

Unidad 3

- La Pedagogía Institucional

Del escolar al político

Los autores que, desde 1961, adscriben al nombre de la pedagogía el epíteto «institucional». recuerdan ante todo esta verdad olvidada, tal vez por exceso de evidencia: el acto pedagógico es por definición un acto esencial puesto que compromete la vida entera. Su importancia no se justifica sólo por consideraciones superficiales que pueden hacerse sobre los métodos y su eficacia mayor o menor en materia de educación moral o intelectual, sino por un *modus vivendi* impuesto por la organización social de un país y que, estabilizado por años de vigencia, se convierte en hábito fuertemente arraigado y prácticamente indestructible.

La «pedagogía institucional» procura reajustar la trama de los lazos que vinculan la escuela con la sociedad y mostrar que la educación y la pedagogía no pueden concebirse independientemente de lo político. La demostración da lugar a abundantes consideraciones se. exponen de manera detallada los vicios sociales que padece el mundo, se examina el origen de la escuela y el de la organización social que conocemos, se critica implacablemente el sistema jerárquico y burocrático, para concluir en la necesidad de una urgente revolución que alcanzaría a la escuela tanto como a la sociedad. La situación actual no deja, pues, de evocar la de la Francia de fines del siglo XIII, es decir, la del momento en que los FILÓSOFOS emprendían la destrucción del Antiguo Régimen y la crítica sociopolítica marchaba. al mismo paso que la crítica de la educación.

Pero mientras aquellos filósofos no disponían sino de los recursos de su imaginación para echar los cimientos de un mundo mejor, no teniendo en su pasado experiencia alguna sobre la que hubieran podido apoyar su confianza, los autores que se agrupan bajo el estandarte de la pedagogía institucional son esencialmente educadores veteranos, hombres de ideales, decepcionados en sus esperanzas: unos habían confiado en la ideología marxista (o, al menos, «socialista») para descubrir finalmente que sus aspiraciones generosas se perdían entre los médanos de la burocracia; otros habían creído contar, por lo contrario, con la doctrina social de la Iglesia católica, pero acabaron sintiéndose a la vez prisioneros de la jerarquía y cómplices de una burguesía hábil en el disimulo de sus apetitos materialistas detrás de máscaras de virtud; otros más, finalmente, empujados por la fuerza de las cosas hacia el funcionamiento en los organismos nacionales de educación, se encontraron a sí mismos al fin como peones anónimos en un tablero de ajedrez, incapaces de rebasar la zona de acción delimitada para ellos por la autoridad, siempre «instituidos», pero nunca «institutores». La mera lectura de los títulos de las obras publicadas sobre este tema en Francia desde 1965 resulta instructiva, como ocurre en los casos de este género; allí se

encuentran, por ejemplo: *La libertad de aprender* (Hameline-Dardelin),¹ que engendraría *La libertad de creer* (Dardelin), *Grupos, organizaciones, instituciones* (Lapassade),² *Et fenómeno burocrático* (Croizer),³ *Cambiar la escuela* (Lobrot, de Peretti y otros),⁴ *Libertad y relaciones humanas* y *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía* (de Peretti)...⁵ mientras que los temas de la libertad, de la autogestión y de la reforma escolar aparecen por todas partes ampliamente desarrollados en las obras de Lobrot, *La pedagogía institucional*,⁶ Ardonio, *Proposiciones actuales sobre la educación*,⁷ Vasquez y Oury, *Hacia una pedagogía institucional...* a la vez que Lourau denuncia con perseverancia las «ilusiones» de que somos víctimas, empezando por *La ilusión pedagógica*⁸ y que revistas como *Recherches* y *Orientations* multiplican, en cierto modo, los llamados a la insurrección pedagógica.

La corriente de la sociedad a la escuela y de la escuela a la sociedad es constante y la crítica de una aparece siempre la de la otra, bajo el signo del análisis institucional.

Que estos diferentes autores, escogidos entre los más representativos del movimiento, discrepen entre ellos en numerosos puntos, no es cosa que pueda asombrarnos. Pero no es vano afirmar que todos se encuentran en el cuadro general que traza Michel Lobrot:⁹ consiste en mostrar que las estructuras sociales, y especialmente las económicas y políticas, condicionan nuestra filosofía de la educación o, mejor aún, el sistema pedagógico que de ella emana; poner de relieve que la «reforma» debe hacerse también en el nivel de la institución; precisar la noción de autogestión para hacer de ella, a la vez, el punto de arranque y de destino de toda acción educativa... porque toda acción procura la autonomía óptima de las personas educadas.

Conviene por otra parte observar desde ahora que si el acuerdo parece logrado así sobre el principio de un cambio grandioso, los militantes siguen divididos respecto del procedimiento revolucionario que debe aplicarse. Las actitudes extremas son las de René Lourau, que luego de haber encarado por un momento la idea de cambiar la escuela para actuar en seguida sobre la sociedad, llegó a pensar después de 1968 que sólo lo inverso podría resultar operativo, y la de Michel Lobrot, que, por lo contrario, cree en la virtud profética y casi mística del «micro cambio», como antaño Bergson destacaba el alcance de los pequeños actos de un héroe o de un santo, aunque fuesen

¹ *La liberté d'apprendre*, Les Editions Ouvriers, 1967.

² *Groupes, organisations, institutions*, Gauthier-Villars, 1967.

³ *Le phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1963.

⁴ *Changer l'école*, L'Epi, 1966.

⁵ *Les contradictions de la culture et de la pédagogie; Liberté et relations humaines*, L'Epi, 1969 y 1966 respectivamente.

⁶ *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966.

⁷ *Propos actuels sur Pédagogie*, Gauthier-Villars, 1965 y 1969.

⁸ *L'illusion pédagogique*, L'Epi, 1969.

⁹ *Pédagogie institutionnelle*, prefacio de Ardonio, p. VIII.

escandalosos para una opinión pública abrumada por la rutina y las ideas convencionales.

Trataremos más adelante de señalar, partiendo del tronco común, las ramificaciones de la pedagogía institucional. Conviene antes examinar sus raíces, es decir, las teorías sociológicas, psicológicas y políticas que nutren el pensamiento de los pedagogos.

Sociología y psicología

Al introducir distingos fundamentales en el análisis de las estructuras de la sociedad, como la que establece entre la comunidad, unidad orgánica, biológica y afectiva, y la sociedad organizada según conceptos de índole abstracta, y autorizando con ello todas las aventuras intelectuales, la sociología no se limitó a aclarar el funcionamiento de las instituciones sino que obligó al educador a reflexionar sobre la validez de sus actos en relación con esas instituciones. En efecto, mientras las polémicas de principios del siglo giraban en derredor de los términos conciencia individual y conciencia colectiva, y la sociología y la psicología luchaban duramente para asegurarse el monopolio de la mejor explicación de las conductas humanas, una nueva manera de encarar la cuestión consiste ahora en estudiar las relaciones entre el yo, el nosotros, y los demás. Ciertas palabras que gozan de gran preferencia, como encuentro, intercambio, diálogo, comunicación, concertación, etc., o sus equivalentes inglesas, dan cuenta de la tendencia; y lo que se ve modificado es el conjunto de la situación sociopedagógica.

