

# AUTOGESTIÓN



## **Coordinación:**

Javier Encina y M<sup>a</sup> Ángeles Ávila

## **Diseño y realización del libro-dvd:**

Ángel Rodríguez, Rubén Montaña,  
Begoña Lourenço y Javier Encina

Edita Colectivo de ilusionistas sociales  
Coodita UNILCO-espacio nómada

[www.ilusionismosocial.org](http://www.ilusionismosocial.org)  
[ilusionistasocial@gmail.com](mailto:ilusionistasocial@gmail.com)

Sevilla, Andalucía, Mayo 2012

**ISBN: 978-84-615-8720-9**

## INTRODUCCION

La teoría y la práctica de la autogestión pedagógica<sup>87</sup> fueron elaboradas hace ya diez años. En los primeros tiempos, algunas experiencias *princeps* fueron realizadas por el Grupo de pedagogía institucional en todos los niveles de la enseñanza francesa. Cotejábamos nuestras experiencias en el Grupo de pedagogía institucional, fundado en 1963, y, a partir de 1964, en los coloquios pedagógicos de Royaumont. Definíamos entonces la autogestión pedagógica como un sistema de educación en el cual la relación de formación se halla, en principio, abolida. Los «educandos» son quienes deciden en qué debe consistir su formación y ellos la dirigen.

Dicho proyecto, tal como acabamos de presentarlo, plantea numerosos problemas técnicos y teóricos. Pero, dado que el movimiento se demuestra andando, quisimos, en primer lugar, realizar algunas experiencias y publicar algunas monografías.<sup>88</sup>

Se encontrará, en las páginas que siguen, la mayor parte de aquellos textos, precedidos por una nueva introducción a la autogestión pedagógica.

Cinco años más tarde, se produjo Mayo de 1968. Súbitamente, la idea de la autogestión pedagógica, como muchos otros proyectos, salió de nuestra pequeña capilla y alcanzó una difusión generalizada. Algunos Institutos universitarios declararon públicamente que adoptaban la autogestión. La autogestión pedagógica fue discutida en numerosas asambleas docentes. Durante el mes de las ocupaciones, se transformó en una consigna revolucionaria.

A partir de Mayo de 1968, la situación de la corriente de autogestión en la educación se modificó. Las experiencias se han multiplicado. Publicamos hoy el informe de algunas nuevas experiencias. Las reflexiones teóricas son más numerosas y, al mismo tiempo, más exigentes. La corriente institucionalista, con sus múltiples aspectos, sigue siendo atacada y combatida. Pero ha logrado imponerse. (Al mismo tiempo, la auto gestión en la escuela es designada en la actualidad, en términos de pedagogía institucional.) Hacia 1963-1964, las primeras experiencias de autogestión habían sido recibidas como provocaciones; ahora, figuran en los programas de las Escuelas Normales y de los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades. En los congresos internacionales se reciben informes sobre la autogestión.

---

<sup>85</sup> Georges Lapassade. Autogestión Pedagógica: Un sistema en el cual los educandos deciden en que consiste su formación y la dirigen. Barcelona: Gedisa. 1986. pp. 9-35.

<sup>86</sup> Georges Lapassade (1924-2008). Filósofo, psicólogo, sociólogo y pedagogo ateo francés, uno de los autores de la Neotenia en seres humanos, y que llevó los conceptos de la Neotenia a la Sociología,

<sup>87</sup> La noción de autogestión pedagógica fue hecha pública, por primera vez, durante un coloquio sobre El psicólogo en la Ciudad, que se desarrolló en Royaumont, en diciembre de 1962, y cuyas Actas fueron publicadas por las «Editions de l'Epi», en 1967. Véase, en dicha publicación: G. La passade, A. Lhotelier y B. This: Les séminaires de formation.

<sup>88</sup> Estas primeras monografías figuraban en la primera edición de G. La passade, *Groapes, organisations et institutions* París, 1970. (Hay versión española, Granica Editor 1977). No figuran en la segunda edición de esta obra.

