

**LLIBERTAT EDUCATIVA I CONTROL CONDUCTUAL:  
APUNTS PER A UNA APROXIMACIO ENTRE  
A.S. NEILL i B.F. SKINNER**

**X. Bornas i Agusti**

Si tenim en compte que Summerhill i Neill van associats a conceptes extrems de llibertat educativa i que l'Anàlisi Experimental del Comportament i Skinner s'associen a idees mecanicistes i restrictives (en llur projecció sobre l'educació), el títol del present treball pot resultar sorprenent. En aquest cas, el seu objectiu serà disminuir la sorpresa.

Dit això, amb l'única funció de prevenir el lector, en termes més relacionats amb l'objecte d'estudi la idea que guia aquestes pàgines és la d'establir un pont entre aquests extrems d'un hipotètic continuu referit a la llibertat educativa. En realitat el que s'intenta és donar algunes suggerències de cara a poder deixar d'entendre que hi ha una oposició de base entre els esmentats autors i les idees que representen.

En algun sentit es podria entendre aquest plantejament dins un marc més general d'oposició entre Humanisme i Ciència o entre Psicologia humanística i Psicologia científica; però aquí prescindiré totalment d'un marc general d'aquesta naturalesa. Xerraré de Summerhill-llibertat i de l'A.E.C.-control.

I. No hi ha cap intent per part de l'A.E.C. d'aproximació a Summerhill. Com a molt trobem algunes referències aïllades d'un to que no és precisament aproximatiu. A partir de la cita d'una d'aquestes referències (de Skinner concretament) podrem fer una crítica del que sembla ser la "filosofia educativa" d'aquest autor:

*"Rousseau estava justificadament interessat en abolir els mètodes punitius de la seva època, de la mateixa manera que ho estaven els deixebles que el seguien: Pes-*

*talozzi, Froebel i el seu kindergarten, Montessori, John Dewey, i ("ad absurdum") Neill amb Summerhill (...) Les escoles les creen persones ben intencionades que desitjarien que els alumnes que les freqüenten fossin éssers lliures, però les escoles es tornen cada cop més disciplinades a mesura que es van fent patents les exigències de l'ensenyament. Quan els previsors pares comencen a preguntar coses com: "quants dels seus alumnes passen a la Universitat?" o "a quines universitats van?", s'abandona la fita de l'estudiant lliure..." (Skinner, 1972, p. 252).*

Hemmings (1972) descriu molt detalladament el marc evolutiu pròxim (en diversos sentits) a l'existència de Summerhill, centrant-lo en la llibertat moltes vegades, i fa ben poques referències a les exigències de l'ensenyament com a factor determinant de l'augment de disciplina a les escoles: cita, per exemple, els canvis provocats per la guerra i la meritocràcia. Aquest aspecte em sembla especialment rellevant, i Hemmings assenyala que *"a la Gran Bretanya, l'obra 'Summerhill: a radical approach to Education' arribà en un moment en què la reacció contra la meritocràcia s'expressava cada vegada de forma més desesperada"* (Hemmings, 1972, p. 237).

La llarga i seriosa anàlisi d'aquest autor permet qüestionar la citada frase de Skinner: certament, si les escoles es fan més disciplinades no és degut, al menys de forma principal ni única, a les exigències de l'ensenyament, sinó que depèn de molts altres factors extraescolars.

Un dels principals problemes està en què Skinner mai no distingeix entre instrucció i educació (o entre caps i cors, en llenguatge summerhillià). El que Skinner anomena els *"previsors pares"*, per Hemmings potser serien els pares de la meritocràcia i per Neill probablement serien uns pares ignorants del que és la felicitat d'un nen. Aquests pares tampoc distingeixen entre instrucció i educació, estan immersos en un model de societat competitiva i pot ser que s'hi trobin perfectament bé; però el que és criticable de les paraules de Skinner és que dedueix l'abandó de la llibertat (la fita de l'estudiant lliure) a partir de les preguntes d'aquests pares. Durant els *"cinquanta anys de llibertat"* (títol de l'obra citada de Hemmings) aquestes preguntes s'han repetit sovint atacant a Summerhill i a moltes altres escoles que al seu costat semblarien presons; i tanmateix l'escola de Neill mai no ha renunciat a la llibertat ni als seus principis. Hi ha, evidentment, independència entre les dues qüestions i Skinner no la té en compte.