La clase no aparece ya como una micro sociedad, imagen de la grande, como la presentaba Durkheim, sino como un lugar de intercambios entre un maestro y sus alumnos, que prepara desde lejos el enfrentamiento con una realidad social sumamente compleja, muy diversificada, y en parte imprevisible.

La acción educativa, fuertemente centrada en la persona, que acaso pudiera justificarse en tiempos más antiguos, cede su lugar entonces a una educación grupal, en la que < se aprende a vivir y a aprender».

El estatuto psicológico del individuo, que había podido presentarse como inmutablemente fijado por las nociones de cociente intelectual o de caracterología fatalista, se manifiesta ahora como dependiente de las circunstancias en una importante medida. Hemos evocado más arriba la tesis de Bourdieu y Passeron¹⁰ sobre el dogma falaz del carácter innato de las dotes; es posible citar también numerosas encuestas que tienden a demostrar el papel determinante desempeñado por el medio en el comportamiento de los individuos. Michel Lobrot¹¹ presenta varias, entre ellas la de Piéron-Heuyer (1944) «que puso en evidencia una correlación sorprendente entre el nivel socioeconómico y el desarrollo intelectual», y la del norteamericano Klineberg, que

¹⁰ Bourdieu y Passeron, *Les héritiers, la reproduction*, Editions de minuit.

¹¹ En *Pédagogie institutionnelle*, p. 243.

«siguió paso a paso los desplazamientos de familias negras del sur de los Estados Unidos hacia el Norte y comprobó que el nivel intelectual se elevaba a medida que las familias se encontraban en ambientes más ricos y más culturales».

Estas conclusiones no toman completamente por sorpresa al psicólogo que, incluso fuera del psicoanálisis, conoce la importancia del marco de vida (aunque sólo fuera, por ejemplo, a través de las anécdotas sobre los niños salvajes); pero adquieren en la actualidad un relieve extraordinario. Ocurre, en efecto, que la elevación del nivel sociocultural en los países industrializados, el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la elocuencia de los dirigentes, la garantía prestada por ciertos filósofos (Jean-Paul Sartre en particular) . . . constituyen otros tantos elementos favorables para su amplificación. Cabe preguntarse legítimamente si a pesar de los fundamentos científicos que parecen sólidos, el fervor popular no está transformando en un nuevo mito lo que sólo debería mirarse como una de las facetas de la verdad objetiva, por más que en la actualidad se haya vuelto imposible poner en duda las conclusiones sociológicas sin pasar por un alarmante conservador.

A la luz de esto, la escuela aparece según el ángulo de mira como demasiado adaptada o como insuficientemente adaptada a la sociedad: demasiado adaptada a una sociedad que consagra las injusticias, debe destruirse la para reconstruirla según planos nuevos; insuficientemente adaptada en el sentido de que los pobres son víctimas de la ilusión de igualdad, cabría corregir la injusticia mediante la sobre escolarización de los desfavorecidos. Como se ve, a pesar de las divergencias es la organización social toda la que está en tela de juicio.

La influencia de las ciencias psicológicas se muestra igualmente importante: la misma se despliega por un lado a partir del psicoanálisis (aun transformándolo por completo, como hemos de ver) y, por otra parte, a partir de la psicología social que, según la expresión de Jean Maisonneuve,¹² «toma al hombre en la encrucijada de las influencias externas y las espontaneidades»: éste es, al menos, el corte que puede hacerse para facilitar la exposición, ya que la realidad es que las aplicaciones teóricas, ligadas a la práctica de una pedagogía institucional, se inspiran a menudo en el primero y en la segunda dentro de una plena libertad de creación.

El encuentro de la sociología y el psicoanálisis merece ser destacado: ambos estudian las relaciones que ligan al hombre con sus diferentes ambientes de vida. La sociología, sin embargo, encara las relaciones grupales: Kurt Lewin fue el promotor de este estudio en los Estados Unidos¹³ y, como se sabe, puso en evidencia la «dinámica de los grupos», esa fuerza de distorsión que se manifiesta en el interior de un «grupo» y cada vez que se enfrentan grupos antagónicos (patrones-obreros, gobernantes-gobernados, profesores-alumnos). La transferencia de esta dinámica del micro grupo al macro grupo (por ejemplo, de un sindicato de fábrica al conjunto de los trabajadores de un país), se presta, por las tomas de conciencia que permite y las direcciones de acción que sugiere, para alterar útilmente la situación inicial. A partir de

¹² Jean Maisonneuve, *La psychologie sociale (Introducción)*, P.U.F., 1950.

¹³ Kurt Lewin, *Psychologie dynamique*, P.U.F., 1958.

Lewin, por otra parte, el método fue objeto de sucesivas afinaciones, que Gilles Ferry¹⁴ reseña, y se ha hecho corriente distinguir entre grupo de estudio, grupo de trabajo y grupo de diagnóstico, según el propósito fijado inicialmente. Y los cambios institucionales, declara M. Lobrot, aprovechan los datos de la dinámica de los grupos.¹⁵ El docente puede así conservar su sangre fría ante las reacciones colectivas y aclarar las situaciones «reformulando» los deseos comunes expresados.

En un plano más individual, se sabe que el psicoanálisis procede en forma similar: autoriza todas las confidencias y hasta plantea como principio la obligación de expresarse sin trabas; da su valor a las influencias interpersonales; dilucida el discurso yendo, en verdad, mucho más lejos que a la mera reformulación (y hemos de volver sobre este desacuerdo fundamental) ; el psicoanálisis descarga, rescata, libera, como el grupo de diagnóstico; y con ello, como éste, adquiere su valor terapéutico.

¿Cómo no pensar, entonces, en una especie de síntesis en la que se procurara en primer lugar la determinación de las redes de relaciones existentes en una colectividad, que van, en correspondencia multivoca, de los micro grupos a los individuos y que expresan toda la gama de los sentimientos desde el amor hasta el odio, pasando por la indiferencia? ¿Cómo no imaginar, inmediatamente, medios por los cuales los individuos, en los grupos, se expresaran profundamente, en libertad plena, para procurar primero la elucidación y en seguida la catarsis? El nombre de Moreno surge acá de un rincón de la memoria. A este psicólogo le debemos, en efecto, esos dos descubrimientos importantes que son el psicodrama y la encuesta sociométrica.¹⁶

El sociodrama ofrecería a los educadores en principio la posibilidad de conocer mejor a sus alumnos. La puesta en escena que requiere, y que por su aspecto teatral exime al individuo del enfrentamiento directo de la realidad, así como la protección que asegura al yo gracias al enmascaramiento provisorio de la personalidad, -crean en efecto las condiciones para un ejercicio de espontaneidad. Liberado de sus inhibiciones por estos subterfugios, el individuo puede entonces abandonarse y decir lo que piensa y siente. El observador experimentado puede inmediatamente «explorar la imagen verídica de los males sociales en un grupo». Por otra parte, todo ejercicio proyectivo actúa en el mismo sentido: el dibujo y el texto libres, el teatro de marionetas, los juegos, el lenguaje espontáneo... La dificultad reside en la interpretación: ésta queda reservada a especialistas experimentados, y el campo de aplicación del psicodrama. actualmente es más terapéutico que pedagógico. Ello no quita que todo medio que permita sacar a la luz los mecanismos de funcionamiento de los grupos, y, al fin de cuentas, de los individuos, interese á la pedagogía institucional.