Reproducimos aquí la descripción de las tres *experiencias princeps* realizadas a nivel del primer grado por Monique Labat, Bernard Besai y Ray. mond Fonvieilie. Michel Lobrot reemplazó su texto original, que describía sus experiencias en Beaumont-sur-Oise, antes de 1968, por un nuevo texto dedicado a su experiencia en la misma institución, pero esta vez, después de mayo de 1968. René Lourau reprodujo, aquí, una parte de su monografía. Philippe Grauer retiró el resumen de su experiencia, que figuraba en primera edición de Groe pez. No lo reemplazó. A esas publicaciones de 1964, agregamos aquí nuevas publicaciones.

La autogestión pedagógica ocupa pues, desde ya, un lugar oficial, si no en la práctica, por lo menos en la enseñanza de las doctrinas. Y desde ya, en los exámenes, se considera que la ignorancia de la nueva doctrina es digna de sanción.

Los fundadores del movimiento de autogestión en pedagogía declararon, en reiteradas oportunidades, que una autogestión sectorial no era posible en un sistema social de dominación. La experiencia confirmaba, todos los días, ese principio. Pero al mismo tiempo, se hacía igualmente evidente que tales experiencias poseían un valor de cuestionamiento del sistema.

La autogestión pedagógica cuestiona el sistema actual de las instituciones sociales en la medida que ella consiste en construir contra-instituciones. Esas contra-instituciones funcionan como analizadores que hacen aparecer los elementos ocultos del sistema.

París, 8 de marzo de 1971.

G.L.

## EL CONTEXTO HISTORICO

A todo lo largo del siglo X los elementos más avanzados del movimiento obrero plantearon incesantemente, como reivindicación, la gestión de la producción por parte de los propios trabajadores. Al mismo tiempo, los teóricos del socialismo —Fourier, Marx, Proudhon. . .—. expresaban esas reivindicaciones y les daban una formulación teórica. El movimiento obrero, con sus luchas, con sus formas de organización, revelaba, en la práctica, el secreto de la sociedad moderna: la estructura de explotación. Se convertía, así, en el analizador de la sociedad industrial y capitalista.

Bien sabido es que todas aquellas luchas, aquellas aspiraciones, aquellas «utopías» encontraron su primera realización, su verificación histórica en 1871, con la Comuna de París. Bien conocida es, también, la célebre expresión de Marx: la Comuna de París demostró la posibilidad del self-government, —de la autogestión de los trabajadores y, por lo tanto, de una sociedad de autogestión. La condición fundamental de ese sel/-government es la destrucción del aparato burocrático del Estado. Marx recuerda los orígenes de ese Estado:

«El poder centralizado del Estado, con sus órganos omnipresentes —ejército permanente, policía, burocracia, clero y magistratura— elaborados según un plan de división sistemática y jerárquica del trabajo, data de la época de la monarquía absoluta, durante la cual servía a la sociedad burguesa naciente como arma poderosa en sus luchas contra el feudalismo.

“Sin embargo, su desarrollo permanecía trabado por restos medievales de todo tipo: prerrogativas de los señores feudales y de los nobles, privilegios locales, monopolios municipales y corporativos y Constituciones provinciales. El gigantesco vendaval de la Revolución Francesa del siglo XVIII barrió con todos esos restos de épocas superados, liberando así, al mismo tiempo, al sustrato social de los últimos obstáculos que se oponían a la superestructura del edificio del Estado moderno. Este fue edificado bajo el Primer Imperio...”<sup>89</sup>

El Estado centralizado y burocrático moderno no es más que una de las formas históricas de la organización social y de la gestión. Fue edificado a partir de las estructuras políticas medievales —

---

<sup>89</sup> Marx, Adresse sur la guerre civile en France, pág. 46. Tocqueville, en lo que concierne al Antiguo Régimen, y más tarde H. Taine, en lo que tiene que ver con el Primer Imperio, reprodujeron la génesis de ese Estado moderno que, según Marx, debe ser destruido para ceder su lugar a la autogestión.

