde¹². Finalmente, niega expresamente algunas de las características que tradicionalmente eran predicadas del niño, como aquéllas que, en buena medida, servían para fundamentar la privación al niño del derecho a tener control sus actividades sexuales (y, consiguientemente, su negación servirá a Holt para argumentar a favor de reconocer a los niños ese derecho); así señala la creencia en la inocencia y pureza del niño, su asexualidad y el que se entienda que no están contaminados por pensamientos o impulsos sexuales¹³.

una estrecha interacción con el mundo y las personas que le rodean". Y, todavía, sigue calificando a este niño de tan corta edad como "curioso, paciente, resuelto, enérgico y hábil". En el mismo sentido, se manifiesta al indicar, explícitamente, lo infrecuente que resulta "que un niño logre superar su período de escolarización conservando una buena dosis de su curiosidad, independencia o del sentido de su propia dignidad, competencia y valía". (Véase así en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, trad. Andrés Linares Capel, col. El Libro de Bolsillo, Alianza Editorial, Madrid, 1982, págs. 22-23 y 33).

¹¹ Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 145.

¹² Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 146.

¹³ Véase en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., págs. 271-272.

También Farson critica expresamente ese mito tradicional de entender que los niños son "sexualmente puros". Así, basándose en otras investigaciones, entre ellas en los trabajos de Freud, afirma, explícitamente, la dificultad que tiene en general la gente en aceptar el hecho de que los niños no son sólo sensuales sino también sexuales, y que algunos son capaces de actividades sexuales casi desde el nacimiento. Siendo, pues, para Farson necesario desechar la tradicional visión de que los niños no tienen inclinaciones sexuales hasta la pubertad, y empezar a considerar que los instintos sexuales están presentes en el niño desde el mismo nacimiento. (Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 146).

En el mismo intento de superar tradicionales mitos sobre la concepción del niño, vuelven a coincidir Farson y Holt en el rechazo de la idea de que los niños son seres inocentes. Farson encuentra una vinculación entre este mito y el anterior de que el niño no tiene inclinaciones sexuales, y explica como constituye una de las razones por las que no se da una adecuada información sobre el sexo a los niños, lo que implicaría responderles con veracidad a sus preguntas, al considerarse que el niño no está capacitado para tener una conversación franca sobre el asunto. Es decir, que también la negación del derecho a la información sobre sexo, que Farson incluye en el derecho a la libertad sexual, tiene entre sus raíces la idea de la inocencia del niño. Y en el mismo sentido, señalaba antes como una de las causas por las que habría que criticar la literatura destinada a los niños es que éstos no tienen esa inocencia que el pensamiento tradicional, que se refleja en los libros, sí les otorga. (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 135 y 87).

Por su parte, Holt nos aclara que con el uso del adjetivo inocente referido a los niños hacemos referencia tanto a una característica negativa, cuanto a unas características positivas; que, en realidad, lo

Farson nos ilustra abiertamente sobre esta exigencia que para los liberacionistas existe de denunciar los mitos en que se asienta la tradicional concepción del niño, y mostrar las auténticas características, antes ocultas, que fundamentan sus propias concepciones del menor, así como indican algunos de esos cambios necesarios. Así, explícitamente, señala Farson que aunque no sepamos mucho sobre la infancia, existiendo una confusión entre lo que es mito y lo que es realidad, valoramos ciertas cualidades de la infancia como su honestidad emocional, falta de inhibición o sus momentos de gran alegría y abandono. Pero tenemos que tener también en cuenta que la infancia no es como muchas veces se representa. No es un periodo sin problemas, sino más bien para muchos niños es un periodo con dificultades y preocupaciones; no es un tiempo apacible, sino que puede ser violento y cruel; aunque pensemos en él como un periodo de desarrollo, de gran curiosidad y excitación, realmente muchos niños están aburridos; aunque pensemos en una etapa de inocencia, los niños pueden tener complicidad y ser seductores¹⁴.

Por otra parte, puede ser interesante constatar como ese cambio en las características que se destacan de los niños es, en una gran medida, una diferente comprensión y valoración de ciertas características que ya habían sido observadas con anterioridad. En este sentido, puede ejemplificarse con dos características tradicionalmente señaladas y que, como sabemos, tan diferente consideración tuvieron para autores tan significativos como Platón, Aristóteles, Locke y Rousseau: el continuo movimiento que los niños parece que están necesitados de realizar, que ahora es valorado de forma positiva, como una actividad propia de su buen desarrollo¹⁵; y el

son para los niños como lo serían para una persona de cualquier edad. Así, al referirse a la inocencia de los niños como una cualidad que fundamenta la concepción de los niños que él critica, del niño como "cute", especifica que una de las cualidades que genera esa concepción es la de su "inocencia". Pero, como señala, con inocencia puede entenderse tanto la ignorancia e inexperience, que son representativas de una condición que el propio niño querría superar, y nosotros deberíamos, en su caso, ayudarles a superarla; cuanto cualidades positivas, que no sólo lo habrían de ser de los niños, como la esperanza, o la confianza en las posibilidades que ofrece la vida. (Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 118-119).

¹⁴ Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 5-6.

¹⁵ Así, para Neill: "...un niño es un manojo de energía; no puede sentarse quieto, tiene que hablar en voz alta, debe experimentar porque su curiosidad es ilimitada. Es de un mundo diferente del de los adultos, y esta verdad se encuentra al fondo de mucha irritación, ira y odio familiares". Y Holt, con más rotundidad, afirma que: "Los niños tienen una prioridad de necesidades. Para algunos, y en determinados momentos, esa prioridad no es crítica. Es decir, si un niño no puede hacer lo que más le apetece y necesita hacer, puede haber otra cosa, u otras muchas, que realice con casi el mismo placer y satisfacción. pero en otras ocasiones, y especialmente cuando tiene problemas, la prioridad puede resultar acuciante. Si no puede hacer lo que más le apetece y necesita hacer, no puede realizar tampoco otra cosa. Se encuentra como bloqueado, paralizado. Al desconectarse una parte de su ser se desconecta todo él. (...) lo que he visto (...)

llanto de los niños, que para los liberacionistas supone un signo con que el niño intenta comunicarse con las otras personas, y, en este sentido, debe ser atendido con la suficiente seriedad y respeto¹⁶.

Pero, aunque todas estas características contribuyen al cambio en la concepción del niño, el cambio fundamental, como antes he indicado, se producirá respecto a las cualidades que directamente se relacionan con la posibilidad de considerar al niño como una persona con capacidad suficiente para poder dirigir y controlar su vida. Esta idea queda expuesta de modo muy gráfico en la crítica, a la que volveré a referirme en otros apartados, que el propio Holt hace a un artículo aparecido en el *Time* magazine: "Children's Rights: The Latest Crusade", de 25 de Diciembre de 1972. La manera en que Holt responde al articulista nos da una demostración práctica de lo que se quiere decir con esa capacidad del niño para dirigir y controlar su vida, y así, de la superación de la tradicional concepción del niño, que los hacía necesariamente dependiente de terceros capaces de controlar y dirigir, sabia y prudentemente, sus vidas. El artículo termina exponiendo, explícitamente, que el reto estaría en definir los derechos de un modo que extienda la protección del niño contra los abusos sin debilitar los beneficios psíquicos de la autoridad paternal. No hay ninguna forma -concluye- en que el gobierno

me hace pensar que muchos niños experimentan una necesidad imperiosa y crítica, mucho más fuerte de lo que nunca había sospechado, de actividad violenta, tanto física como vocal, y de una inmensa interacción personal". Y, de otra manera: "Los niños, cualquiera que sean su edad y procedencia, sienten una gran necesidad, muchas veces insatisfecha, de ser palpados, sostenidos, empujados, volteados, aupados, columpiados". (En Neill, A. S.: "La libertad funciona", en Adams, Paul *et al.*: *Los derechos de los niños: hacia la liberación del niño*, col. el viento cambia, Editorial Extemporáneos, México, 1973, pág. 194; y en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 28 y 31).

¹⁶ Así, como se ve, la interpretación que al llanto dan los liberacionistas se aleja, en principio, de la que dio el propio Rousseau, seguidor en esto de las opiniones de Locke.

Sin embargo, la postura de los liberacionistas aparece bien representada en la opinión de Holt al señalar que el llanto del niño es algo que habría que tomar en serio, en la misma medida en que se ha de tomar el de un adulto; y no, según él critica, como normalmente es aceptado, entre bromas, risas o en general sin darle demasiada importancia. Holt entiende que el llanto, hasta que el niño debido a la propia actuación de los adultos empieza a saber utilizarlo para conseguir cosas, significa dolor o miedo y en esa medida es una crueldad no tomarlo en serio. Y, en este sentido, sí se puede señalar una aproximación a los planteamientos de Rousseau; es más, sería una conclusión que se podría inferir fácilmente de planteamientos rousseauianos como que todo lo que es por naturaleza es bueno y sólo se corrompe por la acción de los hombres.

Así como también puede resultar significativa la opinión de Paul Adams, cuando desde la crítica hacia la práctica de algunos padres de seguir "psicologías mecanizadas", y en concreto la práctica de considerar al bebé como una "máquina orgánica" en la función alimenticia que debe de recibir un número determinado de calorías, denuncia que: "De acuerdo con este punto de vista, estaría bien que la madre fijara el horario de alimentación del bebé durante su primer año de vida, dejarlo que lllore porque tiene hambre o porque está mojado -es muy bueno para los pulmones ¿sabe usted?". Y señala a continuación que "Un bebé al que se deja llorar o al que se considera como una máquina no tendrá muchas probabilidades de aprender lo que es la confianza hacia los padres ni que puede contar con sus padres

pueda suplir el cuidado que un buen padre da las veinticuatro horas del día, todos los días del año. Haciéndose, así, eco el articulista, como señala Holt, de una noción mayoritariamente compartida en la sociedad; y que, sin embargo, es valorada por él diciendo escueta y explícitamente que son tonterías. Y, más extensamente, señala Holt que lo que pide el articulista, expandir la protección contra los abusos de autoridad sin disminuir la autoridad, es imposible, es una contradicción en los términos. No puede haber -concluye- una adecuada protección contra el abuso de autoridad, de los padres o del Estado, excepto dándole a la víctima el derecho a escapar de ella¹⁷.

Queda, así, claramente ejemplificado ese cambio de concepción del niño de las teorías proteccionistas a las liberacionistas. Pues, si para el articulista la forma de solucionar los problemas que se daban en la realidad era aumentando la protección sobre el niño, haciéndose sin debilitar la autoridad paterna, esto es por que responde a la concepción del niño como persona pasiva en la recepción de la protección más extensa posible, como persona indefensa e incapaz que ha de confiar en la adecuada protección que le puedan proporcionar terceros capacitados. Mientras que la crítica de Holt a esa posición también se debe a su propia concepción del niño. Pues, si para él la forma de solucionar los problemas que en la realidad vivían los niños pasa precisamente por disminuir la autoridad paterna, y la del Estado, dando mayor libertad a los niños; esto se debe a que considera que hay que reconocer al niño como persona con capacidad para decidir y hacer efectiva su voluntad, controlar y dirigir sus vidas. En segundo lugar, se observa también ese cambio en la concepción del niño, en que para los proteccionistas el ideal, pues no puede dejar de ser un ideal, sea un padre (aunque, en último término también se haya de poder contar con el Estado) encargado de proteger, cuidar, al niño lo más ampliamente posible, todos los momentos de su vida; siendo, como tal ideal, muy significativo para entender cuál ha de ser la meta a la que han de ir dirigidos los esfuerzos, y para constatar una clara desconfianza en la madurez y en las capacidades del menor, que está necesitado de esa absoluta y continua vigilancia. Concepción que se manifiesta claramente contraria a la de Holt, y en general, como vengo señalando, a la de los liberacionistas; ya que éste al darle relevancia decisiva a la voluntad del niño, necesariamente está significando una confianza en la madurez y en

para que le brinden seguridad y placer". (Véase así en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 116; y en Adams, Paul: "El niño, la familia y la sociedad", cit., pág. 98).

¹⁷ Véase así esta referencia al artículo del *Time* y la crítica de Holt, en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 228.

las capacidades de los niños para tomar sus propias decisiones. Así, para Holt la protección pretendida por los proteccionistas no sólo supone una vulneración de los derechos del niño, sino, además, algo innecesario para el niño, e incluso negativo en cuanto supone un hiperproteccionismo¹⁸.

En todo caso, hay que precisar que aunque los liberacionistas, en general, comparten esa confianza en la posesión por el niño de capacidades tan relevantes como

¹⁸ Lo que queda claro cuando irónica, gráfica y contundentemente dice que ningún niño (salvo, quizás, uno con un pulmón de hierro) necesita tal cuidado, y si lo tiene podría volverle loco. Que el cielo proteja - exclama - a los niños de la gente que no tiene nada que hacer en sus vidas salvo pensar en ellos. (Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 228; Esta confianza en la madurez del niño, en su capacidad para poder tomar decisiones en el control y dirección de su vida, se pone de manifiesto en otros pasajes de la obra de Holt, como al exponer la idea de que los niños son capaces por sí mismos de darse cuenta de sus propios errores y de autocorregirlos, adquiriendo los conocimientos adecuados para el desarrollo de sus vidas, en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 37, 38 y 186).

También otros autores liberacionistas señalan claramente esta confianza en las capacidades del menor. A este respecto destacaré una exposición de un planteamiento "teórico general", de uno "práctico general", y uno "práctico concreto". Así, como "teórico general", se puede considerar, por ejemplo, la forma en que Farson pone el acento en la equiparación (a la que después me referiré más extensamente) entre la situación de los niños y las que anteriormente habían vivido las mujeres y los negros; en la que está presente la consideración de que las capacidades de las mujeres y los negros son iguales a las de los hombres y blancos, aunque por mucho tiempo se intentó ocultar; igual que las de los niños son iguales a las de los adultos, aunque se intente ocultar; o, al menos, que las diferencias existentes entre capacidades en todos estos casos no eran, ni son, suficientemente relevantes como para la negación de la libertad y el ejercicio de los derechos. (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 168-169).

Una manifestación clara de esa confianza en las capacidades de los niños, en la que coinciden distintos autores, y que sirve como planteamiento "práctico general", es la idea de que los niños son capaces de desarrollar una gran actividad con resultados ampliamente satisfactorios. Así, puede verse al reconocer Nicholson que los niños tienen muchas capacidades de las que la sociedad en general está dispuesta a admitir, mencionando un complejo proyecto en materia medioambiental que fue capaz de diseñar un grupo de niños de entre doce y trece años. (En Nicholson, Simon: "Children as planners", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children's rights movement*, cit., pág. 292; en el mismo sentido, puede verse otras opiniones en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children's rights movement*, cit., pág. 279, o la del propio Holt en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 177).

En cuanto a una manifestación "práctica concreta" se puede señalar cuando Neill pone el acento en la capacidad de autorregularse, entendiéndolo que está presente desde edades tan tempranas como son aquellas en las que se empieza a utilizar el orinal: "Cuando se les da comida para elegir, los niños autorreglamentados comerán de acuerdo con sus necesidades físicas individuales. Ni tampoco se les habrá forzado durante la rutina del bacín: los bebés llegan a usar el bacín sin el llamado entrenamiento del excusado, que muchas veces significa regaños y ligeras amenazas. Es suficiente con que sepan que ahí está el bacín y para qué sirve: pronto aprenderán a usarlo y cuando lo quieran simplemente se sentarán ahí. Los padres deben caminar al paso del niño. Una cosa es pedirle al niño, sin armar un escándalo, que use el bacín cuando lo necesite, y otra muy distinta obligarlo a sentarse al bacín a determinadas horas. Esto no debe hacerse jamás. El entrenamiento para el bacín, como se le llama, no debe asociarse jamás con ¡no, no!, ni palabras de desaprobación o aprobación". (Aclarando después qué quiere decir con el término autorreglamentación: "Fue Reich quien acuñó la frase "autorreglamentación", que más o menos significa marchar al paso del niño, sin imponerles las expectativas propias de dejarle libertad en su alimentación, defecación y sexualidad, no obligarlo a sentarse en el bacín ni decirle "no, no", ni "feo", o "bonito", no dándole conciencia de las cosas sino dándole oportunidad de que elija, hasta donde sea posible, lo que quiere hacer. Al niño se le permite hacer exactamente lo que quiera, siempre y cuando no interfiera con nadie. Esa es la diferencia entre libertad y libertinaje"). (En Neill, A. S.: "La libertad funciona", cit., págs. 189-190 y 192).

para poder dirigir su vida¹⁹, sin embargo, también existen otros planteamientos que, en mayor o menor grado, difieren a este respecto. Así, en primer lugar, hay que reparar en que si bien esas capacidades se encuentran en los niños eso no quiere decir que no se observen diferencias también en el desarrollo de esas mismas capacidades, en el nivel de madurez, entre los adultos y los niños. El propio Holt, al hablar del derecho al trabajo, reconoce, explícitamente, que una razón por la que a los niños no les gustan muchas de las tareas que se les pide es por que ellos no ven su necesidad, ni su finalidad, algo que sí es previsto por los adultos. Lo que ejemplifica en que si los adultos sacan la basura de la casa es porque son perfectamente capaces de imaginarse que ocurriría si se acumulase la basura, y si plantan un pequeño árbol pueden igualmente imaginarse cuando el árbol crezca lo agradable que será aprovechar su sombra; mientras que los niños son incapaces de imaginarse esas consecuencias que para los adultos están tan claras. Esto significa que no reconoce al niño la posibilidad de imaginarse lo que ocurrirá en la realidad respecto a muchas cosas que los adultos, por la acumulación de experiencias, sí saben²⁰. Y, en segundo lugar, habría que considerar incluso la existencia de una negación, en principio, de esas capacidades en los niños. Así, desde posiciones cercanas al liberacionismo, Gerzon entiende que los niños, por razones biológicas y psicológicas,

¹⁹ El cual será, precisamente, uno de los principales puntos de ataque al modelo liberacionista. Así, por ejemplo, es claro en la posición del profesor Garzón, quien al criticar la equiparación del liberacionismo con otros movimientos liberacionistas (cuestión a la que después me refiero), señala: "...pero la analogía entre la situación de los niños y la de las mujeres o la de los pueblos oprimidos es falsa. En estos dos últimos casos, de lo que se trata es de asegurar posibilidades de autodeterminación, es decir, del ejercicio autónomo de derechos por quienes están capacitados para ello. Pero, si hay algo que caracteriza la situación de los niños es justamente la imposibilidad que ellos tienen de ejercer con éxito los derechos que les puedan corresponder como seres humanos". (En Garzón Valdés, Ernesto: "Desde la <<modesta propuesta>> de J. Swift hasta las <<casas de engorde>>. Algunas consideraciones acerca de los derechos de los niños", en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núms. 15-16, vol. 2, 1994, pág. 735. El subrayado es mío).

²⁰ Véase así en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 179-180.

La idea de que la madurez, y las capacidades que implica, se van adquiriendo en un proceso evolutivo continuo; se puede observar en los planteamientos de autores liberacionistas. Como cuando Nicholson señala que considerar que el buen juicio comienza a partir de los dieciocho años y sobre todo de los cuarenta no deja de ser un mito (reflexión que ejemplificaba con la realización por niños del proyecto medioambiental al que antes me he referido). O cuando los Gross, al referirse a las terribles condiciones que describían la situación de muchos niños, señalaban que esas condiciones impedirían que pudiesen alcanzar la plena madurez; por lo que parece claro que para los Gross a los niños no se les puede considerar, con propiedad, como personas maduras. (Véase así en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children's rights movement*, cit., pág. 14).

Pero, en realidad, esa misma idea estaba, como ya se señaló, en los planteamientos del que denominé como proteccionismo "renovado". Y así, por ejemplo, también Campbell se refiere a la adquisición progresiva de esas capacidades, señalando, explícitamente, que si bien los niños a cierta edad tienen la capacidad intelectual para hacer elecciones, sin embargo, pueden no tener la capacidad emocional que les permita hacerlas efectivas o que las hagan prudentes. (Véase en Campbell, Tom D.:

no están capacitados para organizarse y competir con los demás grupos sociales en la reivindicación de sus reclamaciones²¹. Pero, sobre todo, hay que referirse a la posición de Cohen, que rechaza la posible “estrategia” de considerar a los derechos de los niños como derechos humanos. Porque uno de los problemas de seguirse ese intento de fundamentación de los derechos de los niños deriva, precisamente, del hecho de que se considera que los derechos humanos se reconocen a los hombres porque estos poseen unas determinadas características comunes, que los diferencian del resto de los animales, y que no estima predicables de los niños, por lo que concluye que éstos no son, en este sentido, “seres humanos”, y, por tanto, que han de quedarán excluidos de los derechos reconocidos a los hombres como tales. Posición que, como se recordará, se defendía desde las posiciones proteccionistas; sin embargo, Cohen, y a ello me referiré después, supera esa dificultad para argumentar, finalmente, a favor del reconocimiento a los niños de los mismos derechos que a los adultos (es decir, que simplemente rechaza esa “estrategia” de abogar por los derechos humanos de los niños como medio adecuado para la defensa de sus planteamientos). Esas características mínimas, a las que se refiere Cohen, que se han de tener son la capacidad de razonar, de elegir, y de reconocer su propia dignidad moral y la de los otros; señalando que según las diferentes posiciones, se considera necesario que se posea una, dos o las tres. Así, reconoce que algunos niños carecen de esas capacidades; que los bebés, claramente, no las tienen, y que al menos es argumentable que hasta la adolescencia no se adquiere el sentido moral necesario para tener la tercera²².

Por otra parte, dos aclaraciones más sobre la forma de concebir los niños a través de sus características, también presentes en el pensamiento de Holt, resultan muy sugerentes en la comprensión de los planteamientos del movimiento liberacionista al respecto. La primera se refiere a la mitificación del niño a través de la valoración distorsionada de determinadas cualidades. En este sentido hay que advertir que Holt, y en general los liberacionistas, si bien realizaron, como antes señalaba, una crítica a algunos de los mitos tradicionales, como podría ser la inocencia del niño, también en sus propios planteamientos van a reflejar otra visión mitificada de determinadas

“Really equal rights? Some philosophical comments on “Why children shouldn’t have equal rights” by Laura M. Purdy”, en *The International Journal of Children’s Rights*, núm. 2, 1994, pág. 262).

²¹ Véase al respecto en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, Outerbridge & Lazard, Inc., New York, 1973, págs. 234-235.

²² Véase al respecto el capítulo III de Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., y, especialmente, en pág. 37).

características del niño. Con esto quiero significar, no sólo que estos autores destacan fundamentalmente las características positivas de los niños, sino, sobre todo, que algunas de las características resaltadas responden más a una posición voluntarista que objetiva.

Esta mitificación de cualidades de los niños puede graduarse. Un primer grado sería la simple transposición de cualidades de los adultos a los niños; el segundo sería la valoración positiva de las cualidades del niño; y el tercero sería la consideración de que las cualidades del niño habilitan mejor a los niños que a los adultos para enfrentarse a determinados problemas.

La transposición de cualidades de los adultos a los niños se puede observar claramente en la comprensión por Holt de que los niños, ya en su primera infancia, son capaces de actuar con una “seriedad” equiparable a la de los adultos²³.

En la consideración del que he denominado como segundo grado hay que referirse a la defensa de dos ideas ya apuntadas y que se enfrentan a concepciones tradicionales. Como es la consideración de que las cualidades positivas de los niños son positivas no sólo para los niños, sino para toda persona de cualquier edad, por lo que deberían de mantenerse presentes en los adultos. En este sentido destaca Holt algunas de las cualidades que él aprecia en los niños y que considera que en realidad habrían de estimarse como cualidades humanas, ya que sólo una mala interpretación y concepción de lo que el hombre ha de ser son rechazadas para los adultos. El cambio como se ve es enorme respecto a las concepciones tradicionales en las que se entendía que el niño se encontraba en una fase caracterizada por unas incapacidades y defectos que debía superar, y adquirir las nuevas cualidades y capacidades propias del hombre adulto; pasando ahora a entenderse que son los adultos los que tendrán que procurar conservar

²³ Lo que se puede deducir del comentario que realiza acerca de como pudo observar la forma en que un bebé estaba aprendiendo a andar; señalando, explícitamente, que el bebé estaba tan serio respecto a lo que estaba haciendo como cualquier ser humano podría estarlo, y -según Holt- quería ser tomado en serio. En el mismo sentido, señalará expresamente, que con un año ya son intensamente serios. Y así también cuando al señalar Holt cómo seguramente el reconocimiento y la eficacia del derecho de los niños al trabajo habrá de ir unido a un cambio en la forma en que los adultos conciben a los niños (pues él acepta la posibilidad de que los niños pueden mandar, si se dan las condiciones para ello, a los adultos); señala, explícitamente, que ese derecho no estará garantizado hasta que muchos adultos piensen en los jóvenes de esa edad como personas tan inteligentes, capaces y serias, que quisiesen trabajar con o para ellos. (Véase así en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., págs. 119, 129 y 173).

También Cohen hará referencia a la capacidad que tienen los niños de actuar con seriedad cuando, en su análisis sobre el derecho de los niños a la participación política, afirma, explícitamente, que algunos niños se lo tomarían ese derecho muy en serio, y se implicarían en la política con una intensidad y absorción como la que ocasionalmente se ve que ponen en su colección de cromos o en los deportes. (Véase así en Cohen, Howard *Equal rights for children*, cit., pág. 113).

las cualidades positivas de los niños, aunque esto no implica que no haya cualidades positivas propias de los adultos que también habrá de considerarse adecuado adquirir en el desarrollo natural de la persona²⁴. Y, por otra parte, la consideración por algunos autores como Neill, conforme con los planteamientos rousseauianos, aunque no sea compartida por otros autores liberacionistas, de que el niño es bueno por naturaleza, y sólo debido a nuestro propio comportamiento con ellos podemos malear su naturaleza. La trascendencia de este presupuesto se observa claramente al constatar que es conforme a esa concepción del niño que Neill entiende que la forma de establecer sus relaciones sociales y jurídicas habrá de atender, en todo caso, a la libertad del niño²⁵, y al trasladarlo a distintos ámbitos. De esta manera considera que al ser el niño bueno por naturaleza, si es tratado de forma adecuada desde el principio, con amor y en libertad, entonces desarrollará una personalidad buena, siendo tolerante y cariñoso, que le permitirá relacionarse con amor con las otras personas y con el mundo. Siendo así que la maldad y el odio sólo lo desarrollará el niño si es tratado sin amor, con autoritarismo, con odio, con maldad²⁶.

²⁴ Véase a este respecto en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., pág. 113.

²⁵ Esto se puede apreciar, entendiendo además que los niños (aunque aquí no señale la edad concreta del niño) son también responsables y con el suficiente sentido común como para saber, y aceptar, cuáles han de ser las limitaciones a su libertad, cuando señala: “Esta no interferencia con nuestros niños presupone una confianza genuina en ellos, en su bondad innata y su prudencia natural. Y debido a esta actitud no-autoritaria hacia ellos pueden aceptar las limitaciones de su libertad que tengan sentido común”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., pág. 199).

²⁶ En este sentido, incluso señala primero a los padres como fuente de esa corrupción de la naturaleza del niño: “El problema es de los padres, siempre de los padres. Los niños quedan arruinados por los complejos de los padres”; y: “Permitaseme imaginar a una familia en la cual (...) Juanito no quiere destrozar los muebles ni molestar al gato. (Si quisiera hacerlo, algo andaría mal. Detestaría a alguien o algo y estaría tratando de desquitarse. Los hijos de hogares felices, cuyos padres se llevan bien, no quieren hacer cosas así.)”. Y, después, también a las escuelas: “El odio es originado por el empeño en hacer encajar a los niños en un molde, cosa que tratan de hacer casi todas las escuelas”.

También resulta de interés constatar como esa misma concepción del niño le lleva a realizar una lectura particular de la obra de William Golding *El señor de las moscas*. “La novela tendenciosa de William Golding titulada *Lord of the Flies* [El señor de las moscas (*sic.*)] es citada muy a menudo por aquellos que opinan que la naturaleza humana es inherentemente mala y que a los niños hay que hacerlos buenos por medio de la disciplina; pero para mí que el libro es una excelente tesis, aunque no con esa intención, sobre la educación equivocada. Haced que los niños tengan miedo y luego obligadlos a seguir lo que H. G. Wells llamaba “Dios, el gran ausente”, y golpeadlos, y luego dejadlos en una isla desierta, y claro que quedarán llenos de odio y empezarán a matarse unos a otros. Pero si un avión lleno de niños de Summerhill [Summerhill es la escuela que dirigía el propio Neill, y en la que se enseñaba a los niños en el “apropiado” ambiente de libertad, por lo que habrá que entender que se refiere a los niños que más cerca están de su “verdadera” naturaleza] fuera abandonado en una isla desierta, sería muy distinto. En primer lugar, habría niñas entre ellos, que es una diferencia importante. Todos celebrarían una asamblea de consejo para decidir lo que tendrían que hacer. No habría problemas de dirección, ni se formarían pandillas. Simplemente tratarían de encontrar alimento y otras necesidades juntos”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 181, 188, 197 y 193).

Sin embargo, más allá de las pretensiones del propio Neill sobre la bondad de la naturaleza del niño, y dentro de las muy diversas posibles lecturas que encierra el libro de Golding, creo que refleja bien

El tercero de los grados a los que antes me refería sería la comprensión de que los niños tienen cualidades que les permitirán enfrentarse a determinados problemas mejor que los adultos. En este sentido estaría la concepción de Holt cuando defiende que “todos los niños sin excepción experimentan un impulso nato e insaciable que les empuja a comprender el mundo en el que viven y a adquirir libertad y competencia en el mismo”²⁷. Lo que se entiende mejor cuando al comentar después cómo los sistemas educativos tradicionales no sirven en un mundo como el actual, dada la velocidad en que los conocimientos cambian y el inabarcable número de conocimientos existentes, señala que son precisamente los niños los que tienen la capacidad para “funcionar” con esa inestabilidad en los conocimientos²⁸. También Farson muestra explícitamente su

el cambio de concepción del niño que representa el movimiento liberacionista, al menos, una superación de antiguas concepciones. La acción descrita, que relata el paso de la sensación de libertad y miedo que sienten los protagonistas al principio de la novela, a la situación insostenible final en la que cada uno de los niños ha podido desarrollar sus más primarios instintos que antes estaban ocultos; permite rechazar concepciones tradicionales del niño, no pudiendo ser considerado por más tiempo como un ser inocente, indefenso, de sentimientos puros, o incapaz. Y nos descubre una concepción nueva del niño, como alguien capaz de lo mejor y de lo peor, pero desde luego capaz de actuar y ser consciente de sus actuaciones. Los niños así se nos manifiestan dotados de una gran madurez, inteligencia, sentido de la responsabilidad, capaces de autonormarse, de dividirse el trabajo, de cuidar de los más pequeños y de vivir en sociedad; pero, junto a ello, también como personas capaces de actos de verdadera crueldad, del asesinato, de “caza” del hombre, de someter y ser sometidos bajo la coacción y el miedo. Simbólicamente puede interpretarse este cambio cuando al final de la novela describe Golding: “...Ralph [el niño protagonista] lloró por la pérdida de la inocencia, las tinieblas del corazón del hombre...”. (En Golding, William: *El señor de las moscas*, trad. Carmen Vergara, col. El Libro de Bolsillo, Alianza Editorial, 1995, pág. 236).

En este sentido es importante la crítica que realiza Goodman de esta concepción del niño, utilizando, precisamente, como ejemplo la práctica fomentada por Neill, según la cual los niños se gobiernan a sí mismos mediante instituciones democráticas, para denunciar la contradicción que existe en los planteamientos liberacionistas entre la idea de que los niños han de ser tratados de la misma manera que los adultos y, en este sentido, reconocerles los mismos derechos, y que los propios liberacionistas intenten salvar a los niños de las consecuencias a que les llevaría ese trato igual, intentando impedir que los niños se hiciesen daño a sí mismos. Pues, para Goodman esas prácticas democráticas, en realidad, no dejan de responder a planteamientos adultos y no de los niños, que si realmente pudiesen decidir por sí mismos decidirían de otra manera, normalmente el gobierno del más fuerte. Así, esta crítica de Goodman se basa realmente en su propia concepción del niño, señalando, explícitamente, que esa no es la forma en que los niños utilizan en sus juegos o disputas; que los niños son demasiado vivos para ser democráticos; que tienen más respeto por la fuerza, la habilidad o la experiencia; que también pueden ser muy insensibles, y crueles. (Véase en este sentido en Goodman, Paul: “Reflections on children’s rights”, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children’s rights movement*, cit., pág. 142).

Y de nuevo puede resultar interesante referirse al libro de Golding, pues en él se describe como los niños actuando libremente, si bien en un principio actúan de acuerdo con normas democráticas (quizás por las influencias que todavía tienen de los adultos), finalmente sí que abandonan esa forma de gobierno y se termina por imponer la ley del más fuerte y un salvajismo que coincidiría con la concepción de Goodman.

²⁷ En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 11.

²⁸ “En otras palabras, nos vemos obligados a vivir nuestras vidas pensando, actuando y juzgando sobre la base de unas informaciones sumamente fragmentarias, inseguras y temporales. Lo más importante de todo esto es que se trata precisamente de aquello para lo que los niños pequeños están más capacitados. En consecuencia, lo que he venido diciendo sobre la forma de aprender de los niños pequeños me parece ahora pertinente como materia de reflexión sobre la forma de aprender de cualquier persona y de todo el mundo. El niño pequeño se enfrenta con un mundo que le resulta en general totalmente incomprensible,

confianza en la mayor bondad de determinadas características de los niños. Y, en este sentido, explica como con el cambio que se ha producido en nuestra sociedad, por primera vez en la historia los niños-jóvenes están mejor educados e informados que los adultos, los últimos avances tecnológicos y culturales les son más ajenos a los adultos que a los jóvenes, y, así, en muchos aspectos son los jóvenes los que podrían enseñar a los adultos. E incluso en el caso del ejercicio del derecho al voto, señala Farson que la cuestión no está en saber si los niños pueden tomar decisiones inteligentes como los adultos o no, o sobre su competencia para votar, sin embargo sí parece estimar algunas características de los niños que les habilitan para el ejercicio de este derecho, como son el considerar que también pueden ser portadores de la verdad y la razón, que no tienen tendencia, al contrario que los adultos, a aceptar el *status quo*, y que la claridad en su percepción hace que frecuentemente puedan separar lo superficial e ir directamente a lo básico²⁹. Esta concepción alcanza un punto extremo en los planteamientos del movimiento liberacionista Ann Arbor, que abogan por que, precisamente con base en las ventajas de las cualidades de los niños sobre las de los adultos, sería conveniente confiar en la sabia dirección de los niños³⁰.

La segunda aclaración que antes señalaba es la superación que el movimiento liberacionista representa de la tradicional concepción del niño con interés sólo en cuanto futuro adulto; siendo claro, respecto a esta cuestión tan significativa, el precedente de Rousseau. Es interesante, de nuevo, la posición que al respecto defiende Holt. Pues este autor si bien critica la visión tradicional del niño como futuro adulto, también lo hace con la concepción más reciente que concibe al niño sólo como niño, intentando eliminar su dimensión de adulto en potencia, rechazándola en cuanto que con ella lo que se pretende sea simplemente tratar al niño como si nunca se fuese a convertir en adulto,

que le parece una "confusión deslumbrante y ensordecedora". Pero no retrocede ante ella. No cree que deba llegar a tenerlo todo "bien atado". Se muestra no sólo capaz, sino también dispuesto a lanzarse decididamente a ese mundo que no tiene para él ni pies ni cabeza, y a adueñarse del mismo. Y, lo que es más, ni siquiera siente la neurótica obligación de tenerlo "bien atado", de encasillarlo, estructurarlo, conceptualizarlo (...) El niño pequeño hace todo el tiempo lo que a nosotros nos resulta tan difícil y tenemos que aprender a realizar...". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 174-175).

²⁹ Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 24-25 y 110-111; y en 182.

³⁰ Así, en la explicación del segundo punto de su programa: el fin del "chovinismo" adulto, queda manifiesta una determinada concepción del niño-joven que denota el extremismo de los planteamientos de esta asociación de Ann Arbor. Pues, aunque en un principio se señala que hay que juzgar a las personas por sí mismas, sin consideración a la edad, después se muestra una mayor confianza en la juventud que en los adultos para comprender y actuar "sabiamente" con la realidad actual; por lo que acaban abogando no sólo por el reconocimiento de la participación de la juventud en la toma de decisiones, sino por que se deje a la juventud ser los que dirijan. (Véase en *Youth Liberation of Ann Arbor: "Youth liberation program"*, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., pág. 330).

manteniendo así al niño en una infantilización artificial más tiempo del natural. Lo que Holt defiende, y con él la mayor parte del movimiento liberacionista, es concebir al niño como persona que está en una etapa de su desarrollo, y en cuanto tal se le ha de proteger como niño, pero también se le ha de proteger en su desarrollo evolutivo natural a la adultez. Idea que se complementa, armonizándola con la antes expresada de que los adultos habrían de conservar cualidades positivas de los niños (siendo así cualidades del ser humano sin más, independientemente de su edad). Así, Holt se refiere a aquéllos que consideran que hay que dejar que el niño sea niño, pretendiendo significar que la infancia tiene unos valores distintos que la adultez, unas virtudes y necesidades esencialmente distintas de las del adulto, que hacen de la infancia un periodo que habría que alargar en cuanto fuese posible; observando que, en realidad, con esas opiniones están menospreciando al niño. La forma correcta de enfocar el problema, según Holt, es entender que los niños tienen virtudes y necesidades propias, y otras que comparte con los adultos. Los niños tienen intereses en su infancia que hay que respetar, pero también tienen interés en su desarrollo. En la realidad, como explícitamente señala Holt, los niños quieren crecer, y, por tanto, no es verdad que se quieran mantener en la infancia. Esto implica que si hemos de respetar a los niños hemos de facilitarles la satisfacción de sus auténticas necesidades en su continuo proceso de desarrollo³¹.

³¹ Véase una buena exposición de estas ideas de Holt en Holt, John: *Escape from Childhood*, cit., págs. 124-125, y 143-145.

Este pensamiento de considerar al niño con un valor intrínseco, pero sin olvidar que está en una fase de su desarrollo (por lo que también tiene interés como futuro adulto), tiene distintos matices según el autor que la exponga. Así, coherentemente con los planteamientos de Cohen ya referidos, lo más importante para este autor será asegurar que el niño desarrolle adecuadamente las capacidades que caracterizaban a la humanidad, y que de él todavía no se podrían predicar de un modo apropiado; por lo que, desde esa posición, el interés del niño como futuro adulto cobra la máxima importancia. (Véase al respecto en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 37-38).

Sin embargo, autores como Helen Baker señalarán el error de conceder demasiada importancia a la visión del niño como futuro adulto, y preferirán señalar las características que comparten en una naturaleza humana común, por lo que el enfoque del interés también se ha de situar en el propio niño. Así, no niega Baker que existan diferencias entre los adultos y los niños, pero subraya la importancia que tiene el que se señalen las similitudes; y, en este sentido, destaca como los niños tienen como los adultos determinadas necesidades. Necesidades que hacen adecuado el considerar a los niños ante todo como los seres humanos que son, lo mismo que lo son los adultos. (Véase en Baker, Helen: "Growing up unheard", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children's rights movement*, cit., pág. 192). En este sentido, también Paul Adams señalará que, pese a la diferencia muy importante de grados, una característica tradicionalmente destacada en los niños como es su dependencia hay que observar que también será compartida por los adultos, por su naturaleza humana común, pues "Los niños afortunados se desarrollan de una dependencia total hacia una autonomía más grande, pero siempre siguen siendo dependientes porque son humanos..." (En Adams, Paul: "El niño, la familia y la sociedad", cit., pág. 119).