II. Neill va crear una escola experimental, va voler fer un experiment, que es va posar en marxa l'any 1921. Ben aviat, al 1928 (citada per Hemmings, 1972, p. 117) manifestaria: *"Hi ha gent que em visita per a veure el meu "experiment"; però la veritat és que no es tracta d'un experiment sinó d'una demostració. A un experiment hom vol saber què passa; a una demostració ja sabem què passarà"*.

No qualificaré de científic l'experiment-demonstració de Neill: seria equivocat. Però penso que sí que es pot conceptualitzar com a experiment: els objectius eren clars (fer infants feliços); les condicions estaven també ben especificades i es referien especialment a qüestions de llibertat; es definí molt bé la interacció conductual entre l'educador i el nin, donant un model força explícit a seguir. No cal entrar en més detalls per a poder creure que aquests fets haurien de desvetllar l'interès del científic.

fic, i en concret el de l'estudiós del comportament. A més, quant als objectius, per exemple, difícilment podem dubtar que es van assolir si tenim en compte les obres de Popenoe (1970) o les del mateix Neill (especialment 1960 i 1972); igualment, quant a la materialització de les condicions és il·lustratiu el llibre de Segefjord (1968). I fins i tot, estirant al màxim aquesta *conceptualització*, podríem entendre que cada alumne de Summerhill constitueix una replicació de l'experiment.

En el marc d'aquesta conceptualització, que segurament resultarà excessivament abstracta de moment, podem fer una primera aproximació entre l'A.E.C. i Summerhill concretitzada damunt els objectius instructius i educatiu-formatius. Es tracta de traslladar l'esquema general de l'Anàlisi a aquest aspecte de Summerhill i veure simplement si en surt res interessant:

D'entrada cal dir que a Summerhill es distingeix entre instrucció i educació (la importància d'aquesta queda definida en una frase ben eloqüent: "*Summerhill és una escola amb el mínim indispensable d'escola*"). Evidentment té molta més importància la formació educativa, i aquesta es pot definir, via A.E.C. i de forma molt simplificada, com l'adquisició i manteniment d'unes pautes estables de comportament a través de la interacció del nen amb el seu entorn físic i humà. És important veure que en aquesta definició no hi ha indicis ideològics de cap classe: sorgeix directament de la recerca experimental. Neill no acceptava la formació del nen en la mesura en què aquesta es podria comparar a una manipulació i retallés la llibertat individual; però de cap manera, com després veurem amb més detall, negava el poder formatiu d'aquella interacció amb l'entorn.

Convé, però, veure primer alguna cosa rellevant en relació als objectius instructius.

La instrucció a Summerhill és optativa. Només si un nen *vol aprendre*, per exemple, matemàtiques, anirà a classe. Però això crec que s'ha de deslligar del que són els objectius de la instrucció, ja que són independents de l'optativitat o obligatorietat de l'assistència a classe. L'any 1949 un informe oficial va trobar sorprenentment antiquats els mètodes didàctics emprats a Summerhill (citat per Hemmings, 1972, p. 210). En aquella època la tecnologia derivada de l'A.E.C. era mínima, però posteriorment i fins ara, aquesta tecnologia ha anat creixent i crec que les aportacions de l'A.E.C. a la instrucció són majoritàriament tecnològiques; en relació a Summerhill, la instrucció programada, per exemple, podria modernitzar aquells mètodes didàctics i no hi ha cap motiu per a rebutjar-la ja que no afecta de cap manera l'optativitat esmentada anteriorment: el que permet, en poques paraules, és aprendre més i més bé a l'alumne que *vol aprendre*.

Aquesta és una via d'aproximació real que no per la seva relativa limitació a l'àmbit tecnològic s'ha de menysprear. Evidentment, però, si ha de ser real és convenient deslligar-la de la ideologia instructiva de Skinner i entendre que la instrucció programada, seguint l'exemple d'abans, per ella mateixa és neutra i no està al servei de cap concepció determinada de l'ensenyament o l'educació (i personalment penso que no hi ha d'estar).

III. En relació als objectius educatius i a la mateixa educació, i així arribam al nucli del problema, voldria indicar d'entrada que Neill i Skinner no tenen un concep-

te tan diferent de la llibertat com s'ha arribat a dir. Es cert, però, que la diferència en el llenguatge de cada un d'ells dificulta molt l'intent d'aproximació. I és per això que ens caldrà anar a un nivell més conceptual, entenent que pot haver-hi acord mentre a nivell de llenguatge no n'hi ha o pot no haver-n'hi.