corresponde a un nuevo modo de producción, a la dominación de una nueva clase. Si, para la clase obrera, la revolución proletaria consistía, simplemente, como lo querían Marx y Engels en su programa del Manifiesto Comunista, en apoderarse de la máquina del Estado esto no podía engendrar, tal como la historia lo ha demostrado, más que nuevas formas de dominación. La Comuna demostró a Marx que se podía ir más lejos, que era necesario ir más lejos y crear otras formas, inéditas, de gestión. De ahí la corrección de las perspectivas: en 1848; se trataba de apoderarse de un «instrumento»; la revolución es una toma de poder. En 1871, la revolución tiene como función, simplemente, destruir la superestructura, y liberar así la espontaneidad creadora del «cuerpo social». Es imposible, en consecuencia, predecir en qué consistirá la organización en la sociedad socialista; sólo se puede indicar que será verdaderamente colectiva y que la función instituyente ya no quedará entre las manos de unos pocos. La Revolución debe reemplazar a la institución por la institucionalización.

La autogestión es, antes que nada, esa liberación de las fuerzas instituyentes.

Medio siglo más tarde, algunos psicosociólogos proporcionaron, sin proponérselo, la prueba experimental de que la autogestión podía ser, no un riesgo de desorden improductivo, sino, al contrario, una condición de mejor rendimiento —respondiendo así a quienes colocan el problema del rendimiento y de la productividad en el primer plano de las dificultades atribuidas a las soluciones de autogestión en la producción.

La investigación, ya clásica de L. Coch y J. French <sup>90</sup> demostró que los cambios son aceptados y realizados con mayor facilidad cuando son decididos por los propios interesados —es decir, por los propios trabajadores— y no por la burocracia de la empresa.

Por lo tanto, la reivindicación política que concierne a la sociedad socialista no contradice los estudios antropológicos que, sobre el tema, se han realizado.

La autogestión pedagógica se ubica en ese contexto y en ese punto de convergencia.

Nuestro trabajo de investigación sobre las instituciones educativas fue preparado, también, por los progresos realizados en otro sector —el de la «terapéutica institucional»— en el que encontré, además, puntos de apoyo. Progresivamente, fuimos descubriendo que nuestras críticas, primero, y nuestras construcciones teóricas y metodológicas, más tarde, coincidían con el camino recorrido desde 1942 por los psiquiatras institucionalistas. Como ellos, después de haber practicado en pedagogía los métodos de grupo y las «técnicas Freinet», descubrimos, pero veinte años más tarde, en 1962, que el significado final de lo que ocurre en el campo de la formación sólo surge a la superficie a partir del momento en que nos decidimos a tomar en cuenta su dimensión institucional. Los psicoterapeutas lo habían descubierto en el ejercicio de las terapias grupales, cuya eficacia se veía limitada, si no abolida, por el cuadro institucional; y nosotros, por nuestra parte, tuvimos que admitir que los «grupos de formación» veían limitada su eficacia por la ignorancia, en los mejores formadores, del análisis institucional de las estructuras que organizan la formación y en las que esta se apoya.

Entonces nació la pedagogía institucional, y con ella, su instrumento técnico: la autogestión pedagógica. Para subrayar ese vínculo profundo entre tres prácticas institucionales —la terapia, la pedagogía y el análisis, o mejor aun, el socioanálisis, hicimos lo que Daumezon había hecho con la psiquiatría dentro de la institución: propusimos llamar pedagogía institucional, como ya queda dicho, a esa nueva concepción de la pedagogía y del análisis que busca el inconsciente del grupo en sus «Instituciones» y la eficacia de la formación en el manejo de esas mismas instituciones.

---

<sup>90</sup> L. Coch y J. French jr., *Overcoming resistance to change*.

Hay, como mínimo, dos puntos comunes entre las dos prácticas institucionales: un trabajo crítico de revisión respecto a la orientación hasta ahora más avanzada de la pedagogía francesa —el movimiento Freinet—, y otro trabajo crítico, orientado esta vez, hacia las técnicas de grupo elaboradas por las distintas corrientes de la sociometría, de la dinámica de grupo y de las terapéuticas de grupo. Un tercer punto común surge del descubrimiento concreto de los frenos burocráticos que se encuentra en las organizaciones de cura o de formación que llamamos instituciones: instituciones educativas o instituciones terapéuticas. Cuando, por ejemplo, F. Tosquelles, en una obra de reciente publicación, declara, después de Moreno, que es necesario «curar la institución», creo poder entender que piensa, en primer lugar, en la necesidad de una desburocratización que podría, al menos, eliminar los frenos burocráticos susceptibles de aniquilar los esfuerzos del psiquiatra o del educador.