Desde este punto -de vista, la encuesta sociométrica se presenta como de manejo más cómodo; y son ya numerosos los maestros que la emplean en sus clases, a veces desde las preescolares. Mediante un juego de preguntas sencillas, ofrece la

¹⁴ Gilles Ferry, *La pratique du travail en groupe*, Dunod.

¹⁵ Michel Lobrot, en *Changer l'école*, p. 32.

¹⁶ Jacob Moreno, *Fondements de la sociométrie (traducción francesa de Lesage y Maucorps)*, P.U.F., 1954.

posibilidad de hacerse una idea precisa del «estatuto sociométrico» de cada cual, delimitar los subgrupos, poner en claro los sentimientos sociales, elucidar finalmente el problema siempre complejo de la ínter subjetividad.¹⁷ Es fácil comprender que los pedagogos adheridos al cambio institucional consideren con atención todo lo que pueda ayudarles a comprender lo que ocurre en sus clases: la obra de Moreno se cita en la bibliografía sumaria de *Vers une pédagogie institutionnelle* de Vasquez y Oury, y la palabra «grupos» es probablemente la que obtiene el índice más alto de empleo en las publicaciones en esta materia.

La Psicología de Rogers

Teniendo en cuenta lo que precede, cabría extraer la conclusión de que la pedagogía institucional reclama sobre todo que se conozca bien el estatuto psicosociológico de los alumnos en clase a fin de dirigirlos mejor. Era imposible que no surgiera la idea de una primera utilización de la dinámica de los grupos con fines autoritarios «directivistas». Apresurémonos a decir que semejante interpretación resulta indignante para los liberales; hay dos palabras predilectas que traducen su desprecio a este respecto: «manipulación» y «recuperación». En realidad, lo esencial del debate gira, por lo contrario, en derredor del concepto de «no directividad»; y aquí es donde interviene el psicólogo norteamericano Carl R. Rogers.¹⁸

En la medida en que es posible comprender un pensamiento tan desconcertante por su novedad como el de Rogers (y la menor de sus paradojas es que esa novedad consiste en un retorno a la virginidad original), puede decirse que el mismo se organiza alrededor de los siguientes puntos centrales: creencia en un núcleo de tendencias homofílicas que existe en cualquier ser humano, pero algunas veces resulta difícil hacer emerger porque la sociedad las ha pervertido en mayor o menor medida, o las ahoga en una escoria «inmoral»; negación de relaciones terapéuticas o educativas útiles cuando se establecen en una situación de verticalidad jerárquica, o un «ser fuerte» pretende ayudar a un «ser débil» permitiéndole beber de su depósito personal de ciencia, experiencia o salud psíquica. En cambio, firme adhesión a la idea de que el hombre puede facilitar a su semejante las necesarias tomas de conciencia por la aceptación incondicional, libre de todo juicio de valor, y la atención benevolente «enfática», es decir, basada en la reciprocidad del acogimiento; creencia, finalmente, en que el ser humano no puede progresar sino partiendo de un umbral en que se sitúe en la autenticidad de su persona respecto de sí misma y de su ambiente.

Rogers se presenta, pues, como un psicólogo leal, optimista, generoso, y a la vez extremadamente liberal puesto que su sistema se apoya en la idea de la no directividad. Afirma que no sirve de nada, a largo plazo, mostrarse o actuar de modo diferente de como se es; sabe que su intervención será tanto más eficaz en la medida

¹⁷ Véase Georges Bastin, *Les techniques sociométriques*, P.U.F., y Mary L. Northway y Lindsay Anne Weld, *Sociométrie scolaire* (traducción francesa de Jidouard), Editions Universitaires, 1964.

¹⁸ Carl R. Rogers, *Psychothérapie e: relations humaines*, 2 vol., Nauwalaerts, París. 1962. *Le développement de la personne* (traducción al francés de Hérbert), prefacio de Max Pages, Dunod, 1967.

en que logre escucharse y aceptarse a sí mismo;¹⁹ considera al hombre un ser «incorregiblemente social» en sus deseos y asegura que «no existe ninguna bestia dentro del hombre»;²⁰ se subleva, por consiguiente, a la vez contra la «tradicción protestante» y el freudismo que hace del ello « la caverna de los demonios que conducen al incesto, al asesinato, y a otros crímenes . . . » . Quiere que el hombre se libere de las actitudes malsanas inspiradas por el deseo de complacer o por los slogans que empiezan por «debo... », y que se encamine, por lo contrario, hacia la auto dirección, la movilidad. . . , «la apertura a la experiencia, al acogimiento de los demás, a la confianza en sí mismo. . . , la creatividad, en fin. . .»²¹

Desde el punto de vista de la psicología y de la moral, el rogerismo plantea una buena cantidad de problemas que no hemos de examinar acá. Diremos sin embargo que lo que nos llama la atención es la convergencia de las direcciones adoptadas actualmente por las psicologías de orientación filosófica: los temas que allí se encuentran son siempre los del retorno a la naturaleza sana, de la aprehensión global de los fenómenos, de la libertad y la creatividad. La propia escuela oficial se inspira en ellos; tanto más, la pedagogía institucional cuya audacia no le va en zaga a la psicología rogeriana.

Por lo demás, existe una .pedagogía sugerida por Rogers²² y nos reencontramos aquí con el conocido proceso de extrapolación, siempre peligroso, que consiste en inducir una teoría general a partir de experiencias terapéuticas. Cualquiera que sea su validez, la pedagogía de Rogers, o pedagogía de la relación, se elabora partiendo de comprobaciones amargas sobre la indigencia de la creatividad norteamericana. Rogers se pregunta por qué los Estados Unidos se ven necesitados de importar ideas europeas (sin preguntarse, por otra parte, por qué milagro esas ideas surgen en medio de una organización escolar más tradicional que la que él conoce). Preconiza como remedio «el contacto con los problemas»; volviendo así a la pedagogía del interés, de la motivación, «la autenticidad del docente» que él llama su «congruencia», « la aceptación y la comprensión» de alumnos y estudiantes, la actividad del maestro que propone (las exigencias las impone la vida), la búsqueda del desarrollo de relaciones, «de un clima que conduzca a un conocimiento autónomo, personal y auténtico». . . y podrá observarse que, si con ello estamos en la línea de la Educación Nueva (piénsese en particular en Cousinet), la pedagogía rogeriana acentúa aún más su liberalismo, lo que constituye a nuestro modo de ver la característica más destacada de la pedagogía institucional (cf.: *La libertad de aprender*).

Lo político

Finalmente, es obvio que la pedagogía institucional encuentra en ciertas corrientes políticas fuertemente revolucionarias un apoyo logístico que vivifica sus esperanzas. Como opción pedagógica no está ligada a ningún partido; por otra parte

¹⁹ *Le développement de la personne*, pp. 15 y ss.

²⁰ *O p. cit.*, p. 86.

²¹ *O p Cit.*, pp. 121 y 147.