Por último, autores como Farson trasladarán completamente el enfoque, al considerar que lo más importante es atender a las necesidades del niño en tanto en cuanto niño, y no como futuro adulto. Así, Farson vincula el derecho a la completa participación que los niños han de tener en la sociedad con que no se les considere como adultos en potencia, sino que sean valorados por ellos mismos. Y es que Farson

Así pues, está claro que con el movimiento liberacionista se destacan, aún con diferencias importantes entre los distintos autores, determinadas características, antes ignoradas, que constituyen la base del cambio en la concepción del niño. Y es ahora que parece que se hace necesario tener que responder a la tercera cuestión que antes planteaba. Pues, si las características señaladas por los liberacionistas son realmente propias de los niños, habría que aclarar cómo entienden que los proteccionistas señalasen otras características como las distintivas de los niños.

3. La superación de los planteamientos proteccionistas en la determinación de las características de los niños.

El libro de Philippe Ariés *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, al que ya me he referido en el capítulo sobre el proteccionismo, influyó considerablemente en algunos autores liberacionistas. Como sabemos, el autor francés destacaba en su libro, que la infancia es un sentimiento moderno que surge claramente en el siglo XVII. Durante la Edad Media, el niño en su primera infancia, fundamentalmente a partir de los siete años, entraba sin preámbulos en el mundo de los adultos. Esta situación fue cambiando, y a la par que se apartaba a los niños del mundo adulto, se iba construyendo una concepción de la infancia en la que se consideraban unas peculiares características de los niños que hacían necesario, precisamente, mantener a los niños alejados de ese mundo adulto. Éste es el planteamiento que es retomado por los liberacionistas (aunque extrapolándolo de forma inadecuada en mi opinión) para denunciar que en realidad no existen razones justificadas que mantengan al niño en un mundo separado de la vida adulta. Si el concepto de infancia fue una construcción artificial, lo que ellos tratarán es de destruir ese artificio, de demostrar que el niño no responde a la concepción que de él se venía predicando, si no que son otras diferentes las características que lo definen siendo, consecuentemente, necesario liberar a los niños de esa prisión en que finalmente se ha convertido para muchos de ellos su infancia³².

consciente que detrás de la concepción del niño como futuro adulto, y sólo en este sentido valorado, están los planteamientos proteccionistas que el combate, se preocupa de criticar especialmente esa concepción. (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 3; y respecto a una aplicación de esa crítica también en la defensa por el reconocimiento de un derecho concreto, como es el derecho al trabajo en pág. 160).

³² Un buena exposición de cuál sería esa interpretación de las tesis de Ariés la realiza deMause. Aunque, en realidad, con su referencia a esa interpretación de las conclusiones de Ariés, deMause señala un punto de vista opuesto al que de forma general utilizan los liberacionistas, criticando su falta de rigurosidad

El razonamiento liberacionista trata de esta manera de demostrar el porqué de la defensa de la antigua concepción de los derechos de los niños en base a una determinadas características, no todas reales, y la ocultación de otras características que necesariamente obligaría a cambiar la concepción del menor. La correlación lógica que para ellos se establece, fuera ya de los planteamientos de Ariés, es que la creación artificial de la infancia respondía a la voluntad de los adultos de poder controlar a los menores, y, de esta manera, explotarlos o utilizarlos de acuerdo con su propia conveniencia³³.

histórica. Así, señalará deMause: “La tesis central de Ariès es la opuesta a la mía [antes había dejado clara su tesis al afirmar: “La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco”]: él sostiene que el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se <<inventó>> un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de libertad, imponiéndoles por vez primera la férula y la celda carcelaria”. (En deMause, Lloyd: “La evolución de la infancia”, en deMause, Lloyd (ed): *Historia de la infancia*, cit., pág. 22).

En todo caso, ese planteamiento de señalar el concepto de infancia como un concepto artificial, está presente en McGillivray, Holt y Farson; quienes, citando expresamente a Ariés, exponen los profundos cambios que en ese concepto de infancia se han producido histórica y culturalmente como evidencia de la falta de criterios objetivos y reales para justificar la existencia de una “infancia” natural. McGillivray muestra como el concepto de infancia es un concepto construido que no responde a las verdaderas características y necesidades del niño; diciendo, explícitamente, que la infancia es una construcción social que sólo si se interpreta de modo poco riguroso tiene conexión con las necesidades naturales de los niños naturales y las que tiene para su socialización. Y esa construcción de la infancia - conforme sigue exponiendo- sirve y refleja los fines de la sociedad; la naturaleza y los límites de la infancia varían según las culturas y los tiempos. (Véase así en McGillivray, Anne: “Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy”, en *The International Journal of Children's Rights*, núm. 2, 1994, pág. 245).

También Holt, basándose en Ariés, considera que la infancia, la maternidad y la familia tal y como la concebimos en la actualidad son una invención moderna. (Véase así en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 35-36).

Por su parte, Farson, que realiza un estudio histórico poco riguroso a lo largo del segundo capítulo de su libro (titulado, precisamente, “The Invention of Children”), señala que comparte las tesis de Ariés. Y así, explícitamente, expone que la idea de infancia es una invención europea del siglo dieciséis; que el concepto de infancia ha cambiado tan radicalmente a través de la historia y de cultura en cultura que no hay modo de establecer histórica o culturalmente que es un niño; no hay un concepto fijo de infancia, sino más bien un concepto altamente vulnerable al cambio; que es de esperar que vuelva a cambiar pronto, en respuesta a los rápidos cambios que caracteriza al siglo veinte; que la infancia no es un estado natural, sino un mito que cambia en respuesta al desarrollo de la civilización. (Véanse así estas ideas en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 17-18).

Aunque, en todo caso, esta es una interpretación del libro de Ariés; y así, por ejemplo, Archard le criticará a Farson el mal uso que hace de la tesis del autor francés. Para Archard mientras que Ariés habla de reconocimiento tardío de la infancia, mientras que Farson hablaría, de forma desdeñosa, de la invención de la infancia (aunque, en realidad, creo que sería más correcto decir que Ariés de lo que habla es del surgimiento de un sentimiento nuevo de la infancia); y mientras que Ariés -sigue diciendo Archard- habla simplemente de separación de los mundos del adulto y de los niños, Farson utiliza el término segregación para hacer uso de sus connotaciones como exclusión forzada y antinatural (aunque también creo que Ariés expone críticamente la forma en que los niños fueron separados del mundo de los adultos). (Véase así en Archard, David: *Children. Rights and childhood*, cit., pág. 19).

³³ Así, señala Paul Goodman como es común entre los liberacionistas, y él mismo estima que tendrán parte de verdad en sus planteamientos, entender que el concepto de “infancia” es un concepto inventado por los adultos para poder controlar mejor a los niños (e incluso se indica cómo de más reciente invención el

La visión de la infancia como período en que los niños son protegidos por los adultos dada su falta de capacidades para dirigir su vida sufre, de esta manera, un cambio espectacular, y empieza a observarse como un constreñimiento artificial en el que los menores son privados de su libertad y del ejercicio de sus capacidades naturales para satisfacer así los deseos de los adultos. Es decir, el menor pasa de ser concebido como un ser incapaz y dependiente, que gracias a la protección que se le da podrá desarrollar adecuadamente sus capacidades; a ser concebido como una persona con capacidades y cualidades propias, al que se le impide su ejercicio así como decidir sobre el desarrollo de su vida y sus capacidades, porque unas medidas impuestas le convierten en una especie de prisionero coartado, utilizado y manipulado en su vida y desarrollo. La infancia ya no será más un período feliz en el que los niños viven alejados de los peligros de la vida adulta, sino un período en el que los adultos pueden utilizar a su antojo a los niños. Los propios adultos dejan de verse como protectores de indefensos niños, para ser considerados como una especie de guardianes de una situación de desventaja de la que ellos son los principales causantes y beneficiados. En este sentido, contrariamente a la posición que tradicionalmente se venía sosteniendo, pero en una línea que sí podemos encontrar apuntada en algunos de los planteamientos de Rousseau, se entenderá que los problemas realmente importantes a los que se enfrenta el niño no le vienen dados por sus incapacidades consustanciales, como podrían ser las biológicas, físicas, morales o intelectuales; sino que sus problemas más graves le vienen impuestos al niño precisamente por la concepción que la sociedad tiene de él y la actuación que con base en la misma se produce en la sociedad. Es decir, por la creación de una

concepto de "adolescencia", para el que Goodman destaca como causas principales la más temprana maduración sexual y el desempleo). En este sentido, se defiende la tesis de que si bien antes los niños participaban del trabajo y de la vida social en la medida de sus capacidades, a partir de esa invención del concepto de infancia se oculta esa realidad y se aparta al niño del mundo adulto. Así, a través de la denuncia de la artificialidad y falsedad de esa concepción de la infancia, los liberacionistas pretenderán que se vuelva a considerar al niño como una persona capaz de participar, de acuerdo con sus capacidades, en todas las facetas de la vida social. Sin embargo, es ésta conclusión la que critica Goodman; pues para él de ese desenmascaramiento de una concepción inventada de la infancia no se puede deducir, sin otra argumentación, que haya que concebir al niño como una persona idéntica, para estas conclusiones, al adulto, porque, finalmente, para Goodman la infancia es una etapa especial. No obstante, sí conviene en denunciar la concepción tradicional del niño, que viene a considerar al niño como ignorante y retrasado, que debe ser apartado de la vida "adulta", y el uso que la misma implicaba de control y explotación del niño. (Véase en Goodman, Paul: "Reflections on children's rights", cit., págs. 141 y 143).

También es interesante observar que una de las críticas que Cohen realiza a las teorías proteccionistas es, precisamente, el que éstas ignoren las reales cualidades del niño y pongan el énfasis en determinar el control que han de ejercer los adultos. (Véase en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 74).

“infancia” artificial, una concepción artificial del niño, de la cual habría que ayudarles a liberarse³⁴.

Pero para que ese argumento pueda sostenerse hace falta responder al menos a dos cuestiones. Por una parte, si los niños tienen esas capacidades que se le atribuyen, que les permitiría controlar y dirigir sus propias vidas, ¿por qué no se ponen de manifiesto de una forma más explícita? Y, por otra parte, si los adultos mantienen artificialmente esa situación de dependencia ¿cuáles son finalmente sus motivaciones para ello?

La primera cuestión se resuelve por los liberacionistas recurriendo a un argumento circular: los adultos atribuyen a los niños determinadas características por las que los consideran incapaces y con carencias relevantes; esto motiva el que se comporten con ellos como si realmente fuesen incapaces y poseedores de esas características; pero es precisamente esta forma de comportarse con los niños lo que hace que éstos terminen por desarrollar esas características que se les atribuían, y no otras que podrían igualmente haber desarrollado. La consecuencia es que los adultos observan que los niños efectivamente se comportan como ellos esperaban, y eso refuerza más su idea primera y consideran justificada la forma que tienen de relacionarse con ellos. Por eso, para el liberacionismo la única manera de romper ese círculo vicioso sería dejando que los niños puedan desarrollar sus otras capacidades, algo que sólo se podría conseguir comportándonos con ellos de forma diferente. Es decir, que se han de establecer relaciones en las que se atiende a que el niño es, conforme a esta concepción liberacionista, alguien capaz, maduro y responsable, pues sólo entonces el niño podrá empezar a comportarse acorde con esas características que forman parte de su naturaleza³⁵.

³⁴ Estas ideas pueden verse referidas, por ejemplo, en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 2, y 213-214. O, también, en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 18 y 80; y Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 97).

³⁵ Puede verse, en este sentido, en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 91, 96-98 y 101.

También resulta interesante observar cómo para Holt este mismo planteamiento es predicable de los niños y de los bebés, y la manera en que nos relacionamos con ellos. Así, de unos pasajes de Holt se deduce que para este autor el concepto “infantil” (“*babyish*”) es un concepto, que como el de “*cute*” respecto al niño, tiene un sentido artificial; pues, en realidad, ninguno responde en sí a una concepción “natural”, ni del niño ni del bebé; pero que, sin embargo, es causa de que, finalmente, los bebés, o los niños de forma generalizada desde su primera infancia (ya que señalará Holt, en la página 130, que ese comportamiento es generalizado entre sus alumnos, “*firstgraders*”), se comporten como conforme a como con esos conceptos se supone que se han de comportar. Lo cual, finalmente, puede llegar a tener consecuencias desastrosas para el carácter del bebé o del niño. Así, se puede observar en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 127-129).

En cuanto a la segunda cuestión, los planteamientos liberacionistas denuncian distintas motivaciones, más o menos falaces, que a lo largo de la historia han justificado esa situación de dependencia y exclusión del mundo adulto: la falta de trabajo, por la que era necesario excluir al niño del mundo laboral; la explotación económica, por la que era necesario mantener al niño bajo la dependencia de terceros, etc. Sin embargo, puede ser la propuesta de Holt la que más interese destacar aquí, pues en ella se denuncia cómo en la propia base de las motivaciones de los adultos para mantener esa “infantilización” artificial de los niños se encuentra una determinada y actualmente

Farson parte de un planteamiento excesivo al mostrar sus dudas incluso de que nuestros conocimientos respecto a los niños sean objetivos, ya que se hacen en un determinado ambiente. Pero esto es darle la vuelta a las causas y a los efectos; pues, si bien es cierto que los valores y los conocimientos están interconectados, el fiel de la balanza claramente se decanta de manera que nos permite asimilar a los conocimientos científicos como conocimientos dotados de suficiente objetividad. Sin embargo, esos planteamientos permiten a Farson dudar de nuestros conocimientos actuales sobre las potencialidades de los niños, ya que los niños no las habrían podido desarrollar en el actual ambiente opresivo; por lo que supone que el niño tendrá otras potencialidades que nos serán desconocidas hasta que puedan desarrollarlas, que será precisamente cuando puedan ejercitar sus derechos, su autodeterminación. Pero, en todo caso, lo importante es constatar que también en Farson está clara la idea de que las verdaderas potencialidades y capacidades del niño no las podemos conocer actualmente porque los niños están bajo una opresión que les impide su desarrollo; y, sin embargo, se les atribuyen características que definen una concepción engañosa del niño; que será causa de la consiguiente legislación proteccionista; y ésta, a su vez, de la perpetuación de la situación del menor definida por esas características artificialmente atribuidas. Sin embargo, este planteamiento, que se puede observar en distintos apartados del libro de Farson, no siempre es expuesta con igual fortuna. Así, será con argumentaciones inconsistentes e ilusorias, que entiendo que la propia realidad se encarga de desmentir, con las que fundamentará su opinión de que actualmente se está impidiendo a los niños, al menos a algunos de ellos, desarrollar su potencial de genialidad en aras de conseguir entre ellos una artificial homogeneidad. O en otros momentos señala determinadas características del niño que sólo le son predicables en cuanto que son resultado de la situación en la que vive el menor, pero sin que, en ningún caso, se hayan podido efectivamente determinar como algo inherente al mismo (como pueden ser la inocencia, la indefensión, la debilidad o la incompetencia), aunque acabe por reconocer que al menos hay algunas necesidades básicas en la que se puede apreciar un consenso, aun con excepciones y desacuerdos: los recién nacidos y en la primera infancia necesitan ser cuidados con cariño, alimentos nutritivos para su crecimiento, para su desarrollo psíquico estimulación y variación, así como en su crecimiento necesitan el contacto con adultos con quienes puedan identificarse. Por eso la forma de dejar que los niños puedan demostrar cuáles son sus auténticas capacidades y cualidades es desenmascarando la concepción tradicional, combatiendo la legislación proteccionista que conforme a ella se establece y liberando a los niños de la situación artificial que consigue mantener la falsa concepción del niño. (Véanse estos planteamientos en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 11-13, 25, 32, 44-45 y 166).

En la exposición de Helen Baker también se puede observar claramente este argumento liberacionista, cuando señala que los niños tienen cosas importantes que decir porque los niños son más responsables, capaces y maduros que lo que la sociedad parece estar dispuesta a reconocer; siendo precisamente la sociedad la que ayuda a “infantilizar” al niño, la que le mantiene artificialmente en el estado de inmadurez en que se encuentra. (Véase en Baker, Helen: “Growing up unheard”, cit., pág. 187).

Y por su parte, Anne McGillivray, dentro la exposición de una argumentación más amplia, se hace eco de este planteamiento liberacionista de considerar que es el propio concepto tradicional de infancia, y las medidas proteccionistas en principio dadas de acuerdo con la idea de incapacidad de los niños, que ese artificial concepto de infancia supone; lo que en realidad permite la infantilización del niño y su preservación en una situación de limitación de sus capacidades y de opresión por sus supuestos protectores. (Véase en McGillivray, Anne: “Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy”, cit., págs. 253-254).

extendida concepción del niño: su consideración como objeto de amor, como alguien que necesita, y, en este sentido, como alguien a quien queda justificado que le demos todo el amor, cuidado y protección que podamos y queramos proporcionarle. Siendo así, que, en realidad, con ello se satisface primordialmente, incluso a costa de los auténticos intereses del niño, los propios deseos e intereses del adulto. Bajo este punto de vista se comprende mejor que los adultos actúen, consciente o inconscientemente, con el fin de mantener a los niños el mayor tiempo posible en esa situación de “infantilización”, de indefensión en su propia explotación como “objetos de amor”. De esta manera, se traspaesa la sutil línea que divide el ofrecer amor necesario para los niños y el imponer un amor necesario para los adultos, produciéndose, según Holt, una invasión en la libertad del niño. Sólo nos mantendríamos en las pautas adecuadas si esperásemos para dar nuestro amor a que el niño, de alguna manera, demuestre que desea recibir ese amor³⁶.

4. Las posibles diferencias según la edad.

En cuanto a la última cuestión que al principio de este apartado señalaba, es evidente que, pese a haberme referido hasta aquí respecto de los niños, de manera general, independientemente de la edad, algunas de las características, como la capacidad de autonormarse, que se pueden destacar como significativas del cambio de concepción del niño que el movimiento liberacionista propugnaba, no se consideran posibles en la misma medida en todos los grupos de edad, como aquélla no lo puede ser del recién nacido. No obstante, entiendo que es correcta esa apreciación global de los niños al hablar del cambio de concepción, porque en realidad es sobre todos ellos, como grupo, sobre los que dicho cambio se produjo. En este sentido, es significativo que normalmente no exista en los autores liberacionistas un estudio separado de las características del menor según las edades, sino que se refieran a los niños en general, siendo así que para muchos de ellos las reivindicaciones que reclaman habrán de

³⁶ Esta crítica de Holt, a la que concede gran importancia, puede verse expuesta en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 103-107. Y en este sentido, vuelve Holt a conectar en distintos pasajes esa concepción del niño como “cute” con su utilización como “objetos de amor”, y con la consiguiente actuación de los adultos a fin de mantener a los niños en la situación de dependencia que permita esa explotación del menor; así en *Op.*, it., págs. 117, 120-121 y 123).

extenderse, aunque sea con ciertas peculiaridades según los casos, como luego tendré ocasión de exponer, a todos los niños, incluidos los recién nacidos.

En todo caso, también es verdad que los autores liberacionistas son conscientes, como no podrían dejar de serlo, de que las características que ellos predicán de los niños se van desarrollando poco a poco en el natural proceso evolutivo. Conforme a ello, también señalan la necesidad de realizar alguna que otra diferenciación según las edades. No obstante, si uno de los argumentos que los liberacionistas utilizan para extender los derechos a los niños, al que me referiré en otro apartado, se basa en que la arbitrariedad que supone el establecimiento de cualquier mayoría de edad no puede ser criterio de justificación suficiente para negar los derechos a los que todavía no la han alcanzado, es evidente que estos autores serán muy cautos en cualquier clasificación que puedan hacer basándose en el criterio de la edad; y aquéllos que, finalmente, se deciden a señalar una edad concreta, advierten, previamente, de la arbitrariedad que esa distinción de edades implica.

Por eso, resulta significativo que también los propios autores liberacionistas tuvieran que recurrir en ocasiones a la determinación de capacidades según la edad³⁷. En este sentido, Cohen, por ejemplo, reconoce que sería hacia los cuatro años de edad cuando los niños pueden empezar a tener la suficiente capacidad, la suficiente madurez, para poder reclamar el ejercicio de sus derechos, a través de la figura del agente³⁸. Por su parte, Holt, aunque de forma indirecta, va a determinar un lapso de tiempo en el que se desarrollarán las capacidades necesarias para valorar la voluntad del niño. Pues antes de los seis meses no parece que se pueda saber con seguridad cual es la voluntad del bebé, y después de los seis años para Holt la voluntad del niño ha de ser respetada por encima de las consideraciones de sus presuntos “protectores”. Siendo en una edad

³⁷ A lo que quizás no sea ajeno el hecho que señala Farson de que el cambio en la concepción del niño se produjo con las aportaciones de las teorías psicológicas de Sigmund Freud y G. Stanley Hall, y de las filosofías educacionales de John Dewey, que contribuyeron a ver el crecimiento del niño dividido en diferentes etapas, cada una marcada por distintas necesidades, entre ellas la necesidad de jugar. (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 160).

Y aunque Farson no lo indique, es interesante constatar que precisamente la filosofía educativa de Dewey está directamente inspirada por la de Rousseau. Así, Crespo, que identifica a Rousseau como “fundador de la enseñanza progresista”, señala a Dewey como uno de sus principales representantes; siendo significativo que en el curso de su exposición de los planteamientos de Dewey señale expresamente: “...bien mirado también, la <<nueva educación>> [de Dewey] sólo es la vieja de Rousseau, aunque llevada a sus últimas consecuencias y adaptada a los nuevos tiempos”. (Véase en Crespo, María Victoria: *Retorno a la educación: el "Emilio" de Rousseau y la pedagogía contemporánea*, cit., págs. 142 y 76; la exposición de los planteamientos educativos de Dewey en págs. 55 y ss.).

³⁸ Véase en este sentido en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 71-72.

indeterminada entre esos límites, a la que Holt se refiere como superación de la primera infancia (“*a baby or an infant*”), cuando habría que entender que se produce el suficiente perfeccionamiento de las capacidades como para hacer vinculante su voluntad³⁹. Aunque, como es lógico, esto no quiere decir, en ningún caso, que para Holt el niño no siga desarrollando capacidades según vaya creciendo, como también lo harán los adultos⁴⁰.

³⁹ Así, en la exposición de su crítica a las teorías que defienden la posibilidad de dar todo el amor que los adultos quieren a los niños porque esto siempre va en beneficio del menor, es decir, a la posibilidad de usar a los niños como “love objects”, a la que antes me he referido; señala la necesidad de atender a las intenciones, necesidades y preferencias del niño desde que éste haya cumplido los seis meses (aunque, podría entenderse que en ocasiones se habrían de considerar antes de esa edad, pero también demorarse hasta el año). Mientras que al enjuiciar el artículo ya referido de *Time* magazine de 25 de Diciembre de 1972: “Children’s Rights: The Latest Crusade”, señala claramente que habría que considerar vinculante la opinión del niño de seis años, que es la edad del niño de la historia que en el artículo se relata, en aquellos asuntos que le afecten; pues explícitamente señala que su juicio, el del niño, fue más preciso y su razonamiento mejor, que el que tuvieron el Estado y los adultos expertos. Y, finalmente, en relación con el derecho de elegir su propio “guardián” (“*guardian*”), señala Holt la necesidad de poner un límite de edad para que su voluntad sea tenida en cuenta (lo que, como en otro apartado analizaré, no deja de parecer incoherente con anteriores planteamientos suyos). (Véanse estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 110-111, 227 y 208-209).

⁴⁰ Así, por ejemplo, al argumentar a favor del reconocimiento a los niños del derecho al voto, señala que aunque a los seis años la mayoría de los niños no ejercerían su derecho al voto, y los que lo hiciesen seguramente lo harían por razones diferentes a las apropiadas para el buen ejercicio de este derecho, como pueden ser la novedad o la imitación; considera, sin embargo, que una gran parte de los niños de diez años sí que lo ejercerían conforme a sus propias razones. (Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 159-160).

Un interesante análisis de los primeros años de la vida del niño, lo podemos encontrar en la exposición de Paul Adams. De la que cabe destacar, por su conexión más directa con las capacidades que los liberacionistas atribuyen a los niños, que “De los cuatro a los diez meses de edad el niño pasa por el periodo culminante de su desarrollo. Estos meses son prácticamente lo que los etiólogos llaman un “periodo crítico”, durante el cual la privación de la crianza maternal arrebata el mayor número de víctimas en lo que se refiere al desarrollo de la personalidad. (...) Cuando el niño llega al segundo año de su vida está listo para dar un paso gigantesco hacia la socialización. (...) Durante este segundo año algunos de los hitos del desarrollo son aprender a caminar, a hablar -especialmente la capacidad de decir “no” a la madre- y aprender, asimismo, la importancia de valerse por sí mismo (...) Resulta útil pensar en el segundo y tercer años de vida como una época en la que el niño se está “separando e individualizando””. Añadiendo, después, respecto a esa etapa de su vida que se desarrolla durante el segundo año, una serie de características que muestran al menos dos cosas: que es una etapa crucial en el desarrollo de la personalidad del niño, y que ya se puede hablar de una cierta autonomía y capacidades del niño, que le permiten, en este sentido, realizar grandes esfuerzos en sus acciones conforme a su voluntad, incluso contra la voluntad de sus padres. Así, en una interesante sinopsis, señala las características que observa en los niños en sus distintas edades: “Después de su primer año de vida cuando aprendió a confiar, el segundo y el tercer años cuando aprendió a usar sus propios recursos, y del cuarto a sexto años cuando aprendió a obtener respuestas de los demás, el niño de nuestra sociedad va a la escuela. El niño está mental o espiritualmente preparado para aprender, ser industrioso, elaborar proyectos desafiantes que se preocupa por llevar a feliz término”. (Véanse estas ideas en Adams, Paul: “El niño, la familia y la sociedad”, cit., págs. 108-113, y 116).

II LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS

El cambio que los planteamientos liberacionistas propugnaban en las relaciones familiares es, como no podía ser de otra manera, extraordinario. Si el niño ya no puede ser considerado por más tiempo como alguien incapaz, necesitado de una continua protección y control, la consecuencia evidente es que se han de reformar las tradicionales funciones parentales. A la misma conclusión apunta el que se considere que es el poder parental una de las principales causas, seguramente la principal, de que el niño se mantenga en esa situación de “infantilización” artificial, que tan nefastas consecuencias se considera que produce en el niño y en su desarrollo. Las argumentaciones que fundamentaban las tradicionales relaciones entre padres e hijos sufren, así, un descrédito lo suficientemente fuerte como para considerar inevitable que haya que modificarlas sustancialmente, sino rechazarlas definitivamente, entendiéndose que la solución pasa por reducir al máximo el poder de los padres, por liberar al niño del mismo.

En este sentido, es comprensible que la crítica al movimiento liberacionista tenga en este punto uno de los principales argumentos; pues su aceptación implica la destrucción de uno de los pilares básicos en los que descansaba no sólo la teoría proteccionista, sino incluso la construcción de la sociedad occidental: la familia. Si su concepción, fundamentalmente en la consideración del hombre como “cabeza de familia”, ya había sufrido un ataque esencial con la liberación de la mujer, ahora, con la liberación de los hijos, se intentaría anular una de las razones básicas que tradicionalmente la habían justificado.

Esta vinculación en los planteamientos liberacionistas de la liberación del niño con el ataque a la tradicional forma de relacionarse los padres y los hijos y, por ende, del modelo familiar en que aquéllas se mantenían, puede verse claramente expuesta por autores como Holt. Este autor señala como igual que la infancia tal cual la conocemos actualmente es una invención moderna, también lo es la familia, y, por lo tanto, la consideración de cómo han de ser las relaciones familiares. Aunque con una exposición poco rigurosa de las causas que supusieron la aparición de la familia moderna, la relevancia de su argumentación descansa en destacar como uno de los principales problemas la constitución de esa familia moderna, que se ha ido reconduciendo en lo



que conocemos como familia nuclear, con una completa supeditación de los niños al poder de los padres, que se configuran como omnipresentes y omnipotentes en la relación con sus hijos. De esta manera, también afecta al cambio que se plantea en las relaciones padres-hijos que aquí se estudia, la defensa que se hace desde los planteamientos liberacionistas de la superación del modelo de la familia nuclear. Considerándose más beneficioso para los niños el que puedan tener contacto con un gran número de adultos, y no sólo con sus padres⁴¹.

⁴¹ Véanse estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 45-47, 39 y 50.

También Gerzon alude a esta cuestión al comentar las transformaciones que se han dado en la familia con la revolución tecnológica, señalando como las principales: que las familias se han tenido que trasladar, en general, a las grandes ciudades, y de las grandes familias rurales se ha pasado a las familias nucleares (padres e hijos); que el número de hijos es pequeño también debido a las condiciones económicas y el gasto que representan, en todos los aspectos, entendiéndose Gerzon que si se les quiere atender adecuadamente no debería de haber más de dos por familia; una mayor desintegración de la familia, con el incremento espectacular de divorcios y familias rotas, y la aparición de nuevas uniones que poco tienen que ver con la tradicional familia; y la liberación de la mujer que ha entrado en el mundo laboral. Las consecuencias de todo esto para los niños pueden resumirse en: la carencia de los parientes que en las familias extendidas siempre encontraban alguien que se ocupara de ellos; la carencia de espacios libres donde jugar y esparcirse, que si bien era posible en el campo resulta inviable en las modernas ciudades; la carencia de compañeros de juego de la misma edad, fundamentalmente los hermanos y hermanas; la carencia de la atención de sus padres que normalmente se pasan todo el día trabajando fuera de casa, en trabajos que ellos no conocen; y la necesidad de acudir ya desde la primera infancia a los jardines de infancia para que los cuiden mientras sus padres tienen que trabajar fuera. Gerzon aporta una solución a estos cuidados de los niños: la vida en comunidades familiares; lograr compatibilizar los horarios de trabajo y que algún miembro de la familia siempre pudiese cuidar de los niños sería enriquecedor para ellos (lo cual, en todo caso, haría también aconsejable para una sola familia la compatibilización de los horarios de trabajos entre los esposos); los niños, así, serían cuidados por diferentes adultos, que aportarían distintos puntos de vista, en todo caso, con un cuidado extremo hacia ellos, lo que no se puede encontrar en las instituciones públicas, y con una convivencia en común con otros niños. Por otra parte, también se puede ver apuntada en Gerzon como posible solución, que a las madres de familias pobres el Estado en vez de pagar las guarderías, porque la madre ha de salir a trabajar, directamente le pagase a la madre un dinero, y así ésta podría cuidar de sus hijos en casa. (Véase en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 123-139).

Unido a esta línea argumentativa de superación de la familia nuclear, el movimiento liberacionista de Ann Arbor reclamaría como un derecho el poder vivir en familias comunales; en las que se sustituiría la tradicional relación especial entre padres e hijos, por una relación pluridimensional entre adultos y jóvenes. Pues, entienden que la familia nuclear no satisface adecuadamente los intereses de sus miembros; y mientras que en ellas se aprendería la opresión propia del padre-propietario (aunque, en realidad, ésta es una concepción que, como sabemos, ya fue en gran medida superada por el proteccionismo, pero, como después señalaré, no es raro encontrar entre los planteamientos liberacionistas una confusión en estos términos), en las comunidades familiares que reclaman, crecerían en compañía de adultos y otros menores, aprendiendo la cooperación de la comunidad. (Véase en este sentido en Youth Liberation of Ann Arbor: "Youth Liberation Program", cit., pág. 331).

Por último, también es de interés destacar el curioso planteamiento de Farson. Para este autor si bien no hay razones que justifiquen la familia nuclear como único modelo de familia, y tampoco la familia como único modelo para el crecimiento del niño; refiriéndose expresamente a las comunidades multifamiliares, en el desarrollo que hace del derecho a poder elegir "hogares alternativos", como una de las posibles formas de organizar esas alternativas que se pueden ofrecer al niño, junto a otros como programas de intercambio y residencias. Sin embargo, también entiende que el proveer otras alternativas a la familia nuclear no sólo no tiene porque amenazar su supervivencia, sino que incluso puede afianzarla. (Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 45, 51 y 58).

Este ataque del movimiento liberacionista a la tradicional forma de concebir las relaciones entre padres e hijos, viene marcado por unas determinadas características, que significan la construcción de un nuevo modelo de relaciones. Así, en primer lugar, analizaré cuáles son esos rasgos comunes al movimiento liberacionista, y, después, trataré de forma particular el pensamiento de Cohen, que, aún compartiendo esencialmente los planteamientos comunes, al establecer el especial sistema de agentes, al que ya me he referido, ofrece peculiaridades interesantes que conviene exponer.

1. El modelo liberacionista de las relaciones entre los padres y sus hijos.

a) La crítica al modelo proteccionista.

El liberacionismo parte de una crítica esencial al modelo proteccionista⁴². En este sentido, rechaza categóricamente cualquier sistema que no de entidad separada al niño de la persona del padre; que no respete suficientemente la voluntad del niño, incluso en confrontación con la de su padre; que no reconozca una esfera de libertad propia en la que el niño pueda actuar conforme a su propia voluntad; que no acepte que el niño y el padre son dos personas que están unidas, por lazos de amor y de conveniencia, pero que han de regir sus relaciones también conforme a sus respectivos derechos.

Así, los planteamientos propios del modelo proteccionista son expresamente rechazados. En todo caso, existe en bastantes autores liberacionistas una confusión en su crítica, que merece ser comentada, entre dichos planteamientos proteccionistas con otros que serían propios de un modelo como el que aquí se ha denominado “platónico-aristotélico”. De esta manera, rechazan, por considerar que ambos tipos de planteamientos estaban todavía vigentes en la sociedad, tanto la consideración, que caracterizaría al denominado como “platónico-aristotélico”, del niño como simple propiedad del padre; como la consideración, propia del modelo proteccionista, de que el niño tiene ciertos derechos que suponen una límite jurídico a las posibles actuaciones de

⁴² Desde un punto de vista diferente al que inspira esta investigación, con una explicación psicogénica de las relaciones paternofiliales, deMause expone un esquema de periodización de esas relaciones a lo largo de la historia que permite apreciar, aunque con necesarios matices, ciertas coincidencias sugerentes con los modelos teóricos que aquí se han señalado. (Véase así en deMause, Lloyd: “La evolución de la infancia”, cit., págs. 88-90).

los padres, pues éste no es, en este modelo, totalmente libre en la elección del modo y los medios que ha de utilizar en la crianza de su hijo⁴³. Pero, entender que en las sociedades anglosajonas de los años 60-70 todavía podía considerarse realmente al niño como una simple propiedad de los padres, es una exageración, quizás motivada por algunas realidades concretas que sí eran observables, pero que ni social, ni moral, ni jurídicamente, era posible ya defender. Por lo que la crítica que más interés tiene es la realizada contra el modelo proteccionista, que, aún con la evidente evolución sufrida desde su origen, sí se puede considerar que todavía estaba completamente en vigencia.

Esta crítica al proteccionismo, vigente en la sociedad estadounidense, desde posiciones liberacionistas, se observa, de manera muy clara, en los comentarios, ya aludidos en el primer apartado, que realizara Holt al artículo del *Time* magazine: "Children's Rights: The Latest Crusade", de 25 de Diciembre de 1972. Así, como antes señalaba, en este artículo quedaba bien reflejado el pensamiento proteccionista según el cual la forma de solucionar los problemas que se daban en la realidad era, precisamente, aumentando la protección sobre el niño, sin debilitar la autoridad paternal, confiando completamente, pues, en la protección y el cuidado de los padres. La opinión de Holt muestra, contundentemente, la reacción que desde posiciones liberacionistas se hace a esa concepción. Algunos argumentos de Holt ya fueron apuntados en el primer apartado, y otros los explicaré después con más detalle, pero lo que aquí interesa constatar es esa reacción desde el liberacionismo contra el vigente proteccionismo en cuanto afecta a la

⁴³ Ya me he referido a esa confusión en los planteamientos del movimiento Ann Arbor. Pero, es interesante mostrar su extensión en otros planteamientos. Así, se ve muy bien reflejada cuando Farson señala, expresamente: "los niños son tratados como la propiedad privada de sus padres. Técnicamente, la ley ya no considera al niño como una pertenencia, pero en la práctica el niño realmente continúa perteneciendo a su padre. El padre tiene tanto el derecho como la responsabilidad de controlar la vida del niño". Y, de la misma manera se expresa en otro trabajo suyo, y al exponer que los niños deberían tener el derecho a la autodeterminación: "los niños son ahora tratados como la propiedad privada de sus padres en la suposición de que es el derecho y la responsabilidad del padre el control de la vida del niño. La consecución de los derechos de los niños, sin embargo, disminuiría la necesidad de este control y ocasionaría el fin del *double standard* de la moralidad y el comportamiento para los adultos y los niños". (En Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 26; y en Farson, Richard: "Birthrights", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The children's rights movement*, cit., págs. 325-326).

De la misma manera se puede apreciar esa confusión cuando Mary Kohler señala que en la aplicación de las medidas proteccionistas lo que se ha conseguido es seguir manteniendo una situación en que los intereses del niño se vean supeditados a los de los padres, pero crítica, a la vez, una situación que adolecería de problemas provenientes de la ideología que remontamos a Platón y Aristóteles. Es decir, Kohler mezcla en su crítica ambas concepciones; denunciando así, por una parte, que la relación padres-hijos se puede entender que queda definida por poco más que porque el niño sea entendido como un bien mueble del padre (lo que en realidad es una exageración que hunde sus raíces en ideologías pasadas), y, además, que el control que los padres ejercen sobre sus hijos según las leyes proteccionistas han impedido una autodeterminación del niño. (Véase en Kohler, Mary: "To what are children entitled?", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., págs. 217-218).

forma de entender las relaciones entre padres e hijos. Así, es decisiva la crítica de Holt, primero, resaltando, con una ironía cargada de sentido, la obvia imposibilidad de que un padre pueda proteger a sus hijos todos los momentos de su vida, como quería el articulista, ya que “la gente tiene otras cosas que hacer”. Segundo, y todavía en tono irónico, advirtiendo que aunque fuese posible, no sería conveniente para el propio niño; pues la hiperprotección no puede dejar de tener consecuencias negativas para él, ya que “ningún niño (salvo, quizás, con un pulmón de hierro) necesita ese cuidado; si lo tuviese, bien podría volverle loco”. Tercero, denunciando precisamente los abusos de autoridad como una de las principales causas, incluso puede que en último término la única, de los problemas que sufren los niños⁴⁴; y así, exponiendo que mantener plenamente la tradicional autoridad parental lo que realmente produciría sería aumentar las posibilidades de que se abusase de dicha autoridad. Por lo que la única solución para evitar los abusos de autoridad de los padres es, precisamente, disminuyendo esa autoridad, es decir, dando mayor libertad a los niños: “pero más allá de eso, lo que pide el *Time*, extender la protección contra los abusos de la autoridad sin reducir la autoridad, es imposible, una contradicción en los términos. No puede haber una adecuada protección contra el abuso de autoridad, de los padres o del Estado, excepto dándole a la víctima el derecho a escapar de ella”. Por fin, y en cuarto lugar, todo esto le lleva a Holt a una inevitable conclusión: es necesario acabar con el antiguo modelo de las relaciones padre-hijo; se han de cambiar las funciones del padre y su forma de gobierno. Lo único que le ha de quedar al padre es la posibilidad de ejercer una “autoridad natural”, siendo cualquier extensión de su poder una vulneración de los derechos del niño, una invasión ilegítima en su esfera de libertad: “la autoridad que el *Time* tiene en mente cuando habla de los “beneficios psíquicos de la autoridad parental” no es una autoridad natural sino sólo el poder para obligar, amenazar, castigar, y hacer daño. El hecho es que los niños

⁴⁴ En este sentido hay que interpretar también críticas como al de Adams, que contundentemente nos muestra ese profundo rechazo que desde posiciones liberacionistas se produce hacia la todavía vigente concepción de la familia autoritaria, del padre autoritario; que como sabemos también tuvo su justificación en planteamientos proteccionistas. “Mandeville nos dio la declaración clásica de los conservadores acerca de lo que significa la vida familiar. Mandeville lo expresó con mucha claridad: el derrumbe de la voluntad de los niños; el “entrenamiento” e indocinación de los niños en una familia es el *modus operandi* de una sociedad autoritaria. Por la claridad de la frase podemos estar agradecidos; pero en la forma en que lo expuso Mandeville, de acuerdo con el tenor y la faseología del siglo XVIII, el papel vital de la familia en el autoritarismo resulta completamente repugnante a las almas libres de nuestra era. Y sin embargo, nuestra sociedad trabaja por medio de los padres para producir dos tipos de comportamiento horripilante: tanto (1) conformidad con los convencionalismos sociales como (2) neurosis. La neurosis y la conformidad son productos conjuntos de padres autoritarios y de una sociedad autoritaria” (En Adams, Paul: “El niño, la familia y la sociedad”, cit., págs. 68-69).

pueden ser y son castigados con regularidad, por los padres y la ley, por cualquiera de las razones, y las mismas razones por las cuales los esclavos solían ser castigados -por responder mal, por “falta de respeto”, por desobediencia, por andar sueltos sin permiso, por escapar- en resumen, por hacer cualquier cosa que pudiera dar a entender que ellos piensan que tienen alguna libertad o derechos en absoluto”⁴⁵.