Pero esta actividad socioterapéutica respecto a las instituciones burocratizadas se propone metas más ambiciosas cuando decide, como lo han hecho los psicoterapeutas, construir otras instituciones que tendrían, estas sí, una función verdadera ment terapéutica. Aquí surge la principal dificultad: se trata de saber, en efecto, quién va a construir esas nuevas instituciones: ¿los terapeutas o los pacientes? F. Tosquelles suele decir, que los enfermos «se curan por la institucionalización»; lo que supone que se busca hacer actuar, en la terapéutica, conductas instituyentes que se podrán manejar de acuerdo a finalidades médicas. Con estas investigaciones<sup>91</sup> había nacido una práctica institucional: la psicoterapia institucional. Un poco más tarde se desarrolla la pedagogía institucional, vinculada con el movimiento general hacia la autogestión.

### TRES CONCEPCIONES DE LA AUTOGESTION

La autogestión pedagógica es un sistema, en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define su intervención educativa a partir del médium de la formación<sup>92</sup> y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. Es la forma actual de la educación negativa.<sup>93</sup>

La clase en autogestión se asemeja a una cooperativa en la cual se «administra» colectivamente el conjunto de las actividades de la clase (sus útiles: los libros, los temas, etc.). En la clase en autogestión la antigua relación educador-educando ha sido abolida. El educador ya no enseña. ¿Qué hace?

---

<sup>91</sup> Cf. R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

<sup>92</sup> Empleo aquí la terminología del médium y del mensaje para subrayar claramente lo que sigue: toda pedagogía consecuente busca, antes que nada, actuar sobre el «medio» de la formación, sobre la institución, sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes. Por esta razón, ya había destacado, en 1959, en un ensayo sobre la función pedagógica del T. Group, la necesidad de iniciar la formación de los formadores con una técnica de formación que permita analizar el médium educativo. La reflexión original sobre esta posibilidad me permitió, luego, proponer, en 1962, en el Coloquio de Roysumont sobre El psicólogo en la Ciudad, el concepto de autogestión pedagógica. Véase, en ese Coloquio, el Informe sobre los Seminarios de formación, donde puede estudiarse cómo la teoría y la técnica de la autogestión pedagógica logran su definición y su desarrollo a partir de una reflexión crítica sobre el T. Group de Béthel, en: *Le psycho sociologue dans la cité*, Paris, l'Epi, 1967.

<sup>93</sup> La teoría de la educación negativa es el sistema fundamental de Rousseau. Véase nuestro trabajo: *L'Education négative*, Paris, l'Epi, 1971. La fórmula utilizada por Rousseau nos parece preferible a la que utiliza Rogers. En efecto, no reacción y autogestión son conceptos que pueden excluirse mutuamente. La autogestión significa el desenmascaramiento de la violencia institucional, mientras que la no reacción, cuando por ella se entiende «mejorar el clima» o «facilitar las relaciones», puede adaptarse a instituciones represivas. Agreguemos, sin embargo, que, en ciertas condiciones, la no reacción «silvestre», cercana a la pedagogía del maestro-compañero y del dejar hacer, actúa, si no en el sentido de un análisis institucional articulado en un discurso analítico, al menos en cuanto analizador de la situación: desde este punto de vista, pero únicamente desde este punto de vista, puede ser un revelador de las relaciones sociales ocultas tras la institución educativa.

Es necesario dar distintas respuestas a esta pregunta, de acuerdo a la ubicación que se adopte respecto a las tres tendencias que se manifiestan, en la actualidad, en el desarrollo de la autogestión pedagógica.