²² *Op. cit.*, pp. 206 a 214.

cuenta con la adhesión de hombres cuyos ideales. son a veces contrapuestos y que no pertenecen a la izquierda sino en la; medida en que se entienda por tal un movimiento generoso en favor de la liberación del hombre, contra todas las injusticias. Los comunistas la reprobaban, ya veremos por qué, y si los llamados izquierdistas la acogían con gusto, no ha faltado un autor que denuncie en la empresa de los pedagogos institucionales una forma nueva de utopía».²³

Esto no quita que estos últimos tomen del marxismo la siguiente enseñanza fundamental: no existen, para los marxistas, verdades eternas; la teoría platónica de las ideas inmutables que guían a los hombres en sus proyectos de organización del mundo es errónea y peligrosa. Lo cierto es que resulta posible poner en evidencia < ciertas formas comunes de la conciencia social > que por lo demás son completamente precarias. En realidad (y aquí está exactamente el punto de contacto), «toda vez que hay una modificación en la situación de los hombres... se produce también un cambio en sus ideas» (Karl Marx).

Dado que está fuera de toda duda que la sociedad actual ha de sufrir considerables transformaciones para alcanzar una forma mejor, es posible aplicar el principio precedente comenzando por las células de base que son las escuelas, las clases y hasta las familias. La «pose» de este gesto se justifica entonces no solamente en nombre del profetismo bergsoniano que evocáramos antes, sino también por la poderosa virtud de la dialéctica marxista. Como primer periodo de la . revolución, entraña una modificación de las mentalidades que, a su vez, modificará el curso de las grandes instituciones. No se necesita más que abrir los ojos para advertir que el procedimiento descrito cuenta hoy con una adhesión universal... Con todo, la pedagogía institucional no hace más que un tramo del camino junto con el marxismo: mientras éste encamina la empresa revolucionaria hacia una meta bastante bien determinada que es la sociedad sin clases. sociales, aquélla, inspirándose en la no directividad, preconiza la «autogestión» , concepto de contornos más vagos, que comprende la capacidad de cambio, la creatividad y, para M. Lobrot, por encima de todas las cosas, la destrucción de la burocracia. Este mismo autor se esfuerza, por otra parte, por demostrar que una autogestión de inspiración marxista, como en la experiencia yugoslava, conduciría directamente a la sustitución de una burocracia por otra. Es menester, pues, hacer una obra de imaginación..., esa imaginación que incansablemente reclaman tantos otros autores como Pierre Emmanuel o Didier Piveteau²⁴ y que los revolucionarios de 1968 querían ver llegar «al poder».

Por más que, repitémoslo, los autores no estén de acuerdo sobre el camino que ha de seguirse, la toma de conciencia sobre los nexos orgánicos poderosos entre pedagogía y política aparece como el lugar geométrico de sus ideologías. «Hay que comenzar por la Escuela. La sociedad de mañana se logrará por la Escuela, o no se logrará», escribe M. Lobrot como conclusión de su libro. Que los teóricos de las revoluciones políticas inspiren la estrategia de los pedagogos preocupados por las reformas sociales nos parece inobjetable : el intercambio se realiza por otra parte en un

²³ M. Eliard en *Homo VIII*, artículo en 1a Facultad de Letras de Toulouse.

²⁴ En *Orientations*, núm. 13, octubre de 1964, *Plaidoyer pour L'Imagination*.

nivel tan elevado de especulación, que autoriza múltiples convergencias. Que la pedagogía institucional es algo muy diferente de una Escuela Nueva que enriquece la gama de los «métodos» de modulación originales, es cosa que nos parece aún más evidente: por el contrario, alimenta altas ambiciones que sólo parecen ingenuas a los ojos de quienes han olvidado la influencia del Emilio y del *Contrato social*.

Tales son las influencias generales que actúan sobre el nuevo proyecto educativo. Es interesante que examinemos ahora sus diversas ramas: hemos de recordar al hacerlo algunas veces orígenes pedagógicos que ya nos son bien conocidos.

De la teoría a la práctica

Al precio de una reducción esquemática a los mínimos factores comunes, es posible distinguir en la actualidad tres puntos principales de aplicación de la pedagogía institucional francesa.

El primero, que no es pedagógico sino en sentido amplio, se refiere a relaciones psicoterapéuticas organizadas primitivamente, desde 1953, en un instituto médico-pedagógico. El segundo toca directamente la acción escolar, por un lado en la enseñanza pública por un resurgimiento de la primera experiencia, y por otro lado en la enseñanza católica. El tercero, el más importante, se refiere igualmente a la escuela con las aspiraciones que ya se conocen: goza del concurso de teóricos numerosos y prolijos.

En los inicios de la psicoterapia institucional se encuentran los nombres de dos médicos psiquiatras, los doctores François Os y Jean Oury.²⁵ La idea básica de esta terapéutica es que la curación de los pacientes debe obtenerse tomando a su cargo a cada paciente la institución entera; es decir no solamente el médico mismo, que sin embargo debe conservar el control de la situación, sino todo el personal y hasta los demás pacientes en vías de curación. Ninguna institución médica es terapéutica en sí misma; a pesar de los esfuerzos emprendidos para la -humanización de los hospitales psiquiátricos, subsiste una diferencia esencial entre una terapéutica vivida en un ambiente que permanece neutro, dejando de lado las iniciativas espontáneas, y una terapéutica en que toda la institución asume conciencia del papel activo que le toca desempeñar.²⁶ En este segundo caso, el «ambiente favorable» (vieja noción pedagógica) actúa como mediador entre el terapeuta y el paciente, y esta mediación multiforme ayuda a este último a retomar el contacto con la realidad, cosa que difícilmente se logra cuando la institución es rígida, estructurada, jerarquizada. Todo

²⁵ El término «pedagogía institucional» fue propuesto en 1958 por el doctor Jean Oury durante un Congreso Freinet. El doctor Jean Oury es hermano de Fernand Oury, máestro, coautor del libro precedentemente citado.

²⁶ Este papel activo implica que cada tratante sea capaz de someterse a examen a sí mismo; en particular, que capte las razones de su comportamiento en un ambiente que reactiva sus conflictos personales, y que adquiera conciencia también de la influencia de las estructuras colectivas instituidas que obligan al enfermo a adaptarse a cualquier precio. Es fácil adivinar las analogías que pueden establecerse con la escuela.

ocurre como si la «revolución psiquiátrica» de la que fueron pioneros el doctor Tosquelles²⁷ y el psiquiatra alemán Simón, integrara en una síntesis viviente y operativa enseñanzas muy variadas provenientes del psicoanálisis, de la dinámica de los grupos, de la sociología, hasta de la política en el sentido marxista ya señalado.

Ahora bien: la psicóloga Aika Vásquez y el maestro Fernand Oury,²⁸ no dejaron de señalar, aun provocando « el estupor o el escándalo», que es posible reunir el hospital psiquiátrico con la escuela, desde el punto de vista del funcionamiento de las instituciones. Un hospital puede ser un asilo de enajenados, refugio vacío de toda esperanza (cosa que efectivamente era muy a menudo antes de la reforma vislumbrada desde el siglo XVIII por Pinel y Esquirol), o un establecimiento mucho más digno, con edificios elegantes, en que se practica una medicina de relación terapéutica entre médicos y enfermos, o bien una institución en que el paciente se toma a su cargo por la colectividad, según modalidades bien determinadas; análogamente podrá encontrarse, según los casos, la escuela-cuartel, a veces cercana al tugurio, la escuela moderna en que se practica la vieja pedagogía en medio de un cuadro rejuvenecido, agradable por lo menos para los adultos, y la escuela donde todo concurre para la buena educación de los niños...

El sentido de esta última expresión, naturalmente, requiere precisiones. Examinemos los elementos que proporciona el trabajo de Vásquez y Oury.