Malgrat Neill hagi estat considerat com un idealista o fins i tot utòpic, a les seves obres es nota un gran realisme, en relació a la llibertat, que ara convé ressaltar. Neill no tenia una idea "elevada" ni utòpica de la llibertat. L'experiència li va fer veure que és quelcom real i concret i que "funciona". No va usar, certament, termes científics per a definir-la, però això no li lleva el realisme. En unes condicions determinades que va concretar moltes vegades, la va caracteritzar perfectament.

D'altra banda, Skinner va arribar al realisme del científic, de l'experimentació, en relació a la llibertat. Però realisme també, en definitiva (i, curiosament, també ell ha estat considerat un utopista especialment per la seva novel·la "Walden Dos"...). No fa massa (Skinner, 1974) arribà a aquell realisme a través de la noció de control, que, com després veurem, malgrat no ser usat mai per Neill es pot notar immers a la seva filosofia.

Ara podem fer una anàlisi més detallada de la suposada oposició entre control i llibertat:

Dins l'Anàlisi Experimental del Comportament, quan parlem de "control" no ens referim a les accepcions literàries, polítiques o policiaques del terme: l'usem en el seu sentit estrictament experimental, amb el qual donem a entendre que hi ha una relació funcional entre dues variables. Despollar-lo de totes les anteriors connotacions resulta previ a qualsevol intent d'aproximació com el que estem fent aquí. Neill rebutjava aquests significats del terme de forma molt justificada, però acceptava, de forma implícita, el seu significat científic, com es veu a les següents paraules escrites en relació a un infant "difícil" després d'estar un temps a Summerhill: *"Un factor molt important en aquesta transformació ha estat el medi de llibertat en el que en David vivia. Per ser sincer, tinc molta més fe en la llibertat de l'ambient que en el tractament psicològic i, si no fós perquè es tracta d'un problema difícil, deixaria que fós només l'ambient el que realitzés tot el treball"* (citat per Hemmings, 1972, p. 95). Neill veïa, per tant, una estreta relació entre l'ambient (de llibertat) i la felicitat d'en David. Mai no la va especificar com ho fan els analistes del comportament però és molt important veure que l'acceptava; és més: que la defensava radicalment.

Aquest aspecte és una de les estructures principals del pont que estem dissenyant; però té una petita esquerda que convé tapar immediatament. La llibertat de Summerhill ha estat mai entesa molt sovint, malgrat per a entendre-la bé n'hi ha prou amb llegir les següents paraules de Neill: *"A Summerhill no és permès a un nen fer el que vulgui. Les seves pròpies lleis el limiten per tot arreu. Li és permès fer el que vulgui només en les coses que l'afecten a ell i només a ell. Pot passar-se tot el dia jugant, si vol, perquè el treball i l'estudi són coses que l'incumbeixen només a ell. Però no se li permet tocar la trompeta a la sala de classe ja que molestaria als altres"* (Neill, 1960, p. 267). Una altra cita ho acaba d'aclarir: *"Vaig passar unes quantes setmanes plantant patates una primavera i quan vaig trobar pel Juny vuit plantes arrencades, vaig fer un gran esvalot. Però hi havia una gran diferència entre el meu esvalot i el*

d'un individu autoritari. El meu esvalot es referia a les patates, però el d'un autoritari hauria esdevingut un problema moral del bé i el mal. Jo no vaig dir que fós dolent robar les meves patates, no en vaig fer un assumpte del bé i del mal sinó un assumpte de les meves patates: eren les meves patates, i no les havien de tocar. Espero que resulti clara la diferència" (Neill, 1960, p. 23).

Entenent o sense entendre aquestes paraules, la llibertat de Summerhill ha estat atacada moltes vegades (potser l'atac més violent és el de Rafferty (1970), a Hart, 1970, p. 9-22). Però no s'ha superat, i l'article d'aquest autor ho demostra, el dogmatisme com a base de l'atac. La ciència del comportament potser permet fer-ho, mitjançant, com ja he avançat, la noció de contra-control.