En la primera tendencia de la autogestión pedagógica, los educadores proponen al grupo de los educandos determinados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión. Esta tendencia fue fundada por Makarenko.<sup>94</sup> Se trata de una tendencia «autoritaria» en la concepción y la institución de la auto gestión.

Una segunda tendencia, bastante cercana a la primera, corresponde a las concepciones estadounidenses del *self-government*, con el «plan Dalton»<sup>95</sup> y los diferentes intentos de auto formación.

La obra fundamental de C. Freinet es, a mi juicio, la que mejor define esta orientación. El aporte esencial de Freinet consiste en la invención de nuevos medios educativos: el texto libre, el diario, la correspondencia<sup>96</sup>. Pero también debe incluirse el Consejo de cooperativa, que algunos alumnos disidentes transformaron en Consejo de clase y de autogestión. Esta segunda orientación se ubica entre la tendencia autoritaria y la tendencia libertaria.

La pedagogía institucional del Groupe Techniques Educatives (F. Oury y A. Vásquez, M. Labat, B. Bessi y R. Fon vieille, en algunos aspectos) surgió de esta corriente. La importancia esencial del movimiento Freinet consiste en haber otorgado la mayor atención, en un primer momento, a lo que Makarenko llamaba «la base material de la institución»<sup>97</sup>. Luego, en la invención de los nuevos

---

<sup>94</sup> A. Makarenko, *Me'thode d'organisation du processus éducati/*, 1938. Es el libro de base. Makarenko fue sensibilizado por una formación marxista y luego, por la experiencia rusa de los Consejos (1917). Trabajó en los comienzos de la Revolución. Define, sin embargo, la tendencia «autoritaria» dentro de las corrientes de autogestión y debe oponérsele una corriente «libertaria». Destaco aquí la importancia de esta obra clásica para recordar que en ella se plantean los problemas fundamentales de la pedagogía de autogestión. Basta con mirar el esquema de la obra: 1. Estructura orgánica de la colectividad. 2. El grupo desprendido se gobierna a sí mismo. 3. Los órganos de auto-administración. 4. La reunión general. 5. El consejo de la colectividad. (etc). Makarenko trata los problemas fundamentales de la organización de autogestión en la clase.

<sup>95</sup> El Plan Dalton es un ensayo generalizado de nueva pedagogía realizado por Miss Parkhurst en Dalton (Massachusetts), a partir del método Montessori. Los elementos originales de este método pueden resumirse en dos puntos:

1.- El método del contrato. El niño acepta, por contrato, vincularse a la escuela y aprender tal materia o tal otra. Realiza, pues, en lo que le concierne, una opción inicial, una «decisión».

2.- La enseñanza es individualizada. El Plan Dalton, adelantándose en esto al sistema de las «fichas de auto-corrección» y a la enseñanza programada, propone que se dé al niño progresiones escritas de una gran fijeza, que él mismo puede controlar, con la ayuda del profesor. En cierta medida, puede trabajar siguiendo su propio ritmo, organizando él mismo su trabajo. Esta idea, de una organización —aún restringida— de la que el alumno es responsable, es nueva.

<sup>96</sup> Son bien conocidos los *Momentos* sucesivos de la técnica: redacción del texto, elección del texto de trabajo (lectura, discusión, voto); ajuste colectivo por parte de la clase —comité de redacción, publicación (u Otra utilización). Esta técnica de autogestión de la escritura colectiva se apoya en un método, el del diario publicado por la clase —de ahí la necesidad de usar imprenta en la escuela— y de la correspondencia interescolar. (El aporte histórico de C. Freinet radica en esta invención de nuevos *media de formación* a partir de los *media de información*: prensa). Así como Moreno introduce el «teatro» en la terapia, asimismo, Freinet lleva el periodismo (como médium) y la imprenta a la escuela. Tales invenciones técnicas preparan la autogestión.