Otro planteamiento relevante en esta cuestión es el de Cohen. En este sentido, es muy esclarecedor el análisis que realiza en el capítulo de conclusiones de su libro *Equal rights for children*, de cuyas ideas, cabe destacar, precisamente, que una de sus razones para rechazar los planteamientos proteccionistas es la consideración de que esa concepción no pone de manifiesto el problema que puede existir al no ser compatibles el posible interés que en sus hijos tengan los padres, y el que aquellos puedan desarrollarse como personas independientes. De esta manera, se entiende que también para Cohen lo importante es que el desarrollo de los niños sea como personas independientes, y que este fin supone un límite al gobierno que los padres puedan ejercer sobre sus hijos⁴⁶.

Si en planteamientos justificatorios anteriores se utilizó, en ocasiones, la comparación entre la figura del monarca y la del padre, y la del pueblo y los niños, conforme a los planteamientos liberacionistas esa comparación no sólo se hace de todo punto inviable, sino que, incluso, la comparación que se llega a realizar es la de la situación de dominación a la que estaban sometidos los niños con la que en su tiempo estaban sometidos los esclavos. Esta comparación era explícita en el pasaje antes referido de Holt; pero es en este sentido significativo que un autor tan relevante como Holt se manifieste con tanta contundencia como para comparar de forma expresa la

⁴⁵ En Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 228-229. (La traducción es mía).

⁴⁶ Así, si bien Cohen señala que la teoría proteccionista supuso una superación de los anteriores planteamientos, que venían a considerar al niño poco más que una propiedad del padre, también señala otras consecuencias negativas derivadas de la práctica de la propia teoría proteccionista que, finalmente, hacían también necesaria su superación. Para Cohen la ideología proteccionista surgió ya con un problema de base, que afecta al concepto de mejor interés del niño (como señalaré después con un poco más de detalle), y a las relaciones padres e hijos. Para los proteccionistas la protección del interés del niño habría de coincidir con los intereses de los padres, ya que dentro de la familia no existía un auténtico conflicto de intereses. Sin embargo, para Cohen esta concepción no era más que una ocultación de la realidad. La negación de ese conflicto de intereses suponía que sólo en casos anormales los padres podrían actuar en contra de sus hijos. Según explica Cohen este planteamiento permitía ignorar la realidad económica de los pobres, y los casos de abandono y abuso infantil; pues éstos serían tratados como problemas morales, en el sentido, en que tenían causa en el comportamiento anormal, con una condición defectuosa, de los padres, que por ello serían apartados de su custodia. Esta situación lo que consiguió fue que se protegiesen casos aislados de niños, que el Estado, actuando *in loco parentis*, tomase bajo su protección; pero, en todo caso, no mejoró realmente la situación general de los niños, sino que en la práctica se mostró perjudicial para ellos. Para Cohen las causas de ese mal desempeño por el Estado de sus funciones

institución de la familia con un instrumento de dominio y esclavitud, con “una dictadura en miniatura (algunas veces justificada por “amor”) en la que el niño aprende a vivir bajo y sometido a un poder absoluto e incuestionable. Es un entrenamiento para la esclavitud”⁴⁷.

La figura del padre se observa así como clara y desmedidamente opresiva. Se entiende que el niño está completamente supeditado a la voluntad del padre, de él sólo depende establecer no ya las reglas de convivencia en el seno familiar, sino también las normas de comportamiento por las que el niño se ha de relacionar con el resto de la sociedad; supone entender que el niño no tiene derechos ni libertades frente al padre hallándose en todo caso supeditado a él. Es cierto que, como ya he señalado, en la realidad, y los liberacionistas también eran conscientes de ello, ni los niños carecían de derechos, ni, por consiguiente, la supeditación podía ser total. Sin embargo, también es cierto que los liberacionistas consideraban que esos derechos eran manifiestamente insuficientes, y que en la práctica la vida del niño se desarrollaba en una sumisión perjudicial para todos los niños, tanto en su presente como en su desarrollo vital.

Por eso, si hubiese que seguir con el símil entre las relaciones familiares y las políticas, ahora, con la nueva concepción del niño, y lo que ello significaba de denuncia de la situación de opresión del menor por sus supuestos protectores en el mantenimiento de una infantilización artificial, el niño, como en su tiempo se consideró del pueblo, se considera que es capaz de tomar sus propias decisiones⁴⁸. Eso implicaría el reconocimiento de una esfera de libertad en la que su voluntad se habría de respetar mediante la articulación de una serie de derechos, que, parafraseando la famosa

como protector habría que encontrarlas, precisamente, en lo inadecuado de esa ideología proteccionista. (Véase respecto a estas ideas en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 148-152).

⁴⁷ En Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 48.

⁴⁸ En este sentido es interesante la interpretación que cabe hacer, considerando la relación padres-hijos, del argumento antiproteccionista de Holt en el que reivindica el derecho a tomar las propias decisiones incluso por aquellos que se considere que tienen posibilidades de equivocarse. Para este autor hay que superar la concepción proteccionista que justifica la existencia de un derecho, incluso de un deber, para interferir en la vida de los demás, en que el mayor conocimiento de la situación del protector que el protegido evitará a este último cometer errores; pues para él la mejor forma de evitar los errores es, precisamente, permitiendo que cada uno pueda cometer sus propios errores; aboga, así, por el derecho a poder cometer esos errores. Las consecuencias en caso contrario son, según este planteamiento, peores que los pretendidos beneficios. En este sentido, señala expresamente que “de lo que tenemos que darnos cuenta, y frecuentemente es muy duro en el caso de la gente que amamos, es que nuestro poder sobre la vida de otra persona es a lo sumo muy limitada, y que si intentamos ampliar nuestro poder más allá de ese estrecho límite, sólo lo haremos a costa de quitarle su habilidad para controlar su propia vida. El único modo en que podemos proteger totalmente a alguien contra sus propios errores y las incertidumbres del mundo, es haciéndole un esclavo. Él está, entonces, indefenso ante *nuestros* caprichos y debilidades. La

sentencia de Dworkin, se transformarían en derechos no ya sólo frente al Estado o frente a la sociedad, sino también, y en primer lugar, en tanto en cuanto son las relaciones principales y primeras, en derechos frente a los padres⁴⁹. De esta manera, igual que el pueblo se liberó acabando con los “sagrados derechos de los príncipes”, que teóricamente habían sido establecidos para proteger y dirigir a un pueblo considerado incapaz de regir su propio destino, se reclama entonces que los niños también sean liberados de la sujeción al “sagrado derecho de los padres” (pues, como se señaló, precisamente en la concepción de Locke se consideraba a los padres como responsables ante Dios de dar la debida protección, cuidado y educación a sus hijos mientras estos fuesen incapaces de dirigir su vida conforme a la razón).

b) Las relaciones familiares en el modelo liberacionista.

Las consecuencias de los planteamientos señalados en el anterior subapartado suponen un cambio total en las relaciones familiares, pero no suponen la eliminación de la familia como institución adecuada para la convivencia, con intrínsecos valores positivos para sus miembros. Se critica que la regulación de las relaciones familiares habría de traducirse en una formalización en la que no tendría cabida el amor, ya que las relaciones afectivas serían sustituidas por las relaciones jurídicas⁵⁰; pero no parece que ésta sea una crítica con demasiado fundamento, y aunque es recogida por algún autor liberacionista, parece claro que los liberacionistas entenderán que el amor seguirá existiendo entre los miembros de la familia, y será un elemento importante en sus relaciones⁵¹. Lo que no puede es constituirse, en ningún caso, en una tapadera de la

mayoría de la gente preferiría correr sus riesgos en la vida. Ellos tienen el derecho a esa elección”. (Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 85-86).

⁴⁹ En este sentido es significativo como Farson, al explicar el derecho de los niños a la justicia, señala explícitamente que los niños deben tener el derecho a un abogado para proteger sus derechos contra sus padres. (Véase al respecto en Farson, Richard: “Birthrights”, cit., pág. 327).

⁵⁰ Así, señala Cohen a la formalización de las relaciones entre los miembros de la familia como consecuencia del reconocimiento de derechos a los niños. Haciéndose eco de una de las críticas que se le realizaría a ese reconocimiento de derechos; como es considerar que con el mismo se acabaría con las relaciones “naturales”, y hasta cierto punto afectuosas, entre los miembros de la familia, pasando a convertirse en relaciones más formalizadas, y, en este sentido, asépticas. (Véase en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 21).

⁵¹ Como puede ser el caso de Farson. Que tras excluir otros vínculos tradicionales, como la necesidad funcional, la supervivencia, etc.; pone el acento, sin embargo, en que los vínculos que quedan entre los miembros de la familia son los afectivos. (Véase al respecto en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 43-44).

También en esta comprensión por el liberacionismo de las relaciones afectivas entre los padres y los hijos, existe una continuidad con otros planteamientos liberacionistas ya observados. Así, por ejemplo,

explotación o del abuso. No se debe, en este sentido, amparar bajo el manto del amor la violación de los derechos y las libertades⁵². Son otras las dificultades importantes a las que tiene que hacer frente el planteamiento liberacionista.

b.1) El conflicto entre los derechos y libertades del niño y el poder de los padres. La “autoridad natural” de los padres.

La principal dificultad que ha de afrontar el liberacionismo sería establecer la forma de poder articular la nueva correlación de fuerzas. Ahora se entenderá que junto a la voluntad de los padres hay que tener en cuenta, en la misma medida, la voluntad de los hijos; y que el ejercicio de las funciones paternas tiene siempre un límite en los derechos y libertades que ahora se le reconocen a los niños, así como los niños lo tienen en los derechos y libertades de los padres. La solución no es fácil, y por eso los liberacionistas, pese a realizar destacadas concesiones para el mantenimiento de la unión familiar, habrán de reconocer que los miembros de la familia han de estar habilitados para poder poner fin a esa relación familiar.

En todo caso, se reconoce que las relaciones familiares son fundamentales desde el principio. Los autores liberacionistas ponen el acento en la enorme trascendencia que para el bebé, y su vida futura, tiene el establecimiento de una relación afectuosa desde

Theod Clark explicará que es precisamente la dependencia de los padres, que supone la aplicación de las medidas proteccionistas y la compleja situación que se crea, la que puede producir “neurosis” en los adolescentes, por la represión de sentimientos periódicos de odio de los menores hacia los padres de los que dependen. Asimismo, otra autora como McGillivray denuncia que ese amor paternal tal y cual lo entendemos es antes producto de una convención social que debido a causas biológicas; es, en este sentido, una construcción artificial, como lo era el propio concepto de infancia. Dando también prueba de ello en la variación que los conceptos sufren en las distintas culturas. O, finalmente, Holt advierte del abuso que se ha hecho de esta consideración de que el amor ha de estar presente entre los miembros de la familia; constituyendo una gran carga el “deber” que ha supuesto para los padres y los hijos el tener que amarse necesariamente. (Véase la explicación de esa idea de Clark en Clark, Theod: “The oppression of youth”, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., pág. 162; y véanse así mismo las respectivas ideas en McGillivray, Anne: “Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy”, cit., pág. 247; y en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 70 y 212).

⁵² Así, para Holt, superada la tradicional visión del hijo como un apoyo económico de la familia, la relación de los padres con los hijos se verá determinada por los sentimientos de poder, dirigir y ayudar, y de amor que los padres sienten hacia sus hijos. Dominio y poder sobre los hijos que estaba justificado ideológicamente con la idea de que se ejercitaba por el amor que se sentía hacia el hijo y en su mejor interés, justificación ésta que, como señalaré en el correspondiente apartado, era fuertemente criticada por el pensamiento liberacionista. Siendo así que para Holt hay que tener presente como el hogar, que teóricamente se distingue por ser el lugar donde prima el amor, se puede convertir en el lugar donde más cruel y severo se puede ser; pudiéndose convertir el poder de los padres en un absoluto ejercicio “tiránico”, en el que el padre se comportase con la mayor crueldad y falta de respeto hacia sus hijos. (Véanse estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 75-77).

los primeros instantes de vida con su madre⁵³. Y, del mismo modo, subrayan también la importancia que para toda la vida del niño tiene la influencia de los padres. Por ello se considera primordial el trato que se fije entre ellos.

En un desarrollo lógico con estas argumentaciones liberacionistas, se entiende que en la determinación de las relaciones entre padres e hijos lo que ha de primar es el respeto por la otra persona. A esa conclusión conduce la idea de que son dos voluntades que han de convivir, que pueden tener intereses diferentes, e incluso opuestos, y que, por lo tanto, se ha de llegar a un acuerdo aceptable para todos ellos en la fijación de las reglas de convivencia. Estas ideas se pueden apreciar bien en la explicación que realiza Neill al especificar como serían las relaciones entre los padres y los hijos en una familia imaginaria, en la que los niños se estuviesen desarrollando en libertad y en un ambiente donde prevaleciese el amor. Esas relaciones estarían caracterizadas por fundamentarse en criterios de igualdad. Es decir, tanto los padres como los hijos tendrán obligaciones y derechos mutuos, y, en todo caso, en el ejercicio de esos derechos y deberes deberá respetarse la libertad del resto de miembros de la familia. "Permítaseme imaginar una familia en la cual (...) Si los padres tiene religión no obligan a sus hijos a seguirla. Los chicos se sienten libres, pero no hay privilegios en la casa, (...) Los padres y los niños

⁵³ Esta relación es destacada por distintos autores; como Adams, que subraya la enorme importancia de la atención adecuada al bebé. Así, en una argumentación a favor de la alimentación del bebé por amamantamiento auto-demandado, y en contra de la alimentación de acuerdo con un horario impuesto, señala que "Los valores en que los niños son envueltos desde sus primeros momentos no son extraños sino íntimos, ciñiendo al niño con un punto de vista del mundo implantado con una fijeza que parece un trasplante de órgano". Lo que adquiere extraordinaria importancia a la luz de su comprensión de las relaciones que se establecen entre la madre y el bebé: "Todo lo que pueda hacerse para ayudar a la naturaleza a que contribuya a que el vínculo de madre e hijo conserve su *simbiosis tal como existía antes del alumbramiento* será sin duda un gran bien. (...) Desde el punto de vista del bebé, se establecen patrones de alimentación y respiración muy sensatos (si el bebé tiene suerte) inmediatamente después del parto. La simbiosis con la madre le sirve más al bebé que a la madre. Sin cierta aproximación a su existencia intrauterina, el bebé moriría. La necesidad de que lo abracen y de estar cerca de la madre ha sido demostrada una y otra vez en el trabajo de René Spitz y otros. El bebé se cría mejor cuando una madre amante envuelve a un bebé sano con su calor y su amor; si el bebé se deja acostado llorando en la sala-cuna, no hay la menor posibilidad de que esta aproximación a su existencia fetal ocurra jamás". Y, en el mismo sentido: "Una simbiosis sumamente importante e instructiva se establece ente la madre y el niño cuando éste acaba de nacer. Esa simbiosis nos enseña que estamos hechos para depender unos de otros y, mejor aún, que *podemos* depender de otro con confianza y que podemos obtener placer del cuerpo de otro. Una sociedad debe encaminar todos sus recursos primarios hacia el aprendizaje de estos factores tan esenciales". (En Adams, Paul: "El niño, la familia y la sociedad", cit., págs. 97, 95 y 98).

También Gerzon al criticar la extensión que en Estados Unidos se produjo del uso de la leche en biberones para la lactancia de los niños y el consiguiente abandono de la lactancia materna (que llegó a colocarlo en el país con menor porcentaje de lactancia materna); resalta las consecuencias negativas que tuvo tanto para las madres como para los propios hijos porque, además de que la leche materna es la mejor para los niños al contener los elementos químicos más adecuados, y también transmitir productos apropiados para sus mecanismos biológicos de defensas, existe una relación psicológica beneficiosa para

están en igualdad de condiciones en casi todo. No hay ningún esfuerzo para enseñar sus modales en la mesa y no hay prohibiciones sobre el lenguaje. La familia ve a los padres desnudos. (...) No estoy afirmando que en una familia semejante los niños pueden hacer todo lo que quieran. Los adultos tienen sus derechos. Papá debe decir con firmeza que no permitirá que se use su auto como choza para juegos de bandidos. Mamá tiene derecho a decir que no permitirá que María use una de sus mejores ollas para hacer melcocha y luego dejarla sin lavar. Esto es un toma y daca justo, y cuando la relación es de amor, estos pequeños disgustos no dejan odio ni resentimiento. En uno de mis libros escribí que en un hogar estricto los padres tienen todos los derechos, en tanto que en un hogar falsamente liberal, los niños tienen todos los derechos, y el resultado es un montón de chamacos consentidos. Los niños de esta familia habrían sido autorreglamentados desde el principio”⁵⁴.

No obstante, y pese a lo señalado en ocasiones (y a veces de forma explícita), en los planteamientos iberacionistas, en general, no se lleva hasta sus últimas consecuencias la consideración de que el establecimiento de las normas que regulan las relaciones familiares sea equiparable a un contrato, ni tampoco el que se esté regulando relaciones entre iguales. Lo que, en realidad, no deja de ser una contradicción con la pretendida igualdad que los liberacionistas justifican. Así se puede apreciar en los planteamientos de Farson en relación con el establecimiento de las normas de convivencia. En estos se puede observar como pauta general, la superación, a través del criterio de autodeterminación del niño (al que después me referiré con más detalle), del planteamiento tradicional autoritario, conforme al cual los padres establecían unilateralmente las normas. De esta manera, se entiende que ha de ser el mismo niño el

ambos en el acto de la lactancia. (Véase al respecto en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 97-103).

⁵⁴ En Neill, A.S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 188-189.

El propio Neill expone muy gráficamente, en otros pasajes, esa concepción de que las normas de convivencia entre los miembros de la familia deben de responder a un acuerdo entre sus miembros. Para este autor en las relaciones entre los padres y los hijos ha de primar el acuerdo, la transacción, y no las decisiones autoritarias y unilaterales del padre; dándose, así, una confianza en la capacidad de autodisciplinarse del niño. Es en este sentido que dirá Neill: “Y, claro, debe haber *daca* y *toma* en el hogar. Si uno tiene un par de hijos que quieren encender la televisión para ver “La Hora de Pico Malgusto” y usted quiere ver algo que valga la pena, entonces tiene que dar y tomar y llegar a una transacción”. E incluso utilizando el mismo ejemplo, se observa también que para Neill ese acuerdo se hace necesario; al ser dos personas con intereses diferentes, no siempre compatibles entre sí: “...un niño (...) Es de un mundo diferente del de los adultos (...) Las edades no pueden mezclarse. (...) Gran parte del problema se origina en la diferencia de edades, y la triste realidad es que esta diferencia no puede abolirse; se tiene que llegar a una transacción para que el niño pueda ver su “Hora de Pico Malgusto” y papá sus “Veinticuatro horas” en la televisión”. (En Neill, A.S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 184 y 194).

que pueda decidir directamente sobre todas aquellos asuntos que más directamente le afectan. Farson señala, en este sentido y a modo de ejemplo, algunas de las materias en las que serían los niños, y no los padres, los que tendrían la última palabra: “sobre el comer, dormir, jugar, escuchar, leer, lavar, y vestir”. Sin embargo, en la explicación de sus propósitos expone Farson ideas que no siempre casan bien. Así, en su argumentación respecto del derecho a un “diseño sensible” (“*to responsive design*”, a las necesidades de los niños), utiliza un ejemplo que parece colocar en pie de igualdad al padre con el hijo en el establecimiento de las normas: “La idea de un padre prohibiendo a un niño que vea su programa favorito debe ser tan indignante para nosotros como un niño haciendo eso a su padre”. Pero en otro pasaje, al criticar la forma tradicional de entender el control que los padres han de ejercer sobre sus hijos, termina por reconocer que, en todo caso, es verdad que toda relación entre padres hijos va a conllevar un cierto control de los primeros sobre los segundos; lo que, en último término, es incompatible con aquella concepción de absoluta equiparación entre padres e hijos en el establecimiento de las normas. Porque, si extendiese la fundamentación de la igualdad entre el padre y el hijo en el control de los programas de TV, habría que entender que si el padre debe tener cierto control sobre el niño se habría de articular asimismo un control equiparable del niño sobre el padre, lo cual parece absurdo, y ni siquiera Farson parece que lo plantee. Tampoco parece afortunada la aclaración que el propio Farson señala, diciendo que ese control que los padres ejercerán inevitablemente sobre los niños, como se hace en cualquier relación y más si es afectiva, podría ser equiparable al que ejerce un adulto sobre otro adulto; pues, conforme a ella, y si se sigue la idea de la igualdad absoluta, cabría entender ahora que el niño podría ejercer sobre el padre un control asimismo equiparable al que un adulto ejerce sobre otro⁵⁵. Por esto, parece que la interpretación del planteamiento de Farson habría de hacerse pese a algunas de sus manifestaciones; y así, sí cabría entender que su concepción responde perfectamente a las principales aportaciones liberacionistas que señalo, y que, conforme a ellas, se hacen compatibles sus propias, y aparentemente contradictorias, ideas. En este sentido, según Farson las normas de convivencia las establecería el padre, que las podrá determinar mediante el uso de la persuasión y basándose en su influencia sobre el niño; aunque, en todo caso, con un absoluto respeto de la libertad del niño, que no sólo participará en la

⁵⁵ Véanse estas ideas de Farson en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 27, 74 y 125.

elaboración de las normas comunes sino que también tendrá total libertad para autonormarse en aquellos asuntos que sólo a él afecten.

En último término, pues, y con todas las salvedades ya señaladas de respeto por la voluntad del niño y por sus derechos y libertades, se considerará que los padres están habilitados para establecer las normas que han de regir en la casa. E incluso, para un autor tan significativo como Holt esas normas de los padres, en tanto en cuanto el niño siga viviendo de forma dependiente de ellos en su casa, vincularán al hijo más allá de los límites del hogar. Así, reconoce Holt la posibilidad de que los “*guardians*”, los padres y los *secondary guardians*, puedan regular ciertas materias importantes, como la actividad sexual de los niños, mientras vivan dependientes de ellos, tanto dentro como fuera de su casa. De nuevo parece existir una cierta contradicción en los planteamientos liberacionistas pues la voluntad de los niños quedaría supeditada a la decisión de los padres. No obstante, esta aparente contradicción se salva al entenderse (aunque estas afirmaciones después serán matizadas) que los niños que viven de forma dependiente de sus padres, en sus casas, lo hacen porque así lo han elegido (pero sobre este punto volveré después), y se sigue considerando que los padres son responsables de los que viven de forma dependiente de ellos en la casa. De esta manera, si bien no se encuentra suficiente justificación para que los padres, por el simple hecho de ser padres, puedan imponer las normas de comportamiento a sus hijos; sí se encuentra la justificación en que los niños vivan en la casa de sus padres de forma dependiente de ellos, y así los padres, como responsables de la conducta de sus hijos, podrían imponer las normas de comportamiento a sus hijos, para dentro y fuera de la casa. Así, no sólo respecto a la actividad sexual, sino que también señala Holt explícitamente ese poder en otras actividades, respecto a las cuales el niño, si viviese de forma independiente, podría decidir libremente en la misma medida en que lo puedan hacer los adultos; como el derecho a usar drogas (entre las que incluye el alcohol, el tabaco y el café), o el de poseer ciertos objetos de cuyo mal uso deban responder, o soportar, los padres (ejemplificándolo Holt con la posesión de tambores en la casa, por que con su uso se podría perjudicar a los vecinos, o simplemente por que ellos mismos no pudiesen soportar el ruido). También, de forma coherente con esos planteamientos, se argumentará que, en último término, la decisión depende de los padres; es decir, que si el menor tiene derechos, como el de poder decidir libremente sobre sus relaciones sexuales, si el padre de quien vive de forma dependiente, no le impone restricciones,

éstas no le podrán ser impuestas por el Estado. De esta manera se ha de entender que para Holt, en la regulación de las materias que se consideran importantes, ha de primar la voluntad de los padres, dada la responsabilidad que tienen sobre los niños; quedando relegada la actividad del Estado a un simple ejercicio de control para que los padres no pasen los límites de su responsabilidad civil o penal, y, en todo caso a proteger la posibilidad de que los niños ejerzan adecuadamente sus derechos.

Pero, en último término, se sigue manteniendo una contradicción en los planteamientos de Holt, de difícil solución por el liberacionismo. Pues, conforme a los planteamientos liberacionistas, aunque se reconozca a los niños la posibilidad de abandonar la dependencia paterna, parece necesario igualmente reconocer que mientras vivan de forma dependiente tienen unos derechos y libertades que los padres han de respetar en todo caso. Conforme a ello Holt ha de reconocer que existe un límite a esa capacidad normativa de los padres en los derechos que les han sido explícitamente garantizados a los niños por el Estado, como el derecho al voto o el derecho al trabajo. Sin embargo, la propia configuración de ese límite no queda clara, porque, por ejemplo, también el derecho a una vida sexual libre es uno de los derechos por los que explícitamente se aboga en el liberacionismo⁵⁶, y así, puede también entenderse que lo garantice explícitamente el Estado⁵⁷.

En todo caso, hay que destacar los límites y mecanismos que los liberacionistas explícitamente establecen a fin de conseguir compatibilizar esa regulación del padre con la liberación del niño. Así, hay que destacar, en primer lugar, la ya señalada necesidad de respetar los nuevos derechos y libertades de los niños, por lo que cualquier actuación que significase una violación de los mismos estaría categóricamente prohibida para los padres⁵⁸. En este punto merece destacarse la interesante aportación que realiza Cohen

⁵⁶ Véase así en los planteamientos de Farson en Farson, Richard: "Birthrights", cit., pág. 327; y más extensamente, en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 129 y ss.

⁵⁷ Véanse estas ideas de Holt aquí referidas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 192, 249 y 275-276.

⁵⁸ En este sentido se puede observar como el propio Holt, al argumentar sobre la necesidad de hacer realmente efectivos derechos como el derecho al voto y el derecho a la dirección de la propia educación, resuelve que el Derecho habría de encargarse de proteger al menor contra las posibles presiones de los padres. Y, en el mismo sentido, en la justificación del reconocimiento del derecho de los niños al trabajo, ante la posibilidad de que haya un intento de abuso del padre de ese derecho reconocido, la explotación laboral o el quedarse con el dinero de sus hijos, se preocupa, en ese posible conflicto entre la voluntad de los padres y el ejercicio de los derechos de los niños, por hacer efectiva la protección del niño y del correcto ejercicio de sus derechos. (Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 152-153 y 188-189. En todo caso, sobre las posibles presiones de los padres en el ejercicio del derecho al voto, después señalará que éstas no se producirán, porque considera que una sociedad que sea capaz de reconocer el derecho al voto a los niños tendrá tal madurez que influiría lo suficiente al padre para que

respecto a esta forma de entender los derechos de los niños. En su explicación sobre lo que entiende que ha de significar tener un derecho, advierte, por una parte, que muchos padres estarían dispuestos a conceder como privilegios a sus hijos lo que no estarían dispuestos a reconocer como derechos. Esto es importante porque, como Cohen reconoce explícitamente, afecta directamente al control de la actividad de los niños, es decir, al núcleo del gobierno que los padres pueden ejercer sobre sus hijos. Pues, o bien, si se les reconoce como derechos, podrán decidir los niños, en último término, sobre sus actividades; o bien, si se les reconoce como privilegios, podrán decidir los padres, dejando que los niños realicen determinadas actividades mientras ellos no consideren que abusan de ese privilegio y decidan denegárselo, con lo que al niño se le inhabilitaría para realizar más esa actividad.

Por otra parte, también advierte Cohen del peligro de convertir *de facto* en privilegios lo que *de iure* se hubiese reconocido como derechos. Esta posibilidad tiene sus causas en problemas que, en realidad, afectan al Derecho en general, como son la vaguedad en el lenguaje y su textura abierta. En este sentido, estos problemas de vaguedad y textura abierta suponen que cuanto más abstractos fuesen los derechos que se reconocen a los niños, como podría ser el derecho a ser cuidado adecuadamente, mayor será el poder de control que se dejará a los padres. Pues, en tanto en cuanto se les reconozca la capacidad de ejercitar ese control, tendrán un más amplio margen de discreción en la interpretación de esos derechos, pudiendo así reconducir los derechos

éste no manipule a su hijo, y el niño será lo suficientemente consciente, y se verá apoyado por la sociedad, como para evitar el intento de manipulación de su padre. Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 169).

También Farson destaca la importancia de considerar que los derechos de los niños impone límites al poder de los padres. Lo cual representa una solución a la criticada situación existente en la sociedad respecto al control ejercido por los padres sobre sus hijos. Y en numerosos pasajes rechaza una de las acciones que, en este sentido, es expresamente rechazada también por distintos autores: la imposibilidad de que el padre pueda utilizar el castigo corporal en la crianza de sus hijos. Farson es explícito en su denuncia de este tipo de acciones, dedicando, incluso, el capítulo octavo de su libro *Birthrights* a defender "*the right to freedom from physical punishment*". (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 122-123; y respecto al rechazo expreso del castigo corporal en pág. 113; y en Farson, Richard: "*Birthrights*", cit., pág. 327).

Y un apunte práctico nos muestra, por otra parte, como también en la realidad jurídica el reconocimiento de nuevos derechos a los niños desvinculaba su ejercicio de un necesario consentimiento paterno. Así, por ejemplo, señala explícitamente el U.S. News & World Report como nuevas leyes y decisiones judiciales de algunos de los estados de Estados Unidos, daba incluso a los menores que vivían en las casas de sus padres, el derecho a conseguir, en ciertos casos, ayuda médica sin el consentimiento, ni siquiera el conocimiento, de sus padres; así, en algunos estados, se reconocía ese derecho para enfermedades venéreas, embarazos, abortos, anticoncepción, drogadicción, desórdenes mentales, o enfermedades contagiosas graves. (Véase así en U.S. News & World Report: "*Nationwide Drive for Children's Rights*", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., pág. 208).

casi en los términos que ellos quieran. Incluso, señala Cohen, que podría llegarse, si el margen de libertad de interpretación fuese muy amplio, a esa conversión práctica de los derechos en privilegios. Una posible solución entiendo que para Cohen pasaría por hacer lo más específicos posibles los derechos que queramos reconocer y proteger.

Por último se refiere Cohen a otra preocupación que se produce respecto a este reconocimiento de derechos a los niños. Así, señala que en dicho reconocimiento de derechos habría de articularse un mecanismo para que los niños pudiesen reclamar la intervención de un tercero si considerase que le han sido vulnerados; lo que supondría acabar con la tradicional esfera de privacidad en la que hasta ahora se había mantenido la familia. En este sentido, habría que entender que el reconocimiento de derechos de igualdad a los niños sería un paso definitivo en el control de los poderes de los padres, y en la individualización e independización de los miembros de la familia. A este respecto también Cohen manifestará, después, que es consciente de la delicadeza del asunto que trata con el establecimiento de su sistema de “agentes”, al afectar directamente al núcleo de la relación tradicional de los padres con sus hijos; pues con ello afecta a materias que antes eran privadas, convirtiéndolas con la intervención de terceros, en materias públicas. Pues este sistema de agentes propuesto acabaría con el gobierno de los padres sobre los hijos como tradicionalmente se habría entendido, ya que la intervención directa de terceros en defensa de los intereses del niño impediría la relación directa y particular de los padres con sus hijos (pero este sistema de agentes ya lo analizaré después)⁵⁹.

En todo caso, todos estos planteamientos, no significan, para los propios autores liberacionistas, la supresión de toda autoridad de los padres. Como antes he señalado los autores liberacionistas destacaban la influencia que sobre el niño ejercían, de forma muy especial, los padres, y es este tipo de autoridad la que se le sigue reconociendo a los padres. La forma de denominarla y de definirla difiere entre los autores, pero me parece que la denominación más afortunada es la de “autoridad natural” (“*natural authority*”) que utiliza Holt. Aunque, para su comprensión puede servirnos, por su concreción, la forma en que a esa autoridad se refiere Farson al entender que “[e]l que el adulto ejercite su juicio, sabiduría, influencia y persuasión debe ser aumentado, no reducido”⁶⁰.

⁵⁹ Véanse las ideas de Cohen aquí referidas en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 20-22 y 90-91).

⁶⁰ En Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 4.

Para Farson esa autoridad es la única que se ha de considerar compatible con la pretendida liberación del niño. En este sentido, señala: “Las diferencias, por ejemplo, entre “estricta” y “permissiva” crianza de los hijos desaparece cuando se observa en el contexto de la liberación de los niños, porque incluso la aproximación más permissiva entonces parece embarazosamente autoritaria”. De igual forma, la pérdida de la autoridad, que habrá que entender referida a la idea de control y manejo de la vida de los hijos, que iría aparejada a esa liberación de los niños, deja como única forma válida de influir en la conducta de los hijos, a través de la opinión juiciosa, el consejo y la persuasión. Por otra parte, conforme a ese presupuesto, también señalará (aunque sin una adecuada fundamentación teórica, que ayude a sostener sus conclusiones), que la pérdida por los padres de control sobre sus hijos, que iría aparejada con la liberación de los niños, no sólo no supone una pérdida de la influencia del adulto sobre el niño, sino que incluso ésta se ve aumentada, al aceptase mejor el juicio e información que el adulto le ofrece al niño⁶¹.

Holt hace alusión a esa idea de autoridad natural en distintos párrafos, pero resulta muy significativa su contraposición a la autoridad basada en el miedo y la fuerza, que es contra la que lucha Holt al defender los derechos que protegen al niño: “a algunos les parecerá que si les damos a los niños el derecho a viajar (y a hacer otras cosas) sin el permiso de sus padres, podría debilitar la autoridad de los padres. Deberíamos tener en cuenta una vez más la distinción entre autoridad natural, la cual está basada en una mayor habilidad, conocimiento, experiencia, valor, responsabilidad, o preocupación, y aquella autoridad que se basa sólo en la fuerza, el poder para amenazar, castigar, y hacer daño. Nada de lo que yo propongo aquí disminuye la autoridad natural de los padres sobre el niño, o de los mayores sobre los jóvenes; de hecho, fortalecerá, cuando exista, esa autoridad natural”. Y, en el mismo sentido, cuando después, al exponer un ejemplo que utiliza sobre cómo se podría realizar ese derecho a viajar, vincula la autoridad natural con el amor y respeto mutuo entre los miembros de la familia⁶².

Por otra parte, se considera no sólo que esa autoridad natural sea la única que se deba ejercer sobre los niños, sino que, además, su pujanza la convierte en la más adecuada. Así, también destaca Holt cómo los niños se sienten atraídos por la autoridad

⁶¹ Véanse estas ideas en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 3-4, 41 y 35).

⁶² Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 200-201. (La traducción es mía).

natural de aquéllos que se comportan con ellos conforme a un trato auténtico y respetuoso (a este tipo de trato ya me referí en el primer apartado). Siendo esa autoridad natural, fundamental en la vida de los niños, una autoridad resistente, fuerte, persistente, que los niños pretenden mantener y dejarse guiar por ella⁶³.

Es asimismo interesante la aproximación al tema que hacen Paul Adams y Neill. Adams destaca que la formación del carácter de las personas se realiza fundamentalmente a través de sus relaciones interpersonales en la familia por lo que adquiere gran importancia que la influencia de los padres en los hijos sea transmisora de valores de libertad, para lo que habrán de actuar conforme a esos valores. Esto significará para Adams que los padres habrán de permitir que los niños puedan optar entre distintas posibilidades. Así, aunque los padres deban de señalar cuales son sus propios valores, habrán de dejar que, finalmente, el niño decida seguirlos y actuar conforme a ellos, o apartarse de ellos, asumir otros valores y actuar conforme a los nuevos. En este sentido, el gobierno de los padres implicaría tres cosas: la primera, permitir que el niño pueda elegir entre una serie de opciones de actuación, sin opciones no hay libertad; la segunda, señalar cual es el consejo, la opinión del padre, sobre como debe de comportarse el niño; y la tercera, aceptar la decisión final del niño que actuará libremente de acuerdo con sus propios planteamientos, aceptando los de sus padres u otras opciones conforme a su propia voluntad. De nuevo, pues, vemos que el gobierno quedaría limitado a la posibilidad de influir con sus opiniones sobre los hijos, acorde, en este sentido, con la referida concepción de la autoridad natural de los padres; no pudiendo ir más allá de esa influencia, ya que habría que aceptar la decisión final del hijo⁶⁴.

⁶³ Véanse estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 114 y 201. También puede verse, en el mismo sentido, sobre la influencia de la autoridad natural sobre los hijos, en págs. 243 y 245.

⁶⁴ Véase en Adams, Paul: "El niño, la familia y la sociedad", cit., págs. 73-75. Pueden observarse otras alusiones de Adams a esa prevalencia de la influencia de la familia en la formación del carácter de las personas en págs. 70, 72 o 86-87.

Por otra parte, es interesante constatar cómo esos razonamientos hacen que en Adams se observe claramente la vinculación que ha de existir entre la concepción del niño (a la que ya me referí en el apartado anterior), el reconocimiento de derechos, y el establecimiento de la forma en que los padres han de relacionarse con sus hijos; en este caso, con la defensa de esa autoridad racional y la crítica de la autoridad irracional, que sería la causante de numerosos trastornos en la formación del carácter del niño. Así, adaptando ese planteamiento a las distintas edades del niño, señala Adams: "algunas consideraciones prácticas de lo que pueden hacer padres sensatos con sus hijos en esta etapa anal [se refiere a la del segundo año de vida]: los padres pueden observar y esperar, dispuestos a ofrecer su ayuda y afirmar su propia autoridad racional, pero sólo cuando lo que esté en peligro sea el futuro del niño y no la respetabilidad de los padres. (...) Si la madre y el padre lo consideran el momento propio para que el niño establezca sus propias disciplinas internas, para dar grandes pasos en su desarrollo y para lograr el control

Muy próxima a esos planteamientos de Adams está la posición de Neill. También este autor parte de la influencia decisiva que la familia, y concretamente los padres, supone en la formación del carácter del niño. Y, a partir de esa idea, justifica una crítica al tradicional gobierno autoritario que los padres ejercen sobre sus hijos, y una defensa del ejercicio por el padre de una autoridad, semejante a esa “autoridad natural”, en la que prime el respeto y el amor, y sea compatible con la autorreglamentación del niño⁶⁵.

de sus propias funciones corporales y, resumiendo, para *entrenarse él mismo* para una nueva pericia, entonces se establece el ambiente adecuado para el niño y los padres. (...) Resulta útil pensar en el segundo y tercer años de vida como una época en la que el niño se está “separando e independizando”. (...) a esta edad el niño tiene derecho a individualizarse, a salir del vínculo simbiótico que lo une a la madre, a valerse por sí mismo y a conocer todo el encanto de ser único y capaz de seguir su propio curso. (...) Y ahora pasemos a algunas cosas que son muy buenas, psiquiatra y humanísticamente hablando, de los niños “en formación” o, en términos psicoanalíticos, edípeos. Las lecciones más malsanas que se aprenden (y que perduran en esta etapa) -de los tres a los cinco años- se relacionan con la culpabilidad que surge cuando uno inicia cualquier cosa. La lección más sana es que uno puede estar en formación, emprendiendo algo, tratando de agitarlo todo a su alrededor, entregarse por entero al juego sexual, disfrutando plenamente de sus proezas sexuales, y que no hay consecuencias desastrosas. Que un niño resuelva los dilemas de esta edad sin el temor de la aniquilación (por los adultos) o la mutilación (por medio del complejo freudiano de castración), es raro y saludable. No lo hará si los padres quieren aplastar todos sus impulsos sexuales y expansivos y convertir al niño en una persona convencional, un conformista. *Cuando los padres están resueltos a aplastar la voluntad del niño, contribuyen a la formación de neurosis en el niño.* (...) la confrontación del niño con una autoridad despiadada y desconsiderada, parece, en general, conducir a enfermedades mentales. Si no a la enfermedad, a la conformidad tipo robot. Este ha sido el argumento que ha sostenido toda la vida Erich Fromm, y tiene una base muy firme. Freud opinaba que el meollo de la neurosis era el conflicto edípeo; (...) Horney y Fromm, que era completamente social: resultado del encuentro del niño con la “autoridad irracional”. La autoridad irracional es la autoridad que no tiene ninguna garantía humana y ninguna justificación basada ni en el amor ni en la razón. Un magnífico ejemplo de autoridad irracional es el mandato paternal: “Te pido que lo hagas porque soy tu padre. Yo digo que debes hacerlo, y te obligaré a hacerlo. Hazlo porque yo lo digo, etc. etc.”. De experiencias como éstas viene la neurosis. La neurosis nace sólo hasta el grado en que los conflictos edípeos se relacionen con la autoridad irracional; la neurosis nace sólo hasta el grado en que dificultades de la etapa anal se relacionen con la autoridad irracional. Ceder y ser sometido por una fuerza física más fuerte es lo que pone los cimientos para la neurosis en la niñez”. (En Adams, Paul: “El niño, la familia y la sociedad”, cit., págs. 110-115).