IV. Ja hem vist que, de forma implícita, Neill acceptava el paper de l'ambient com a determinant de l'evolució del nen, i concretament, per tant, el significat estricte del terme "control". Podem afirmar que el comportament de l'infant està sota el control del seu ambient immediat: les diferències apreciades per Neill entre els seus nens i els d'altres escoles han estat inferides dels seus comportaments respectius i, si existeixen, cosa que difícilment podem dubtar, estarem d'acord en què, en gran mesura, les ha determinat l'ambient de llibertat.

La tesi de Skinner es basa en que el control és inherent al comportament humà, en forma part: "No podem escollir un tipus de vida en el que no hi hagi control. Solament podem canviar les condicions del control" (Skinner, 1974, p. 173). Entenent, evidentment, el control en el seu significat científic estricte, això permet considerar Summerhill com un lloc a on les condicions de control es van canviar radicalment, sense necessitat d'entrar en la vella polèmica de si es va abolir o no, i superar així les posicions dogmàtiques en pro i en contra. Heus ací una altra biga essencial del nostre pont.

Tal com es veu a les cites anteriors de Neill, a Summerhill existien unes normes. Unes normes relativament estrictes que no es referien a criteris morals. Aquests criteris morals són atacats per Neill mitjançant unes metafòriques i il·lustratives patates. Skinner els ataca amb la noció de "contingències": "Es diu que 'un determinant important del comportament moral i un component principal del desenvolupament del caràcter' és 'la voluntat de seguir les normes', però les persones 'volent' seguir una norma per les conseqüències preparades pels qui estableixen la regla i l'enforteixen" (Skinner, 1974, pp. 175-176).

Skinner redueix la moralitat a una qüestió interconductual sense abolir-la. Neill fa el mateix: a Summerhill existeix una moralitat que es pot resumir molt breument en el principi del respecte envers als altres (les referències a l'autogovern són també ben eloqüents), i aquest principi es pot entendre en termes de control i contra-control en base a l'aportació skinneriana: "Certament, hem de partir de la base de que el comportament humà està sempre sota control. Rousseau deïa: 'l'home neix lliure i es trobi a on es trobi està lligat', però ningú no és menys lliure que un nen acabat de néixer i aquest no es fa lliure quan va creixent. L'única esperança que té consisteix a caure sota el control d'un ambient natural i social en el qual tregui el més gran profit de la seva dotació genètica, i al fer-ho trobi la felicitat". Tanmateix, continua

dient que el nen "adquirirà el repertori més efectiu si els seus mestres reconeixen el paper que juga l'ambient en comptes de suposar que consisteix a deixar-lo lliure per a que es desenvolupi" (Skinner, 1974, pp. 182-183). No sé si Skinner es referia a Summerhill, però he de suposar que no i que més aviat es referia a la llibertat mal entesa que Neill tampoc acceptava (i si més no, en base a les consideracions precedents una interpretació d'aquest caire crec que és pertinent).

Havent acceptat que el control (amb totes les precisions fetes fins ara) és inevitable, ens interessa veure que una cosa similar podem dir del contra-control. I en aquest punt ens hem d'apartar una mica de la posició de Skinner. Aquest autor diu que "no és gaire difícil explicar el contra-control quan el control és immediatament aversiu —per exemple quan s'exerceix un càstig o una amenaça de càstig—. Possiblement existeixen determinades contingències de supervivència pertinents" (Skinner, 1974, p. 177). Però també afirma que el reforçament positiu no fomenta el contra-control i aquí crec que s'ha de fer una puntualització: en termes absoluts aquesta afirmació pot ser certa, però quan entrem a la realitat social i la situació esdevé més complicada es pot produir contra-control, i de fet sembla ser bastant freqüent. Un exemple: veure un partit de futbol per la televisió pot ser un poderós reforçador positiu per mi. Si intento enllestir la feina ben aviat per a poder-lo veure, no dubtarem a afirmar que estem davant una forma de control exercida per reforçament positiu. I, tanmateix, això no impedeix (i a vegades facilita) que jo adopti mesures de contra-control (que poden anar des d'un simple comentari fins la destrucció física de l'aparell de TV) quan pensi que seria convenient, per exemple, fer un programa de difusió de la llengua catalana en comptes del partit.

Es a dir que en les situacions socials, fora del laboratori, hi ha una gran varietat de factors que incideixen simultàniament sobre el subjecte i determinen el seu comportament i poden fer sorgir respostes de contra-control en una situació de control per reforçament positiu. Es més, sembla ser que la reacció al control és pràcticament tan essencial com el control mateix, fins i tot quan xerrem de contingències no aversives. Pot ser certament més difícil d'explicar en aquest cas que en el contrari (quan operen estímuls reforçadors aversius), però la seva existència, en principi, sembla clara.