Advertiremos allí de inmediato la influencia directa de la Escuela Nueva. La pedagogía de Freinet constituye la plataforma de lanzamiento de la experiencia: aparece, en particular, en los esfuerzos destinados a hacer de la clase un medio de vida placentero, en el que el niño se sienta comprendido, aceptado, ayudado; y correlativamente, en las técnicas puestas en práctica: la correspondencia escolar, los intercambios, los viajes pedagógicos, el periódico escolar, la imprenta (todos ellos elementos de mediación), y la cooperativa escolar, cuya primera finalidad es el aprendizaje de la vida comunitaria. Pero Freinet no es el único proveedor de la pedagogía institucional: los autores hacen referencia igualmente al aporte norteamericano (Dewey, Parkhurst, Washburne) y soviético (Makárenko). No olvidan los «Movimientos de la juventud Francesa» (Exploradores de Francia, Centros de Entrenamiento en los Métodos Activos, Albergues de la juventud); y puede decirse que nada de lo que es «educación nueva» les es extraño, por más que algunas veces se vea con asombro que minimizan algunos aportes: nos parece, por ejemplo, que a Roger Cousinet se le dejó sólo la porción congrua. En realidad, es esencial comprender que para estos prácticos un método no tiene más valor que en cuanto transforma afortunadamente la relación entre los individuos.²⁹ Por otra parte, mal condeciría con

²⁷ François Tosquelles, *Hygiene mentale des éducateur*, Herman, 1963. *Psychothérapie et pédagogie institutionnelles*.

²⁸ *Op cit.*, p. 244. Las «actas» de la pedagogía institucional se consignan en un volumen de 768 páginas firmado por estos dos autores y titulado *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1971.

²⁹ C. Freinet afirmaba él mismo en 1957, con gran modestia, que era ala pequen? imprenta y no a él, que convendría dedicar una estatua. (Citado por Vasquez y Oury, p. 243.)

estos espíritus independientes que ligan su suerte al respeto escrupuloso de un dogma pedagógico.

Al mismo tiempo, su pedagogía adopta ciertos elementos de la psicología de los grupos. Pero Vasquez y Oury, en este punto, se muestran bastante reservados: reconocen la necesidad de cada educador de una información suficiente sobre la psicología escolar, la dinámica de los grupos, la sociometría, sin dejar de observar que no tuvieron que esperar los descubrimientos de los psicólogos para advertir, en sus clases, fenómenos vinculados con la existencia de los grupos. Por tanto, mantienen distancia respecto de la psicología y sus adeptos. En cuanto a la no directividad rogeriana, sólo toman de ella las actitudes y las técnicas que son moneda corriente en la pedagogía activa, como la expresión, el dibujo, el texto libre; pero desconfían de las extrapolaciones de la terapéutica no directiva, así como de las paradojas rogerianas y de las declaraciones demasiado optimistas del célebre psicólogo. Desconfianza explicable, no sólo por las reservas teóricas que suscita este método (será la no directividad la dirección correcta? se pregunta Georges Snyders),³⁰ sino también por las condiciones en que trabajan nuestros autores: clases numerosas con alumnos jóvenes de ambiente popular que a menudo son niños difíciles.

En cambio, el psicoanálisis siempre está presente en el conjunto de la vida escolar. ¿De qué manera? Vásquez y Oury, que conocen muy bien su tema, tienen perfecta conciencia de los peligros de un psicoanálisis mal comprendido y de la imposibilidad que existe de aplicar tratamientos psicoanalíticos en la escuela. Descartan, pues, las fórmulas atractivas, pero utópicas, que consistirían en «analizar» a los alumnos y docentes, en formar maestros capacitados para tomar a su cargo la terapia de los alumnos o para psicoanalizar la escuela; pero adoptan la idea de «utilizar las nociones psicoanalíticas para aclarar, explicar, lo que sucede en una clase; lo que presupone ante todo una nueva formulación de las nociones psicoanalíticas en términos de grupos». Por consiguiente, acaban volviéndose hacia la psicoterapia institucional con todo lo que ésta involucra como exigencias en los «intercambios»: intercambios entre los niños mediante la palabra, el impreso, el objeto; intercambios entre los educadores que unan sus esfuerzos para comprender, actuar, y, punto éste en el que hay que insistir, para modificar su propio comportamiento.

Así se precisa su concepción de la pedagogía institucional: «Desde un punto de vista estático, se la define, según ellos, como la suma de los medios empleados para asegurar las actividades y los intercambios de todos los órdenes dentro y fuera de la clase; desde un punto de vista dinámico, como una corriente de transformación del trabajo en el interior de la escuela».³¹

La orientación sociopolítica no está ausente, pero si no constituye en estos autores objeto de un estudio importante, se comprende muy bien que una redefinición de las estructuras sociales y escolares vertería, para ellos, una luz muy nueva sobre las

³⁰ *Revista Enfance*, noviembre de 1968.

³¹ *O p. cit.*, p. 245.

nociones del bien y del mal, de lo justo e injusto, del buen o mal ciudadano o alumno, y hasta de lo normal y lo patológico.

La experiencia llevada a cabo por Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin es bastante distinta, no obstante semejanzas evidentes.³² En *La liberté d'apprendre*, como tantos otros, pero con una excepcional capacidad estilística, Hameline procede a inventariar los defectos del complejo socio escolar contemporáneo. Aunque su análisis es sumamente notable, no parece provechoso reseñar aquí sus conclusiones, por lo mucho que ya se nos han hecho familiares (aunque la obra es de 1966 y la primera experiencia se remonta a 1962-63) . Esas conclusiones, bastante sombrías, lo conducen rápidamente a la acción, según hipótesis de Rogers, Pages, de Peretti. . . y que convergen hacia el concepto de no directividad. Como responsable de la enseñanza de filosofía en una clase de muchachos (14 alumnos el primer año y 26 el segundo), opta por no enseñar más filosofía por la decisiva razón de que, según la primera proposición de su axiomática, la filosofía no puede ser objeto de enseñanza.

Asiste entonces al laborioso parto del hombre que el colegial echa al mundo: privado de su médico de cabecera, el «parturiento» cede primero a la inquietud, hasta a la angustia, manifestando por una agresividad difusa el terror de no poder ser dado a luz. ¡Para que comience a vislumbrarse la esperanza entre las tinieblas, habrá que pasar por el Cabo de las Tormentas! Poco a poco, sin embargo, la naturaleza recupera sus derechos, el grupo recupera el gusto por la vida y se organiza: los alumnos proponen temas de exposición; cuando esas exposiciones les resultan decepcionantes, redescubren al profesor y entonces ya no es alguien a quien se dice «piense por nosotros», sino «aclárenos tal problema»:³³ se lo mira en condición de experto y no ya como distribuidor de ordenanzas. Las actitudes han cambiado y el beneficio es inmenso en el plano de la educación. Un segundo año, con un grupo más importante de alumnos, permite enmendar imperfecciones del primero: la alternancia de los trabajos de grupos, de cursos magistrales dictados a pedido, de trabajos dirigidos y de indagación individual asegura el equilibrio de la clase. El profesor observa «una intensa actividad intelectual»:³⁴ declara que es < profundamente aceptado por un grupo, y de manera sana».³⁵ Cuando su estado de salud y sus obligaciones como profesor de Facultad lo obligan a abandonar su clase final, sus alumnos desean que el «sistema auto directivo» se mantenga íntegramente.