⁶⁵ Así, pueden destacarse como significativos de estos planteamientos de Neill los siguientes pasajes: “El problema estriba en empeñarse en alejarse de una personalidad artificial moldeada por otras personas, primero por los padres y luego por las escuelas, empeñarse en volver a ser ellos mismos. Mi teoría muy personal es que el mundo está enfermo porque nadie es su verdadero yo. Todo el mundo está condicionado por otra persona. Son productos artificiales con las emociones apagadas y los instintos pervertidos. (...) El primer enemigo de los niños es la ignorancia de los padres. En general, si a una madre la azotaron de niña, ella azotará a su hijo. (...) Los padres simplemente continúan la vieja tradición de autoridad”. “Hay mucho odio en el hogar. (...) Este elemento de odio es menor en niños autorreglamentados, en hogares donde los padres no actúan como autoridad y donde hay daga y toma en un ambiente de amor. Los únicos niños que no tenían éxito en Summerhill eran aquellos que no habían tenido amor cuando bebés. (...) En realidad, la pregunta se reduce a decir cómo puede convertirse un hogar en un nido de amor”. “El problema es de los padres, siempre de los padres. Los niños quedan arruinados por los complejos de los padres. (...) Ahora creo que la agresividad y el odio de tantos niños vienen de un exceso de represiones, no todas sexuales -la autoridad de los padres que exigen obediencia, deberes, modales, quietud-; pero sigo pensando que el padre que tiene una vida sexual insatisfactoria es el que más daña”. “Gran parte de la represión de los padres se debe a la angustia, y de hecho todos los padres tiene motivos de angustia: caminos peligrosos, contactos eléctricos, árboles inseguros, ollas con

b.2) La posibilidad de la extinción voluntaria de las relaciones familiares.

b.2.1) La extinción de las relaciones familiares por los hijos.

En este sentido, los liberacionistas proyectan la construcción de un mecanismo innovador, al que antes aludía, que representa una salvaguarda de la viabilidad del modelo liberacionista, haciendo compatibles los distintos elementos de la relación padres-hijos hasta aquí analizados. La idea consiste en habilitar a los miembros de esa relación para poner fin a la misma en cuanto así lo deseen y puedan; el planteamiento contrario, existente en la realidad y amparado en la ideología proteccionista, que permitía perseguir a los que huían de sus casas, era fuertemente criticado por los liberacionistas⁶⁶. Así, si había que respetar la voluntad de los niños, y en el hogar, mientras vivía dependiente de los padres, eran éstos los que podían establecer en último

agua hirviendo. Lo que está mal es la forma en que reaccionan ante la angustia. Los niños autorreglamentados que tienen una actitud de amor y confianza hacia el padre y la madre no necesitan de bofetadas ni voces iracundas para darse cuenta de los peligros. Para un niño cada grito de furia, cada bofetada significa: "Mi madre no me quiere". Es más, la base de la mala conducta en los niños es la falta de cariño. Algunos opinan que demasiado cariño puede ser la base de la mala conducta, pero eso no es cierto. Puede uno tener demasiados privilegios, pero no demasiado amor". "El niño autorreglamentado tiene autodisciplina, que es distinta de la disciplina impuesta". "El objeto de condicionar a los niños es simplemente el de extender la propia personalidad a los niños. No es por el bien del niño. Es simplemente la idea del padre de lo que debe ser el niño, que es el mismo caso de los educadores, incluyendo a los llamados progresistas, que creen que saben lo que debe ser un niño. Es al idea de moldear a las personas de acuerdo con la propia imagen, por así decirlo. Es Dios haciendo a la humanidad a su imagen y semejanza, una simple repetición. Y, claro está, la meta final es hacerlos que encajen en el Establecimiento, en el *statu quo*". "La primera regla para los padres debería ser: No haré a mi hijo a mi imagen y semejanza. No soy lo bastante bueno ni lo bastante sabio para decir a mi hijo cómo debe vivir. (...) Toda madre joven, sin importar su clase social, debe mirar a su hijo recién nacido y decir: "He aquí algo nuevo, algo maravilloso, algo que está más allá de mis conocimientos y experiencia. Debo dejarlo crecer en su propia forma y a su propio paso"". "Fue Reich quien acuñó la frase "autorreglamentación", que más o menos significa marchar al paso del niño, sin imponerles las expectativas propias, dejarle libertad en su alimentación, defecación y sexualidad, no obligarlo a sentarse en el bacín ni decirle "no, no", ni "feo", o "bonito", no dándole conciencia de las cosas sino dándole oportunidad de que elija, hasta donde sea posible, lo que quiere hacer. Al niño se le permite hacer exactamente lo que quiera, siempre y cuando no interfiera con nadie. Esa es la diferencia entre libertad y libertinaje". (En Neill, A.S.: "La libertad funciona", cit., págs. 179, 180, 181, 183, 184, 186, 188 y 192).

⁶⁶ En este sentido se denunciaba, en una revista que los Gross califican de conservadora, en el año 1974, que el nuevo acuerdo interestatal sobre las escapadas de menores era tan estricto en exigir el inmediato retorno del niño fugitivo a los padres, que un activista lo comparaba con las leyes de los esclavos fugitivos hechas a principios del siglo XIX. (Véase así en U.S. News & World Report: "Nationwide Drive for Children's Rights", cit., pág. 213).

Sin embargo, se puede apreciar un cambio significativo en los últimos años en la jurisprudencia anglosajona, dando relevancia a la decisión del niño en la elección de su hogar. Así, señala McGillivray, en el año 1994, como en los dos años anteriores los tribunales de Canadá, Estados Unidos e Inglaterra habían confirmado la elección hecha por los niños conforme a su derecho a elegir un hogar. (Véase así en McGillivray, Anne: "Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy", cit., pág. 251).

término las reglas de convivencia, se hacía necesario reconocer al niño la posibilidad de poder abandonar la casa, de irse a vivir fuera. De esta manera, Farson, por ejemplo, justifica el derecho de los niños a elegir su propio “hogar” en el perjuicio que para los niños representa muchas veces la convivencia con sus padres. Es decir, la mala situación provocada por las medidas proteccionistas en la regulación de la convivencia entre padres e hijos, necesita poder ser superada articulando un derecho de libertad del niño: el poder decidir dónde y con quién vivir. Y, del mismo modo, también Helen Baker pone de manifiesto la existencia de intereses contrapuestos entre el padre y el hijo; la necesidad de reconocer al niño la posibilidad de ejercer derechos en contra de la voluntad del padre; y, en último término, de abandonar la casa paterna⁶⁷.

La posición de Holt ya la he avanzado antes, al argumentar sobre el derecho de los niños a controlar su vida sexual, establece que ese derecho se les ha de reconocer a los que viven de forma independiente, para los que viven de forma dependiente deja la decisión última a sus guardianes, pero reconoce que al niño le queda, en todo caso, la posibilidad de abandonar la casa de sus padres. Por lo tanto, el planteamiento de Holt supone que el niño podrá optar por adaptarse a las normas de sus padres; intentar persuadirles de que cambien aquellas normas con las que no está de acuerdo; o, finalmente, irse de casa, para vivir independientes o dependientes de otros guardianes⁶⁸.

Farson, sin embargo, no contempla esta posibilidad que señala Holt de que el niño pueda vivir independiente, al menos no lo hace explícito, señalando como el abandono del hogar paterno sería para vivir también de forma dependiente en otro hogar elegido por el propio niño y con el consentimiento de los nuevos padres.

No obstante, también hay coincidencias notables entre los planteamientos de Farson y los de Holt en la configuración de cómo se habría de garantizar esa opción del niño de abandonar el hogar de los padres. Ambos subrayan, explícitamente, la necesidad de que se habilite al niño a trabajar, y a tener, así, recursos económicos, a fin de evitar que la posibilidad de optar por la liberación que jurídicamente se estableciese se convirtiese, de facto, en una obligada dependencia de los padres⁶⁹.

⁶⁷ Véase en Farson, Richard: “Birthrights”, cit., pág. 326; en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 47 y ss; y en Baker, Helen: “Growing up unheard”, cit., págs. 198-199.

⁶⁸ Véase al respecto en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 275-276.

⁶⁹ Holt justifica la necesidad de que se reconozca el derecho a unos ingresos garantizados, en la simple observación de la realidad de una sociedad en la que, con causas como el paro, existen algunas personas, fundamentalmente mujeres, ancianos, y niños, que dependen económicamente de otra, principalmente del considerado como “jefe de familia”. Pues eso supone, en definitiva, que aquéllos no pueden llevar una

En todo caso, creo que el modelo que establecería Holt se podría considerar como el más acabado dentro de los planteamientos liberacionistas, señalando, como sabemos, de manera explícita cuales serían las opciones que a este respecto tendrían reconocidas los niños. Así, expone: “Querría hacer disponible para la gente joven estas tres opciones: (1) vivir, como ellos hacen ahora, como dependientes bajo el cuidado y el control de sus padres (naturales o adoptivos)- a quienes denominaría guardianes primarios⁷⁰; (2) vivir como dependientes pero bajo el cuidado y el control de personas, que no sean sus padres, *que ellos mismos elijan*, en resumen, elegir a quienes

vida independiente, sino que necesariamente se verán atados al que les proporciona los bienes esenciales; incluso, para Holt, esa dependencia hará que el padre se crea posibilitado para imponer su voluntad, lo que se produciría independientemente de lo que la ley establezca.

Aunque la argumentación de Holt me parece criticable, y así lo hago en otro apartado; refleja, en todo caso, una preocupación de Holt por evitar que los niños estén sólo bajo la regulación de la libre voluntad de los padres. Y esto le permite, ahora, abogar por el reconocimiento de unos ingresos garantizados para el niño; que sería la forma de hacerlos realmente libres en el ejercicio de sus derechos. Resulta sugerente, en este sentido, como Holt, ante un posible ataque a este planteamiento, se defiende diciendo que no es un argumento válido para no reconocer el derecho de los niños a unos ingresos garantizados, decir que eso puede debilitar los lazos familiares. Y, después, articula Holt ese derecho del niño a unos ingresos, en consonancia con otros planteamientos suyos ya vistos. Así, entiende que ya que será el padre quien tomará determinadas decisiones en la familia que afecten a los hijos dependientes de él, es lógico que parte del dinero de los ingresos garantizados a los niños se le diese al padre para cubrir los gastos que el niño supone; y es más, dada la necesidad de respetar la voluntad del niño, señala Holt que ese porcentaje del dinero del niño, que ha de dársele al padre, puede ser negociado por padre e hijo. Así, estima Holt que, en todo caso, esa solución es mejor que la existente; en la que el jefe de familia tiene todo el dinero, y los hijos se ven obligados a pedir, sin poder negociar, haciendo así total la dependencia del niño del padre. (Véanse todas estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 221-223).

Por su parte, Farson, al argumentar a favor del “derecho a un poder económico” (“*right to economic power*”), señala que habría que atender a la posibilidad de que el niño consiguiese una especie de soporte económico, aparte de la familia, que le diese independencia financiera. Aunque de hacerse, como el propio Farson reconoce, supondría que “renunciamos a muchas de las maneras en que controlamos a los niños”. Así, es evidente que el control de los padres sobre los niños a través de esa total dependencia económica, que representa uno de los vínculos que tradicionalmente unían al niño con su padre, se considera vigente en lo principal. Por lo que, después, aboga Farson por la superación de esa dependencia financiera, señalando, explícitamente, la necesidad de considerar al niño como una persona independiente, y no, como lo era hasta entonces, como dependiente económicamente de su familia; siendo para ello necesario que pueda recibir directamente ingresos económicos, y no que éstos se canalicen a través de la organización jerarquizada de la familia. (Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 155 y 170-171).

También podemos observar en los planteamientos de Cohen este derecho a disponer del propio dinero como límite al control de los padres sobre sus hijos. Véase, en este sentido, en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 94-95.

⁷⁰ Aunque, es evidente, pese a lo que Holt diga aquí, él es consciente de que los que optasen por esta opción, si bien vivirían dependientes de sus padres, no estarían en la misma situación que en la que se encontraban en ese momento en las familias estadounidenses; pues, en ellas el cuidado y control sería conforme a la teoría proteccionista, sin los cambios fundamentales que ya hemos visto que abogaban los liberacionistas, y se supone que si se pudiese realizar ésta elección por los niños es que las otras reivindicaciones liberacionistas también se habrían conseguido. Así, habría que interpretar que Holt se refiere sólo a la idea de dependencia, sin más; o, también, que se refiere a la opción que tendrían los niños por continuar en la situación de dependencia primera en la que estarían los niños.

denominaría guardianes secundarios; (3) vivir como ciudadanos completamente independientes, económicamente y legalmente responsables”⁷¹.

Respecto a esta clasificación, se hace necesario aclarar quiénes pueden ser esos “guardianes secundarios” (*secondary guardians*), y la forma en que Holt comprende cómo ha de comenzar y desarrollarse esa opción. En su propuesta, Holt señalará explícitamente que esos “guardianes secundarios” podrán ser de dos tipos, o individuales, una persona mayor o una familia; o colectivos, un grupo o una comunidad. Y que no serán impuestos en modo alguno a los niños, estableciendo no sólo que deben ser amplia, rápida y económicamente disponibles para cualquier joven que quiera, sino que pone énfasis en subrayar que el mismo niño debe tener el derecho de buscar y elegir al que quiera. En cuanto a la forma en que se produce esa vinculación entre el niño y el “guardián secundario”, señala Holt que la relación será voluntaria y provisional (aunque en el acuerdo no se ponga fecha para su conclusión), de modo que ambos la comienzan de mutuo acuerdo y cada uno de ellos podrán poner fin al acuerdo y a la relación cuando quiera, sin más requisitos; y ambos podrán renovar el acuerdo en caso de que hubiese constado fecha para su extinción (e incluso en este caso se mantiene el derecho de cada una de las partes de poner término al acuerdo cuando así lo quiera). Respecto a forma en que se desarrolla esa relación, Holt apunta un sistema de dependencia similar al que ya me he referido. En este sentido, expone expresamente que como todas las comunidades tendrán sus propias reglas, y quizás -añade- algunas normas especiales para los jóvenes que vivan como dependientes: una hora para volver por la noche, para guardar silencio, o para que los que decidan pasar fuera más de una noche tengan que decir a dónde van⁷².

No obstante, no puede dejar de notarse una cierta inconsistencia en este planteamiento, que, en realidad, está directamente relacionado con su concepción del niño. Pues, si bien se considera, por una parte, que ese niño que vivirá con los “guardianes secundarios” puede que todavía no tenga la suficiente madurez como para vivir de forma independiente (como después veremos Holt no vincula necesariamente la madurez con la vida independiente, porque es una opción que se deja a la voluntad del niño, pero sí estima que, en todo caso, para vivir de forma independiente se necesita un determinado nivel de madurez o haber alcanzado la mayoría de edad); no obstante,

⁷¹ En Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 206. (La traducción es mía).

⁷² Véanse así estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 207, 208 y 214.

también se considera, por otra parte, que tiene la “madurez” necesaria para poder decidir salir de la custodia de sus padres, buscar y elegir un segundo “guardián”, decidir con él cuáles van a ser los plazos que, en principio, ha de durar la relación, aceptar que cualquiera de las dos partes ponga término cuando lo desee a esa relación, y ponerse de acuerdo con él sobre las reglas que regirán su relación.

b.2.2) La extinción de las relaciones familiares por los padres.

En los planteamientos liberacionistas, los padres sí tendrían, en principio, la obligación de cuidar de sus hijos⁷³. Aunque esa obligación tampoco debía suponer una carga insostenible para ellos, de forma que vulnerase, finalmente, su propia libertad y derechos. Es interesante, en este sentido, la observación que hace Farson de que la liberación de los niños también servirá para “liberar” a los padres de sus actuales responsabilidades, que son fuente de grandes frustraciones. Y es que, para este autor, pese a los múltiples libros que dicen como se ha de criar a un niño, la consecución de los objetivos actualmente programados en la crianza son, sencillamente, imposibles de conseguir: “lo que los libros no dicen es que ser un buen padre no es sólo difícil, es imposible. Simplemente no existe modo de ser un buen padre en una sociedad organizada contra los niños”. Así, se entiende que la relación entre padres e hijos ha de ser de manera que exista el apoyo, pero no el control, para criar a los niños de la forma correcta, sencillamente porque ésta no existe. Y ante esa imposibilidad de conseguir controlar la crianza de los niños para que ésta se produzca de la forma correcta, entiende que habrá que empezar a descargar a los padres de la responsabilidad que en la misma se les atribuye. Así, el propio derecho a elegir el niño un hogar alternativo supone, también, un paso más en la liberalización de los padres, pues implica liberar a éstos de la responsabilidad de ser la única alternativa posible para la crianza de sus hijos⁷⁴.

⁷³ En este punto venían a coincidir, conforme se señalaba en 1974 en U.S. News & World Report, con una serie de decisiones de los tribunales que habían reconocido la posibilidad a los hijos de demandar a sus padres por abusos o negligencia de éstos. (Véase al respecto en U.S. News & World Report: “Nationwide Drive for Children’s Rights”, cit., pág. 208).

⁷⁴ Véase respecto a estas ideas en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 5-6; 13-15 y 62).

También Holt alude a esta liberación de los padres. Denunciando, al respecto, la enorme carga que para ellos supone, en la crianza de sus hijos, el poder cumplir con las expectativas sociales; que les hacen sentir responsables directos de lo bueno y malo de lo que los niños puedan hacer, siendo a ellos más achacable, al parecer, que incluso a los propios niños, cómo éstos se comporten y sean durante la infancia, e incluso durante toda la vida. Y en este sentido, finalmente, señalará que si se reconociesen al niño los

En todo caso, también se apunta por los autores liberacionistas que si los padres demuestran que los niños son realmente ingobernables podrán dar por terminada la relación. Pasando entonces el niño, en principio, a depender de otras personas o de determinadas instituciones, estatales o no, habilitadas ex profeso para acoger a los niños que lo necesiten. Holt se refiere a este supuesto exponiendo que cuando los padres demuestren que no pueden gobernar a sus hijos, y éstos no quieran vivir independientes, o buscar otros guardianes, o no los encuentren, entonces, el Estado tendrá la posibilidad de dar por terminada esa relación de dependencia, y, o bien internar al niño en alguna institución del Estado, o bien obligar al niño a vivir de forma independiente. La aparente dureza de este planteamiento queda mitigada si se advierte que en él se atiende a la idea (que como después señalaré es casi omnipresente en las concepciones liberacionistas), de que cuando se reconozcan a los niños los derechos por los que ellos abogan, se estará viviendo en una sociedad mejor. En este sentido, entiende que en esa sociedad se darán muchas más posibilidades a los niños de encontrar, cuando lo quieran, a “guardianes secundarios” (*secondary guardians*); que las instituciones del Estado que cuiden a los niños serán mucho mejores que las entonces existentes; y que las pruebas que hayan de ofrecer los padres para dar por terminadas sus relaciones con sus hijos habrán de ser mucho mejor documentadas y fiables de las que se exigían⁷⁵.

En todo caso, esta idea de Holt complementa una concepción más amplia a este respecto. Conforme a ella Holt prescribe que los padres, naturales o adoptivos, tienen en último término la obligación de cuidar de sus hijos hasta que éstos alcancen la mayoría de edad. Pero, lo más relevante, es que la articula como una obligación suya que funciona como correlativo *permanente* (mientras el niño quiera vivir de forma dependiente) del derecho de los niños a vivir de forma dependiente con ellos. Es decir, el niño puede, si quiere, dar por terminado esa relación y vivir con otros guardianes, los *secondary guardians*, o de forma independiente; pero sabe que siempre puede contar con la posibilidad de volver a ejercitar su derecho, y volver a vivir de forma dependiente con sus padres, que, finalmente, siempre (salvo el supuesto extremo de “ingobernabilidad” del niño antes señalado) tendrán la obligación de cuidarlo. Holt encuentra la justificación para esta obligación de los padres en la responsabilidad que adquirieron al traer al niño a este mundo, los padres naturales, o al dar su

derechos que él propugna, también los padres se verían beneficiados. (Véase al respecto en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 71 y 286).

consentimiento en asumir las obligaciones propias de los padres, en el caso de los adoptivos. Así, sólo si el niño quiere vivir de forma independiente con sus padres, reconoce Holt que éstos ya no tendrán la obligación de aceptarle; y si los padres le aceptasen, entonces podrían negociar con él como con cualquier huésped adulto que admitiesen en su casa⁷⁶.

Así, pues, es importante subrayar que los principales autores liberacionistas ponen cuidado en señalar que los padres tienen una responsabilidad con sus hijos. Sólo en esas especiales circunstancias se reconoce la posibilidad de dar por terminada la relación con su hijo, y, con ella, sus responsabilidades paternas⁷⁷. Es cierto que algunos autores se manifiestan a favor de que también los padres puedan renunciar voluntariamente al gobierno de sus hijos⁷⁸, pero esas manifestaciones son excepciones que no afectan sustancialmente a la concepción general del liberacionismo, en la que sí tienen cabida las referidas conclusiones.

Por eso, se equivoca Purdy al entender que los liberacionistas conciben las relaciones familiares defendiendo que “los miembros de la familia son iguales en todos los sentidos importantes, y los deseos de los niños cuentan tanto como los de los adultos”, y deduciendo de ahí que “una consecuencia inadvertida de esta visión de la

⁷⁵ Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 209.

⁷⁶ Véanse estas ideas en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 208 y 237.

⁷⁷ Estas conclusiones adquieren solidez en los explícitos planteamientos de autores tan representativos como Farson y Holt, pero son defendidas igualmente por otros autores como, por ejemplo, Adams, para quien un niño “[t]iene derecho a no acercarse siquiera a los internados y a permanecer -salvo en las situaciones más excepcionales- en su hogar con sus padres durante sus años de escuela primaria. (...) Un niño tiene derecho a vivir con sus padres hasta que tiene la edad suficiente para colocarse en una situación de independencia. Un niño en edad escolar (de seis a doce años)...”. (En Adams, Paul: “El niño, la familia y la sociedad”, cit., pág. 117).

Siendo así que lo que se criticaba duramente era la situación existente tanto por la facilidad de los padres para declarar la incorregibilidad de sus hijos, cuanto por las inadecuadas instituciones en las que los niños eran internados. En este sentido, es interesante la denuncia que realizara el juez Forer, basándose en su experiencia judicial, de como la acusación por los padres de “incorregibles” se había convertido en una de las formas de desligarse de sus hijos, pasando éstos así a la custodia del Estado. Incluso dentro de una serie de casos, de 1969, que comenta, se muestra con el de uno extremo, junto a lo que supone de crítica a la situación de los niños, la posible dejación de los padres de sus responsabilidades cuando el gobierno sobre sus hijos no es ejercido como ellos quieren; y es el de una niña de trece años que continuaba bajo custodia pendiente del proceso judicial porque sus padres habían pedido su detención por no mantener su cuarto limpio. (Véase al respecto en Forer, Louis G.: “No One Will Lissen”, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., págs. 89 y 94).

⁷⁸ Como es el caso de Kohler, que en la explicación del derecho que él considera a “nacer como un niño querido” (“*be born a wanted child*”), señala que el mismo implica no sólo que se permita el aborto, sino, incluso, que una vez nacido el niño, los padres, si deciden que no le quieren, pueden renunciar a él. Debiendo, entonces, ser sustituidos por otros, que se encargarán de la crianza del niño. (Véase así en Kohler, Mary: “To what are children entitled?”, cit., pág. 222).

familia es que los padres podrían dejarla tan libremente como los niños”⁷⁹. Pues, en realidad, no todos los deseos cuentan lo mismo, ni respecto a la cuestión que aquí se trata, ni, como antes señalé, en el establecimiento de las normas de la casa. Así, mientras que los niños sí podrán abandonar libremente la casa, y las relaciones con sus miembros, esa posibilidad no se les reconoce a los padres.

También realiza Purdy una mala interpretación de los planteamientos liberacionistas cuando señala, como una de las consecuencias negativas de estas posiciones, el que conforme a ellas el niño puede hacer chantaje emocional a los padres, exigiendo determinadas demandas y amenazando que si no las acata abandonará la casa, viéndose así el padre obligado a elegir entre cumplir con su deber o ceder ante el miedo de la amenaza. Creo que es una posición extrema (la propia Purdy la señala sólo como posibilidad que se puede dar en algunos casos), a la que, en todo caso, los planteamientos liberacionistas ofrecen distintas soluciones: primero, con una mayor confianza en el niño; segundo, con una confianza en la “autoridad natural” de los padres; tercero, con que si finalmente el niño decide irse por una exigencia insatisfecha habrá que entender que para él es lo suficientemente fuerte como para tomar esa decisión, y, en ese sentido, habría que respetársela; y, en último término, podrían volver el argumento en contra de las teoría proteccionistas, resaltando que también con sus medidas los niños saben muy bien como chantajear, cuando pueden, a sus padres (de hecho Purdy hace referencia al supuesto de chantaje en un caso de divorcio que es plenamente encuadrable dentro de las medidas proteccionistas)⁸⁰. En este sentido, es interesante constatar que Farson, explícitamente, señala como para él el movimiento liberacionista no implica en ningún caso un abandono por los padres de sus hijos o de sus deberes, ni tampoco la posibilidad de que aquéllos puedan ser dominados o chantajeados por éstos⁸¹.

Sin embargo, las anteriores manifestaciones de Purdy fueron origen de un pequeño debate interesante con Campbell, que merece ser mencionado; pues, en las críticas respectivas que se dirigieron mantienen diferentes puntos de vista, y a la vez distintos los dos de la posición que yo mantengo aquí, sobre lo que los liberacionistas dirían respecto a la posibilidad de que los padres pudiesen abandonar sus casas, y a sus hijos, en correlación al derecho reconocido a los niños de abandonar sus casas.

⁷⁹ En Purdy, Laura M.: “Why children shouldn’t have equal rights”, cit., en pág. 233.

⁸⁰ Véase en Purdy, Laura M.: “Why children shouldn’t have equal rights”, cit., pág. 234.

Campbell critica a Purdy porque, según él, Purdy señalaría que los liberacionistas defienden que al tener los mismos derechos los niños que los adultos, los padres tienen el derecho de abandonar la casa; y eso daría lugar al problema de los niños abandonados, sin el cuidado necesario. Sin embargo, para Campbell, Purdy se equivoca porque cree que los liberacionistas defienden la posibilidad de que los niños sean titulares de los mismos derechos que los adultos pero sin sus deberes; pero que, en la realidad, existe el deber del padre de cuidar al niño, y que lo que la igualdad de derechos y deberes impondría entonces, es considerar que los niños tendrán el mismo deber de cuidar a sus hijos cuando sean padres. Por su parte, Purdy, en su contestación, entiende que Campbell se equivoca al achacarle esa creencia de que los liberacionistas defiendan que los niños tengan los derechos de los adultos pero no sus deberes. Lo que ella cree es que los liberacionistas parten de que todos los miembros de la familia tienen una total libertad para decidir ejercitar sus derechos, y, concretamente, éste de abandonar el hogar (hay que entender que para Purdy los liberacionistas abogarán también por una igualdad de deberes, pero como los niños no tienen el deber de quedarse en casa para cuidar a sus padres, tampoco lo tiene los padres). En todo caso, señala Purdy, que, conforme al liberacionismo, si se reconoce el derecho del niño de abandonar la casa, entonces no se puede reconocer el deber del padre de cuidar a su hijo; porque, entonces, ese deber podría entrar en conflicto con la libertad del niño. Y critica, finalmente, a Campbell porque éste se basa en los deberes actuales de los padres, cuando es evidente que los liberacionistas no defienden el estado actual de las cosas⁸².

Por mi parte, como antes he señalado, entiendo que los liberacionistas defienden que los niños sí tienen el derecho de abandonar la casa, y que los padres, sin embargo, no tienen ese derecho, si no que, al contrario, tienen la obligación de cuidar a sus hijos, salvo en los casos extremos de ingobernabilidad demostrada a que antes me referí. Así, tiene pleno sentido que para un autor tan significativo como Holt, los padres tienen el deber, incluso, de aceptar al niño que ha abandonado previamente la casa y decide volver. En este sentido no me parece correcta la interpretación de Campbell de que el deber de los padres se corresponde con el deber de los hijos de cuidar a sus hijos cuando

⁸¹ Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 4.

⁸² Véanse estas ideas de Campbell y Purdy que aquí comento en Campbell: "Really equal rights? Some philosophical comments on "Why children shouldn't have equal rights" by Laura M. Purdy", cit., pág. 261; y Purdy, Laura M.: "Why children still shouldn't have equal rights", en *The International Journal of Children's Rights*, núm. 2, 1994, pág. 397.

sean padres. En principio, porque no creo que eso sea siquiera una correspondencia de deberes; que sí lo sería el deber del hijo de atender al padre. Pero, principalmente, porque no creo que esa correspondencia de deberes se haya de dar, sino que, en realidad, lo único que se defiende desde el liberacionismo es la correspondencia del derecho del niño a ser cuidado por sus padres con el deber de los padres de cuidar a sus hijos. Tampoco es correcta la interpretación de Purdy porque, en todo caso, sí existe ese deber de los padres de no abandonar el hogar. Aunque, ciertamente, el planteamiento de Purdy nos muestra una contradicción en los planteamientos liberacionistas. Pues estos autores, como después expondré con más detalle, si bien abogan por un reconocimiento igual de derechos, en la titularidad y en el ejercicio, para niños y adultos, sin embargo, en ocasiones como ésta, y, como aquí vemos, en general en todas las relaciones familiares, no tienen más remedio que establecer una especial protección jurídica al menor. Y es que, como finalmente trataré de justificar, la peculiar indefensión del niño hace inevitable que se le reconozcan especiales derechos, a fin de permitir la consecución de su libertad moral.

2. El planteamiento de Howard Cohen.

En cuanto al estudio particular del especial planteamiento de Cohen, habría que empezar por mostrar como este autor también parte de una denuncia de la situación real, en la que se producen abusos de los padres sobre sus hijos, para reclamar una necesaria solución, que, inevitablemente, habría de pasar por la transformación de las relaciones entre los padres y sus hijos⁸³. Cohen señalará, explícitamente, la vinculación existente entre una determinada concepción del niño (ser incapaz de gobernarse a si mismo), la teoría proteccionista (alguien debe de determinar como han de ser sus vidas, ya que ellos no pueden hacerlo adecuadamente), y el tradicional gobierno de los padres (equiparado al sistema político de la monarquía)⁸⁴. Mientras que, evidentemente, el sistema de agentes que él propone, al que ya he aludido, vendría a atacar directamente al núcleo de ese “sistema monárquico”, en tanto en cuanto una tercera persona se interpondría en el gobierno de los padres sobre sus hijos; y a este respecto, señala Cohen dos problemas principales: el ataque que recibiría el control parental por los nuevos derechos que se

⁸³ Véase así en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 4-5.

⁸⁴ Véase así en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 91.

reconocen a los niños, y el que sufriría la autoridad parental por la acción de ese tercero⁸⁵. A este segundo problema se responderá en la exposición del funcionamiento del sistema de agentes.

a) El sistema de control mediante privilegios.

En cuanto al primero de los problemas planteados, que Cohen concreta, expresamente, en la cuestión de si el control parental exige que se les niegue a los niños sus derechos. Señala este autor dos posibles soluciones: el mantenimiento del control a través de amenazas de castigos corporales en caso de desobediencia, y el mantenimiento del control a través de la concesión de privilegios, que, como tales, se podrían revocar en caso de desobediencia. El primer modelo sería incompatible con un reconocimiento de derechos iguales a los niños que a los adultos, pues, ningún adulto podría ser castigado corporalmente por otro adulto por no cumplir determinadas prescripciones de este último (aunque, en todo caso, habría que considerar que ese castigo corporal supone una violación de los derechos tanto del adulto como del niño). Sin embargo, el sistema de privilegios sí lo considera Cohen compatible con el reconocimiento de los mismos derechos a los niños que a los adultos, si se entiende que los privilegios los señala el padre en relación con sus propios recursos, e implican determinados efectos que no significan la violación de ningún derecho (como, aclara, no lo podría ser el que a alguien se le deje sin postre, no se le deje estar despierto hasta muy tarde, o no se le permita ver una película cada semana).

En la explicación de su teoría, añade Cohen al menos dos puntos de interés. Por una parte, basándose en la distinción de Dworkin entre tener un derecho a hacer algo y hacer lo correcto, entiende que, aunque el control que los padres imponen sobre sus hijos a veces no sea lo mejor para los hijos, eso no quiere decir que no tengan el derecho a hacerlo. Y, por otra parte, señala Cohen un límite "*de facto*" al control de los padres sobre los hijos, ya visto en otros autores liberacionistas: el derecho del niño a cambiar de hogar; que habilita al niño a poner freno a lo que él pueda considerar un abuso en el control de sus padres. Aunque, como muy bien advierte Cohen, este límite no implica un cese del control sobre el niño, sino un cambio en el método de control, ya que, en el nuevo hogar también se le debería controlar (en todo caso, quedan fuera de esta

⁸⁵ Véase en este sentido en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 91-92.

advertencia posiciones como las de Holt, que, como se vio, admitía la posibilidad de que el niño optase por su total independencia). Las coincidencias de estos planteamientos de Cohen con los ya vistos en los otros autores liberacionistas son manifiestas. Así, se rechaza el tradicional sistema de control y de gobierno de los padres (se destaca el rechazo del castigo corporal), y también, de forma explícita, todo aquel sistema que de aplicarse a los adultos supusiese una violación de sus derechos, en tanto en cuanto se considera que entonces se estaría asimismo violando los derechos de los niños.

Sin embargo, cabe también hacer algunas objeciones al sistema de control planteado por Cohen. La primera sería sobre la lógica interna del planteamiento de la igualdad de derechos para niños y adultos. Aunque Cohen considera que ese establecimiento de privilegios no supone ninguna vulneración de los derechos de los niños, ya que no se puede considerar que esos privilegios sean derechos para nadie en la sociedad, hay que advertir que en la determinación de los privilegios concretos que se establezcan para realizar ese control, nos moveremos en un terreno, al menos, ambiguo entre los privilegios y los derechos. Es decir, y utilizando los ejemplos que él mismo usa, aunque parece claro que, en principio, nadie tiene derecho a usar el automóvil de otro sin el permiso de éste, no parece tan claro que nadie tenga derecho a poder ver una película cuando le plazca, a poder estar toda la noche en vela si esa es su voluntad, o a atiborrarse a postres independientemente de su actuación anterior. El impedimento de estas acciones, que Cohen sí admite en el control de los niños, sería, sin embargo, una violación clara de la libertad de un adulto si lo ejerciese otro adulto. Quizás la forma de hacer coherente esos planteamientos de Cohen, fuese entender el límite en los recursos de los padres. Pero, entonces, todo se reduciría a un único privilegio, aunque con distintas formas: el poder, con sus propios recursos, concederle el privilegio que quiera (es decir, pagarle con su dinero la entrada en el cine, pagarle el postre que ha de comer, etc.). Pero, incluso así, habría privilegios, que reconoce Cohen, que serían difícilmente justificables como tales; como podría ser el de acostarse a la hora que se quiera, pues difícilmente se podría encontrar una relación directa con los recursos del padre (salvo que se señale que es porque el niño vive de forma dependiente en su casa, pero, entonces, estaríamos en los mismos planteamientos, ya referidos, de otros autores liberacionistas), y, sin embargo, es claramente un derecho para cualquier adulto.

Una segunda objeción sería que conforme a ese sistema de control por privilegios, que Cohen propone, se podría, finalmente, reconocer a los niños menos

derechos de los que se les habría de reconocer, y que sí tienen cabida en otros planteamientos liberacionistas. Es decir, si se entiende que los niños han de tener exactamente los mismos derechos que los adultos, entonces podría justificarse que actos como el hablar al niño, el darle amor, o el mostrarle afecto (con besos, caricias, etc.), no deberían de considerarse derechos de los niños, sino, quizás, privilegios que el adulto podría utilizar para asegurarse el control del niño; pues, evidentemente, no constituyen derechos de los adultos, ya que nadie tiene un derecho a que, por ejemplo, se le muestre afecto. Sin embargo, la omisión de estos actos se considera, hoy día de forma generalizada, que constituye un maltrato psíquico a los niños, y, por consiguiente, que se han de reconocer como derechos de los niños. Así ha sido reconocido desde posiciones proteccionistas, y, como antes señalaba, también lo puede ser desde posiciones liberacionistas, en tanto en cuanto se considera que ese maltrato psíquico dificulta, sino impide, el propio desarrollo de la persona⁸⁶.

En todo caso, para Cohen si el reconocimiento de los derechos del niño que él propugna supone un límite al control paternal, en ningún caso implicaría su extinción; pues, como explícitamente señala, a los padres les quedarían infinidad de formas de controlar a unos niños que dependen de ellos⁸⁷. En este sentido, también señalará que el reconocimiento de esos derechos no supone que se haya de rechazar el que los padres ejerzan su control con el fin de transmitir a sus hijos unos determinados valores. Y aunque en principio nada parece oponerse a esta afirmación, sí creo importante hacer dos matizaciones relevantes.

La primera sería, teniendo en cuenta los propios planteamientos liberacionistas, que si bien no se ha de rechazar que el padre intente transmitir unos valores a sus hijos, sin embargo, sí se ha de entender, y así se expresan claramente Holt y Farson, que se ha de respetar que sean los propios niños los que elijan los valores en los que quieren ser educados.