A Summerhill hi ha una dinàmica plenament assumida de control i contra-control, encara que aquests termes, allà, s'apartin del significat que tenen a l'anàlisi de Skinner. El control i el contra-control a Summerhill es recolzen en el principi d'igualtat adult-infant a diferents nivells (ja que no a tots): el vot a les assemblees ho il·lustra. Aproximant-nos més a l'òptica de Skinner i amb el que acabem de dir sobre el cas del reforçament positiu (usat extensament per Neill) és interessant observar que a Summerhill s'estableixen unes pautes clares de contra-control que condueixen cap al respecte envers els altres: quan un nin, a Summerhill, trenca un vidre i segueix repetint aquest comportament, segurament és per unes conseqüències reforçadores; Neill estableix el contra-control sobre aquell comportament en base al respecte envers la propietat de l'escola.

Exemple també de l'esmentada dinàmica és el fet citat per Neill del nen que el

fa marxar de la seva festa perquè no l'havia convidat; de la mateixa manera que ell diu a un nen que marxi perquè vol estudiar.

Per tant, al costat del reforçament positiu tan quotidià a Summerhill hi ha un mecanisme de contra-control manifest. Neill, potser per intuïció, potser per experiència, va deixar oberta la porta d'aquest mecanisme, i crec que no seria exagerat dir que l'èxit de Summerhill és degut precisament a haver sabut instaurar el citat mecanisme. Amb altres paraules, potser si només s'hagués comptat amb el reforçament positiu (evidentment aquest terme no va ser emprat per Neill però estem dins una conceptualització de la seva obra) l'experiment-demostració hauria fracassat, de la mateixa manera i pel mateix motiu que han de fracassar els sistemes educatius que confonen la llibertat amb el llibertinatge.

V. Naturalment resulta impossible saber si Neill hauria acceptat l'anàlisi que aquí hem fet. A la seva obra final preguntava si es podia fer una anàlisi científica de Summerhill; i, amb aquella ironia tan seva, deia que es podia comptar el nombre d'alumnes però que difícilment es podia "comptar" la felicitat. Certament, no crec que la referència a l'estadística proporcionï una comprensió científica de Summerhill; però aquí hem seguit un camí distint i hem dibuixat les estructures essencials d'una aproximació científica, possible, a Summerhill. Això equival a dir que hem donat un "sí" a la pregunta de Neill, però aquest "sí" no és categòric ni definitiu ni, potser, cert.

Control i llibertat no són conceptes oposats, o, per ser més exactes, poden no ser-ho. I no cal recórrer a la negació de la llibertat proposada a vegades pels científics. Hem vist com la persona que ha anat més lluny, segurament, en matèria de llibertat educativa, l'ha definit de manera molt clara i ha manifestat que la llibertat absoluta no existeix. Ha vist la gran importància de l'ambient, d'un ambient concret, en la formació de la personalitat infantil.

Crec que no podem enfrontar control i llibertat i que el rigor de l'A.E.C. com a ciència no ha d'espantar en absolut (per una hipotètica pèrdua de llibertat) quan hom decideix integrar-lo en un sistema educatiu d'aquest tipus.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- HART, H.H. (1970): *Summerhill: pro y contra*. Ed. F.C.E., México 1971.
- HEMMINGS, Ray (1972): *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Ed. Alianza, Madrid 1975.
- NEILL, A.S. (1960): *Summerhill*. Ed. F.C.E., México 1963.
- NEILL, A.S. (1972): *Autobiografía (Neill! Neill! Orange peel!)*. Ed. F.C.E., México 1976.
- POPENOE, J. (1970): *Summerhill*. Ed. Laia, Barcelona 1975 (2ª ed.).
- SEGEFJORD, B. (1968): *Diario de Summerhill*. Ed. Extemporáneos, México 1974.
- SKINNER, B.F. (1968): *Tecnología de la Enseñanza*. Ed. Labor, Barcelona 1976 (3ª ed.).
- SKINNER, B.F. (1972): *Registro Acumulativo*. Ed. Fontanella, Barcelona 1975.
- SKINNER, B.F. (1974): *Sobre el Conductismo*. Ed. Fontanella, Barcelona 1975.