En 1964-65, Marre-Joelle Dardelin, por razones análogas, decide en su clase de filosofía de una institución femenina sustituir la actitud profesoral tradicional por una «puesta a disposición de las alumnas». Se llega gradualmente, como en el caso anterior, a una organización del trabajo que incluye la investigación por grupos, lecturas de autores, exposiciones rápidas de la profesora seguidas de debates: son las alumnas las que hacen estas «proposiciones» y ellas son quienes las modifican cuando se siente

³² D. Hameline era «encargado de . enseñanza» en las Facultades Católicas de Angers en el momento en que hizo su revolución pedagógica. (Este excelente analista del lenguaje no perdió la oportunidad de ejercitar su humor respecto de esa significativa expresión.) Dardelin, por su parte, enseñaba filo. Sofía en una institución de Caen.

³³ *Op. cit.*, p. 136.

³⁴ *O p. Cit.*, p. 191.

³⁵ *Op. Cit.*, p. 211.

la necesidad de ello. De año en año, la profesora se lanza cada vez más audazmente por el camino de la no directividad.

Los resultados obtenidos son estimulantes: los éxitos en el bachillerato aumentan, las relaciones se hacen más humanas, el trabajo se toma en serio; ¡la profesora, liberada de la monotonía de los cursos tautológicos respecto del manual, renace a la esperanza! Algunos inconvenientes, que se derivan especialmente de la resistencia de un pequeño número de alumnas no alteran su optimismo.

Daniel Hameline concluye su exposición deslizándose de la no directividad a la autogestión: ésta es la culminación. de aquélla. La orientación política se perfila a partir de allí, y si no se revela con la misma claridad que encontraremos en el caso de M. Lobrot, no deja de estar presente; el autor se inclina hacia una concepción de la «democracia» en la que la autoridad esté distribuida según las necesidades de la vida del grupo y el papel del responsable consista en facilitar la elucidación de los motivos y de las decisiones.

Para conocer esto mejor, especialmente en cuanto a los efectos sociales de la pedagogía encarada, tal vez sea preciso estudiar la tesis de declarado de Daniel Hameline.³⁶ Sin embargo, si el autor se muestra efectivamente muy docto en el análisis de las intenciones, en la demistificación de los discursos y en la disipación. de las ilusiones, deja un tanto insatisfecho al lector al concluir su estudio con esta observación sobre la finalidad de la educación, observación más rica en incentivos que provista de soluciones precisas: «Educar será, en adelante, hacer que el mayor número posible de personas sea capaz de analizar lo que sucede, de expresar ese análisis, y de hacer que el mismo aproveche inmediatamente a la acción común, en el nivel de los grupos restringidos tanto como en el nivel de la sociedad global».³⁷ Algunos habrán de encontrar esta fórmula insuficiente, pero ¿debe pretenderse que una filosofía proporcione recetas para la vida (suponiendo que existan) ; y no es acaso un mérito de la pedagogía institucional el elevarse por encima de sus métodos? « La solución es colectiva», agrega D. Hameline. Ella presupone, en primer lugar, que el análisis institucional convoque a la verdad más allá de los discursos y de los actos de los educadores.

El compromiso en la acción política se manifiesta más firmemente en Michel Lobrot. La tesis esencial de ese autor, repitémoslo, es la siguiente: el mundo está neocolonizado; un sistema inicuo que desemboca en la división de la humanidad en clases sociales consagra el privilegio de las clases acomodadas concediéndoles el derecho a las decisiones. La escuela, emanación de ese sistema social, cumple su función reproductora. Los ensayos de transformación emprendidos en los países

³⁶ Daniel Hameline, *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Gauthier-Villars, 1971. Deberán leerse, en el capítulo VIII de esta tesis, las páginas en que el autor denuncia las trampas de la no directividad («la ilusión "no directiva";»). Cuando aludimos a un deslizamiento de la no directividad a la autogestión nos referimos en realidad a una evolución importante: el autor pasa, en efecto, del subterfugio de una capacitación consumada, a pesar de todo, para acreditar la ración de filosofía que requiere el bachillerato, a la exploración (aún llena de zonas de sombra) de una educación recíproca en que el hombre ayude al hombre a colmar sus aspiraciones.

³⁷ *Op. cit.*, p. 229.

socialistas acabaron en fracasos porque se pasó de la monarquía feudal al colectivismo sin la preparación psicológica de las masas. Sólo la escuela, modificando profundamente su estructura bajo el signo de la autogestión, puede asegurar esa indispensable transición...

Nos detendremos en dos aspectos de la tesis sostenida por Michel Lobrot; nos parecen, si no los más importantes, al menos los más originales y, seguramente por ello, los más abiertos a una discusión cuyos elementos nos limitaremos a presentar.

El autor examina y juzga la pedagogía nueva.³⁸ a él nos referíamos cuando, al reseñar las críticas dirigidas a ella,³⁹ decíamos que dejaríamos en suspenso las reservas más actuales. Lobrot considera, ante todo, que se han edulcorado las protestas de los autores del pasado, de Rabelais hasta Rousseau, y aprovecha la oportunidad para destacar su acuerdo con la «educación negativa» preconizada por este último, porque ve aquí « el B.A. BA⁴⁰ del no directivismo». . Por lo que toca a los teóricos de la Escuela Nueva, les reprocha el carácter abstracto de sus análisis, y sus insuficiencias en cuanto a la noción de interés; insuficiencias que se refieren por una parte a la ignorancia de la dinámica de los grupos, del psicoanálisis y del valor institucional de los actos pedagógicos; y por otra parte, a la dimensión estrecha de una pedagogía que no pasa de «la decisión y la opción». Decir que los pedagogos de la Escuela Nueva no llegaron hasta la autogestión no . alcanza, es forzoso destacar que fueron infieles a sus principios, agrega M. Lobrot, que no admite que se establezcan distinguos entre interés, capricho, fantasía (cf. Dewey, Cousinet, etc.), ni menos aún que el maestro decida que únicamente « el interés genuino tiene derecho a la existencia». Ya habíamos señalado esta dificultad, pero está claro que acá todo depende de la antropología subyacente bajo la pedagogía. Para un educador consciente de un objetivo educativo preciso, subordinado a una finalidad social conocida, la psicología no puede suministrar más que el punto de partida para la acción; pero para Michel Lobrot, a quien la relajación lo condena a la anarquía, el capricho importa tanto como el interés, en cuanto manifestación esencial, y únicamente la experiencia podrá decidir su carácter eventualmente superficial: se observará que Lobrot no deja de admitir una jerarquía de los intereses, pero a condición de que el individuo sea único árbitro de su validez. Su pedagogía no está inspirada por ningún modelo sociomoral existente, sino que es un camino hacia la libertad, en el sentido sartriano del término.