<sup>97</sup> R. Lourau subraya que «la base material de las instituciones es el elemento esencial que debe descubrir el análisis», al se quiere descubrir los procesos de simbolización. Muy numerosos ejemplos, en psicoterapia institucional y en pedagogía institucional, muestran que el análisis recién empieza a partir del momento en que es cuestionada la infraestructura morfológica, ecológica y financiera. El banco de los enfermos, en el hospital psiquiátrico, permite sacar a luz el conjunto de las relaciones que los usuarios del hospital (incluso, los terapeutas) mantienen con el dinero y con las instituciones del modo de producción. La cooperativa escolar, en una clase que explote todas las posibilidades

media. Y finalmente, la importancia otorgada al Consejo permitió la transición, tal como acabamos de destacarlo, de la autogestión restringida (la cooperativa) a la autogestión generalizada, es decir, ampliada a toda la vida de la clase.

La tercera orientación de la autogestión pedagógica es la orientación libertaria<sup>98</sup>. Es una tendencia «no instituyente», en la cual los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones, que nosotros habíamos llamado instituciones internas<sup>99</sup>.

Esta tendencia nació de la coincidencia de una corriente surgida del marxismo libertario con la corriente de la dinámica de grupo aplicada a la formación a partir de las experiencias de Behtel. En este sentido, desde el punto de vista técnico, la autogestión pedagógica es un método derivado del T. Group<sup>100</sup> y de la crítica institucional de los seminarios de psicología.

Resumo en un cuadro sinóptico las tres tendencias de la autogestión pedagógica:

Tendencia autoritaria	Tendencia «Freinet»	Tendencia Libertaria
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento.	Propuestas institucionales, también. Pero tendencias a liberar e individualizar la autoformación.	El educador se transforma en «consultante» del grupo en formación.

Este cuadro sinóptico no hace más que sugerir las grandes líneas de tensión de las orientaciones históricas en materia de autogestión pedagógica. En la actualidad, y todo este libro lo demostrará, las orientaciones se distribuyen de otra manera, y se alejan con frecuencia de sus fuentes originales. Simplemente, quisimos recordar aquí, en este estudio de introducción, cómo se inició la autogestión pedagógica y cuáles fueron las corrientes fundadoras.

## LA PRACTICA DE LA AUTOGESTION PEDAGOGICA: LOS PROBLEMAS TECNICOS

¿Qué ocurre cuando se instituye la autogestión en una clase? Tal la pregunta cuya respuesta tratamos de elaborar experimentalmente, a partir de 1962, sometiendo al análisis los primeros ensayos.

contenidas en las técnicas Freinet, no se limita a introducir una «institución» más «democrática» o más «educativa», sino que modifica la práctica social de los actores tanto dentro de la clase como fuera de ella.

<sup>98</sup> J. R. Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

B. M. Bass, «The anarchist movement and the T. Group; some possible lessons for organizational development», en «J. Appl. Behav. Sci», 1937, N.º 2. Traducido al alemán en: *Gruppendynamik*, Heft 2, april 1970. Número especial sobre la teoría del training group, con la participación de B. M. Bass, G. La passade, D. R. Bunker, H. Levinson, P. B. Smith, A. Winn.

<sup>99</sup> Propuse establecer una distinción entre las «instituciones internas» y las «instituciones externas» en la primera edición de *Groupes, organisations et institutions*, Paris Gauthier-Villars, 1967. (Hay versión española. Granica Editor, 1977) — Véase, en la segunda edición de la misma obra, el *Lexique*, pág. 219: «Instituciones pedagógicas». También se encontrará en el mismo *Lexique*, la primera definición de la autogestión pedagógica (pág. 207).

<sup>100</sup> Sobre la teoría del T. Group, véase *Groupes, organisations, institutions*, págs. 57 a 64. — Sobre la crítica institucional de los seminarios de psicología, véase «el obstáculo institucional», en *Recherches Universitaires*, 1963.

Las líneas que siguen —en las que reproduzco un texto de aquella época —muestran cómo encarábamos entonces ese problema.

La práctica que algunos de nosotros hemos elaborado progresivamente, enfrentando distintas experiencias, varía, como es natural, en función de los individuos y del trabajo que deben realizar. Sin embargo, se ha logrado llegar a un acuerdo sobre cierto número de puntos.