La segunda, estrechamente relacionada con la anterior, haría referencia al propio ejemplo que utiliza Cohen para explicitar su postura; pues entiendo que, finalmente, oscurece más que aclara su posición. Cohen utiliza el ejemplo de la libertad religiosa. Y viene a decir que, en principio, se ejercita frente al Estado; y sólo afecta a los particulares en cuanto a la posibilidad de tener y manifestar las propias convicciones. De

⁸⁶ Véanse estas ideas de Cohen aquí comentadas en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 92-94.

esta manera, entiende que los padres estarán legitimados para utilizar el sistema de los privilegios, al que antes me he referido, a fin de intentar educar al niño conforme a las convicciones propias del padre. Cohen admite como límite el que los métodos del padre no constituyan un auténtico “lavado de cerebro”, pero deja libertad para que influya en las convicciones del niño, mediante el sistema de privilegios, como crea conveniente. No obstante, hay algunas cuestiones que no parece que queden satisfactoriamente resueltas. Primero, porque el derecho a la libertad religiosa ha de significar que el niño pueda rechazar una educación (formal) en una religión, y elegir la que él quisiese, o no elegir ninguna, así como rechazar unas determinadas prácticas o ritos religiosos, y poder realizar otros cualquiera, o ninguno. Pero además, y fundamentalmente, es que ahora Cohen va a concretar ese sistema de privilegios con una descripción que lo hace coincidir con la ya vista concepción de la “autoridad natural”. Explícitamente, señala que estaríamos hablando de una forma de persuadir amistosamente, de reprobar con suavidad o de dar ánimos con delicadeza. Cuando, conforme a los pasajes a que antes me he referido, habría que entender que con ese sistema de privilegios se podría controlar al niño mediante recompensas y castigos, en la concesión y revocación de privilegios, como podrían ser el permitir o prohibir realizar determinadas actividades (pienso, por ejemplo, en excursiones, vacaciones, o ir al cine); y en cuya aplicación práctica se estaría en el límite de vulnerar el derecho a la libertad religiosa. En todo caso, parece claro que la forma en que formula el miedo de los padres a perder su tradicional control sobre los niños en esta materia, como “la prerrogativa parental para criar al niño en la religión elegida por los padres”, implica mucho más que los simples consejos a los que ahora se refiere que ha de consistir el uso del sistema de privilegios para la educación en los valores, y la religión, que los padres consideran adecuados para sus hijos.

Por eso, nuevamente, se puede señalar una inconsistencia en los planteamientos de Cohen, en cuanto su sistema de privilegios no puede, finalmente, ofrecer una solución adecuada al conflicto existente entre el control y adoctrinamiento del padre, por una parte, y los derechos del niño (como el de la libertad religiosa), entendidos con la misma extensión que se predica de los adultos, por otra. Así, el supuesto de un auténtico conflicto de intereses entre los del hijo y los del padre (los del hijo en el ejercicio de sus derechos con la misma libertad que los adultos, los del padre con su deseo de controlar y

⁸⁷ Véase así en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 95.

guiar al niño conforme a su voluntad y valores), puede que se resuelva con la pretendida armonización de intereses (pudiendo el padre guiar y controlar al niño con un adecuado respeto a sus derechos), pero hay que comprender que, finalmente, esto no deja de ser más que un buen deseo. No parece posible hacer compatibles ambos intereses, como apunta Cohen, del mismo modo que son compatibles el reconocimiento de derechos de adultos y el hecho de que los adultos estén también de hecho sometidos a relaciones de autoridad y control, pues son, de hecho, situaciones esencialmente diferentes⁸⁸.

b) El sistema de agentes.

El segundo de los problemas que Cohen apuntaba hacía referencia a la posible pérdida de autoridad por la inclusión de terceros en las relaciones entre padres e hijos. Con ello se hace referencia a una propuesta de Cohen realmente novedosa: un sistema de agentes, que pueden ser extraños a los miembros de la familia, y con capacidad para interferir en el ejercicio de los derechos de los niños, y, así, también en el ejercicio de la autoridad, o el poder, de los padres.

A este respecto utiliza Cohen, con el fin de exponer que la intervención de terceros en las relaciones familiares entre padres e hijos está más extendida que nunca, una figura muy gráfica de Kenneth Keniston, que muestra como los padres actuales se han convertido en una especie de coordinadores de expertos (el pediatra, el educador, etc.), que les ayudan en la formación y el desarrollo de sus hijos⁸⁹. Sin embargo no parece correcta la primera deducción que de ese hecho saca Cohen, en el sentido de que entonces la pretensión de que otras personas ajenas a la familia, los agentes, interfiera en las relaciones familiares, no viola ninguno de los principios fundamentales de nuestra sociedad. Pues, hay una diferencia esencial, que convierte a los agentes en unos terceros completamente distintos de cualquiera de los otros señalados anteriormente: los agentes no son elegidos por los padres, y existen, precisamente, para defender los derechos de

⁸⁸ Véanse estas ideas de Cohen aquí comentadas en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 95-96.

⁸⁹ Otros autores liberacionistas también tratan esta misma idea de considerar que la paternidad se ha desvirtuado al diversificarse sobremanera la responsabilidad en la crianza de los niños; en el sentido en que la aceptación de los criterios de numerosos profesionales en materias que afectan a los niños, ha hecho que los padres deleguen en esos expertos competencias que tradicionalmente ejercían. En este sentido puede verse en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 221-222; o en Spock, Benjamin: "Some things I've learned", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, págs. 273-274).

los niños, incluso, sino principalmente, contra las pretensiones de los propios padres. Conforme a lo señalado explícitamente por el propio Cohen, los agentes no sólo vigilarían, sino que observarían críticamente para ver si los padres estuviesen violando los derechos de los niños.

Esa importancia especial de los agentes hace que haya que seguir con detenimiento el planteamiento de Cohen, para ver el alcance de la interferencia de esos agentes en el tradicional gobierno de los padres sobre los hijos. Y es en este sentido, que Cohen señala que la forma de hacer compatible la actividad de los agentes con la libertad de los padres de educar, controlar, y guiar, a sus hijos conforme a sus criterios, respetando y no degradando así la actividad de los padres, es dejando bien clara cuál es su función.

Cohen, expresamente, señala que el agente sólo debe intervenir para ayudar al niño a que se asegure algún derecho en particular, o para ayudarle en acusaciones concretas de violación de derechos. El agente ha de quedar ajeno a cualquier actuación de los padres que sea compatible con el respeto a los derechos de los niños, exponiendo Cohen a este respecto que los agentes sólo se ocupan del ejercicio de los derechos y no de otras funciones de defensa del niño. Un agente -conforme sigue diciendo Cohen- puede no gustarle ciertas prácticas de los padres, como sus métodos de control, pero, mientras las mismas no supongan una violación de los derechos de los niños, no representan una cuestión sobre la que pueda intervenir el agente.

Sin embargo, esa delimitación de las funciones del agente, que sólo puede interferir en el gobierno de los padres sobre sus hijos en tanto en cuanto éste represente alguna violación de los derechos de los niños, o cuando se trate de defender algún derecho concreto del niño, creo que sería muy difícil de fijar con precisión en la práctica, y saber en cada supuesto dónde termina el control sobre la actividad de los padres para defender los derechos de los niños, y se empieza a vulnerar el propio derecho de los padres a dirigir y controlar a sus hijos con absoluto respeto a sus derechos. Es verdad que, en cierta manera, esa actividad se hace hoy día si atendemos a derechos ya reconocidos y a la posible intervención de terceros, como el Defensor del Menor, sin embargo, parece claro que con la ampliación de derechos por la que aboga la teoría liberacionista, y con la aparición de los agentes, encargados de realizar una vigilancia constante en defensa de los derechos del menor, los problemas y los posibles conflictos serían mucho más numerosos y de más difícil solución.

Por otra parte, es asimismo relevante otra limitación que establece Cohen, a fin de ayudar a clarificar las posibles actuaciones de los agentes, compatibles con el respeto debido a la propia actuación de los padres y a los derechos de los niños. Así, Cohen reconoce, explícitamente, que los agentes nunca actuarían para asegurar los derechos de los niños contra los deseos, o las objeciones, de los niños. Sin embargo, esta consideración plantea un nuevo problema, que afectaría a aquellos niños que, pese a ser violados en sus derechos, manifiesten su deseo, por las razones que sean, de que no intervenga el agente. El propio Cohen aclara que es consciente de este peligro, pero que lo considera un riesgo asumible a cambio de impedir el mal uso del sistema por los agentes, que podría vulnerar la dignidad de los padres, e impedir que su proyectado sistema de agentes fuese ampliamente eficaz y aceptable. No obstante, entiendo que estas razones, que argumenta Cohen, no son suficientemente justificatorias, porque, como él mismo ha señalado antes, responden más bien a una idea de beneficios sociales, que hay que interpretar que los hace prevalecer a una simple idea de justicia.

Cohen, después, complementa ese planteamiento señalando que la dignidad que se ha de respetar no sólo es la de los padres, sino también la de los niños. En este sentido, considera que la violación de los derechos de los niños justifica la actuación de los agentes aun cuando los padres se sientan agredidos por esa interferencia de los agentes. Lo que habrá que entender que se refiere no sólo a cuando dicha intervención es solicitada, sino también para cuando no lo es y se dan los suficientes indicios para pensar que se puede estar produciendo una violación de los derechos del niño, o que es necesaria la intervención del agente para el adecuado ejercicio de sus derechos. Es decir, que habrá que entender que sólo una manifestación en contra del niño impediría la intervención del agente. Pero, estas consideraciones no dan solución a la objeción antes planteada. En todo caso, si realmente se trata de defender los derechos de los niños, éstos no se deberían sacrificar por razones indirectas como las que ofrece Cohen. Me parecería más justificada una respuesta, conforme con planteamientos liberacionistas como los de Holt y Farson, en la que se abogase directamente por el respeto a la voluntad del niño, y aunque se llegase, finalmente, a la misma conclusión práctica, el fundamento teórico sería diferente. Se entendería, simplemente, que habría que asumir el riesgo de que el niño se niegue a recibir la ayuda del agente aunque se le estuviesen violando sus derechos, igual que hemos de asumir que un adulto al que se le están vulnerando sus derechos ha elegido esa situación voluntariamente.

Una última objeción que considera Cohen respecto a la posible interferencia de los agentes en la actividad de los padres, se refiere al posible conflicto de autoridades que puede suponer para el niño el tener dos referentes diferentes: los padres y los agentes. Para Cohen este conflicto no existe. Primero, porque extendiendo la argumentación supondría también una crítica a la existencia de dos autoridades reconocidas, como son el padre y la madre. Pero, más importante es para Cohen la observación de que en la realidad ya existen distintas autoridades en las que el niño tiene referentes (como podrían ser los maestros), sin que ello confunda al niño. Sin embargo, tampoco esta respuesta de Cohen resulta convincente, al no enfocar correctamente el problema. Pues, por una parte, las relaciones con el padre y la madre son, en todo caso, relaciones intrafamiliares, y de un carácter marcadamente diferente al que se pueda dar con otras personas. Y, por otra parte, respecto a esas otras “autoridades”, distintas de los padres, hay que advertir que ninguna de ellas tendría reconocida la capacidad de que su decisión, en sus relaciones con el niño, fuese considerada como jurídicamente vinculante, sino que se limitan a ejercer una determinada influencia sobre el menor, siendo a los padres a quienes se considera que el niño ha de obedecer. Mientras que la situación con los agentes sería totalmente distinta; porque el niño sabría que en determinadas cuestiones no tiene la obligación de obedecer a sus padres, sino que la opinión del agente puede ser tan válida, o más, que la de sus padres, pudiendo entender que el agente ha de defender sus derechos e intereses incluso frente a sus padres⁹⁰.

⁹⁰ Véanse estas ideas de Cohen aquí comentadas en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 96-100.

III EL MEJOR INTERÉS DEL NIÑO

En los planteamientos liberacionistas, podemos comprender al concepto de “mejor interés del niño” como elemento de conexión entre su concepción del niño y los argumentos utilizados a favor del reconocimiento a los niños de la misma libertad, y con ella los derechos correspondientes, que la ya disfrutada por los adultos⁹¹. Así, si, como después estudiaré con más detalle, en la concepción liberal se entiende que uno de los fundamentos para reconocer la posibilidad de ejercitar la libertad a una persona es la consideración de que nadie puede ser mejor juez de lo que es beneficioso para esa persona que ella misma; entonces resulta lógico que adquiriera una importancia decisiva la determinación de quién será el mejor juez del mejor interés del niño. Como vimos, según los argumentos proteccionistas, el niño era incapaz de saber cuál era su auténtico interés, actuaba sin la suficiente razón y experiencia, y eso hacía que el resultado de sus decisiones pudiese resultar perjudicial para él. La conclusión era que había que confiar en los adultos (fundamentalmente los más próximos, los padres, aunque también podría ser un tercero, e, incluso, el Estado), para que determinasen adecuadamente su interés, y actuasen en consecuencia. Sin embargo, conforme a la concepción del niño defendida desde el liberacionismo, se habrá de considerar que éste es mucho más capaz de lo que tradicionalmente se había creído, y, finalmente, que será el propio niño, el mejor juez a la hora de reconocer su mejor interés; por lo que también será a él a quién se le habrá de reconocer la capacidad de actuar en consecuencia. La importancia de este cambio de planteamiento sería, pues, de gran relevancia teórica y práctica.

Ya me he referido a la acertada indicación de Cohen sobre el problema que afectaba a la teoría proteccionista en su mismo origen. Cohen mostraba cómo, si bien aquélla tenía el declarado propósito de proteger el interés del niño contra los abusos de los padres (que tradicionalmente los habían podido considerar, prácticamente, como una

⁹¹ En todo caso, existen diferentes aproximaciones sobre la importancia que habría que conceder a dicho concepto. Desde una posición crítica como la de Holt, se apunta que hablar de un interés superior del niño sólo adquiere sentido en su vinculación con la invención del concepto de “infancia”; siendo así, que, en realidad, no debería de tratarse como algo esencialmente diferente hablar de un mejor interés del niño de lo que se diría al hablar de un mejor interés del adulto; habría, pues, que entender que se critica la invención de otro concepto que, como el de “infancia”, sólo sirve a los intereses del que los inventa: los adultos. (Véase al respecto en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 39 y 76).

propiedad suya), finalmente, terminó por establecer un criterio falso, como era la consideración de que los intereses de los hijos coincidían con los de los padres; es decir, que dentro de la familia no se podía dar un auténtico conflicto de intereses⁹². Ahora es conveniente resaltar la unión que en los planteamientos liberacionistas existe entre su crítica al proteccionismo y su propia concepción sobre quién y cómo se ha de proteger el interés del niño. Y en este sentido, será también de gran utilidad la exposición que realiza Cohen.

Este autor une a la anterior crítica realizada desde el liberacionismo (que en los planteamientos proteccionistas se oculta la existencia de posibles conflictos de intereses entre el niño y sus padres, y, en general con los adultos), otros dos puntos en común de la oposición del liberacionismo al proteccionismo. El primero, afecta a la consideración de que los adultos son capaces de percibir qué es lo mejor para el niño. Conforme a la exposición de Cohen, mientras que se entiende que los adultos son capaces de ser los mejores jueces sobre su propio interés, aunque se sepa que en ocasiones se equivocan en sus juicios, (pues se considera que sus faltas de conocimiento pueden compensarlas con intuiciones); sin embargo, no se acepta que los niños sean capaces de ello, aunque -según señala Cohen- esto no sea cierto para todos los niños. Además, según sigue argumentando este autor, el hecho de que el niño no conociese cuál es su mejor interés, no le da mayor conocimiento sobre el mismo al adulto. Y el otro presupuesto proteccionista que Cohen señala que los liberacionistas estarían de acuerdo en criticar, se vincularía con los planteamientos paternalistas. Así, expone Cohen que mientras que en el caso de los adultos se aceptan medidas paternalistas sólo como último recurso, porque se piensa que debilita el propio sentimiento de dignidad de la persona al no considerársele capaz de razonar para saber cuál es su interés; esa consideración no se tendría con los niños, para quienes se entiende que lo más adecuado es su permanente control por los adultos⁹³.

En realidad, que desde el liberalismo se abogue por acabar con el paternalismo continuado sobre el niño que se pretendía desde posiciones proteccionistas, no deja de ser una consecuencia necesaria de la nueva concepción del niño. De hecho, si las

Sin embargo, otros autores, como Kohler, si se servirán de esa idea de la supremacía del interés del niño, para defender la adecuada protección del niño y sus derechos. (Véase al respecto en Kohler, Mary: "To What Are Children Entitled?", cit., págs. 218-219).

⁹² Véase al respecto en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 11-12 y 149-150.

⁹³ Véase respecto a estas ideas de Cohen en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 10-13.

acciones paternalistas tienen su justificación, respecto a los niños, en que éstos son incapaces de poder determinar cuál es su auténtico interés, y actuar conforme a él, entonces, su aceptación o rechazo está directa y esencialmente vinculada con la primera de las cuestiones antes referida: saber si el niño puede determinar su mejor interés o si ha de ser, en todo caso, el adulto el que lo haga.

La solución que se ofrece desde el liberacionismo es que hay que considerar que es el propio niño el que mejor puede determinar cuál es su interés y cómo puede conseguirlo. Eso no quiere decir que se considere que el niño siempre acierte en sus apreciaciones sobre su propio interés, sino sólo que es él el que mejor puede saber qué es lo que le conviene. Y así, aun aceptando que el niño pueda no reconocer adecuadamente cuál es su mejor interés, eso no permitiría, en absoluto, entender que pueda ser reconocido por otra persona. Incluso, se defiende que, de hecho, poco o nada sabe realmente el adulto sobre lo que resulta más beneficioso al niño⁹⁴. En esta misma línea argumentativa, se señala como una demostración de la falsedad de la idea de que el mejor interés del niño se defiende dejando que sean terceros los que decidan cuál es éste, y qué conviene hacer al respecto, la proporcionaría la propia realidad. Siendo evidente, según la interpretación que de esa realidad hacían los liberacionistas, que el interés del niño era constantemente vulnerado y sacrificado en aras de la consecución de otros intereses⁹⁵. Pretendiéndose, de esta manera, que resulta inevitable considerar que

⁹⁴ Así, McGillivray, conforme al planteamiento de que el concepto de “infancia” es un concepto construido artificialmente, pero que, en realidad, no sabemos cuales son las características y capacidades de los niños; vendrá a sostener que no es posible que conozcamos qué es lo que es “bueno” para el niño. (Véase en este sentido en McGillivray, Anne: “Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy”, cit., pág. 246). También Cohen vuelve a mostrar su escepticismo sobre el posible conocimiento que los adultos tengan del mejor interés en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 74.

Desde la posición radicalizada (supongo que conscientemente radicalizada por el tono panfletario y provocador que en ocasiones alcanzan sus planteamientos), del movimiento liberacionista de Ann Arbor, no sólo realiza un explícito rechazo de la idea de que los adultos sepan cuales son sus verdaderos intereses, y actúen en consecuencia; sino que incluso se apunta la concepción contraria de considerar que los jóvenes habrían de luchar, y por lo tanto determinar, por los intereses de los otros grupos sociales, de la humanidad en general. (Véase así en *Youth Liberation of Ann Arbor*: “We do not recognize their right to control us”, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., pág. 133, y en *Youth Liberation of Ann Arbor*: “Youth Liberation Program”, cit., pág. 330).

⁹⁵ Esta situación es explícitamente denunciada por los Gross al advertir que “En las familias, en las escuelas, en las manos de los profesionales que pretenden estar ayudándoles, los niños encuentran demasiado frecuentemente que sus auténticas necesidades son ignoradas, que valores ajenos a ellos les son impuestos, y que sus legítimas reivindicaciones para poder respetarse a sí mismos son violadas”. (En Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., pág. 124. La traducción es mía).

Y un buen ejemplo nos lo ofrece Rena Uviller al explicar como, finalmente, la protección de los niños que no tienen un hogar estable termina por convertirse en un negocio con intereses contrapuestos a los del niño. (Véase así, conforme a la denuncia de esa situación, en Uviller, Rena: “Doing Well by

la única forma de proteger ese interés del niño, es confiando precisamente en que sean los mismos niños los que, a través del ejercicio de sus derechos, lo determinen y protejan⁹⁶.

Esta crítica del liberacionismo muestra claramente algunos de los defectos del proteccionismo. Como es el desconocimiento por planteamientos defendidos desde posiciones del proteccionismo "tradicional", de la necesidad de tener presente la opinión del niño en la determinación de su mejor interés; el que, con la justificación de actuar en la búsqueda del mejor interés del menor, se defendiesen intereses completamente opuestos; o el que, incluso con la mejor de las intenciones, se terminase por promover situaciones que produjeron claros perjuicios para el niño. Sin embargo, las solución del liberacionismo de dejar que en todo caso sea el menor el que pueda decidir cuál es su mejor interés, y actuar en consecuencia; entiendo que es también una solución equivocada, y sin una adecuada justificación.

La fundamentación básica de esa solución sería la confianza que se tiene en las capacidades del menor para realizar el discernimiento, mejor que el del adulto, sobre su mejor interés⁹⁷. Pero, aparte de las consideraciones que ya se han hecho sobre la

"Doing Good"", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., págs. 255-257).

⁹⁶ En este sentido también se manifiesta McGillivray al comienzo de su artículo al señalar, explícitamente, que argumentar en contra del reconocimiento de todos los derechos a los niños es incoherente por que presupone que los adultos conocen a los niños y saben como tratarlos, cuando lo que la historia había demostrado era, precisamente, lo contrario. (Véase así en McGillivray, Anne: "Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy", cit., pág. 243).

Y dos ejemplos de este planteamiento nos los ofrece Farson. Primero, al terminar señalando, tras su argumentación a favor del reconocimiento a los niños del derecho a la información, que la forma en que se determina la información que se pone a disposición de los niños también demuestra que se ignoran sus preocupaciones. Y, más explícitamente, al explicar el mal funcionamiento de los tribunales especiales para niños (que, conforme a lo que en su momento señalé, critica Farson cómo pese a ser concebidos para el beneficio del niño, tratando de que el juez fuese un sustituto de la figura paterna, en la realidad, suponía un perjuicio para el niño, al significar la ausencia de los derechos procesales que sí disponían los adultos, por lo que considera que, finalmente, le resultaría más conveniente al menor someterse al proceso ordinario con todas sus ventajas y desventajas), advierte que es un ejemplo más de que al intentar proteger directamente al niño y no a sus derechos, finalmente se actúa contra él. (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 95 y 196-197).

⁹⁷ En este sentido, es significativo que Holt expresamente señale que niños de tan poca edad como cinco o seis años, saben mejor que los "expertos" qué es lo que realmente les conviene. Así, como ya vimos, al comentar el caso que apareció en el artículo de *Time* magazine de 25 de Diciembre de 1972: "Children's Rights: The Latest Crusade", se lamentaba Holt de que no se hubiese actuado conforme a la opinión del niño de seis años; porque, como se demostró, resultó ser la más precisa para determinar cuál era su mejor interés. (Véase en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 227).

Y, en otro pasaje señala Holt que el niño, en todo caso, es el que sabe qué es lo mejor para él, y ejemplifica su idea aludiendo a un niño de cinco años. Así, dirá, explícitamente, que él no quiere discutir si son los padres o las instituciones o los profesionales encargados de proteger al niño, los que mejor defienden al niño, porque unas veces serán los padres los que defiendan al niño frente a las actuaciones de los "expertos" y otras veces serán éstos los que protejan al niño frente a los padres. Y continúa Holt "el

concepción liberacionista del niño, al menos otras dos observaciones pueden hacerse sobre los argumentos que proporcionan los liberacionistas a fin de que se mantenga esa confianza.

En primer lugar, del hecho de que el adulto no conozca “realmente” cuál el mejor interés del niño, no se puede deducir que el adulto no tiene un conocimiento “suficiente” como para poder actuar en consecuencia. Así, y aunque todas estas cuestiones haya que referirse a los supuestos generales, creo que no es real que el adulto desconozca lo que es beneficioso para el niño en la misma medida en que lo desconoce de otro adulto; aunque sólo sea porque para la consideración del mejor interés del adulto haya que tener en cuenta más variables, que sólo proporcionan el tiempo y la experiencia. Como tampoco creo que sea real que el niño pueda conocer lo que le conviene en la misma medida en que el adulto puede conocer lo que a él mismo le conviene. La debilidad de ambas afirmaciones aparece más claramente según se vaya reduciendo la edad del menor que se considere. Me parece evidente que, en principio (atendiendo sólo al criterio de la edad, a lo que ella puede significar en la evolución de las cualidades de la persona y en la experiencia adquirida), el adulto tiene más conocimiento de lo que es más beneficioso para un niño de dos años, que el conocimiento de lo que pueda ser más beneficioso para otra persona de cuarenta y cinco años; y que esa persona de cuarenta y cinco años sabe mejor lo que a él mismo le conviene, que lo que ese niño pueda saber de lo que le es más beneficioso.

Pero aunque esos planteamientos defendidos desde el liberacionismo resultasen erróneos, la cuestión realmente relevante es saber si el niño es capaz de conocer cuál es su mejor interés, y cómo se ha de actuar para su satisfacción, de forma más exacta de lo que lo pueda hacer el adulto. Así, entiendo que no es real que el niño *siempre* conozca mejor que el adulto cuál es su auténtico interés, siendo esto más evidente cuanto menos edad tenga el niño, y cuanto menos experiencia tenga para juzgar correctamente la decisión concreta que se trate. De nuevo, resulta evidente que, en principio, el adulto de cuarenta y cinco años sabrá mejor lo que lo que le conviene al niño de dos años, que lo

hecho es que no podemos decidir, de una vez para siempre, si son los padres, los profesores, los orientadores, los psicólogos, los tribunales de familia, los jueces o quién sea, quién sabe qué es lo mejor para los niños. *En cuestiones importantes, nadie lo puede saber mejor que el propio niño*”. Añadiendo después que cualquier niño de cinco años sabe distinguir entre el profesor que es mala persona y el que es buena persona, y que es lo suficientemente listo como para querer alejarse del primero; siendo sólo los adultos lo suficientemente estúpidos para pensar que ese profesor puede hacerle algún bien al niño. (Véase así en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 230-231).

que éste pueda saber sobre lo que le conviene. De hecho, muestran los liberacionistas, pese a sus propias manifestaciones expresas, que es así cuando dedican tantas páginas a advertir sobre el peligro que para el niño tiene ciertas actitudes de los adultos. Por ejemplo, cuando Paul Adams, en el pasaje suyo que antes transcribí, nos habla de cómo han de comportarse los padres sensatos con los niños en la etapa crucial de los dos años, ¿no está claro que está demostrando un conocimiento sobre lo que es el mejor interés del niño a esa edad, que es imposible que tenga el propio niño?⁹⁸

Del error que supone entender que la opinión del niño no tiene que ser tenida en cuenta en la determinación de su mejor interés, confiando plenamente en el adulto para ello, no se puede pasar al error de confiar plenamente en el niño, al menos no a cualquier edad y respecto a cualquier asunto, para que éste pueda determinar cuál es su mejor interés. Así, pues, en el proceso que se establezca para esa determinación del mejor interés de la persona, ha de producirse un continuo transvase de la vinculante decisión exclusiva de un tercero (como será en el caso de los recién nacidos), hasta la vinculante decisión exclusiva de la propia persona (aunque, aceptando que un cierto grado de paternalismo siempre va a ser necesario), pasando por una paulatina y progresiva relevancia, con la respectiva vinculación para terceros, de la decisión del niño, y la consiguiente reducción de la relevancia de la decisión del adulto (que, de nuevo, pueden ser los padres, el Estado o un tercero)⁹⁹.

En realidad, tampoco los autores liberacionistas pretendían que el niño de dos años pudiese decidir plenamente cuál es su mejor interés; pero, sí parecen defender que se ha de respetar su voluntad, no presupuesta, sino real. Los adultos, en este sentido,

⁹⁸ En este mismo sentido, parece que Farson también “sabe” lo que ha de ser el mejor interés del niño cuando señala, expresamente, que cuando dedicamos tiempo a los niños, lo hacemos para protegerles, enseñarles, controlarles y disciplinarles, al servicio así de instituciones que poco tienen que les importa poco cuáles son sus intereses. Y lo mismo se observa cuando uno de los argumentos que utiliza (que, como después señalo, es común en los planteamientos liberacionistas) para abogar por el fin de la enseñanza obligatoria es, precisamente, que esa medida beneficiaría al niño. (Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 2 y 111).

Y, de la misma manera, también Cohen parece que “sabe” cuál es el mejor interés del niño cuando utiliza el concepto de “interés superior del niño” tanto para justificar el desmantelamiento del sistema de los tribunales de menores, cuanto para criticar el uso falaz que de ese concepto se hacía en los planteamientos proteccionistas que justificaban su instauración. (Véase en este sentido en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., págs. 115 y 122).

⁹⁹ Esto no quiere decir que haya una correspondencia estricta ante cada decisión que se haya de tomar entre la capacidad de la persona para conocer su mejor interés y la vinculación de su decisión; dos elementos más habrán de tenerse necesariamente en cuenta: el perjuicio que una decisión errónea pueda producir en la persona o en terceros, y la importancia que hay que conceder a la libertad de la persona. Pero sobre estas cuestiones, directamente relacionadas con la justificación de las medidas paternalistas, ya

habrían de procurar interpretar correctamente los deseos del niño¹⁰⁰. Y, de esta manera, reivindican que sea al niño en exclusiva al que se le reconozca la capacidad de determinar cuál es su mejor interés, y que en el ejercicio de sus derechos y libertades pueda actuar en consecuencia¹⁰¹. La edad concreta en la que se ha de entender que los niños pueden expresar por ellos mismos cuál es su interés tampoco se fija expresamente, pero hay que entender que sería aquella en que el niño pudiese manifestar claramente cuál es su voluntad (lo cual, evidentemente, no quiere decir que sea una opinión que al adulto le parezca razonable, porque si no estaríamos en posiciones proteccionistas).

En segundo lugar, respecto a la otra observación que cabía hacer acerca de los argumentos que exponían los liberacionistas sobre la confianza en las capacidades del menor para decidir sobre su mejor interés, del hecho de que en la realidad los intereses de los niños hayan sido frecuentemente omitidos o vulnerados por la supeditación a otros intereses, o por cualquier otro motivo (como también puede ser la ignorancia o el error), tampoco se puede concluir, como hacen los liberacionistas, que la mejor forma de garantizar la defensa del interés del menor es dejando que sea el propio niño el que lo realice conforme a su entendimiento y voluntad.

Y, de forma paralela a la argumentación que realizaba respecto a la anterior observación, también aquí es necesario señalar la imposibilidad de confiar *sólo* en la voluntad del menor para la adecuada defensa de sus intereses. Del mismo modo, la superación del equivocado planteamiento anterior, que les reconocía, en todo caso, el poder decisorio a los terceros adecuados, normalmente los padres, confiando en que siempre iban a procurar la satisfacción del mejor interés del niño; no tiene que llevar a la equivocación que significa entender que hay que dejar que sean los niños, en todo caso,

trato en otro apartado; y, en todo caso, exceden del estudio de los argumentos liberacionistas que aquí se tratan.

¹⁰⁰ En este sentido es significativo el párrafo de Holt, al que antes me referí, en el que este autor defiende que las demostraciones de cariño, los adultos no pueden más que ofrecerlas, y sólo darlas en tanto en cuanto el niño demuestre de alguna manera que las quiere recibir; por lo que hay que estar atento a las señales que nos de el niño, incluso, a las del bebé de seis meses. (Véase en este sentido en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 110-111).

¹⁰¹ En este sentido, puede entenderse cuando Farson, expresamente, señala que si los planteamientos liberacionistas triunfasen los niños serían libres de elegir sus propias maneras de vivir, y no tendrían que conformarse con lo que los adultos, unilateralmente, han determinado que es lo mejor para ellos. (Véase así en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 3-4).

Y Baker, primero, muestra la imposibilidad de que los adultos puedan liberarse de sus condicionamientos a la hora de intentar comprender al niño, y, finalmente, termina por concluir que no es que los niños sepan solamente mejor que los adultos lo que es su interés, es que, simplemente, lo saben. (Véase así en Baker, Helen: "Growing up unheard", cit., págs. 188 y 199).

los únicos que puedan decidir cuáles son sus intereses y cómo se ha de actuar para su satisfacción.

Otra vez, se puede observar mejor esta idea según se vaya reduciendo la edad del niño que consideremos. Pues, aunque parece claro que la realidad muestra que los niños, a edades más tempranas de lo que tradicionalmente se pensaba, pueden luchar eficazmente en la defensa de sus intereses, y, en este sentido, habría que reconocerles los derechos y libertades que le permitan actuar para su consecución. Sin embargo, no parece que la misma realidad haga *siempre* prescindible la actuación de los adultos¹⁰². Y de hecho, los propios autores liberacionistas no parecen muy confiados en que el niño muy pequeño actúe de forma adecuada si lo hace conforme a su sola voluntad, sino que parecen confiar más en que los adultos sepan persuadirles para que sus acciones no vayan en perjuicio suyo, ni de terceros; en este sentido hay que recordar la importancia

¹⁰² Evidentemente, en el texto principal estoy considerando a los niños como conjunto de individuos; por lo que la atención está centrada en los niños individualmente considerados. Pero, también se podría realizar una argumentación similar si atendiésemos a los niños como grupo social. En este sentido, la problemática sería considerar si como tal grupo social los niños pueden saber cuál es su mejor interés, y luchar por su consecución, o si han de ser los adultos los que lo realicen. Y a este respecto existen dos planteamientos básicos diferentes.

El primero señalaría que los niños necesitan la ayuda de los adultos. De hecho, el propio movimiento liberacionista fue iniciado, y continuado, casi exclusivamente por adultos. En este sentido, al hacerse eco McGillivray de la equiparación, común en los planteamientos liberacionistas, entre la situación de opresión de los niños al de otras minorías tradicionalmente oprimidas, y, consiguientemente, del movimiento liberacionista del niño con los otros movimientos liberacionistas; destaca, no obstante, como única diferencia entre todos estos movimientos liberacionistas, el que mientras que en los otros movimientos había ayudas de personas externas al grupo, junto a relevantes actuaciones de los miembros del propio grupo; en cambio, en el movimiento liberacionista toda la acción se había hecho por personas que no pertenecían al grupo (aunque -añade McGillivray- que los adultos podrían reclamar legítimamente la representación de ese grupo, porque alguna vez pertenecieron al mismo). Y Gerzon, pese a defender planteamientos próximos al liberacionismo, no obstante, niega la capacidad psicológica y biológica de los niños para conseguir organizarse adecuadamente en una defensa eficaz de sus intereses; y estima que es en los adultos, y sobre todo en los padres, en quienes habrá que confiar en última instancia para poder formar un mundo en que los niños puedan ver defendidos sus intereses.

Sin embargo, un segundo planteamiento, acorde con los principales argumentos liberacionistas, señalaría la posibilidad de que los niños identificasen y luchasen por sus propios intereses. En este sentido, señala Farson que esa labor de los adultos más concienciados con los problemas de los niños, que supone el movimiento liberacionista, es, simplemente, una fase de transición, motivada por la especial situación de opresión a que los niños se ven sometidos; pero que sólo durará hasta que sean los propios niños los que puedan defender sus propios intereses. Siendo estos últimos los que realmente pueden hacerlo; pues, incluso los autores liberacionistas no lo podrán hacer de forma apropiada. Y, conforme a esta concepción, y para que sean los mismos niños los que defiendan sus intereses, se resaltaría también la importancia que tiene que les sea reconocido a los niños, incluso desde su nacimiento, el derecho al voto. Pues, éste es el medio idóneo en las sociedades democráticas para defender los intereses de un grupo social; y, así resulta esencial, al entenderse que sólo los propios niños, y no los adultos, conocerán y querrán luchar por la consecución de sus auténticos intereses. (Véanse las ideas de McGillivray en McGillivray, Anne: "Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy", cit., págs. 253-254; respecto a las de Gerzon en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 223-224 y 233-235; las de Farson en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 8. Y respecto a las consideraciones sobre el derecho

que concedían a la “autoridad natural” del padre. Pero, en todo caso, hay que constatar que se muestran explícitos en abogar porque, en última instancia, sean los niños los que decidan como se ha de actuar para defender mejor su interés¹⁰³.

al voto puede verse explícitamente en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 179; y también en ese sentido en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 157).

¹⁰³ Así, Holt, en la crítica que realiza a la consideración, que a veces se hace, de que hay que permitir a los niños vivir su infancia. Señala que sólo puede significar dos cosas: o es una tautología, ya que es inevitable que toda persona actúe conforme a la edad que tiene, o, lo que realmente es el sentido que se le quiere dar a esa frase, es un intento de impedir que los niños puedan realizar determinadas actividades, que los adultos considerarían como impropias de su edad. Para Holt esto último atacaría la libertad del niño; pues, es de esta manera que entiende, por una parte, que los adultos no tienen el derecho de determinar en cada momento qué es lo mejor para el niño, cuál es su mejor interés; y, por otra, que a los niños se les ha de permitir realizar las mismas acciones que a los adultos, es decir, todas aquellas que no dañen a terceros. (Véase así en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 146-147).

IV LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Uno de los temas a los que más atención se dedica en los planteamientos liberacionistas es al de la educación de los niños. Como suele ocurrir, una determinada consecuencia no se corresponde con una única causa, y así, también podrían señalarse en este caso distintos motivos, incluido el hecho de que algunos de los representantes más renombrados del liberacionismo fuesen ellos mismos maestros. Pero, en todo caso, sí hay un motivo principal para esa atención especial; y es, que se comprende que es la educación, junto a las relaciones familiares, la que forma casi definitivamente el carácter de la persona, del niño y del futuro adulto, en uno u otro sentido. De esta manera, si tradicionalmente se había puesto un particular énfasis en determinar como debía de ser educado el niño, a fin de conseguir formar un determinado tipo de ciudadano, o de persona; ahora se quiere denunciar esa educación como una forma de someter al niño. Entendiéndose que si se quiere liberar al niño, no basta con liberarlo del gobierno de los padres, sino que hay que liberarlo igualmente de la opresión de la sociedad que actúa, sutil pero eficazmente, a través de la educación.

El punto de partida es, pues, poner de manifiesto que los métodos educativos que se establecen en la sociedad, responden exclusivamente a los intereses del sistema económico o político de esa sociedad. Los liberacionistas pretenden desenmascarar esa conexión existente entre la educación que se proporciona a los niños de su sociedad, y la formación de un tipo muy concreto de ciudadano, que sólo beneficia al propio sistema económico y político; pero, en ningún caso, y esta sería la falacia que hay que denunciar, al propio niño, ni a su desarrollo como persona, sino que, en realidad, supone un perjuicio a ésta en cualquiera de las etapas de su vida.

En la exposición del problema se observa su complejidad. Pues, el funcionamiento del sistema no responde a los planteamientos de un legislador único y racional, como pudiera ser el pretendido por Platón; sino que existen múltiples fuerzas de presión, diferentes concepciones y enfoques, la diversidad de una realidad que hace casi imposible poder ofrecer soluciones únicas o claras. Por eso, no se puede realizar un planteamiento simple, que señale la existencia de una voluntad, o un grupo de voluntades, que a fin de mantener unos determinados intereses, consiga la constitución de un sistema educativo, el adoctrinamiento y manipulación de los niños, y, a través de

ellos, de los futuros adultos. En este sentido, es necesario también comprender que el sistema se mantiene gracias a personas que creen en su bondad; que la formación de los niños a través de la educación es uno de los temas centrales de toda sociedad; y que, por consiguiente, en su elaboración y mantenimiento resulta necesario el apoyo directo e indirecto de la mayor parte de esa sociedad. Todas estas consideraciones son tenidas en cuenta por los liberacionistas. Sin embargo, en sus planteamientos, se mantienen firmes en la parte esencial de su denuncia: con los métodos educativos existentes sólo se consigue formar ciudadanos homogéneos, serviles con la autoridad, con unos conocimientos y valores prefijados muy concretos; en definitiva, el tipo de ciudadanos que interesa al sistema económico y político para su continuidad. Lo que, visto desde el otro lado, desde la consideración del hombre, significa la destrucción de su auténtica personalidad, su necesaria transformación, a fin de poder adaptarse a las exigencias de una sociedad enferma.

El punto de llegada también es común: hay que ponerse del lado de la persona, y no del sistema; hay que dejar que la persona pueda desarrollar libremente todas sus cualidades intrínsecas; esa es la única forma de conseguir que el niño, y después el adulto, sea feliz y libre.

Y por lo dicho hasta aquí, creo que la consideración, que respecto a este tema se puede hacer, de entender el pensamiento de Rousseau como antecedente teórico de los planteamientos liberacionistas, está más que justificada.