La Escuela Nueva se definiría entonces; según el autor, como una empresa ambigua dedicada a la renovación de los métodos y no al cambio pedagógico profundo, obtenido, por ejemplo, a cambio de un abandono de todo programa impuesto; Lobrot señala por otra parte que la Escuela Nueva apenas alcanzó a . la enseñanza elemental, lo cual es cierto. En consecuencia, aceptará gustoso, en nombre de la pedagogía institucional, cierto número de técnicas de la Escuela Nueva, en especial las de Freinet; y, desde otro punto de vista, las de la enseñanza programada, aunque a condición de

³⁸ *La pédagogie institutionnelle, cap. IV.*

³⁹ *CL capítulo IV.*

⁴⁰ *Alude al método tradicional de enseñanza de la lectura basado en la síntesis de la sílaba a partir de sus letras, y de la palabra a partir de sus sílabas. (T.)*

que no se plantee como objetivo fundamental «la asimilación de tal o cual conocimiento» sino la preocupación por « hacer surgir, partiendo de los intereses existentes, verdaderos intereses intelectuales que ulteriormente puedan generar el deseo de efectuar aquella asimilación».⁴¹ Exige por encima de todo que se responda a «las preguntas a las cuales -afirma- ninguna doctrina pedagógica se ha dedicado hasta aquí»; las mismas se refieren al papel que debe reservarse en la enseñanza a la iniciativa, a la voluntad del alumno, a la situación del alumno en el grupo, al papel del maestro en un grupo que se dirige por sí mismo, a la situación del docente en cuanto a la vida del grupo (abstención o intervención), al lugar de ese educador frente a las instituciones externas (las autoridades exteriores, las limitaciones legales), a la naturaleza de las instituciones que pueden nacer en el seno del grupo. . . La continuación -del libro está consagrada a la respuesta de estas diversas preguntas.

Michel Lobrot se presenta así como uno de los más celosos propagandistas del derecho de los pueblos de disponer de sí mismos, comenzando por los microgrupos de alumnos y docentes (habla poco de los padres, salvo para reclamar más adelante la desaparición del Padre). No podría sostenerse que Lobrot continúe la idea de la Escuela Nueva;⁴² la utiliza en lo que le parece aprovechable, por cuenta de la autogestión. Aboga ante todo por el ejercicio de la libertad creadora y el tono que emplea para afirmarlo permite pensar que la causa lo conmueve por razones que no se derivan únicamente de la ideología abstracta.

Es interesante examinar también la forma en que este autor juzga el psicoanálisis.⁴³ M. Lobrot no cree en los descubrimientos freudianos que considera como «hipótesis». En lugar de la teoría que identifica, como se sabe, una situación compleja cuyos elementos básicos son el consciente, el preconscious y el inconsciente, Lobrot prefiere el análisis completamente simple de Pierre Janet conforme al cual un acto es automático o consciente. Acusa a Freud al mismo tiempo de asociacionismo por la explicación que da de la vida psíquica como concatenación de los acontecimientos, y de demonología porque transforma, por ejemplo, en espíritus malignos los afectos rechazados que procuran engañar a su mundo reapareciendo disfrazados. Concluye finalmente que «el psicoanálisis, si se lo desembara de sus fantasías teóricas inspiradas por una psicología clásica caduca, no es nada más que la puesta en práctica de un modelo psicosociológico preciso: el de la confianza...»⁴⁴ .

Es fácil captar las razones que hacen que M. Lobrot no crea en el psicoanálisis. Supongamos, en efecto, que se admita la existencia del inconsciente: se ratifica con ello de golpe la política de la «impregnación lenta» que es propia de la escuela tradicional y

⁴¹ *Op. cit.*, p. 121.

⁴² *En realidad, también M. Lobrot desconoce la obra de Cousinet. En este punto compartimos la opinión de Georges Snyders, que declara en su Pédagogie progressiste (p. 94) : «Que los no directivistas de hoy no reconozcan esta continuidad (con Cousinet) y que prefieran presentarse en ruptura con la educación nueva es cosa que nos convence; más bien lo vemos como una ingratitud hacia predecesores que se miran como comprometedores».*

⁴³ *Op. cit.*, cap. VII.

⁴⁴ *O p. cit.*, p. 179.

que justifica no solamente las lecciones aburridas, aparentemente inútiles, ¡sino hasta las que se escuchan distraídamente! Si se afirma, por lo contrario, que un acto que no es consciente « se sufre y se siente y ni siquiera se memoriza», entonces no puede existir progreso individual sino en la medida en que la persona lo procura voluntariamente o, como mínimo, recibe con plena «lucidez» la lección de que tiene necesidad. Por otra parte, aceptar el psicoanálisis significa admitir límites de la libertad individual o colectiva; y esos límites son incompatibles con el existencialismo a que implícitamente se refiere el pensamiento de Lobrot.

Pero la refutación del psicoanálisis es tarea ambiciosa que mal podría lograrse con un trabajo de algunas páginas como el de nuestro autor. Freud consagró su vida a emitir hipótesis y a verificarlas; parece fuera de lugar negarle espíritu científico. Hablar de «demonología» a propósito de la dinámica freudiana es exponerse a recibir muy duramente el rebote del argumento, porque del mismo modo capcioso cabría acusar de intencionalidad los deseos, las tendencias o los intereses. ¿ Por qué no presentar al interés como un geniecillo que conduce a la persona, con mano firme, hacia un objeto; o por qué no hablar del objeto mismo como de una sirena seductora? En fin, reducir la terapéutica a una relación de confianza debe aparecer, a los ojos de quienes la practican, como una idea simplista, radicalmente insuficiente para dar cuenta de la mayoría de las curaciones logradas en clínica psiquiátrica. Un psiquiatra tan clásico como el profesor Baruk admite no sólo el psicoanálisis (con sus reservas, es verdad), sino que hace notar que la antigüedad conocía ya «el papel del sueño y del subconsciente» como aparece, según señala, en los escritos de Moisés.⁴⁵

Pero, exactamente como Juan Jacobo, a través del Emilio, seguía la idea que debía desembocar en el Contrato social, Michel Lobrot dirige una cruzada cuya meta es nada menos que la reforma de la sociedad.⁴⁶ «La autogestión pedagógica no puede ser sino una preparación de la autogestión social. Esta última constituye el fin último.» M. Lobrot expone ante todo largamente lo que no es la autogestión: ni una mera cooperación, ni una institución lograda por concesión, ni una burocracia. La auténtica autogestión se apoya en la información de los ciudadanos y en su formación profundizada en cuanto al sentido y al ejercicio de las responsabilidades: ya no se trata, pues, de confiar su destino a representantes elegidos, ni de abandonarse a un sufragio universal que impondría la ley de la mayoría, sino de «participar al máximo» y de « buscar soluciones suficientemente flexibles para satisfacer a todos». La autogestión implica que la administración de los grupos de base, en la escuela como en la industria, escape a la centralización y que los grupos estén constituidos por personas que se interesen en su actividad profesional: de allí la importancia de la elección de esta actividad y la necesidad de una movilidad de organización (formación, «reconversiones», «pluridisciplinaridad»). En la medida en que los individuos adquieran conciencia, lucidez, convicción de que la empresa es efectivamente suya y no del patrón ni del Estado, mejorarán el trabajo. «El riesgo de ausentismo o de holgazanería,

⁴⁵ Henri Baruk, *Psychoses et névroses*, P.U.F., *Que seis-ye?*, p. 126.

⁴⁶ *O p. cit.*, cap. XI.

que existe, puede evitarse mediante unos pocos reglamentos disciplinarios generales que estipulen limitaciones razonables.» Como puede verse, Michel Lobrot es realista.⁴⁷

Todo esto costaría muy caro, evidentemente, pues habría que admitir una disminución de la productividad ligada al aumento del número de reuniones y a las necesidades de la rotación, pero todos sabemos que lo invertido en la formación resulta rentable a largo plazo. Cualesquiera sean los obstáculos, por otra parte, no hay motivo para vacilar: «la autogestión aparece como un ideal», es el único medio para lograr progresos. Es hora, y nada prematura, de preparar sus caminos mediante la acción pedagógica.