1. Una clase en la cual se instituye la autogestión no puede quedar librada a sí misma bruscamente y sin precauciones. Es necesario, en primer lugar, recordar a la clase las exigencias de la institución externa —que se espera modificar algún día, pero que aún no ha sido modificada—, es decir, los programas, los exámenes, la jerarquía administrativa, las notas, etc. El grupo hará de ella lo que quiera. Es responsable de ello. Por otra parte, debe proporcionársele información sobre la naturaleza del método que se quiere emplear con él, y de las razones por las que se le emplea. Siempre es conveniente presentar el máximo de información sobre la situación. Finalmente, el pedagogo encargado de la clase debe definir sus actitudes y los límites de su intervención. Espera que la clase se organice por sí misma, defina sus objetivos, su manera de trabajar, sus sistemas de regulación. Sin embargo, acepta participar en el trabajo en la medida que se le pida. El principio de la «solicitud» es esencial. Esto quiere decir, en la práctica, que puede presentar temas, informar, orientar, siempre y cuando esto le sea solicitado.

2. ¿Puede intervenir el pedagogo sin que medie un pedido explícito de parte del grupo? ¿Puede, por ejemplo, hacer propuestas de organización? Esto es peligroso, porque el grupo, cuando debe enfrentar problemas difíciles de resolver, tiende a remitirse a alguien más «experimentado» para que este tome las decisiones en su lugar. Es indispensable, a nuestro juicio, que el pedagogo observe estrictamente el principio de la solicitud, es decir, que no intervenga antes de que el grupo haya logrado llegar a un acuerdo para formular una solicitud explícita. Esto crea angustia y un cierto pánico en los individuos. Pero estas vivencias no son necesariamente desfavorables. El psicoanalista, al igual que el monitor de training-group, las acepta y las considera, incluso, como una etapa necesaria.

3. El grupo pasa de un estado totalmente informal a una estructuración que mejora progresivamente. Particularmente en los primeros tiempos de su vida, y aun después, pero con menos dramatismo, se plantean problemas de funcionamiento y debe solucionar conflictos inter-personales. La solución de estos problemas depende de la adopción colectiva de decisiones, es decir, queda situada en un nivel en el cual los individuos ya no se ubican respecto a otros individuos, sino respecto a la colectividad considerada como tal y al trabajo de dicha colectividad. El pedagogo no puede intervenir en realidad a ese nivel elemental. Todo lo que puede hacer es un trabajo de facilitación que consiste en realizar análisis, o incluso, proponer análisis del grupo por sí mismo.

4. Las propuestas del pedagogo respecto a la organización, si le son solicitadas, deben ser verdaderas propuestas. Deben consistir en proponer opciones fórmulas de funcionamiento posibles. Es necesario evitar hacer propuestas más o menos valorizadas o apoyadas emocionalmente, que aparecerán, automáticamente, como «órdenes» o amenazas.

5. La intervención del pedagogo en el «contenido», es decir, en el trabajo de enseñanza propiamente dicho, debe ser discreta, bien definida, lo más breve posible. Es más útil proporcionar instrumentos de trabajo (presentación de temas, textos mimeografiados, referencias bibliográficas, material, fichas que permitan al educando realizar su propio trabajo de corrección), que realizar discursos improvisados. Se corre el riesgo, en efecto, de que estos ocupen un lugar tan importante que el trabajo del grupo quede paralizado. Es necesario que el pedagogo posea una gran experiencia para que sepa detenerse en sus intervenciones directas y cómo debe hacerlas. Deberían realizarse



prácticas de formación en el curso de las cuales los pedagogos pudieran experimentar las formas de intervención.