Conforme a los objetivos antes señalados, el proceso que se sigue en los planteamientos liberacionistas va a consistir primero, en el desmantelamiento del sistema educativo vigente; para lo cual se hace necesario desvelar como sus métodos educativos, sus procedimientos, sus contenidos, e incluso la actuación decisiva de los maestros, lo que consiguen es esa destrucción de la personalidad, y su sustitución por una buscada uniformidad. Y después, en demostrar que la única forma de conseguir que la persona sea feliz y libre es desarrollando su propia personalidad en libertad. Así, los nuevos métodos educativos que se establezcan se fundamentarán válidamente si responden adecuadamente no sólo a una educación para la libertad, sino también a una educación en la libertad, pues se entiende que la una sin la otra es imposible.

1. La crítica a la formación del ciudadano en el sistema educativo existente.

Los liberacionistas denuncian, pues, el hecho de que el sistema educativo vigente estuviese al servicio de los intereses del sistema político y económico, y no de los niños y su desarrollo como personas libres. Esa vinculación no era, desde luego, algo nuevo. Duane señala, explícitamente, cómo desde el comienzo de la educación obligatoria, ésta estuvo encaminada a satisfacer las demandas laborales, y cómo, posteriormente, el sistema educativo fue adaptándose a las nuevas exigencias del mercado¹⁰⁴. Pero, en todo caso, los liberacionistas realizarán una crítica muy dura, justificada en la consideración de que debido a la especial inhumanidad del sistema existente, la formación del carácter del ciudadano tenía que ser igualmente inhumano. Y, en este sentido, denuncian que el sistema exige, para su mantenimiento, la potenciación sólo de las partes intelectuales del hombre, dejando fuera de su interés la parte emotiva¹⁰⁵; la transmisión de unos valores y contenidos concretos, que buscan la uniformidad de caracteres, la servidumbre y

¹⁰⁴ Véase en este sentido en Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", en Adams, Paul et al.: *Los derechos de los niños: hacia la liberación del niño*, cit., págs. 275-277.

En este sentido, es curioso observar que de creer a Holt, incluso para el mantenimiento del propio sistema social, se habría de volver a transformar el sistema educativo existente conforme a sus propios planteamientos. Pues, en su defensa de la educación en libertad, y el cambio del sistema educativo, llega a manifestar que es que incluso para el propio mantenimiento del *establishment* se hace necesario ese cambio en el sistema educativo. Y es que dada la imposibilidad de poder aprender todos los conocimientos "necesarios", por su gran número, y su constante cambio, es mejor educar para pensar que para que se memoricen determinados conocimientos; es mejor educar en la libertad, que permitirá una preparación para seguir enfrentándose a los problemas nuevos con curiosidad, interés y originalidad, que simplemente a recibir pasivamente el adoctrinamiento de unos contenidos precisos. "Pero creo que se le puede decir al *establishment* que estas personas sumisas no le son verdaderamente útiles, porque hoy en día las cosas resultan ya demasiado complicadas. (...) Lo único que pueden realizar los seres humanos y que las máquinas nunca podrán hacer es pensar de modo original sobre situaciones nuevas y cambiantes, y me atrevo a afirmar que los tipos de capacidades y obedientes habilidades que en otros tiempos resultaron útiles al *establishment* van a serlo cada vez menos". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 185).

¹⁰⁵ Así, Keniston se refiere a como la sociedad se centra en el aspecto intelectual de los niños, mientras que muchas de sus otras capacidades y características (cooperación, capacidad artística, etc.) no son valoradas, y, consiguientemente, son ampliamente ignoradas por el sistema educativo para la formación de la persona. Lo que no considera casual, sino que entiende que el fin último al que realmente está encaminado ese sistema educativo es a la formación de personas acordes con las demandas del sistema del mercado. De esta manera, hay que comprender una denuncia expresa: el sistema educativo no se preocupa de formar ciudadanos para mejorar su calidad de vida, sino que responde a simples planteamientos mercantilistas. (Véase así en Keniston, Kenneth: "Change the Victims-or the Society?", cit., págs. 236 y 238-239).

También se pueden ver otras referencias a esta crítica sobre la formación en las escuelas sólo de unas capacidades muy concretas del niño, con fines esencialmente laborales; y a la necesidad de potenciar otras, más propicias para su desarrollo como persona, en The Coleman Report: "Needed: New Routes to Adulthood", en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., págs. 244-247.

aceptación de la autoridad¹⁰⁶. Y así, denuncian que la consecuencia final de todo esta manipulación de la persona, a través de la educación, será la destrucción de su auténtica personalidad; lo que, inevitablemente, se ha de traducir tanto en una infelicidad y enajenación de la persona individual, cuanto en el definitivo deterioro de la sociedad¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Farson señalará, explícitamente, que el fin que se pretende con la educación es el mantenimiento del sistema, no la educación del niño; y así, incluso, que mantener al niño ignorante y dependiente, es un poderoso aliado para mantener el sistema social de los adultos. Y, acorde con esa idea, se entiende su exposición de que toda la educación, los libros de textos, las explicaciones de los profesores, y en general el sistema educativo está controlado, casi en su totalidad, por el Estado; apuntando a la comprensión de que lo hace con una pretensión de uniformidad en la formación de los niños. Suponiendo un método educativo masificado, en el que hay poco espacio para la originalidad, y donde se persigue más la repetición de unos valores y conocimientos aceptados acríticamente por la mayoría. (Véase en este sentido en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 83 y 88-89).

De otra manera puede verse también reflejada una crítica a la uniformización de estilos de vida; el intento de formar un único tipo de ciudadano, haciendo desaparecer la diversidad, a través del sistema educativo, en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 143.

Asimismo, dos ideas de Baker nos permiten observar como, aún en el análisis de algunos problemas concretos, se distinguen esos fines del sistema educativo. Así se ve un reflejo de la idea de Baker de que la educación tiene el fin de formar ciudadanos que sean pasivos y acepten la autoridad del poder, al criticar el uso de drogas para “calmar” a los niños en las escuelas (sobre esa práctica volveré después). O la afirmación, exagerada en su contenido, pero que casa bien con su idea de que las escuelas lo que hacen es formar ciudadanos sumisos; de que “lo que hace a un buen ciudadano, de acuerdo con la percepción de los administradores de las escuelas, es un estudiante que sabe que él/ella *no* tiene derechos”. (En Baker, Helen: “Growing up unheard”, cit., págs. 193-194 y 197. La traducción es mía).

Finalmente, la exposición de estos planteamientos puede quedar suficientemente clarificada con la aportación de tres autores distintos. Así, en los planteamientos de Gerzon observamos una fuerte crítica a los valores y conocimientos que se potencian e imponen, también a través de la educación, en la sociedad tecnocrática. Por su parte, Duane pone el acento en la conservación, mediante la educación programada, del existente sistema de clases sociales. Y, por último, en el pensamiento de Neill podemos ver el vigoroso rechazo que los liberacionistas harán a cualquier intento de modelar el carácter del niño, mediante la utilización de la dirección y el control de su educación en un determinado sentido, así como la defensa de la formación del carácter del niño en libertad, con el desarrollo de sus propias capacidades naturales. (Véase al respecto en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 42-51; en Duane, Michael: “La libertad y el sistema estatal de educación”, cit., págs. 166-167 y 273; y en Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 173-175 y 206-207).

¹⁰⁷ Esta consideración de que el sistema educativo tal como estaba constituido no podía dejar de pervertir el buen desarrollo de la personalidad del niño, e, incluso, podría llegar a su misma destrucción; es expuesta de distintas formas según los autores, pero, en todas ellas, se puede observar lo sustancial de la crítica. Holt la hace explícita al denunciar que, a pesar de las buenas palabras sobre la educación que reciben los niños en las escuelas, en ellas lo único que realmente se consigue es transformar la personalidad del niño; coartarla de manera que no se pueda desarrollar libremente; y transmitir, consciente o inconscientemente, valores que la van deformando. Muy gráficamente señala Holt: “Se habla mucho de la enseñanza de Valores Democráticos. Lo que los niños aprenden verdaderamente es una Esclavitud Práctica”. Este mismo planteamiento lo repite en distintas ocasiones; así: “Mis alumnos se preguntan: <<¿Cómo me puedo defender de la sociedad, cómo puedo defender a la auténtica persona que mora en mi interior?>> Una vez formulada la pregunta, se contestan sombríamente que no pueden hacerlo. Es decir, convienen con Paul Goodman en que hemos impuesto a la élite de nuestras jóvenes generaciones una moral apta para esclavos. Les hemos imbuido no un sentido de misión y vocación, sino de sometimiento y esclavitud”. (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 25 y 45-46. En la misma línea se puede ver también en pág. 184, 43, 194-195).

Por su parte, Neill realiza esa conexión entre la destrucción de la auténtica personalidad del hombre y el inevitable deterioro de la sociedad. Pues, para este autor, la principal causa de que la sociedad esté enferma, es que las personas no han podido desarrollar su propia personalidad. La transmisión de los valores, de los padres a los hijos, y a través de la escuela, sólo habrá de admitirse con el límite de que no impida el desarrollo de la personalidad independiente del niño. Y, en el mismo sentido,

Si, como queda señalado, el sistema educativo existente produce consecuencias tan negativas en la formación de la personalidad, resulta necesario demostrar lo desacertado de sus métodos educativos; es decir, los medios utilizados para la formación del ciudadano conforme con el sistema económico y político, y que, consiguientemente, impiden la formación de la persona que los propios liberacionistas consideran adecuada. Los liberacionistas desarrollarán una crítica muy extensa y amarga de esos métodos, que procuraré exponer señalando sus planteamientos respecto a tres aspectos que más fuertes y unánimes críticas recibieron: la institución del maestro, tal como se concebía y funcionaba en la realidad; la escolarización obligatoria; y el uso de castigos corporales como método educativo. Los tres merecen especial atención, los dos primeros porque atañen a la propia organización del sistema educativo, y el tercero porque simboliza la vulneración de los derechos y libertades de los niños por los tradicionales métodos educativos. Finalmente, me referiré a distintos métodos que si bien merecen para estos autores idéntico rechazo, sin embargo, entiendo que no se considera que tengan por sí solos suficiente fuerza destructiva como para impedir el adecuado desarrollo del niño.

Los liberacionistas señalarán a los maestros, y su actividad, como una de las principales causas de las negativas consecuencias que en los niños produce el sistema educativo. Aunque, en todo caso, hay que advertir que la crítica no es a la figura del maestro en un sentido general (como luego estudiaré con más detalle, también en la planificación de lo que para ellos debía ser la educación, tiene importancia la figura del maestro como persona adulta que ayuda al niño en su proceso educativo); sino al maestro tal y como funcionaba en el sistema educativo vigente.

Así, se apunta que muchos de los maestros no lo son por vocación, sino que acaban desempeñando esa función por diversas razones, como puede ser para asegurarse un puesto de trabajo. Esto ya supone un principio de alejamiento de lo que debería ser su preocupación inicial, el mejor desarrollo posible de las cualidades de los niños, y del consiguiente inicio de un profundo deterioro de lo que deberían ser las relaciones entre el maestro y los niños¹⁰⁸. Ese deterioro de la relación entre el maestro y el niño se

expone, breve pero contundentemente: "Mi temor es que toda esta disciplina de los niños, todo este paternalismo contra el que los estudiantes están protestando justamente, pueda conducir a un mundo fascista". (Véase así en Neill, A. S.: "La libertad funciona", cit., págs. 179 y 203).

¹⁰⁸ Holt muestra de forma contundente este alejamiento entre los profesores y sus alumnos: "En esos lugares apagados, inhóspitos e inhumanos, donde no hay nadie que diga jamás algo muy cierto o verdadero, donde todo el mundo está como representando un papel, como participando en una comedia, donde los profesores no son más libres para comunicarse abierta y honestamente con los estudiantes que

extiende, primero, porque el propio sistema va a propiciar el que los maestros no sean los más idóneos, ya que, como antes se vio, lo que realmente le interesa al sistema es su propia continuación; y, así, fomentará la constitución de un profesorado dócil y acorde con el sistema, que le sirva como correa de transmisión, mediante la adoctrinación a los niños con los conocimientos y valores que al propio sistema, y no a los niños, interesa¹⁰⁹. Y también porque en la evolución de ese proceso va a ir surgiendo con frecuencia un odio de los maestros a los alumnos¹¹⁰.

éstos para comunicarse con los profesores o entre sí...". "De vez en cuando nos encontramos escuelas, que, por presiones de los padres, se han visto convertidas contra su voluntad en fábricas de aprendizaje a todo gas. Pero la fuente y causa de estas presiones la constituyen en gran medida los propios educadores. En lugar de desarrollar el intelecto, carácter y potencialidades de los estudiantes, los utilizan cada vez más para sus propios fines en una competición inspirada por la vanidad y destinada a la consecución de dinero y prestigio". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 32-33 y 40).

En este sentido se puede entender también la observación de Duane sobre los conflictos que tienen su origen en los diferentes valores que hay entre los alumnos trabajadores y los maestros provenientes de otra clase social. "A juzgar por el análisis que llevara a cabo Bernstein acerca de los efectos de las claves restringidas y esmeradas sobre la visión y capacidades de los que las emplean, está claro que una gran proporción de los conflictos disciplinarios que surgen en las escuelas, y especialmente en escuelas que tienen gran número de niños de la clase trabajadora baja, se deben al choque entre los anhelos culturales del maestro de la clase media y los de sus alumnos de la clase trabajadora baja, ya que ni uno ni otros comprenden el punto de vista contrario y restan valor a lo que para el otro es muy apreciable. Con frecuencia el maestro se ve como un misionero cuya tarea es la de rechazar la cultura, el lenguaje y los modos de percepción del niño y sustituirlos por los de él". (En Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., págs. 286-287).

¹⁰⁹ En este sentido, es Duane quien pone el acento en como el sistema educativo, en esta ocasión a través principalmente de la formación de los maestros, trata de adoctrinar a los niños con los valores erróneos de la sociedad actual. Así, por ejemplo: "Según mi propia experiencia -confirmada por un estudio reciente- casi el 40 por ciento de todos los maestros de secundaria con quienes he trabajado no han logrado encontrar satisfacción razonable en su trabajo y se han resignado a una vida de tedio e el mejor de los casos o, en el peor, de frustración activa. Después de leer varios miles de informes escritos por directores recomendando a sus alumnos para ser aceptados en las escuelas superiores, se empieza uno a dar cuenta de que la gran mayoría de los maestros han llegado a ser lo que son porque se les consideraba como discípulos responsables, conformistas e inofensivos, embebidos de un respeto profundo y permanente por la "autoridad" en todas sus formas, cuyas calificaciones han sido más bien altas en su trabajo escolar, aunque no siempre son "de altos vuelos" en el mundo académico, y que es probable que lleguen a ser ciudadanos muy respetables y modelos para sus futuros alumnos. A su vez, ello recomendarán a sus alumnos en forma semejante. Estos informes demuestran que, cultural y caracterológicamente, los maestros propagan su propia especie". Y la misma idea la expresa, primero, en relación con el uso del castigo corporal: "...Al leer estas páginas, cuya veracidad fue corroborada a través de los padres y de los otros maestros que sabían de los incidentes, comprendemos perfectamente cuán eficaz ha sido nuestra sociedad para seleccionar como profesores a personas tan dispuestas y aptas para condicionar a los niños, por medio del miedo, a las vidas embrutecidas que tendrán que llevar la mayoría de ellos". Y, después, con todo tipo de castigo: "Pero todo el concepto de castigo aparte del castigo corporal, tal como se ve en plena operación en las escuelas estatales, difiere tan sólo en cuanto a grado del castigo corporal. Surge de la misma idea acerca de los niños y del papel del maestro como condicionador. Tiene la misma finalidad y la misma meta: la producción en masa de jóvenes de hábitos y creencias ortodoxos y básicamente conservadores y tradicionales". (En Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., págs. 288-289 y 322-323; también puede verse otras referencias al respecto en págs. 295-296, 296-297 y 299-300).

Bajo este punto de vista se puede interpretar el pasaje de Holt donde denuncia, aunque entiendo que con exageración y escasa fundamentación, que para la continuación del sistema, y la justificación de sus planteamientos, se llega incluso a propiciar deliberadamente el fracaso en ciertos sectores sociales:

Por otra parte, es constatable que uno de los puntos centrales del planteamiento liberacionista en relación con la educación, y que más choca con el sistema vigente, es su defensa de la anulación de la enseñanza obligatoria. Los liberacionistas entienden que el establecimiento de la enseñanza obligatoria para los niños, tuvo su razón de ser, en su origen, no sólo en la lucha contra la explotación laboral, como se propugnaba oficialmente, sino, fundamentalmente, como antes apunté, en que el sistema económico empezaba a cambiar, y se necesitaba que los niños recibieran una educación especial, con la transmisión de unos amplios conocimientos a lo largo de varios años de aprendizaje. Sin embargo, para los liberacionistas los argumentos a favor de la educación obligatoria iban desapareciendo y, en su lugar, se podían señalar numerosos argumentos en contra¹¹¹.

“He oído o leído ya numerosas historias de o sobre profesores de diversas ciudades que han conseguido establecer un buen contacto y llegar a enseñar a los niños pobres. En casi todos se han tropezado con constantes problemas y dificultades con las autoridades y, por lo general, han sido despedidos tarde o temprano. Nada más lógico. Cuanto menos hagan las escuelas de nuestras ciudades, más podrán aferrarse a la excusa de que no se puede hacer nada, pero, al mismo tiempo, más profundamente se verán amenazadas por cualquiera que, consiguiendo éxitos, socave al último y tambaleante reducto de su autoestima: el dogma de que es imposible enseñar a los niños pobres de las ciudades”. (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 154).

También Farson alude a esta cuestión, al señalar que la única forma de acabar con la enseñanza obligatoria, y el vigente sistema educativo en general, es reconociendo a los niños el derecho a educarse a sí mismos; pues, sólo éstos podrán acabar con un sistema que los educadores, y la sociedad en conjunto, tienen interés en mantener. (Véase en este sentido en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 111 y 112).

¹¹⁰ Puede ser significativo de todas estas ideas un párrafo de Neill, en el que se aprecia los errores del sistema educativo; además de la crítica a la educación obligatoria, la falta de vocación de los maestros, su utilización para la perpetuación del sistema, el odio que terminan desarrollado hacia sus propios alumnos, y, finalmente, su comportamiento acorde con dicho odio. “Estoy completamente seguro de que si la ley aboliera el bastón en Gran Bretaña, habría una tremenda rebelión de parte de los maestros. Tanto los padres como los profesores opinan que es necesario moldear el carácter. El director de la escuela considera que el uso del bastón es necesario para darle una vida tranquila. Los maestros temen a los niños, no saben lo que harán los niños, de manera que los mantienen reprimidos de todas formas. “Dennos una vida pacífica, no nos molesten. Esto está mal, esto está bien, así que tienen que obedecer”. Esa es su actitud. Quieren que el sistema siga funcionando como está. Creo que muchos maestros en realidad detestan a sus alumnos. Se nota por la forma en que los amedrentan, por la forma en que les gritan, y por la forma en que los golpean. Y en realidad no es de sorprender, cuando los profesores están encerrados en un salón de clases con tantos niños que no quieren estar ahí”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., pág. 201).

La conexión que existe entre la falta de vocación de los maestros y el desarrollo final de un odio hacia los alumnos, queda también gráficamente expresada en una crítica que realiza Holt al comentar dos libros que tratan del sistema educativo de dos escuelas de Boston. (Véase en este sentido en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 147 y 150-151).

¹¹¹ Un origen particular, y de una más que dudosa exactitud, es señalado por Paul Adams; pero en lo que coincide es en la denuncia de las consecuencias que supone para los niños: “Las escuelas primarias se hicieron obligatorias con el fin de retirar a los niños de la calle y de actos delictivos, y con demasiada frecuencia son dirigidas en ambos países [se refiere a Gran Bretaña y a los Estados Unidos de Norteamérica] como si fueran reformatorios. A los padres les gusta que sus hijos estén en la escuela, donde serán vigilados y disciplinados. Y, en efecto, son gobernados y dirigidos hasta que se les exprime todo rastro de creación”. (En Adams, Paul: “El niño, la familia y la sociedad”, cit., pág. 117).

Así, se indicaba que la asistencia obligatoria a la escuela, en realidad, producía problemas psicológicos y sociales a un número creciente de niños¹¹². Y también se señalaba que la escolarización forzosa tenía entre sus fines el mantenimiento del actual sistema de clases sociales. De esta manera, se empezaba a ver como un método sutil de mantener a los pobres y marginados, y a sus descendientes, en su nivel de vida; utilizando para ello del argumento falaz de que la educación que recibían servía para la equiparación de oportunidades, y, así, para poder superar su nivel de vida, y abandonar la pobreza y la marginación¹¹³.

Por otra parte, Farson hace referencia, en el capítulo 7 de su libro *Birthrights*, a algunos de los sistemas educativos que, desde posiciones liberacionistas, se proponían como alternativas a la educación obligatoria tradicional. (Véase así en Farson: *Birthrights*, cit., págs. 98 y ss.).

¹¹² Así, por ejemplo, Farson le atribuye al funcionamiento de esa escolarización obligatoria, consecuencias como la imposibilidad de que la persona tenga confianza en gobernarse por sí mismo. (En Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 98).

Holt, después de haber indicado las, para él, tremendas y devastadoras consecuencias que para el niño suponen los métodos educativos del sistema que critica; señala también que si bien ese sistema es el tradicional, que lleva mucho tiempo aplicándose, sin embargo, hasta entonces no había tenido tan graves consecuencias, debido, precisamente, a que no existía una educación universal, por lo que muchos niños se educaban fuera de las escuelas, y, por tanto, no eran “anulados” por el sistema. Así, parece que Holt señala una de las ventajas de no tener una educación obligatoria, pero olvida muchas de las desventajas; y es que, de hecho, la inmensa mayoría de los que no iban a la escuela era por que no podían, no porque no querían. (Véase en ese sentido en Holt John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 196).

Berger también defiende la abolición de la enseñanza obligatoria señalando que no produce beneficios, sino más bien perjuicios. Cree que si no fuesen obligatorias las escuelas se verían obligadas a hacer más atractivos los sistemas educativos para conseguir que los niños se acercasen a ellas, lo que valora positivamente. E indica, como método alternativo, un sistema por bonos, aunque no especifica en qué consistiría, y, en todo caso, sólo lo señala para unos años de educación secundaria, lo que puede deberse a que considerase que los niños pequeños irían por su propia naturaleza, curiosa y gregaria, conforme los ha definido antes. (Véase al respecto en Berger, Nan: “El niño, la ley y el estado”, en *Los derechos de los niños: hacia la liberación del niño*, cit., pág. 218).

Por su parte, resulta curiosa la forma de entender Friedenberg la función social de la escolarización obligatoria, para definir a la juventud conforme a un determinado tipo de rol social; pero que, en todo caso, va en contra de lo que sería el natural desarrollo del niño. (Véase al respecto en Friedenberg, Edgar Z.: “How Schools Subjugate Youth”, en Gross, Beatrice y Gross, Ronald (eds): *The Children's Rights Movement*, cit., págs. 166-167).

¹¹³ Precisamente, una de las críticas que Purdy hace explícita al liberacionismo, y a su idea de acabar con el sistema de educación obligatoria, apunta en esta dirección. Purdy es consciente de los problemas que aquejan al sistema educativo, aunque desde luego dista mucho de ver esos problemas del modo desolador y catastrofista que pintaban los liberacionistas, y tampoco ve ninguna de las ventajas que los liberacionistas vinculan con el fin de la escuela obligatoria. De hecho, esta autora entiende que, contrariamente a lo que suponen los liberacionistas, el poner la escuela y la educación como voluntaria, lo que traería sería, casi de manera exclusiva, un empeoramiento de todas las condiciones de vida para la mayoría de los niños y para la sociedad en su conjunto; por lo que la única solución consistiría en mejorar el sistema educativo pero nunca pasaría por la abolición de la enseñanza obligatoria. Pero, lo que más me interesa resaltar aquí es que Purdy pone el acento precisamente en las consecuencias que repercutirían en las clases más desprotegidas, advirtiendo que la abolición de la enseñanza obligatoria, junto al reconocimiento del derecho al trabajo, también demandado explícitamente por los liberacionistas, lo que fomentaría, en contra de la idea liberacionista, sería el aumento de las diferencias entre pobres y ricos. Así, para Purdy puede que los hijos de las clases más pudientes pudiesen beneficiarse de esa voluntariedad de la educación (o, por mejor decir, lo que ocurriría es que esas clases pudientes no se verían afectadas, en tanto en cuanto, seguirían pagándose su educación); sin embargo, los hijos de las clases más pobres se verían tremendamente perjudicados, ya que, normalmente, la necesidad de trabajar

Pero, quizás el principal argumento en contra de esa enseñanza obligatoria era entender que la misma violaba la libertad del niño, su derecho a decidir sobre su vida. Se entiende que el niño debería poder dirigir su educación desde el principio, decidiendo así si iría a la escuela a recibirla, o no¹¹⁴. El actuar en contra de ese derecho, se señalaba como causa de que se hubiesen convertido las escuelas en auténticas cárceles para los niños¹¹⁵, viciándose, así también, las relaciones entre los maestros, que actuarían como carceleros, y los niños, que empezarían a comportarse y a sentirse como prisioneros. Y, de este modo, se entiende que los niños aprenderían a odiar, primero a las escuelas, después a sus maestros, después a la propia educación, y, finalmente, a sí mismos¹¹⁶.

El rechazo que se hace por los autores liberacionistas del castigo corporal como posible método educativo no puede ser más fuerte, ni más apasionado. Para estos

para ganar dinero les haría abandonar los estudios, y eso lo que produciría sería, en realidad, una pérdida de cualquier conocimiento técnico, y un encasillamiento en la pobreza. Produciéndose, en consecuencia, un aumento de las diferencias entre las clases sociales. (Véase así en Purdy, Laura M.: "Why children shouldn't have equal rights", cit., págs. 238-239). Y, desde posicionamientos liberacionistas, McGillivray criticará esa idea de Purdy de que el sistema educativo existente es el que permite superar la pobreza de las clases sociales bajas. (Véase en este sentido en McGillivray, Anne: "Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy", cit., pág. 249).

¹¹⁴ En este sentido señalan los Gross que entre los frentes destacados que se tratan respecto de los derechos de los niños y su liberación, está precisamente la educación obligatoria y la falta de opciones para el niño dentro del sistema educativo. (Véase al respecto en Gross, Beatrice y Gross, Ronald: "Introduction", cit., pág. 3).

¹¹⁵ Esta vinculación entre el derecho a dirigir su propia educación y la necesidad de abolir la enseñanza obligatoria, al suponer esta última una violación de ese derecho y la conversión de las escuelas en cárceles, se puede apreciar en la forma en que se empieza a abogar por ese derecho en la 4 reivindicación del programa del movimiento de liberación de Ann Arbor; en el que, expresamente, se exige el derecho a formar su educación de acuerdo con sus necesidades, y se señala que la educación obligatoria como un tipo de encarcelamiento que debe ser abolido inmediatamente. (Véase así en Youth Liberation of Ann Arbor: "Youth liberation program", cit., pág. 330).

¹¹⁶ Esta consideración sobre las escuelas como cárceles para los niños, y las terribles consecuencias que de ello se derivan, es explícitamente resaltada por Holt en distintos pasajes de su obra. Así, por ejemplo: "Pero es en las propias aulas donde la condición carcelaria de la escuela surte sus efectos más perjudiciales. Corrompe totalmente la relación entre alumno y profesor. Convierte a éste en una mezcla de capataz y policía". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 74. La traducción es mía. Pueden verse también otras referencias explícitas en este sentido en págs. 21, 72-73, 75 y 132-133).

Con la misma contundencia se expresaba Farson al señalar esas terribles consecuencias atribuidas al sistema educativo: "La educación obligatoria debe ser abolida, porque el carácter amenazante, forzoso, de la educación en América ha enseñado a los niños a odiar el colegio, a odiar la materia que importa, y, trágicamente, a odiarse a ellos mismos...". (En Farson: "Birthrights", cit., pág. 326. La traducción es mía. Del mismo modo puede verse en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 97; y también a este respecto en Págs. 96 y 104).

Dos últimos apuntes resultarán de interés en este asunto. Por un lado el observar como los propios niños manifiestan, explícitamente, ese odio hacia la escuela en Youth Liberation of Ann Arbor: "We do not recognize their right to control us", cit., pág. 127. Y, por otro, constatar como, pese a la dureza de las manifestaciones antes transcritas, se reconoce como, en estados Unidos, los métodos educativos se fueron haciendo compatibles, respecto a los niños, con los derechos constitucionales; aunque, desde luego, incluso en la aplicación de estos derechos, la realidad de las escuelas quedaba todavía muy lejos de la pretendida por los liberacionistas. Véase en este sentido en U.S. News & World

autores el uso del castigo corporal supone un ataque directo contra los derechos y las libertades más básicas de los niños¹¹⁷. Es un trato inhumano y degradante¹¹⁸, de nefastas consecuencias para su carácter, sin que exista razón alguna que justifique su uso, de la misma manera que no la hay para su aplicación entre adultos¹¹⁹.

Además, es censurado en el liberacionismo no sólo por su gran difusión, ya que en las sociedades anglosajonas cuenta con una aceptación legal, social, y práctica, sino también porque, finalmente, esa vasta aplicación se va a dar sobre todo en las clases sociales más pobres y marginales¹²⁰.

Report: "Nationwide Drive for Children's Rights", cit., y Baker, Helen: "Growing up unheard", cit., págs. 208 y 187 respectivamente).

¹¹⁷ En este sentido, es explícito Duane al señalar: "Muchas personas tratan de restar importancia al castigo corporal y a despreciar la ansiedad de un número creciente de padres y maestros, pero el castigo corporal es el punto focal de toda una actitud hacia los niños que pretende negarles sus derechos como seres humanos". (En Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., pág. 322).

También Holt señala, explícitamente, que el denominado "castigo corporal" en las escuelas, supone uno de los abusos más graves y flagrantes de las libertades de los menores; constituyendo, en realidad, la legalización de la agresión de los adultos contra los niños (Véase así, en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 285).

Y, del mismo modo, Farson señala a la escuela como uno de los sitios donde más se vulneran los derechos que deberían tener los niños, haciendo expresa referencia en este sentido al castigo que podrían recibir. (Véase en este sentido en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 211).

¹¹⁸ Un ejemplo de esto lo podemos apreciar al exponer Berg, dentro de una explicación de unos ejemplos reales en la escuela St. George, su propio pensamiento al afirmar: "...el castigo corporal es evidentemente incompatible con cualquier punto de vista en que el niño es también un ser humano". (En Berg, Leila: "Caminando hacia el auto-gobierno", en Adams, Paul et al.: *Los derechos de los niños: hacia la liberación del niño*, cit., pág. 42).

¹¹⁹ McGillivray es clara al respecto, al exponer que en el trato que se tenga con los niños, se debe de respetar siempre la consideración de que todos, adultos y niños, compartimos la misma humanidad; y si no podemos pegar en ningún sentido a los adultos sin su consentimiento (como bien apunta McGillivray, ni siquiera unas palmadas, justificando que es por su bien), tampoco podemos pretender hacerlo con los niños. (Véase en este sentido en McGillivray, Anne: "Why children do have equal rights: in reply to Laura Purdy", cit., pág. 249). También Farson, en una cita ya comentada, se refiere explícitamente a la necesidad de excluir la posibilidad de utilizar esa práctica. (Véase en este sentido en Farson, Richard: "Birthrights", cit., pág. 327).

Resulta igualmente de interés, en este punto, observar, además, la crítica que se hace desde el liberacionismo por la futilidad de las causas por las que se usa en la práctica el castigo corporal. Así, por ejemplo, Duane: "...la trivialidad de las ofensas: malas palabras, fumar, descaro, llegar tarde a la escuela o a las clases, (...) caminar en sentido contrario en los corredores o pasillos, usar pelo largo los muchachos, o las muchachas, joyería o maquillaje. En fin, por todo lo que al personal docente le parece ofensivo para su dignidad o un reto a su autoridad o a la autoridad en general y digno de castigo corporal". (En Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., pág. 320).

¹²⁰ Sobre la amplia aceptación legal de ésta práctica en los Estados Unidos, y su aplicación, de forma principal, en los hijos de los pobres y los grupos minoritarios, puede verse el pasaje al que antes aludí en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 285.

Pero también puede verse sobre lo extenso de su cobertura legal en los Estados Unidos en U.S. News & World Report: "Nationwide Drive for Children's Rights", cit., pág. 209. También sobre la amplia aceptación social y la aplicación del castigo corporal en las escuelas estadounidenses en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 115-118. Y en cuanto a la sectorización del castigo corporal, por convertirse en un método que si bien afecta a todas las clases sociales es, sin embargo, utilizado con mayor profusión en las clases más desprotegidas y desfavorecidas, resultan muy significativos los pasajes de Duane en Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., págs. 255-256 y 271-272; en el mismo

En todo caso, como antes señalaba, la crítica de los liberacionistas afectaba a muchos otros métodos educativos. Como fundamento constante de todas esas críticas hay que entender la consideración de que cada uno de los métodos educativos censurado constituía una vulneración de la libertad del niño en el desarrollo de sus propias capacidades e intereses, ayudando a la consecución de la primacía del interés del sistema sobre el del propio niño.

De manera principal, se critica el uso de programas fijos en la escuela. La importancia de esta crítica se verá con más claridad al considerar que la dirección por el niño de su propio aprendizaje constituye el núcleo central de la teoría educativa liberacionista. Pero, en todo caso, hay que constatar que los liberacionistas atribuyen muchos de los principales defectos del sistema educativo tradicional, a la utilización de unos programas fijos. A través de esos programas, es como entienden que se consigue que el sistema imbuya en la mente de los niños, todos aquellos conocimientos y valores que permiten uniformizar y controlar sus vidas y pensamientos, y, así, asegurar el mantenimiento del propio sistema. Gracias a ellos, los niños aprenden sólo aquello que se les obliga a aprender; el niño pierde cualquier posibilidad de desarrollarse conforme a sus deseos y capacidades; pierde toda posibilidad de ejercer su libertad, y convertirse en un hombre libre. En vez de eso, aprenderá a pensar conforme se le haya ido educando; desarrollará sólo aquellas capacidades que al propio sistema le conviene; y así, finalmente, se convertirá en una persona conformista, sin capacidad de rebeldía, enfermo por no haber podido desarrollar su auténtica personalidad¹²¹.

sentido, y con especial atención a la extensión real del castigo corporal en las escuelas estatales de la Gran Bretaña en Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., pág. 317.

¹²¹ En este sentido, esa crítica a los programas rígidos, fijados de antemano por los adultos, de acuerdo con los conocimientos y valores que quieren transmitir, sin dar participación al niño, es realizada en distintos pasajes; pero resultan muy significativos los dos siguientes de Holt: "Creo que los métodos educativos tradicionales se han basado en la idea de que existe un conjunto de conocimientos y capacidades que tenemos que transmitir a todos los niños, por el bien de la sociedad o por el de los propios niños. Ni siquiera en la mal llamada revolución educativa que se está produciendo en mi país se ha puesto en duda esta idea. En otras palabras, los educadores siguen mostrándose por lo general de acuerdo en que nosotros los adultos somos los que debemos decidir lo que tiene que aprender cada niño, cuándo y cómo debe aprenderlo y en que consideremos como nuestro derecho y nuestro deber decidir en qué medida lo está haciendo. Al menos en mi país, los que nos oponemos a este punto de vista constituimos una exigua minoría". Y: "Creo que la enseñanza mejoraría mucho si pudiéramos abolir totalmente, o en su mayor parte, el currículum fijo de asignaturas tal como está organizado actualmente"(En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 167-168 y 198; también se puede apreciar esta idea en págs. 37-38, 121 y 187). Otras referencias interesantes a este respecto pueden verse, por ejemplo, en Youth Liberation of Ann Arbor: "We do not recognize their right to control us", cit., pág. 127; en Ollendorff, Robert: "Los derechos de los adolescentes", en Adams, Paul *et al.*: *Los derechos de los niños: hacia la liberación del niño*, cit., pág. 165; o en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., pág. 184).

A la luz de la anterior crítica, se comprenden también las realizadas a otros métodos educativos que contribuyan a realizar una educación pasiva, en la que el alumno es receptor de los conocimientos y valores que otro quiere proporcionarle. Así se critica el uso de la memorización como método que permite la asimilación acrítica de los conocimientos impuestos. Y también la utilización de ordenadores como medio básico en el que descansar la educación del niño; pues, pese a la apariencia de individualización y liberalización de los mismos, al asegurar que cada niño pudiese ir aprendiendo al elegir entre las distintas opciones que se le ofrece, y siempre a su propio ritmo, se advierte del peligro cierto de que el niño, finalmente, aprendiese sólo aquello que los programadores quisiesen, consiguiéndose, de esta manera, un condicionamiento muy fuerte en su desarrollo¹²².

Por otra parte son también de una especial elocuencia la crítica a la realización de exámenes, la división del proceso educativo en cursos o niveles, y el uso de uniformes. Se considera que los exámenes, o cualquier tipo de tests que pretenda evaluar los conocimientos del niño, son inútiles en la consecución de los fines para los que teóricamente se establecen, y suponen una perversión de lo que habría de ser el proceso educativo, entre otras razones, porque fomentan que los alumnos se preocupen más por la competitividad y la superación de la prueba, que por el desarrollo de sus cualidades humanas y el propio aprendizaje¹²³. La división del proceso educativo en cursos o niveles, es criticada en cuanto que son artificiales, responden a fines de organización y simplificación de la enseñanza, y, en último término, también dificultan el aprendizaje de los niños, al encasillarlos en niveles de conocimiento que no tienen

¹²² Puede verse unas referencias a esta crítica a la memorización en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 145 y 161; una referencia a esta crítica a la pasividad en el aprendizaje se aprecia en la página pág. 23 de la misma obra de Holt; y será Gerzon quien exponga ampliamente esa crítica sobre el posible uso de ordenadores en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., pág. 165-174.

¹²³ También aquí son significativas las palabras de Holt: "Casi todos los educadores creen que los exámenes y "tests" son una parte necesaria de la educación. Estoy en total desacuerdo; no creo que sean necesarios, ni útiles, ni siquiera disculpables. En el mejor de los casos hacen más mal que bien; en el peor, dificultan, distorsionan y pervierten el aprendizaje (...) ninguna posible mejora en los <<tests>> o exámenes podrían vencer mis objeciones a las mismas. Nuestra principal preocupación debería ser no la de mejorar los exámenes, sino la de encontrar el modo de eliminarlos. Por supuesto, en algunas circunstancias los exámenes pueden ser necesarios. (...) Pero prácticamente *ninguno* de los exámenes o <<tests>> que se llevan a cabo en las escuelas es de este tipo". Y, después: "No creo que ni los tests ni las notas tengan ninguna función intrínseca ni útil para la enseñanza; de hecho, pervierten y dificultan el proceso de aprendizaje". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 57-58, y 198; más ampliamente trata este tema, bajo el expresivo título de "La tiranía de los exámenes", en págs. 57- 71. Y, por otra parte, se puede observar como señala, entre los perniciosos efectos que conlleva un sistema educativo tan competitivo como el existente, el aumento de suicidios, el uso de drogas y alcohol, o el uso de engaños y trampas en págs. 46-47.).

porque ser los suyos¹²⁴. Y el uso del uniforme, se rechaza en cuanto que es visto como un método para ir acostumbrando a los niños al conformismo¹²⁵.

Por último, me referiré a dos métodos educativos utilizados en los Estados Unidos, y cuyo directo y significativo ataque a los derechos y libertades de los niños, fue resaltado por los autores liberacionistas como representación de la degeneración de su sistema educativo. Estos métodos son: el uso de drogas tranquilizantes en las escuelas y la realización por los profesores de informes secretos sobre los niños.