Tal es el pensamiento sintetizado de Michel Lobrot . . . Podemos cerrar ahora este capítulo, probablemente bastante desconcertante para más de un lector: ¡tanto para los que vean con sorpresa a los pedagogos transformarse en dirigentes políticos, como para los economistas que tal vez no queden del todo convencidos de que la autogestión social sea una panacea!

La pedagogía institucional ¿es una buena institución?

La respuesta a la pregunta formulada merecería algo más que unas pocas líneas. Estamos obligados a contentarnos con observaciones esquemáticas.

Hay que observar en primer término que la pedagogía institucional es multiforme: hemos visto, por ejemplo, la de Vásquez y Oury, señalada por preocupaciones educativas y terapéuticas; la de Daniel Hameline, más filosófica; la de Michel Lobrot, con pretensiones políticas. En tales condiciones, a pesar de sus orígenes y orientaciones comunes, se hace muy difícil juzgar en conjunto esas diferentes tendencias. Si en algún caso la reseña de las experiencias nos inspira admiración (las de Vásquez y Oury, principalmente), en otras circunstancias hemos experimentado la sensación de encontrarnos ante historias pedagógicas bastante triviales o, desde otro punto de vista, ante generalizaciones azarosas. Estos dos últimos puntos merecen una explicación.

Existen en la enseñanza primaria, particularmente en el sector privado que por largo tiempo gozó de una libertad pedagógica casi total,⁴⁸ numerosas clases en que se practican formas más o menos destacadas de no directividad, hasta de autogestión. Decimos «formas», pero parece lícito hablar como mínimo de educación en la cogestión mediante una pedagogía cada vez menos directiva a medida que, consciente y deliberadamente, el maestro va introduciendo en su clase el espíritu y los métodos inspirados por la Escuela Nueva, pero cuyo aspecto liberal y liberador se ha acentuado nítidamente en relación con las exposiciones que han sido materia de publicación. Esta

⁴⁷ Si no fuera por el temor de incurrir en ironía fácil, evocaríamos a propósito de esto la caricatura de Jean Jaures por Rebout y Muller. Jaures declara la igualdad de los ciudadanos y la supresión de las terribles condiciones de los mineros de profundidad. Basta de mineros, entonces. Con todo, ya que la necesidad de extraer el carbón subsiste, algunos de los nuevos ciudadanos descenderán a la mina con ese fin, por delegación de poderes.

⁴⁸ La ley de 31 de diciembre de 1959 que instituyó los «contratos» ha reducido esta libertad.

tendencia se afirma aún más en las clases llamadas (en el sistema francés) < de transición», donde las iniciativas pedagógicas en ese sentido son más que alentadas por las autoridades. Por ello, los maestros de esas clases nunca se sorprenderían al enterarse del contenido de las iniciativas de Vásquez y Oury o de Hameline y Dardelin; por lo contrario, se asombrarían, leyendo a estos últimos, que los profesores de filosofía hayan necesitado tanto tiempo para darse cuenta de que el mejor método para iniciar a los jóvenes en la reflexión sobre los grandes problemas de la vida no consiste sólo en contarles la filosofía. Aprenderán mucho, en cambio, de las consideraciones psicológicas y filosóficas que siguen a las descripciones, y más aún siguiendo el desarrollo del pensamiento de Daniel Hameline tal como se lo encuentra en su última obra.⁴⁹

La pedagogía institucional nos parecería una aventura peligrosa si desembocara en la generalización de la no directividad en las escuelas; ya se ha visto, por otra parte, que a este respecto existen discrepancias entre los teóricos. Aparte el hecho de que no imaginamos muy bien qué puede representar un curso preparatorio autodirigido, pensamos que la generalización de esa práctica, o de la propia actitud psicológica no directiva (en sentido estricto, se entiende) entre los educadores, precipitaría la escuela en males peores que los que padece. Como información, mencionamos que una circular ministerial francesa de 8 de enero de 1971 somete la aplicación de la no directividad a los controles oficiales.

También tenemos la sensación, a pesar de la insuficiencia de nuestra información, de que la extensión de la no directividad y de la autogestión al conjunto de la vida económica, social y política de un país procede más de la construcción utópica que del análisis realista de los hechos. No sólo choca con nuestra sensibilidad, sino que se ve contradicha nuestra experiencia de la vida corriente: ¿cómo podrían ser compatibles las fórmulas de autogestión con la administración de un mundo en que los medios de comunicación de masas aumentan, en cantidad y en intensidad, las relaciones entre los grupos, en una nación, y entre las naciones? Desde que se pone uno a pensar en sus modalidades de aplicación, asustan los problemas prácticos que suscita.

Queda en pie que los teóricos de la pedagogía institucional aportan al educador elementos de reflexión perfectamente aprovechables. Sería erróneo minimizar su impacto, tanto más cuando existen asociaciones que agrupan a sus adeptos, y que gozan de buena salud.⁵⁰ Si se trata de un docente confirmada la idea de que la Escuela Nueva puede continuarse y mejorarse. Si se trata de una autoridad administrativa, será el tema de la liberalización lo que se impondrá en su espíritu a través de este desvío.

⁴⁹ «*Du saoir et des hommes...*»

⁵⁰ «*Asociación para la investigación y la intervención psicosociológica*» (A.R.I.P.). *Pédagogie et psychologie des groupes*, L'Epi, 1964. «*Agrupación para la renovación de las instituciones pedagógicas*», (G.R.I.P.) (fundado en 1968 bajo el signo de la no directividad). El funcionamiento mismo de la autogestión ha sido objeto de perfeccionamientos técnicos bastante precisos. En *Groupes, organisations, institutions*, G. Lapassade, ya en 1967, fijaba en cinco puntos la conducta a que había que atenerse. Por la misma época (antes de los acontecimientos de 1968) proclamaba sin equívocos su propósito de preparar opositores del sistema social y de situar al maestro «en cierto modo, como un agitador... ;»

En efecto, parece evidente ahora que el poder absoluto del Estado en materia de educación se ha vuelto completamente anacrónico. Concebible en tiempos en que el interés nacional exigía que una oligarquía < aristocrática » tomara a su cargo el destino de los ciudadanos no conscientes ni organizados, el Estado se contradiría a si mismo negándose a aceptar los resultados cuyo logro se había propuesto como meta. Es importante, entonces, que se conceda un amplio margen de iniciativa a los maestros y a los administradores locales. Hablamos de márgenes de libertad y no de libertad irrestricta, no solamente porque no todos los maestros han alcanzado las alturas en que Michel Lobrot y sus escasos émulos entonan sus loas, sino porque además creemos firmemente en la necesidad de una planificación clara sin la cual un país volvería irremisiblemente a la anarquía primitiva.

Sin embargo, que las audacias de nuestros autores no nos asombren, porque aquí llega algo más sorprendente todavía: la idea de la «desescolarización»; en otras palabras, la idea de que es perfectamente posible educar sin escuela, y hasta de que la escuela es enemiga de la verdadera educación. No demoremos más el examen de una tesis tan inesperada.