El uso de drogas tranquilizantes para los niños hiperactivos suponía una consecuencia lógica, según los planteamientos liberacionistas, de los fundamentos, antes señalados, del sistema educativo tradicional. Si la escolarización era obligatoria, a través de programas fijos que procuraban adoctrinar a los niños con materias que no eran de su interés; si la educación se entendía como un método pasivo, y las escuelas se transformaban en cárceles para los niños; para estos autores, resultaba lógico, pensar que aquellos niños inquietos, en los que ya no surtía efecto los castigos y amenazas de los maestros, debían ser “tranquilizados” con cualquier otro medio. Y así, se pasaría a la utilización de drogas para conseguir que esos niños no pudiesen disturbar el proceso educativo preconcebido. Para los liberacionistas, ese suministro forzosos de drogas, que tenían además una considerable peligrosidad, muestra claramente dos cosas: por una parte, la vulneración de los derechos y las libertades de los niños; y, por otra, el fracaso del sistema educativo, que sólo encuentra métodos tan terribles como éste, para

¹²⁴ Puede verse algunos pasajes significativos en este sentido, en Baker, Helen: “Growing up unheard”, cit., pág. 196; U.S. News & World Report: “Nationwide Drive for Children’s Rights”, cit., pág. 210; en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 198; o, en Youth Liberation of Ann Arbor: “Youth liberation program”, cit., pág. 330.

¹²⁵ En este sentido, señala, explícitamente, Berger: “El uniforme en las escuelas se relaciona poco con la educación, pero mucho con la subyugación a la conformidad masiva, y legalmente debería abolirse su obligación”. (En Berger, Nan: “El niño, la ley y el estado”, cit., pág. 237).

Y Neill incorpora esta crítica al uso de uniformes, dentro de un párrafo dónde se puede apreciar muy claramente otras críticas que ya he señalado. También resulta de interés observar como, finalmente, fundamenta esa crítica a los métodos educativos, en la concepción del niño que él defiende: “Este ensayo no es un tratado acerca de cómo educar a los niños en la familia. Si tengo una meta definida es la de persuadir a los padres y a los maestros que la educación no quiere decir aprender en la escuela. Eso es incidental. Lo que las escuelas no tocan es el lado emotivo de los niños, la parte vital. En su forma sutil sí manejan el carácter, formándolo desde afuera con su disciplina, su estúpida brecha entre el maestro y el alumno, sus uniformes escolares para condicionar a los niños a ser de mente y alma uniformes. No confían en absoluto en la sabiduría natural del niño”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., pág. 193).

conseguir alcanzar sus fines, o aparentar una normalidad que, en realidad, ocultaría una transformación artificial del carácter y la voluntad de los niños¹²⁶.

Por otra parte, se denuncia también como una clara violación de los derechos del niño, la práctica que existía de que los profesores elaboraran informes secretos sobre los niños. Pues, dichos informes, por una parte, eran efectuados completamente al margen del menor, ya que se hacían sin necesidad de que existiese un consentimiento, ni siquiera un conocimiento del niño, quién tampoco podía acceder después a ellos, para verificar su contenido, defender su propio punto de vista o, simplemente, saber qué se decía en ellos. Y, por otra parte, porque esos informes podían ser transmitidos, después, y nuevamente sin el consentimiento, ni el conocimiento del menor, a la policía o, incluso, a los empleadores, para que éstos, en consecuencia, pudiesen actuar conforme a lo que en ellos se afirmase. Claramente, eso suponía que el menor era vigilado y acusado sin posibilidad de poder contrastar las posibles acusaciones que se le realizasen; cuando era posible que su vida se viese condicionada por lo señalado en dichos informes. Y, nuevamente, para los autores liberacionistas, se trataba de articular un

¹²⁶ La lucha contra esta práctica en las escuelas es resaltada por los Gross que lo señalan entre los asuntos de los que se ocupa especialmente el movimiento liberacionista. (En Gross, Beatrice y Gross, Ronald: "Introduction", cit., pág. 3).

Pueden observarse referencias críticas explícita a ese uso de drogas en las escuelas, con las que se pretendía también estar tratando pequeñas "disfunciones cerebrales" de los niños en Baker, Helen: "Growing up unheard", cit., págs. 190-191, 193-194 y 198 (del planteamiento de Baker es también interesante como esta autora refiere que con la alusión a las pretendidas "disfunciones cerebrales", se alude a disfunciones que, en realidad, no eran reconocidas en ninguna otra parte del mundo, pero que en los Estados Unidos eran incluso tratadas médicamente para su erradicación); o en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 180-184.

Holt se refiere a este asunto en distintas partes; así, en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 84 y 241. Pero, donde se muestra con más dureza en contra de esta práctica es en una carta a que hace referencia Leila Berg. Berg se refiere a unas notas y recortes de prensa que dice haber recibido de Holt sobre esta práctica del suministro de drogas en escuelas de primaria como método para controlar a los niños que se consideran hiperactivos (que aquí relaciona Berg con la enfermedad de la "disfunción cerebral mínima"); dando testimonio de la información, que se encuentra recogida en número de 29 de junio de 1970 del *Washington Post*, de este suministro de drogas de tipo anfetamina (se citará después como la principal la Ritalín) en las escuelas de Omaha en un número del 5 al 10 por ciento entre niños, fundamentalmente, de los primeros seis años de primaria. Berg reproduce la durísima carta que Holt remitió al periódico, en la que se observa además muchas de las ideas críticas de este autor respecto al sistema educativo, a las que ya he hecho referencia; aunque aquí aparecen casi sobredimensionadas, seguramente por la indignación con la que Holt escribe estas líneas, de las que sólo transcribiré un párrafo muy significativo: "<< Tomamos niños vivaces, curiosos, llenos de energías, deseosos de ponerse en contacto con el mundo y aprender todo lo que puedan del mundo, los metemos en áridas aulas con maestros que en general no los quieren, no los respetan, no los comprenden y no confían en ellos, restringimos su libertad de expresión y movimiento a un grado que hasta en una prisión de seguridad máxima se juzgaría como exagerado e inhumano, y que ni sus mismos maestros tolerarían en absoluto. Y luego, cuando los niños se resisten a este tratamiento embrutecedor que los atonta, y se alejan de él con furia, azoro y terror, decidimos que padecen "desórdenes complejos y poco comprendidos" y procedemos a suministrarles drogas poderosas que son en verdad complejas y de cuyos efectos a la larga no sabemos

instrumento que, con una violación clara de los derechos del niño, servía, simplemente, a los intereses del mantenimiento del sistema, y a la formación del tipo de ciudadano adecuado al mismo¹²⁷.

2. La formación de la persona a través de la educación, en los planteamientos liberacionistas. La dirección y control del niño sobre su propia educación.

En los planteamientos liberacionistas se observa como la propia fundamentación de una educación dirigida a la consecución de una personalidad feliz y libre, está, como no podía ser de otra manera, directamente relacionada con la nueva concepción del niño. Así, al confiarse en la bondad de las cualidades intrínsecas del niño, se entiende que la mejor, y en realidad la única, forma de conseguir que el hombre sea libre y feliz, es permitiendo que desarrolle en libertad sus propias cualidades innatas¹²⁸.

casi nada, para que estén más dispuestos a hacer las cosas asnales que les piden que hagan en las escuelas...". (Véase a este respecto en Berg, Leila: "Caminando hacia el auto-gobierno", cit., págs. 61-64).¹²⁷ También este ataque a la realización de informes secretos, constituye uno de los frentes que señalaban los Gross como distintivos del movimiento liberacionista. (En Gross, Beatrice y Gross, Ronald: "Introduction", cit., pág. 3).

Holt se refiere con gran aflicción a su propio conocimiento de dichos informes: "Un subinspector del sistema de escuelas públicas de una gran ciudad pronunció en cierta ocasión una conferencia (...) Su mensaje era el siguiente: lo mejor es portarse bien y hacer todo lo que te mande el profesor, siempre, inmediatamente y con diligencia, sin preguntas, argumentaciones ni réplicas. ¿Por qué? Porque la escuela lleva una ficha de cada alumno, donde cada profesor tiene que anotar todas y cada una de las cosas que el alumno hace y que no le gustan, y cuando uno sale de la escuela y comienza a buscar empleo, esa ficha va a parar a su posible jefe, y así durante la mayor parte de la vida de una persona. Me quedé horrorizado; apenas podía creer lo que estaba oyendo. (...) Finalmente, apenas capaz de controlar mi indignación, las formulé yo mismo. El conferenciante se mostró sumamente cauto. No sabía lo que pasaba en otras ciudades; esto era lo que se acostumbraba a hacer en ésta. No, los estudiantes desconocían de qué se les acusaba o, si lo sabían, carecían de posibilidades de defensa. Sí, podía dar lugar a alguna que otra injusticia. (...) Posteriormente, en las clases, seguimos discutiendo el tema. Algunos alumnos conocían ya la existencia de esas fichas; los que no la conocían tampoco se mostraron sorprendidos; era más o menos lo que habían previsto. Se mostraron totalmente incapaces de entender por qué todo aquello me había trastornado tanto". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 133-134).

En directa relación con el tema, Cohen denuncia, asimismo, en su argumentación a favor de reconocer *rights of privacy* para los niños, esta situación por la que los profesores y administradores de los colegios puedan realizar cualquier registro del material de los niños, así como realizar informes secretos, que transmitirán con total libertad, sobre circunstancias médicas, intelectuales y económicas del niño sin que éste pueda no ya controlar su contenido sino ni siquiera verlos, ni aún con permiso paternal. Y, Baker, por su parte, denuncia que, incluso, en las guarderías se hacían informes, que iban a parar al FBI, sobre comportamientos de niños de cinco años que pudiesen ser indicios de un futuro delincuente. (Véase así en Cohen, Howard: *Equal rights for children*, cit., pág. 141; y en Baker, Helen: "Growing up unheard", cit., pág. 190).

¹²⁸ Podemos observar bien reflejadas estas ideas en los planteamientos de Holt; así, por ejemplo: "Creo que hemos convertido la Educación, que debería ser algo que ayudase a los jóvenes a desenvolverse en el mundo y a realizar en él cosas útiles, en un enorme obstáculo que se interpone en su camino, y creo que tenemos que encontrar formas de eliminar dicho obstáculo". "En el momento de poner por primera vez los pies en el edificio escolar, casi todos los niños son más listos, más curiosos, menos asustados ante lo que desconocen, mejores en deducir y averiguar cosas, más seguros, llenos de recursos, tenaces e

En este punto es muy importante subrayar que los liberacionistas ponen el acento, en todas sus consideraciones, en el valor libertad. La educación lo será para la libertad y en la libertad (y, como después veremos, los derechos se fundamentan principalmente desde el valor libertad). Sin embargo, el ideal que ellos tienen en mente con el logro de esa personalidad libre y feliz, está lejos de ser una persona individualista que busque, en principio, su sólo beneficio; del mismo modo que, como expuse, tampoco lo era el hombre natural pretendido por Rousseau. Según las concepciones liberacionistas, el niño también tiene cualidades que lo relacionan, necesariamente, con el resto de niños y de adultos (como antes veíamos, la dependencia bien entendida era un valor que los liberacionistas apreciaban de forma positiva, tanto en los niños como en los adultos). Así, el desarrollo adecuado de sus cualidades suponía también el fomento de sus sentimientos de amor y respeto hacia sus semejantes. De este modo, la persona que la educación ayudaría a formarse será, además de una persona libre y feliz, una persona solidaria con todos los miembros de su comunidad. Con lo que, también se entiende que la mejora del hombre, supondrá, necesariamente, una mejora de la sociedad en su conjunto¹²⁹.

independientes de lo que volverán a ser durante toda su permanencia en la escuela o, al menos que sea un tipo raro y afortunado, de lo que serán en todo el resto de su vida". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 197, 22-23; también pueden verse otros pasajes interesantes en este sentido en págs. 33 y 49; o en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 101).

¹²⁹ Así, puede advertirse en los planteamientos de Holt. Respecto a la necesidad de adecuar la educación para el desarrollo de cualidades conformes con el valor libertad, cuando, después de una crítica que hace al comentar las experiencias de unos profesores en unas escuelas en los "ghettos", termina diciendo: "¿No sería una buena idea destetar a estos niños de una irreflexiva dependencia de la autoridad, conseguir que abandonen su papel sumiso y rebelde al mismo tiempo, y que empiecen a pensar y actuar como seres humanos razonables e independientes?". Y, respecto al desarrollo de las cualidades conformes con el valor solidaridad, cuando reflexiona: "Los niños desean, necesitan y merecen y, tan pronto como lo desean debería concedérseles, la oportunidad de resultar útiles a la sociedad. Negarle a un niño, o a cualquier persona de cualquier edad que desee hacerlo, la oportunidad de desempeñar una tarea útil constituye un crimen de lesa Humanidad". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 100 y 12).

La perfecta compatibilidad de las dos ideas de desarrollo de las cualidades del niño, disfrutando de libertad y permitiendo también el beneficio de la comunidad, tiene también su reflejo en planteamientos como los de Paul Goodman. Este autor entiende, por una parte, que los niños son un grupo cuyas características lo convierte en especial, y digno de ser protegido; debiendo, por ello, facilitarse que en la escuela primaria puedan expresar toda su naturaleza, todavía sin socializar. Considera que la naturaleza del niño es algo maravilloso, que debe potenciarse, y que sirve de contrapunto necesario en las sociedades actuales, en las que lo que prima es la cohesión social y no la potenciación de las particularidades de cada individuo; por lo que, antes de la inevitable socialización, hay que dejar que, al menos en la primera infancia, la naturaleza del niño se exprese libremente. Y, por otra parte, comprende también que dadas esas cualidades especiales del niño, sería un error no aprovecharlas. (Véase así en Goodman, Paul: "Reflections on children's rights", cit., págs. 143-144).

También resulta interesante, a este respecto, observar como Kohler señala la vinculación que se da entre el desarrollo de las cualidades de la persona y su formación como ciudadano con compromisos sociales, en Kohler, Mary: "To What Are Children Entitled?", cit., pág. 228. Y Duane manifiesta, explícitamente, que la educación ha de ayudar a la formación de un ciudadano democrático, que él lo

De esta manera, se llega a la conclusión de que también los liberacionistas van a entender a la educación como un medio para conseguir, como en los planteamientos de Rousseau, la formación del “hombre natural”, o sea, la persona que desarrolle libremente sus cualidades naturales, que habría, finalmente, de coincidir con la formación del “ciudadano”. También, de este modo, se vuelve a renovar la fórmula, tradicional en la formación del ciudadano a través de la educación, conforme a la cual, con la educación se ha de conseguir una formación de la persona en la que se considera que coincide la propia del ciudadano que “realmente” necesita la sociedad, así como la mejor para la persona individual. Idea que se mantiene desde la pretensión de Platón de conseguir formar el ciudadano virtuoso, a la de Holt que aspira a que el hombre pueda desarrollar ciertas capacidades (sobre todo libertad, pero también solidaridad, autoestima, originalidad, independencia, etc.), que le permitirán ser feliz como persona, y, también, enfrentarse tanto a los retos que en nuestro mundo actual se le plantean (pobreza, discriminación, etc.), cuanto a los que se le plantearán en el futuro, y todavía no podemos prever. En todo caso, la persona que en los planteamientos liberacionistas se pretende formar a través de la educación, difiere mucho de la que se considera que existe, y se forma, conforme al vigente sistema educativo. Por lo que se entiende que, necesariamente, se habrán de fijar nuevos métodos educativos, acordes, en todo caso, con un absoluto respeto a la libertad y a los derechos del niño¹³⁰.

Una vez demostrada la necesidad de acabar con los tradicionales métodos educativos, según el movimiento liberacionista, hay que estudiar las propias opciones

entiende dotado de esos valores de solidaridad, conforme con los que se relaciona con sus conciudadanos; en Duane, Michael: “La libertad y el sistema estatal de educación”, cit., págs. 323 y 325.

¹³⁰ Este planteamiento se ve claramente reflejado en las respuestas que da Holt al término de una conferencia ofrecida en Summerhill. En ellas se hace explícita su confianza en que la formación de los niños, de acuerdo con sus planteamientos, conseguiría una sociedad mucho mejor, y la formación de un ciudadano mucho mejor que el existente, que podría enfrentarse a los problemas que le esperan dándoles las soluciones adecuadas; para lo que, en todo caso, exigiría que se superasen los efectos terribles que para el niño suponían los vigentes métodos educativos (“...devastadores, para el alma, el carácter, la personalidad humana”). Así, señala Holt: “La defensa de la educación tradicional me parece mucho menos plausible que antes, y lo es cada vez menos, mientras se refuerzan las razones a favor de una educación que proporcione al niño fundamentalmente no conocimientos y seguridades, sino recursos, flexibilidad, curiosidad, habilidad y predisposición a aprender”. Y: “Pregunta: ¿cree que una sociedad compuesta por adultos que hayan sido educados de niños del modo que Vd. propone sería muy diferente de la actual? Respuesta: Sí, estoy convencido, y debo decir que creo que sería infinitamente mejor. (...) Vuelvo aquí al tipo de cosas de las que hablaba anteriormente. Pienso que si se desea resolver los problemas de la tensión racial, de la pobreza, etc., se necesitarán personas que se sientan mucho más conformes y satisfechas consigo mismas de lo que nos sentimos la mayoría de nosotros, que estén mucho más libres de la ira, la envidia y la desesperación, de forma que puedan actuar con la magnanimidad y la visión amplia que se necesitan. La especie humana no puede seguir como hasta ahora. No sé cuánto



educativas que ellos proponen a fin de conseguir que los niños puedan desarrollar libremente sus propias capacidades, y, de esta manera, formarse, a través de un proceso educativo adecuado a las distintas etapas de su vida, en un hombre libre, feliz y solidario con el resto de las personas. O, visto en su vertiente negativa, lo que se tratará de evitar, en todo caso, es que los métodos educativos sirvan para crear una personalidad concreta, prefijada por los educadores, los padres o la sociedad.

Ese objetivo exige un planteamiento educativo, que, en una frase, se puede formular diciendo: hay que dejar al niño que dirija, conforme a su voluntad, su propia educación¹³¹. Un planteamiento que sería inviable sin el cambio de concepción del niño ya señalado; que chocha frontalmente con todas las teorías educativas anteriores; y que, sin embargo, resulta irrenunciable para los liberacionistas, pues constituye, en verdad, el centro mismo en el que se apoya todo su sistema educativo.

Resulta, pues, necesario exponer esa concepción liberacionista; así como los problemas que plantea intentar que el niño se forme de una determinada manera, idea consustancial al propio concepto de educación, y, a la vez, negar la posibilidad de que el niño sea dirigido en su educación, como pretenden los liberacionistas¹³². A continuación, trataré de señalar, de forma más breve, como, en el desarrollo de su sistema educativo, los liberacionistas ofrecen métodos alternativos concretos, y opuestos a los que censuraba en el sistema tradicional. Así, respecto a la función que se atribuye al maestro, a la voluntariedad en la educación, a la forma en que se entiende que se han

tiempo nos queda, pero, en un plazo razonable, tendremos que contar con un tipo radicalmente nuevo de ser humano". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 187-188, 194 y 196-197).

¹³¹ Se muestra bien esa unión entre este planteamiento educativo y el objetivo de la formación de la persona y el ciudadano pretendido por los liberacionistas, en el siguiente pasaje de Holt: "El auténtico aprendizaje, un aprendizaje permanente y útil (...) sólo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende. (...) Puede decirse que constituye auténtica educación todo lo que contribuya verdaderamente a aumentar su comprensión de las cosas; su capacidad de desarrollo y placer, sus energías y el sentimiento de su propia libertad, dignidad y valía. La educación es algo que una persona consigue por sí misma, y no algo que le otorga o pone a su disposición otra persona. Lo que necesitan y desean obtener los jóvenes de su educación es: primero una mayor comprensión del mundo que le rodea; segundo, un mayor desarrollo de su propia personalidad; tercero, la posibilidad de encontrar un trabajo; es decir, un modo de utilizar sus propios gustos y talentos para poder abordar los problemas reales del mundo que les rodea y servir a la causa de la Humanidad". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 11-12).

¹³² En este sentido, resulta interesante, y sugerente, advertir que nuestro Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española, define educar, en su primera acepción, como: "Dirigir, encaminar, doctrinar"; concepción que estaría conforme con los planteamientos tradicionales, pero que habría de ser rechazada según los planteamientos liberacionistas. Y, sin embargo, define también este término, en su segunda acepción, como: "Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc."; concepción que sí estaría plenamente conforme con los planteamientos liberacionistas, y que, precisamente, constituye el fundamento de la crítica de los autores liberacionistas al sistema educativo tradicional.

de constituir las escuelas y la posibilidad de recibir una adecuada educación también fuera de las escuelas.

La exposición más clara respecto a lo que representa la dirección y control del niño sobre su propia educación, se puede observar en el planteamiento de Holt. Para Holt, la verdadera educación ha de garantizar, necesariamente, que el educando controle y dirija la suya propia con absoluta libertad; ya que ésta es la única forma de asegurar un adecuado desarrollo de sus capacidades personales¹³³. Este derecho de los niños a controlar y dirigir su propia educación, se entiende que se ha de reconocer con una extraordinaria amplitud. No es, simplemente, que el niño tenga una importante participación en todo el proceso educativo, es que el niño, realmente, ha de tener capacidad de decisión en todo momento. Él es el único que podría decidir, desde el principio, si recibir o no una educación formal, y, durante todo el proceso educativo, las materias que ha de aprender, durante cuánto tiempo, cómo se ha de producir el aprendizaje, etc. El cambio, pues, con el planteamiento tradicional es radical: no hay conocimientos y valores que los adultos tengan que enseñarles a los niños; sino que ellos mismos serán los que decidan qué conocimientos quieren aprender, y conforme a qué valores quieren ser educados. De esta manera, se rechaza cualquier adoctrinamiento de los niños conforme a unos determinados valores, la formación del individuo de acuerdo con un ideal de cómo han de ser los futuros adultos; la única regla que regiría sería, precisamente, dejar libertad para que cada niño decida cómo será el mismo de adulto¹³⁴.

¹³³ La importancia, absolutamente fundamental, del derecho a controlar y dirigir la propia educación es resaltada por Holt: “ningún derecho humano, excepto el derecho a la misma vida, es más fundamental que éste [se refiere al derecho a controlar el propio aprendizaje]. La libertad de la persona de aprendizaje [*freedom of learning*] es parte de su libertad de pensamiento, incluso más básica que su libertad de expresión. Si le quitamos a alguien su derecho a decidir sobre que será curioso, destruimos su libertad de pensamiento. Decimos, en efecto, debes pensar no sobre lo que te interesa y te preocupa *a ti*, sino sobre lo que nos interesa y nos preocupa *a nosotros*”. (En Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 240-241. La traducción es mía).

¹³⁴ Respecto a la gran amplitud con que entiende ese derecho, Holt es muy claro: “La gente joven debería tener el derecho a controlar y dirigir su propio aprendizaje, esto es, a decidir qué quieren aprender, y cuándo, dónde, cómo, cuánto, cómo de rápido, y con qué ayuda quieren aprenderlo. Para ser todavía más específico, quiero que tengan el derecho a decidir si, cuándo, cuánto, y por quién quieren ser *enseñados* y el derecho a decidir si quieren aprender en un colegio y si es así en cuál y por cuánto tiempo”.

Holt también opone, explícitamente, al tradicional derecho a ser educado, este derecho, que se ha de reconocer que tienen los niños, a aprender. Pues, el primero implicaría que el niño aprendiese lo que otro piensa que es bueno para él; mientras que el derecho a aprender, y Holt pone énfasis en subrayarlo, es el derecho a decidir que entra en nuestras mentes. Y así, en todo caso, para él la verdadera educación sería una cosa diferente: “A lo que quiero llegar es a esto: no creo en las asignaturas, ni tampoco en las notas escolares; no creo en un aprendizaje cuyo juez sea el profesor o el maestro. Creo en que los niños aprendan con nuestra ayuda y estímulo las cosas que deseen aprender, cuando, como y por la razón por la

Las raíces de la ideología del liberalismo clásico parecen evidentes en estos planteamientos (aunque esta cuestión la trataré en el último apartado). Por una parte, porque lo que se estaría defendiendo, en último término, sería la extensión al niño del respeto a su voluntad en la toma de decisiones en un asunto que le afecta tan directamente como es su propia educación, al menos a este respecto se le ha de respetar, pues, su ámbito de autonomía personal. Se ha de considerar, en este mismo sentido, que ni los padres, ni el Estado, ni la sociedad en su conjunto, podrán interferir en la decisión que el niño adopte en el control y dirección que ejerza sobre su propia educación. Pero, además, es que la importancia de este derecho se considera tan fundamental, porque hay que entender que con él, no sólo se protege la autonomía personal, es que se protege la propia construcción de ese ámbito de autonomía personal. Ya que la educación significa la adquisición de unos determinados conocimientos; la asunción de unos valores; el desarrollo de unas capacidades, en detrimento de otras; es decir, significa la formación de una determinada personalidad.

El problema surge cuando se aprecia la posible contradicción a que conduce la extensión de estos planteamientos. Es decir, si consideráramos hasta sus últimas consecuencias la idea de que el niño puede, con total libertad, de acuerdo con su sola voluntad, controlar y dirigir su propia educación, entonces, tendríamos que estar dispuestos a admitir que el niño adquiriese cualquier formación posible, de acuerdo con los conocimientos y los valores por los que él mismo hubiese optado. Y, por otra parte, si consideramos hasta sus últimas consecuencias la idea de que el niño ha de desarrollar sus capacidades naturales para ir formando una personalidad libre, feliz, y con un sentimiento de responsabilidad y preocupación por sus semejantes, entonces, tendríamos que estar dispuestos a admitir que los métodos educativos que se defienden, en el que primaría la idea del desarrollo y el aprendizaje del niño en libertad, están tan dirigidos a la formación de una personalidad concreta como lo podrían estar los métodos educativos tradicionales.

que deseen aprenderlas. Me parece que la Educación debe consistir en esto". (En Holt, John: *Escape from childhood*, cit., págs. 240 (la traducción es mía); 242-243; y Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 176-177).

También Farson advierte, expresamente, que de triunfar las tesis liberacionistas el cambio en la educación sería radical respecto al sistema vigente; poniendo el acento, precisamente, en la posibilidad de que los mismos niños decidiesen cuáles habrían de ser sus experiencias educativas. (Véase en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., págs. 3-4).

En este punto resulta de gran interés la exposición de los planteamientos de Neill, ya que es en éstos, y en su aplicación práctica, donde más claramente se puede apreciar esa posible contradicción¹³⁵. Neill, como director de la escuela de “Summerhill”, que representa, quizás, la principal experiencia real de los planteamientos liberacionistas, expone como en su escuela se permite que los niños decidan en libertad sobre la educación que han de recibir¹³⁶. Y, a la vez, manifiesta su rechazo absoluto, que encontraría acomodo en las propias prácticas educativas seguidas en “Summerhill”, a la posible manipulación, de cualquier manera, en la formación de la

¹³⁵ También resultan esclarecedoras sobre esta contradicción algunos planteamientos de Holt. Como en su continua defensa de la educación en la libertad, para conseguir el objetivo de la formación de un hombre libre; así: “si queremos un país en el que la gente se oponga a las crecientes presiones en favor del conformismo y el servilismo y defienda vigorosamente sus propios derechos y los de los demás, deberíamos empezar a conceder a los niños algo de auténtica libertad en la escuela, libertad para desplazarse, hablar, planificar y hacer el uso que mejor les parezca de su propio tiempo, dirigir y evaluar su propio aprendizaje, actuar y ser tratados como seres humanos razonables”. O en la idea de que la educación ha de preparar al niño para poder responder a los problemas que se le planteen antes que para adquirir unos determinados conocimientos: “...La defensa de la educación tradicional me parece mucho menos plausible que antes, y lo es cada vez menos, mientras se refuerzan las razones a favor de una educación que proporcione al niño fundamentalmente no conocimientos y seguridades, sino recursos, flexibilidad, curiosidad, habilidad y predisposición a aprender, a favor de una educación muy parecida a la que de hecho se imparte aquí [se refiere, precisamente, a Summerhill]. (...) *Pregunta:* (...) Afirma que lo que se necesita aprender no es ya un conjunto de conocimientos. Si limitamos esta postura a la escuela primaria por el momento, ¿cree que existen áreas o tipos de experiencias por las que deberían pasar todos los niños? *Respuesta:* Es una pregunta muy difícil, y lo es precisamente porque yo mismo me encuentro sumido en una gran confusión y tengo muchas dudas al respecto”. (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 136 y 187-188).

¹³⁶ En este sentido señala Neill al autogobierno como idea central en la educación. Autogobierno que ha de entenderse en un sentido amplio, ya que conforme a él se reconoce que los niños puedan dirigir toda su vida en la escuela. “La clave se toda educación centrada en el niño es el autogobierno. La Pequeña Comunidad se acercó lo más posible a la democracia. Los niños vivían en casas separadas y celebraban sus propias juntas generales acerca del comportamiento de cada uno. (...) en Summerhill el autogobierno ha demostrado su eficacia. Cada niño tiene voz y voto, sin importar su edad. Yo mismo no participo mucho en las juntas semanales: algunas veces asisto a una junta sin hablar para nada, (...) Los niños están aprendiendo a vivir con los demás por medio de relaciones recíprocas con sus iguales, siendo juzgados por sus iguales y no por sus padres, madres y maestros. Uno debe permitirles que cometan sus propias equivocaciones, con la confianza de que las corregirán a la luz de experiencias posteriores. Yo jamás voto durante las juntas”. Y, después, al aclarar el término autorreglamentación, se observa claramente que el autogobierno también es individual de cada niño: “Fue Reich quien acuñó la frase “autorreglamentación”, que más o menos significa marchar al paso del niño, sin imponerles las expectativas propias dejarle libertad en su alimentación, defecación y sexualidad, no obligarlo a sentarse en el bacín ni decirle “no, no”, ni “feo”, o “bonito”, no dándole conciencia de las cosas sino dándole oportunidad de que elija, hasta donde sea posible, lo que quiere hacer. Al niño se le permite hacer exactamente lo que quiera, siempre y cuando no interfiera con nadie. Esa es la diferencia entre libertad y libertinaje. (...) Summerhill es regido de acuerdo con los principios de la autorreglamentación, y funciona. Eso es nuestro autogobierno. Si uno no quiere hacer sus matemáticas, a nadie le importa, pero si quiere hacer ruido a medianoche, entonces es asunto de todos. Los niños tienen libertad para hacer exactamente lo que les plazca siempre y cuando no interfieran con la libertad de los demás. He tenido mi escuela en Suffolk-Este durante cuarenta y tres años, y por lo menos durante veinte de estos años tuve muchos niños-problema, ladrones, destructores, agresores, pero ninguno de los alumnos fue llevado jamás ante un tribunal de menores por delincuencia. La libertad aunada a la aprobación vencieron el deseo de ser antisociales”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 177 y 192).

personalidad del niño, a fin de encauzarla de acuerdo con unos ideales preestablecidos, que le son impuestos al niño. Es decir, que realmente en su escuela (salvados los condicionamientos a los que fuera de ella se ve sometido el niño), sí entiende que se deja a los niños en libertad para la formación de su propia personalidad¹³⁷.

Sin embargo, en los propios planteamientos de Neill también podemos observar que considera que la utilización de los métodos educativos que establece, presididos por esa idea fundamental de la libertad del niño en decidir sobre el control y la dirección de su aprendizaje, permite la formación de un modelo concreto de personalidad. De esta manera, se potenciaría el desarrollo de las capacidades emotivas de la persona, y se conseguiría la formación de una persona, y un ciudadano, que se ajustaría al que antes señalaba como prototipo del liberacionismo. Un ideal que, en realidad, no tiene por que

¹³⁷ En este sentido, son muy significativos los siguientes párrafos de Neill: "El objeto de condicionar a los niños es simplemente el de extender la propia personalidad a los niños. No es por el bien del niño. Es simplemente la idea del padre de lo que debe ser el niño, que es el mismo caso de los educadores, incluyendo a los llamados progresistas, que creen que saben lo que debe ser un niño. Es la idea de moldear a las personas de acuerdo con la propia imagen, por así decirlo. Es Dios haciendo a la humanidad a su imagen y semejanza, una simple repetición. Y, claro está, la meta final es hacerlos que encajen en el Establecimiento, en el *statu quo*. El condicionamiento del ambiente del hogar prepara al niño para aceptar el condicionamiento de la escuela. (...) Su vida en el hogar lo ha condicionado para aceptar que otros lo moldeen de manera que encaje en los papeles que le han seleccionado. Con ayuda del arma de la aprobación y desaprobación se le enseña desde muy temprana edad a tomar la autoridad externa muy dentro de sí y hacer de la actitud de ésta hacia la vida, la propia actitud. Cuando estuve en la escuela King Alfred vi cómo eran condicionados los niños por John Russell, el moralista. (...) Los niños "se convertían" en John Russell, se convertían en su actitud hacia la vida. En Summerhill tratamos de evitar eso hasta donde es posible. Pregunten a cualquier niño que viva o que haya vivido en Summerhill cuál era la religión de Neill o qué opinaba de las drogas o cuáles eran sus ideas políticas: no lo sabrían ni les importaría. ¿Por qué no pueden los padres y los maestros hacerse a un lado y permitir al niño que se desarrolle a su propio paso y en su propia forma?". Y, después, en la crítica a las propuestas psicológicas de Skinner, hay que advertir que con mayor amplitud avisa Neill del "peligro de la psicología post-freudiana, que emana principalmente de Estados Unidos de Norteamérica, así como el estudio psicológico de la conducta según Pavlov-Skinner-Watson con miras a condicionar al niño". En todo caso, lo que me interesa destacar es que la principal crítica que le realiza Neill a Skinner es que éste establezca unos mecanismos psicológicos para moldear al niño, en definitiva lo que critica es que se tenga que condicionar al niño para moldear una persona concreta, señalando su propia posición en las antípodas de ese planteamiento. Así: "Lo más detestable es que va perfectamente de acuerdo con la actitud de muchos maestros que tienen una verdadera pasión por la disciplina y el moldeado. (...) Las ratas y las palomas de Skinner se pueden estudiar; sus reacciones a los estímulos se pueden registrar, entonces, ¿por qué no aplicar esto a los humanos? ¿Por qué no condicionar a los niños para que no sólo reaccionen ante los estímulos de los planificadores, sino que los acepten como la regla de la vida? En su respuesta a mi crítica de sus métodos en *The Observer* (11-5-69), a raíz de haberle preguntado si conocía a alguien lo suficientemente bueno para moldear el carácter de cualquier persona, escribió: "Sin duda que el carácter es moldeado, y presumiblemente por hombres lo suficientemente sabios para moldearlo. Que sean lo suficientemente buenos o sepan lo que están haciendo, es otra cosa. El peligro está en suponer que no se necesitan moldeadores...". Pero en Summerhill hemos demostrado claramente que no se necesitan. (...) Según entiendo la principal diferencia entre el skinnerismo y el fascismo es que Skinner no quiere dejar el moldeado a locos y sádicos sino que quiere dejarlo en manos de los sabios. Me pregunto cómo van a encontrar a esos sabios. Yo tengo ochenta y siete años y no me atrevería a moldear a un perro". (En Neill, A. S.: "La libertad funciona", cit., págs. 186-187, y 206-207).

ser el del niño; pero, que, en todo caso, sí que es el ideal del propio Neill, en cuanto lo considera deseable pensando en el niño, en el adulto, y en la sociedad en su conjunto¹³⁸.

Esta aparente contradicción podría salvarse si se entendiese que para Neill, y con él los liberacionistas en general, no existe, en realidad, ningún condicionamiento en esa educación en libertad y para la libertad. Y así, que, dada su concepción del menor, lo que se estaría afirmando es que, dejando al niño en libertad para controlar y dirigir su educación, él mismo, mediante el libre desarrollo de sus capacidades naturales, irá formándose en esa personalidad, estimable tanto para él cuanto para la sociedad. Por lo que se entendería que no habría ningún un condicionamiento en el desarrollo de esa personalidad, sino que, precisamente, sería la absoluta negación de condicionamientos la que permitiría esa formación de la persona. Sin embargo, conviene hacer dos observaciones a esta posible justificación.

La primera, sería la crítica que, también desde posiciones liberacionistas, realiza Goodman a Neill, precisamente, respecto a lo que éste decía en el párrafo antes transcrito sobre su convencimiento (y práctica con sus propios “alumnos”) de que el maestro, para no condicionar a los niños, no ha de manifestar su opinión respecto a los distintos temas, como las drogas o la política. Así, señala Goodman, acertadamente, su incomprensión sobre las razones que aconsejan que el maestro no pueda decir a los niños lo que él piensa sobre los distintos temas. Una cosa es el no adoctrinamiento en

¹³⁸ Estas ideas se aprecian claramente en los siguientes párrafos de Neill: “En lugar de enseñar historia y matemáticas [es un ejemplo que utiliza, ya que Neill no rechazaría que al niño que lo solicitase se le enseñe matemáticas o historia], que serán olvidadas para siempre, deberíamos enseñar a los niños de forma que aprendan a usar sus sentimientos antes que la cabeza”. “En Summerhill creemos que el desarrollo emocional del niño es de primordial importancia. Tenemos niños que pasan por una fase de odio, amedrentando a otros niños, precisamente porque muchos de ellos han sido condicionados toda su vida y vienen de hogares destrozados. Nosotros sencillamente tenemos que tolerarlos, sabiendo que en uno o dos años se compondrán. Y no se componen gracias a ninguna terapia sino al autogobierno, la comunidad y las asambleas del consejo. Es el hecho de ser juzgados por sus iguales, otros niños, y no por padres, madres y profesores. La libertad es la curación, no la terapia”. “Si todos los niños fueran criados en libertad, como lo hacemos en Summerhill, no tendríamos un mundo enfermo, un mundo agresivo. (...) Los niños que crecen en un ambiente de libertad no llegan a ser explotadores ni permiten que los exploten. La gente no permitiría que otras personas controlaran tanto su vida. (...) Los niños que estuvieron acostumbrados a participar en una democracia directa (no una democracia falsa, representativa) desde que nacen, no crecerían sufriendo de apatía, alienación y sumisión ciega a la autoridad, con odio interior y odio a sí mismos como el otro lado de la moneda. Tomarían parte directamente en el gobierno de sus comunidades en lugar de esperar que los gobiernen desde arriba. No se permitiría la violencia de la sociedad contra sus miembros, un código criminal como sustituto para la violencia, las prisiones llegarían a ser más bien como la Pequeña Comunidad. Sería sumamente difícil al principio: durante una o dos generaciones estarían saliendo los productos de nuestros barrios bajos. Pero el resultado final sería el fin del odio de la autoridad -odio a la vida, odio al cambio, odio a los jóvenes- y el fin del odio como reacción del rebelde. A las personas que han sido educadas como niños libres no les interesa el extremismo violento”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 194, 196 y 204-205).

las ideas del maestro, y otra el no argumentar a favor de su propia opción. Esto último tendría beneficios para el propio niño, ya que tampoco es buena una absoluta "neutralidad" del maestro¹³⁹.

La segunda, supone la idea de que dar libertad absoluta al niño en la dirección y control de su aprendizaje, y, de esta manera, no dar ninguna opinión a fin de evitar el indeseado condicionamiento, no deja de ser, en realidad, una forma de influir y condicionar al niño. No parece posible entender la personalidad del niño como una especie de realidad existente en su interior, que podría desarrollarse adecuadamente si no se interfiere en el proceso, y que si se interviniese la estaríamos modificando irreversiblemente. La personalidad del niño está, en todo caso, en continua formación, por lo que sea cual sea la actitud que tomemos al respecto (desde imponerle al niño valores o conocimientos, hasta dejarle en absoluta libertad), estamos necesaria e inevitablemente contribuyendo decisivamente en esa formación.

Esta consideración, sobre la imposibilidad de dejar de influir decisivamente en la formación de la personalidad del niño, encuentra una confirmación involuntaria en la propia exposición de Neill al señalar: "Los niños autorreglamentados, y esto incluye a niños que han estado en Summerhill bastante tiempo, tienen una relación con los adultos distinta de otros niños. Es una relación sin temor; simplemente los toman con naturalidad. No son respetuosos, me alegra decirlo, sino que tratan a los adultos como iguales y amigos". Al argumentar a favor de los internados, al explicar que su ingreso no ha de suponer que el niño se sienta rechazado por sus padres porque "si fuera a una escuela preparatoria y lo golpearan, tal vez así sería. Pensaría: "Mis padres deben odiarme para enviarme a semejante escuela". En Summerhill el pensamiento inconsciente debe ser probablemente: "Mis padres me aman, y me envían a una escuela donde estoy feliz". Creo que ese es el motivo inconsciente por el que a todos les gusta tanto volver. Cuando vuelven a empezar el año escolar se sienten felices. (...) Es admirable ver lo abiertos, francos y libres que son los niños de Summerhill con uno, (...) Cuando nuestros niños tienen que irse para asistir a otra escuela, nunca temen a sus maestros. Varios profesores me han dicho que los antiguos alumnos de Summerhill son independientes y no tienen miedo. También se portan muy bien y respetan las reglas. No se extralimitan mostrándose rebeldes contra leyes estúpidas. Les falta el componente de odio que se requiere para hacer un verdadero rebelde. El odio es originado por el

¹³⁹ Véase en este sentido en Goodman, Paul: "Reflections on children's rights", cit., págs. 145-146.

empeño en hacer encajar a los niños en un molde, cosa que tratan de hacer casi todas las escuelas”¹⁴⁰. Y así, pese a que Neill rechaza expresamente que en Summerhill se intente “hacer encajar a los niños en un molde”. ¿Cómo no observar en sus anteriores expresiones (en la alegría que dice sentir al observar el comportamiento de sus alumnos frente a los adultos, en el orgullo que muestra al observar que esos niños son abiertos, francos y libres, independientes y sin temor, a la vez que demuestran un buen comportamiento y respeto hacia las reglas), que, finalmente, Neill ha conseguido que, sino todos, al menos la generalidad de sus alumnos sea conforme al ideal que él mismo tiene de cómo han de ser los niños y los adultos? ¿Cómo no creer entonces que ha habido un condicionamiento, o una influencia decisiva, por el propio Neill con su comportamiento, su actitud, o simplemente al establecer los medios y garantizar que los niños puedan actuar con libertad, en la formación de su personalidad?

Excluido, pues, el anterior intento de hacer plenamente compatibles los dos planteamientos contradictorios, creo que todavía se puede sugerir otra explicación que sí permitiría salvar la aparente contradicción existente en los planteamientos educativos liberacionistas. Aunque, para ello, resulta necesario rechazar posiciones radicales sobre los dos aspectos que se contraponen. Es decir, rechazar que el niño puede desarrollar su personalidad en completa libertad, sin que necesariamente se le esté influyendo y, en este sentido, pretendiendo formar, también desde el liberacionismo, en un determinado tipo de persona; y rechazar, también, que con el liberacionismo se le está imponiendo al niño “necesariamente” su formación en un determinado tipo de persona.

Esa solución a la referida aparente contradicción, que entiendo que también interpreta correctamente los planteamientos liberacionistas, pasaría, primero, por reconocer que con el modelo educativo defendido por los liberacionistas, se estaría, simplemente, estableciendo los límites formales que permiten diferenciar lo que debe entenderse por educación, o por aprendizaje, de cualquier otra actividad. Y segundo, por comprender que es dentro de esos límites que el niño goza de total libertad para poder optar por aquella educación que él mismo considere conveniente. Esto excluye la posibilidad de adoctrinar al niño con unos valores y unos contenidos concretos, significa, pues, la exclusión de cualquier contenido determinado, previamente fijado por los adultos, y conforme al cuál hubiese que educar al niño. Pero no significa, en absoluto, que con el establecimiento de esas formas no se esté haciendo referencia a

¹⁴⁰ En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 192 y 196-197.

valor o contenido alguno. Por el contrario, precisamente se estima necesario para que el niño pueda controlar y dirigir libremente su educación, que se establezcan unos métodos educativos directamente fundamentados en el valor libertad¹⁴¹. En este sentido, cobran un nuevo sentido expresiones como la antes referida diferenciación que hacía Neill entre libertad y libertinaje: “Al niño se le permite hacer exactamente lo que quiera, siempre y cuando no interfiera con nadie. Esa es la diferencia entre libertad y libertinaje. (...) Los niños tienen libertad para hacer exactamente lo que les plazca siempre y cuando no interfieran con la libertad de los demás”¹⁴².

Con ello se manifiesta, de nuevo, la vinculación existente entre los planteamientos liberacionistas y los del liberalismo clásico: el límite de las actuaciones realizadas con plena libertad, dentro del ámbito propio de autonomía, está en el daño ilegítimo a terceros (la libertad de uno acaba donde empieza la de los demás). Sin embargo, no hay que llevar esa conexión entre liberacionismo y liberalismo hasta sus últimas consecuencias. En esta cuestión los liberacionistas entienden que el niño así educado desarrollaría las capacidades que lo harían ser solidario con el resto de las personas; lo que incorpora dimensiones nuevas a aquél liberalismo clásico, y entienden, además, que la enseñanza en libertad implica nuevos contenidos, que se consideran necesarios para garantizar, precisamente, la vida en libertad, como pueden ser la educación para la paz o contra el racismo¹⁴³.

¹⁴¹ Resulta muy esclarecedora, en este sentido, la aportación de Farson; al señalar, explícitamente, que el derecho a educarse uno mismo, implica que el niño esté libre de adoctrinamiento, pero que no puede significar que el niño esté libre de la transmisión de los valores de padres y maestros, ya que esto último resulta inevitable, e incluso no deja de ser deseable; y, reveladoramente, expone que es inevitable, que los valores, y la idea que uno tiene de lo que es un hombre sea conocida por los demás, incluso, apunta, por nuestro propio comportamiento. Y, aunque, expresamente indique que el adoctrinamiento tiene que ver más con el método que con el propio contenido de la enseñanza; esta idea ha de interpretarse, conforme a lo dicho en los siguientes párrafos, entendiéndolo que la forma de evitar el adoctrinamiento es, precisamente, garantizando unos métodos educativos adecuados. Señala, así, Farson que lo que no se puede limitar es el contenido de las conversaciones entre los adultos y los niños; y que hay que evitar el adoctrinamiento que se produciría si la forma de educar sería con la utilización del miedo o del castigo. No obstante, ya que los valores son inevitablemente, y algunos deseablemente, transmitidos, lo que hay que garantizar es que los niños puedan optar en su educación entre distintos valores. Para ello antes que en los contenidos hay que poner el interés en la forma; resaltando Farson, en este sentido, la sustitución de la enseñanza obligatoria por la autodeterminación, es decir, por el control y la dirección por el niño de su propia educación. Ésta sería la que le permitiría al niño, precisamente, optar por esos distintos valores y conocimientos que se le muestran, y formar, así, su propia personalidad; o, como Farson, explícitamente señala, habiendo desarrollado sus valores de acuerdo con su experiencia personal, antes que por el adoctrinamiento de los adultos. (Véase en este sentido en Farson: *Birthrights*, cit., págs. 108-111).

¹⁴² En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., pág. 192.

¹⁴³ Se pueden apreciar estos planteamientos, aunque no sea la intención del autor, en algunos pasajes de la obra de Holt. Para Holt la educación ha de enfrentarse a las grandes cuestiones del mundo actual, entre ellas la paz; y, conforme a ese ideal, señala: “¿Qué tiene que ver la Educación con esta tarea [“conseguir una paz estable y duradera”]? Parece muy sencillo afirmar que hay que utilizar nuestras escuelas para

Evidentemente, toda sobredimensión de cualquiera de los dos conceptos supone la anulación del otro: tanto si se considera que la educación en libertad y para la libertad, implica tan gran número de contenidos que, finalmente, condiciona inexorablemente al niño en el desarrollo de una determinada y concreta personalidad; cuanto si se entiende que el desarrollo de las propias capacidades en libertad, ha de implicar poder realizar opciones que impiden la consecución de su propia libertad, o el que otros puedan desarrollar sus propias capacidades en el ejercicio de su libertad. Es, pues, en la adecuada comunicación de ambos planteamientos donde, finalmente, podremos encontrar una solución al problema antes planteado sobre la aparente inconsistencia de los planteamientos liberacionistas. Así, para los liberacionistas, el modelo educativo ha de garantizar que todo niño pueda desarrollar en libertad sus propias capacidades, y, para ello, ha de reconocerse la vinculatoriedad de sus decisiones en todas aquellas cuestiones que afecten a su propio aprendizaje. Sólo así se conseguirá formar una persona feliz, libre, preocupada por los problemas de sus semejantes, “auténticamente” democrática, participativa en su comunidad.

La aportación de Duane puede resultar aclaratoria de estos planteamientos liberacionistas. Así, partiendo de una determinada concepción del niño (su naturaleza y, así, la propia naturaleza humana), y también con el objetivo de conseguir formar un

crear nuevas generaciones de ciudadanos que comprendan que hay que llevar a cabo todo esto [medidas, que el propio Holt, ha señalado para conseguir esa paz], y para formar un determinado cuerpo de expertos con la capacidad necesaria para realizarlo. Pero eso es sólo una pequeña parte de la tarea a emprender; la auténtica misión es totalmente distinta. Tiene muy poco o nada que ver con el contenido de la enseñanza, las asignaturas y el aprendizaje, y mucho con el corazón y el espíritu humano”. A continuación, recuperando lo dicho en un ensayo suyo titulado “La educación y la Paz”, añade: “El problema educativo fundamental de nuestra época es el de encontrar la forma de ayudar a los niños a transformarse en adultos sin ningún deseo de hacer daño. (...) Pero incluso las sociedades que no pretendían convertir a sus niños en guerreros, chauvinistas y xenófobos, dispuestos a considerar a cualquier extraño como su enemigo, no han intentado jamás hacerles comprender que el código moral que rige sus relaciones con sus vecinos debe ampliarse para incluir a toda la Humanidad”. Y, en la referencia al mismo ensayo, indica después Holt como entiende que se ha de conseguir esa educación para la paz, que claramente se vincula a la forma de la educación antes que a su contenido, y se muestra la pretensión de consecución de un determinado tipo de persona: “En este contexto, y a la luz de estos razonamientos, la argumentación de A. S. Neill de que la misión de la Educación consiste sobre todo en hacer a la gente feliz, debe considerarse no como frívola y sentimental, sino sumamente seria, de peso y pertinente. En pro de la supervivencia de la especie humana debemos aprender a lograr realmente individuos que deseen y sean capaces de vivir unas vidas plenas, dotadas de sentido y llenas de alegría. Esto significa que, tanto en su hogar como en la escuela, debemos proporcionar a los niños lo que pocos de ellos poseen actualmente: libertad, dignidad y respeto”. Y ya sin citar su anterior ensayo, confirma: “En otras palabras, lo que más necesitamos para asegurar la paz no es éste o ese tipo de aprendizaje, sino determinadas cualidades de la mente y el corazón. (...) Sólo se desarrollarán creando en la escuela un ambiente de libertad, respeto y confianza, en el cual cabe esperar que crezcan la auténtica amabilidad y generosidad”. (Véase estas referencias en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 115-117. En el mismo capítulo, págs. 110 y ss., trata Holt, como

determinado tipo de personalidad (social, moral, tolerante, amable y razonable), que lógicamente ha de mejorar la sociedad, se entiende que hay que poner el acento no en los contenidos, sino en la forma en que se habrá de dar la educación, en el establecimiento de unos determinados métodos educativos conectados por la idea básica de dar libertad y responsabilidades al niño en su proceso educativo¹⁴⁴. De esta manera, se comprende también mejor la diferencia entre el adoctrinamiento y la auténtica educación. Pues Duane muestra su conformidad con que con la educación se ha de procurar que el niño, a través de los métodos apropiados, interiorice valores: “[p]or este motivo las escuelas como Risinghill [Duane fue el director de Risinghill desde 1960 hasta su clausura por la Autoridad Educativa Interior de Londres en 1965], que trató de provocar la interiorización de valores a través de la discusión y el ejemplo de maestros queridos y respetados, seguirán siendo consideradas como “indisciplinadas” y serán clausuradas u obligadas a cambiar sus métodos a formas más bruscas y represivas”. Pero distingue: “[d]ebido a que el ser humano individual, tan vulnerable, solamente puede valerse de la comunicación para identificarse con los demás y para actuar colectivamente en el empleo de las fuerzas de la naturaleza, la educación debe ocuparse sobre todo de desarrollar y extender las facultades de *todos* los niños para relacionarse con los demás; de aumentar el conocimiento propio y de comprender y controlar el

los otros problemas y temas fundamentales que ha de tratar la educación, al racismo; el trabajo y el tiempo libre; la pobreza, el despilfarro y el medio ambiente; y la libertad.

¹⁴⁴ Así se puede observar en el siguiente pasaje, encuadrado en un apartado dedicado a la instrucción religiosa y la educación moral: “Los grandes educadores del siglo XX -Dewey, Homer Lane, Makarenko y A. S. Neill- han visto claramente que los niños se convierten en seres morales y sociales cuando crecen en una sociedad de niños y adultos y experimentan por sí mismos en situaciones reales de afectos, odios, exigencias y otras reacciones que provocan los humanos unos de otros, así como de observar, por propia experiencia también, las reacciones en ellos mismos y en los demás que son estimuladas por dichas relaciones. Aprenden a valorizar el “bien” a corto y largo plazo viviendo de acuerdo con sus elecciones personales: aprenden a colocarse en la situación de otras personas; a imaginar y tratar de comprender lo que otros sienten y piensan y a hacerlo no sólo dentro de su propia conciencia sino en la gama más amplia de emociones humanas que encuentran en la literatura. Descubren que ciertas formas de conducta los disgustan con los demás y que, si persisten en ellas evitan su compañía. Esta es la verdadera educación moral. Dado que pocos niños o adultos soportan estar aislados durante mucho tiempo de sus compañeros, el grupo logra inevitablemente una conformidad básica, pero el que esas presiones se ejerzan del lado de la razón y la lógica o con fines irracionales e inhumanos depende, a la larga, de nuestra actitud general hacia los niños. Si los niños pueden crecer en un ambiente libre; si pueden ser espontáneos en cuanto a la expresión de sus sentimientos, siempre y cuando no perjudiquen a los demás; si los adultos están ahí para darles consuelo, ayuda o consejos cuando los pidan, sin interferencias indebidas; si el ejemplo en el comportamiento de los adultos es de tolerancia, amabilidad y razonamiento, entonces los niños crecerán para ser adultos tolerantes, amables y razonables. Los estudios de Malinowski de los isleños de Trobriand y el trabajo de A. S. Neill en Summerhill han demostrado en qué forma ocurre esto. Los niños serán educados moralmente hasta el grado en que prevalezcan estas actitudes en la sociedad en general, se les den o no lecciones especiales con ese fin”. (En Duane, Michael: “La libertad y el sistema estatal de educación”, cit., págs. 313-314).

mundo en el que viven. Por tanto, la educación, a diferencia de la indoctrinación o condicionamiento con fines de explotación social, es inseparable de la democracia”¹⁴⁵.

Por otra parte, cabe resaltar que si, como acabamos de ver, la idea principal es reconocer el derecho que cada niño tiene a controlar y dirigir su propia educación, evidentemente, las funciones del maestro han de sufrir una transformación radical. Así, ya no puede entenderse por más tiempo que su función sea el que el niño asuma unos valores y conocimientos predeterminados por los adultos. Su función ha de ser, simplemente, ayudar al niño, cómo y cuándo este lo desee, en su proceso de aprendizaje.

Es decir, el maestro tendrá tres funciones básicas. En primer lugar, proponer una serie de actividades y recopilar una serie de materiales, que pondrá a disposición de los niños, para que éstos, de acuerdo con sus propios intereses, decidan que actividad realizar, que material utilizar, y cómo ha de hacerlo. En segundo lugar, facilitar la realización de actividades o conseguir los nuevos materiales que el niño le solicite al

¹⁴⁵ En Duane, Michael: “La libertad y el sistema estatal de educación”, cit., págs. 286 y 332-333.

Finalmente, también puede resultar aclaratoria de este entramado argumental si observásemos como se produciría respecto al problema que aquí se plantea la aplicación de la concepción del profesor Peces-Barba sobre la distinción y conexión entre ética pública y ética privada. Así, si bien sus reflexiones se mueven en un ámbito completamente diferente, entiendo que una exposición muy sucinta de sus planteamientos, que limitaré casi a las definiciones de los conceptos, esclarecerá suficientemente el sentido de mis anteriores afirmaciones sobre lo que se indica con esa conexión de educación en la libertad y para la libertad, así como de la diferenciación entre una educación basada en los contenidos y una educación basada en la forma, y la solución de la aparente contradicción en la adecuada comunicación que impida la anulación del otro planteamiento; es decir, que ni la educación en libertad y para la libertad, pueda implicar tan gran número de contenidos que, finalmente, condicione inexorablemente al niño en el desarrollo de una determinada y concreta personalidad, ni el desarrollo de las propias capacidades en libertad, implique poder realizar opciones que impidan la consecución de su propia libertad, o el que otros puedan desarrollar sus propias capacidades en el ejercicio de su libertad. Para Peces-Barba: “Lo que diferencia a la ética pública (...) de la ética privada es que la primera es formal y procedimental y la segunda es material y de contenidos. La primera trata de configurar una organización política y jurídica, donde cada uno pueda establecer libremente sus planes de vida o elegir entre aquellos proyectos de planes de vida institucionalizados, por un grupo social, por una Iglesia o por una escuela filosófica. (...) Lo que he venido llamando planes de vida elegidos libremente es sinónimo de proyecto moral universalizable, al que nos adherimos o que construimos y que nos permite enfilar el horizonte de nuestra personalidad moral. Por eso no es compatible esa moralidad pública con una oferta moral excluyente, que pretenda el monopolio de la verdad, y que niegue derechos a esa abstracción llamada error, e ignorando que los derechos sólo son de las personas y de los grupos humanos, y nunca de categorías mentales construidas. (...) Hablar de ética procedimental, no quiere decir que no existan unos valores materiales, y unos fundamentos, con contenido y orientaciones. Ética procedimental no es sinónimo de una cáscara vacía. La idea de dignidad humana, y los cuatro valores, especialmente el central de la libertad matizada y potenciada por la seguridad, la igualdad y la solidaridad, supone un modelo que limita y excluye a otros. Lo que queremos decir es que esos contenidos no marcan conductas y comportamientos orientados o dirigidos desde ellos, respecto a la elección de planes de vida de los ciudadanos, aunque pueden fijarles obligaciones positivas generales, con la misma finalidad, que prolongue o complete la de la ética pública respecto al comportamiento y a las obligaciones de los poderes y de los funcionarios. (...) Precisamente así se evitan las invasiones de la ética privada y se garantiza la libre elección de planes de vida y el ejercicio de la autonomía, la independencia y la libertad moral”. (En Peces-Barba Martínez, Gregorio: *Ética, Poder y Derecho. Reflexiones ante el fin de siglo*, cit., págs. 75-76).

considerar que son importantes para su educación. Y en tercer lugar, ayudar al niño con sus conocimientos, explicaciones, opiniones o cualquier otra forma posible de intervención en el proceso educativo del menor; aunque, eso sí, siempre y cuando éste haya solicitado esa intervención y ayuda del maestro¹⁴⁶.

Como antes se vio, una de las tesis más repetida y firme en el liberacionismo era la abolición de la educación obligatoria (achacando a la misma mucho de los males que para la adecuada formación del niño suponía el sistema educativo vigente), es lógico que haya que hacer referencia como método educativo propio del liberacionismo el que la educación sea voluntaria; o, para ser más exacto, que la escolarización y la educación formal, que se da en los colegios, sea voluntaria. La educación como conjunto de experiencias vitales formativas de la personalidad, resulta inevitable, y, precisamente, lo que se intenta desde el liberacionismo, con esa medida de abolición de la escolarización obligatoria, es que el propio niño pueda optar por recibir una educación más formal en la escuela o prescindir de ello y conseguir su aprendizaje a través de otro tipo de experiencias¹⁴⁷.

¹⁴⁶ También aquí resulta esclarecedora la aportación de Duane al señalar, con la fundamentación de darle libertad al niño en la dirección de su educación: "La función del maestro varía de meterle conocimientos al niño, gústele o no, al de estar a mano como un consejero experimentado para brindar los conocimientos y destreza técnicos que permitirán al niño llegar a su meta. Es mas, el maestro estará más profundamente ocupado en reunir los materiales y problemas más educativos adecuados a cada niño de los que tiene a su cuidado que en simplemente presionarlos para repasar una rutina de aprendizaje diseñada para la enseñanza en masa". (En Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., pág. 332). Del mismo modo, se puede apreciar esa nueva concepción del maestro en otros pasajes de diferentes autores como en Adams, Paul: "El niño, la familia y la sociedad", cit., pág. 118; Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 106 y pág. 197; o en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 185-192).

¹⁴⁷ Duane señala con concreción: "Aunque tendrá ciertas semejanzas superficiales con las escuelas de la actualidad, la escuela del futuro diferirá en el punto más fundamental, que es que los niños serán libres para decidir si van o no a la escuela y lo que harán cuando estén ahí. La mayor parte de las personas, cuando se les confronta con esta perspectiva, imaginan inmediatamente que ningún niño querrá asistir a la escuela o que si lo hacen se desatará tal desbarajuste que los maestros no podrán enseñar. De hecho, como puede verse en las pocas escuelas en que se dan estas condiciones, no solo hay asistencia regular a las clases sino que la disciplina o, mejor dicho, la autodisciplina dentro de las aulas, es mucho más alta". (En Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., pág. 332). También de forma concreta puede apreciarse la explicación de las ventajas de la escolarización voluntaria en Freidenberg, págs. 167-168.

En la aportación de Paul Adams, podemos observar esa vinculación entre educación voluntaria y escolarización voluntaria, porque la educación real es, finalmente, inevitable: "...donde quiera que la educación obligatoria está en vigor, ir a la escuela es como una segunda naturaleza. Pero el hecho es que la escuela no es el único sitio donde puede educarse a los niños. En Estados Unidos de Norteamérica, donde la escuela primaria es una especie de vaca sagrada, cada día se elevan más voces para proclamar que la tarea de la sociedad es proveer maestros o recursos de enseñanza para los niños, *pero que no requieran que vayan a la escuela*. El efecto de esto es dudar de la conveniencia y beneficios de la educación obligatoria. Libros, parques, bibliotecas, máquinas de enseñanza y abundancia de campos de juego en todos los barrios podrían fácilmente reemplazar el sistema rutinario y reglamentario que constituye actualmente la escuela primaria tanto en la Gran Bretaña como en Estados Unidos de Norteamérica". Y: "Si el niño no ha tenido una buena época de escuela primaria, es decir, si no ha

Una buena explicación de esta concepción liberacionista y de su justificación, lo podemos apreciar en un amplio pasaje de Holt: “Tomemos primero una de las difíciles. Deberíamos abolir el sistema de asistencia obligatoria a la escuela. Al menos, deberíamos modificarlo, quizá concediendo a los niños un elevado número, 50 ó 60, de ausencias anuales autorizadas. Nuestras leyes sobre la asistencia obligatoria a la escuela sirvieron en otros tiempos para cumplir un objetivo humano y útil. Protegían el derecho del niño a la educación, contra los adultos que, de lo contrario, se lo hubiesen negado con el fin de explotar su trabajo en el campo, el taller, la tienda, la mina o la fábrica. Hoy en día, esas mismas leyes no sirven para ayudar a nadie, ni a la escuela, ni a los profesores ni a los propios niños. Obligar a permanecer en la escuela a niños que preferirían no hacerlo representa para las escuelas una enorme cantidad de tiempo y problemas, por no hablar de lo que cuesta reparar los desperfectos que causan estos irritados y resentidos prisioneros tan pronto se les presenta la oportunidad. Cualquier profesor sabe que un niño que, por la razón que sea, preferiría no estar en clase, no sólo no aprende nada, sino que dificulta el aprendizaje de los demás. En cuanto a proteger a los niños de la explotación, sus principales y de hecho únicos explotadores son actualmente las escuelas. Los muchachos atrapados por el sistema de enseñanza superior trabajan frecuentemente setenta o más horas a la semana, la mayor parte de ellas en los deberes escolares. Para otros muchachos que no llegan al nivel de enseñanza superior, la escuela no es sino un inútil obstáculo y pérdida de tiempo que les impide ganar dinero, desempeñar algún trabajo útil o incluso realizar un auténtico aprendizaje. Objeciones: “Si los niños no tuviesen que ir a la escuela, estarían todos en la calle”. No es cierto. En primer lugar, aun cuando las escuelas siguiesen exactamente igual que ahora, los niños pasarían en ellas al menos una parte de su tiempo, porque es allí donde tienen más posibilidades de hacer amigos; se trata de un lugar natural de encuentro para los niños. En segundo lugar, las escuelas no seguirían siendo como ahora, mejorarían, pues

conocido las alegrías del trabajo ordenado y productivo y de la industriosisidad, resultará profundamente afectado por un complejo de inferioridad y por la ignorancia y temor al aprendizaje que causa la verdadera inferioridad”. (En Adams, Paul: “El niño, la familia y la sociedad”, cit., págs. 116 y 119).

Finalmente, resulta interesante también observar la vinculación que se puede apreciar entre la abolición de la enseñanza obligatoria con la necesidad de reconocer el derecho al trabajo, como expresamente señala Berger: “Si fuera abolida la ley que hace que la educación sea obligatoria, lógicamente las leyes que se relacionan con el trabajo para los niños tendrían que ser alteradas. Los que optaran por trabajar en lugar de asistir a un curso educacional quedarían protegidos contra la peor explotación, en la misma forma que se protege a los adultos, por medio de la acción sindical e intervención del Estado”. (En Berger, Nan: “El niño, la ley y el estado”, cit., pág. 219). También se puede

tendríamos que empezar a transformarlas en lo que deberían ser ya, en sitios en los que a los niños les gustaría estar. En tercer lugar, y especialmente si nos estrujamos el cerebro y les prestamos alguna ayuda, los niños que no quisieran asistir a la escuela podrían encontrar otras cosas que hacer, las mismas que llevan a cabo los niños durante los veranos y las vacaciones”¹⁴⁸

De acuerdo con lo visto, se aprecia que una de las consecuencias positivas que los liberacionistas predicaban que iría unida a la escolarización voluntaria sería que las escuelas se tendrían que convertir en sitios más atractivos, donde a los niños les apetecería ir y recibir una buena educación. Las escuelas, pues, seguirán manteniendo su importancia decisiva en los planteamientos educativos; y, precisamente por eso, deberán ser objeto de una profunda transformación, para pasar de ser las “prisiones” que los liberacionistas consideran que son, a ser sitios donde el niño se encuentre a gusto y pueda realizar un desarrollo integral de su personalidad¹⁴⁹.

ver reflejada esta conexión al explicar Farson en qué debe consistir el derecho al trabajo que reclama para los niños, en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 163.

¹⁴⁸ En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 33-34. En el mismo sentido, se declara Holt explícitamente en contra de la escolarización obligatoria, aportando algún otro dato de interés; como considerar que, al menos en su país, la solución a este problema habría de venir por la actuación de los tribunales; en pág. 72; en el mismo sentido y la consideración de que implica una vulneración de las libertades civiles, en págs. 177-180; también otra manifestación concisa incluyéndola dentro del derecho de los niños a controlar su propio aprendizaje en Holt, John: *Escape from childhood*, cit., pág. 243.

¹⁴⁹ Se pueden apreciar estas ideas cuando indica Duane: “la escuela no estará atada a una preparación determinada para las carreras sino que su tarea consistirá en proporcionar a los alumnos una experiencia lo más amplia posible para su desarrollo físico, intelectual y moral”. (En Duane, Michael: “La libertad y el sistema estatal de educación”, cit., pág. 330). O al decir Neill: “Yo no sólo aboliría el bastón sino que también aboliría todas las escuelas grandes, inclusive las muy extensas, y construiría muchos edificios de un piso por todos los alrededores de Londres y otras ciudades. Sacaría a los chicos todos los días en autobuses. Se podría hacer. Tendría pequeñas escuelas de autogobierno. Se necesitarían muchos más maestros para lograrlo, claro, pero la pregunta importante sería si valdría la pena”. (En Neill, A. S.: “La libertad funciona”, cit., págs. 201-202).

Pero, también a este respecto resulta muy esclarecedora la aportación de Holt; que la vincula al derecho del niño a controlar y dirigir su propio aprendizaje: “PREGUNTA (formulada por los redactores de *Education News*, Nueva York): <<Si las escuelas norteamericanas diesen este año un gigantesco paso adelante hacia un futuro mejor, ¿cuál sería?>> RESPUESTA: <<El de dejar que cada niño fuese el planificador, director y asesor de su propia educación; el de, con la inspiración y guía de personas de mayor experiencia y pericia, y con toda la ayuda que solicitara, permitirle y estimularle a que decida lo que quiere aprender, cuándo y cómo quiere aprenderlo y hasta qué punto lo está aprendiendo bien. Consistiría en transformar nuestras escuelas de lo que son actualmente, esto es, cárceles para niños, en una fuente de aprendizaje libre e independiente, que cualquier persona de la comunidad, de la edad que fuere, podría utilizar en la medida que quisiera”>>. En el mismo sentido: “Las escuelas deberían ser lugares a los que la gente acudiese para averiguar las cosas que desea averiguar y para desarrollar las habilidades que desean desarrollar. El niño que se educa a sí mismo, y si no lo hace él no lo hará nadie, debe gozar de libertad, al igual que el adulto, para decidir cuándo, en qué medida y de qué forma desea utilizar cualesquiera recursos que pueda ofrecerle la escuela. Existe un número infinito de vías para la educación; cada discente debería y debe sentirse libre para elegir, encontrar y construirse la suya propia”. Y, después: “No se trata de implantar pretenciosas reglamentaciones modelo, sino de transformar la escuela en un lugar en el que el niño sienta tanto respeto por su propio trabajo que se muestre respetuoso con el de los demás y se preocupe de forma natural de hacer de la escuela un lugar en el que todo el mundo pueda

Una de las ideas más significativas de esta transformación la representa el que se piense que se habrían de convertir en lugares donde la vida real les sea presentada a los niños. Es decir, que los niños no recibiesen sólo la información de lo que es la vida a través de las explicaciones de un maestro que se basa en unos programas fijos, sino que esa información, sobre las distintas materias que han de aprender, les fuese explicada por las distintas personas y grupos que tuviesen algo relevante que decir al respecto. De esta manera, las escuelas se convertirían en lugares abiertos a la sociedad, donde los niños podrían conocer, a través de las experiencias directas de las personas, cómo es en verdad el mundo real y su sociedad¹⁵⁰.

En relación directa con esa pretendida transformación de las escuelas habría que considerar que para los liberacionistas, por muy atractivas y bien constituidas que estén las escuelas, es un error entender que la educación del niño puede ser integral si se circunscribe a lo que en ellas puedan aprender. En este sentido, se estima necesario que el niño debe salir de las escuelas para poder completar su educación. Debe conocer de primera mano el mundo real y los problemas que presenta¹⁵¹.

realizar cualquier tipo de trabajo que le apetezca". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 9, 12 y 125).

¹⁵⁰ En este sentido, señala Gerzon que lo ideal sería que cada sector poblacional aportase en las escuelas aquellos conocimientos que realmente educasen a los niños. Las escuelas recibirían a los padres, las madres, los diferentes trabajadores, los grupos con relevancia social o política, los estudiantes universitarios o los ancianos, que pudiesen aportar sus propias percepciones de los problemas y de la forma de enfrentarse con ellos para que la educación del niño fuese integral. De esta manera, se conseguiría aportar, también a las tradicionales materias, nuevos puntos de vista: por ejemplo, además de enseñar la biología con los conocimientos tradicionales, se consideraría igualmente el punto de vista del ecologista, de los médicos, etc. (Véase en Gerzon, Mark: *A childhood for every child*, cit., págs. 187-192).

Y con el mismo sentido se manifiesta Holt a favor de integrar otras personas en las escuelas para educar a los niños: "Al tiempo que ayudamos a los niños a salir al mundo real, a efectuar en él su aprendizaje, podemos tratar de introducir el mundo real en las escuelas. (...) Necesitamos introducir en las escuelas, y poner en contacto con los niños, a muchas más personas que *no* sean exclusivamente profesores o maestros". Y: "Creo que tenemos que encontrar la forma de integrar en la escuela cada vez más personas que no sean profesores. Pienso que no es bueno que los niños se pasen todo el tiempo con personas que no tienen más preocupación que los niños. Me gustaría ver como acuden a la escuela riadas de personas, para hablar de su vida y su trabajo en el mundo cotidiano". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 35 y 198-199).

¹⁵¹ De nuevo es en la exposición de algunos pasajes de Holt donde podemos apreciar claramente esta consideración liberacionista: "Nuestra sociedad demanda a las escuelas que hagan tres cosas por y con los niños: primera, transmitirles las tradiciones y valores superiores de nuestra propia cultura; segundo, familiarizarles con el mundo en el que viven; tercera, prepararles para el trabajo y, si es posible, para el triunfo. Todas esas tareas las ha desempeñado tradicionalmente la sociedad, la propia comunidad. Las escuelas no realizan bien ninguna de ellas. Ninguna de ellas puede ni debe ser desempeñada única o exclusivamente por las escuelas (...) las escuelas deberían ser una fuente, pero no la única, de la que los niños, pero no sólo los niños, pudieran extraer todo lo que necesitan y desean para resolver el problema de su propia educación". "Tenemos que sacar a los niños de los edificios escolares y darles la oportunidad de aprender las cosas directamente, de primera mano. Idea muy reciente, y totalmente disparatada, es la de que la forma de enseñar a los jóvenes el mundo en que vivimos consiste en sacarle del mismo y encerrarles en cajas de ladrillos. (...) En Filadelfia y Portland (Oregón), por nombrar sólo dos lugares de

Finalmente puede resultar de interés constatar como, en la exposición de sus planteamientos, los autores liberacionista destacarán diferentes métodos educativos, conforme a la importancia que para cada uno posea un método concreto, como puede ser el juego o el uso de narraciones para la transmisión de valores¹⁵². Y, aunque cada uno de esos métodos no deja de tener su interés, lo que más me interesa resaltar aquí es el enfoque común en la justificación y utilización de esos métodos educativos, que representa la preocupación por potenciar la participación de los niños en su propio aprendizaje. Esa participación del niño afecta no sólo a la dirección y control de su educación, o a la asimismo innovadora idea de que la participación de los niños ha de

los que tengo noticia, se están elaborando planes de escuelas públicas que no tendrán edificio escolar alguno, sino que se limitarán a llevar a los estudiantes a la ciudad y ayudarles a utilizar la urbe y sus habitantes como fuente de aprendizaje. Centros privados de numerosas ciudades están haciendo ya lo mismo. Es una postura muy razonable. Tenemos que aplicar más estos métodos". Y: "Me gustaría también que se estimulara a los niños a utilizar los recursos existentes de puertas afuera de la escuela para ampliar su aprendizaje". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 12, 34-35 y 199).

Una aportación peculiar la ofrece Paul Goodman al estimar que el método educativo que habría de utilizarse en la escuela primaria es el de dejar que la libre naturaleza de los niños tenga la posibilidad de expresarse por sí misma. Siendo en la enseñanza secundaria cuando habría que acabar con las escuelas. Entendiendo que de existir alguna escuela secundaria serían las que él encaminaría a curar a aquellos niños que se encuentren trastornados por los efectos de la sociedad; pues, conforme con su posterior apreciación, de que en la actualidad son muchos los adolescentes que no estarían preparados para afrontar directamente los problemas de la vida real, resulta que para ellos habría que habilitar escuelas "libres", distintas de las existentes, ya que éstas actúan más como centros de contracultura que para curar a esos adolescentes. Para Goodman el niño normal ha de enfrentarse a los problemas cotidianos y reales, como el trabajo o el sexo, en la vida real. Y, de esta manera, se entenderá su interés por potenciar a los aprendizajes, que esa es una forma real por la que los niños pueden aprender lo que es el trabajo; así como, el que señale que la forma de proteger a los niños de los posibles abusos es dándoles directamente el dinero, lo que permitiría que los niños que desearan una formación "intelectual" podrían acceder a los colegios que existiesen o contratar los trabajos de los profesores. (Véanse estas ideas en Goodman, Paul: "Reflections on children's rights", cit., págs. 144-145).

¹⁵² Como es el caso de Duane que destaca la importancia de ambos métodos después de señalar como sí son utilizados, a partir de los tres años, en la educación particular de Escuelas de Párvulos; junto a otros como trabajos manuales con diferentes materiales, cantos, discusiones con los niños, etc. También Neill señalará la importancia del juego, aunque mostrando su escepticismo sobre la forma de utilizarlo para el aprendizaje. Por otra parte, es interesante observar como para Farson la utilización de narraciones en el proceso educativo no podría, en todo caso, significar una ocultación de la realidad al niño, ya que eso chocaría con su derecho a una información veraz. En este sentido, advierte Farson que la concepción de que se ha de proteger a los niños de la dura realidad de la vida, lo que hace es mantenerles en un estado de ignorancia e indefensión, y por eso hay que terminar con la arraigada costumbre de responder a las preguntas de los niños con mitos y respuestas simples, debiendo de responderse con la verdad. (Véase así en Duane, Michael: "La libertad y el sistema estatal de educación", cit., págs. 253 y 330-331; en Neill, A. S.: "La libertad funciona", cit., págs. 194-195; y en Farson, Richard: *Birthrights*, cit., pág. 83).

No quiero dejar de apuntar cómo para Holt el propio trato respetuoso hacia los niños, que no deja de ser una, sino la principal, de las razones que en último término justifica todo el resto de modificaciones en el sistema educativo, constituye, por sí mismo, el mejor método educativo: "...lo que significa respeto (...) Significa tratarles como si sus ideas importasen; cuando nos comportamos así con la gente, cualquiera que sea su edad, color de piel u origen, vemos que desaparecen las barreras de comunicación y que se produce el fenómeno del aprendizaje. Esto es lo que debería ocurrir en nuestras escuelas, tanto en Yale como en Harlem, y lo que tan rara vez se produce en ninguna de ellas". (En Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., pág. 102).

notarse en la propia dirección de las escuelas¹⁵³, sino también a que la educación ha de ser todo lo activa que sea posible. Habría que acabar, en ese sentido, con la tradicional pasividad del niño, como simple receptor de conocimientos y valores, y sustituirlo por una actitud activa, en la que junto con sus compañeros, profesores, etc., actúe decisivamente en su proceso educativo¹⁵⁴.

¹⁵³ Esa vinculación entre métodos educativos y esta participación de los niños, se puede apreciar al destacar Duane algunos métodos educativos como adecuados para la consecución de la formación del hombre “democrático” que él pretende. También Berger se referirá a la necesidad de reconocer derechos a los niños que permitan su participación en la dirección de las escuelas. Y, de otra manera, el movimiento liberacionista de Ann Arbor también reclama esa participación en la dirección de los asuntos que afectan a la escuela, dentro de lo que para ellos sería el derecho a formar su educación de acuerdo con sus necesidades. (Véase así en Duane, Michael: “La libertad y el sistema estatal de educación”, cit., págs. 323-324 y 326; en Berger, Nan: “El niño, la ley y el estado”, cit., págs. 236-237; y en Youth Liberation of Ann Arbor: “Youth liberation program”, cit., págs. 330-331).

¹⁵⁴ En sus planteamientos Holt expone claramente la necesidad de que el niño tome una participación activa en todo el proceso educativo. Haciendo de este proceso una actividad socializadora, en la que los niños se ayuden entre sí; y resaltando, también a ese respecto, una idea transformadora de los tradicionales planteamientos, al abogar porque el niño sea el único que juzgue sobre los resultados obtenidos en su aprendizaje, con lo que se conseguiría asegurarse que el niño aprenda de sus propios errores. También Kohler señalará precisamente esa actitud activa del niño como la mejor forma de educarse. Y, por su parte, Nicholson hace referencia a la necesidad de fomentar la educación activa en los niños, señalando como en Gran Bretaña la edad de 11 años supone un límite que separa una etapa de gran creatividad de otra donde ésta casi no se da. (Véase así en Holt, John: *El fracaso de la escuela*, cit., págs. 35-37, 55, 123 y 193; en Kohler, Mary: “To What Are Children Entitled?”, cit., págs. 228-229; y en Nicholson, Simon: “Children as planners”, cit., pág. 287).