Todas estas conductas se inscriben en una dinámica de grupo con cierta evolución. Puede resumirse como sigue las etapas que generalmente cumple tal evolución:

### 1 — El «traumatismo» inicial.

En un primer momento, los alumnos, sorprendidos por la novedad de la experiencia, permanecen inmóviles, mudos, más o menos inertes, y esperan que el pedagogo «tome las cosas en mano». O bien, deseosos de llegar rápidamente a algo, se lanzan a cualquier tarea, y los más activos agreden a aquellos que no quieren participar o que participan débilmente. De cualquier manera, en esta primera etapa, el principal problema es el de la no participación. Personas poco habituadas a hablar y a comunicarse se encuentran «traumatizadas» en cuanto se trata, simplemente, de que se expresen. No intervienen, y se encierran en el mutismo. En esta etapa, el traumatismo principal proviene del silencio del pedagogo, quien se limita a expresar lo que ocurre, a facilitar la comunicación, sin intervenir. Los pasivos querrían que tomase las decisiones en su lugar; los muy activos, que se pusiese a su servicio para obligar a los otros a participar.

Esta etapa puede durar bastante tiempo. Es la más penosa: se asiste al nacimiento y a la muerte de proyectos no viables o mal formulados, a divergencias de funciones que parece imposible superar, a la expresión de angustias mal definidas respecto al examen, al cumplimiento del programa, etc. Es necesario un cierto tiempo antes de que los alumnos encaren con calma y racionalmente modos de organización válidos y que cesen, ya sea de pedir el retorno al sistema tradicional, ya sea de lanzarse a una organización cualquiera, que los satisfaga en su necesidad de actividad y les calme la angustia.

### 2 — El problema de la organización.

En la segunda etapa asistimos al surgimiento de discusiones sobre una organización posible, que satisfaga los deseos de todos. La práctica del voto, muy utilizada, al comienzo, para comparar las decisiones de una mayoría, frecuentemente artificial, se diluye poco a poco; se busca la unanimidad, es decir, no un modo de funcionamiento aceptado por todos, sino un modo de funcionamiento suficientemente diversificado como para que todo el mundo se encuentre satisfecho. Sólo entonces pueden surgir solicitudes, planteadas al pedagogo, respecto a una organización posible. Este responde en forma breve y discreta, como un técnico de la organización.

### 3 — El trabajo del grupo.

La tercera etapa es la del trabajo propiamente dicho, que puede tomar formas de una extrema variedad: en equipos especializados y funcionales, en equipos homogéneos, sin equipos, etc. El pedagogo encuentra, por fin, el diálogo con los miembros del grupo; este era imposible en el sistema tradicional. Puede decir lo que tiene que decir, aportar las informaciones útiles, comunicar su saber y su experiencia, de tal suerte que esto sea percibido y deje de ser un clamor en el desierto, registrado mecánicamente por alumnos que se limitan a «tomar apuntes». Todo el tiempo aparentemente perdido en las etapas precedentes es recuperado en muy breve lapso, y el grupo realiza rápidos progresos en lo que concierne a la adquisición de conocimientos. Hemos visto cómo algunos grupos realizaban un trabajo extraordinario con el que nunca habrían podido cumplir en otras circunstancias. Las mismas cosas que, dichas por el pedagogo en el antiguo sistema, ni siquiera eran escuchadas, ahora son comprendidas y asimiladas. Debemos hacer notar, también, que la crítica de las ideas o de las funciones del pedagogo es mucho más frecuente que en el antiguo sistema. Por otra parte, sería necesario que fuera más frecuente aún.

Esto significa que la intervención del pedagogo se estructura en tres niveles:

1. El del analista.
2. El del técnico de la organización.
3. El del educador que posee un «saber» y debe entregarlo por obligación profesional (esta es la razón de su presencia en el grupo).

En cada uno de estos niveles el pedagogo permite una «formación» que era imposible en el antiguo sistema.

Las metas que persigue la autogestión pedagógica son:

1. Realizar con sus alumnos, un trabajo no aburridor. Recordemos el aburrimiento que se desprende de la enseñanza tradicional y que provoca en el educador (con más fuerza aún que en los alumnos) la nostalgia de las vacaciones.
2. Aportar una formación sistemática y, por lo tanto, superior a la del sistema tradicional. Al mismo tiempo, esta formación es más rica, puesto que se sitúa, también, en el plano de la personalidad y de la vida social, en vez de limitarse al plano intelectual.
3. Preparar a sus alumnos para el análisis del sistema social en el que viven, es decir, el sistema burocrático. Este cuestionamiento se lleva a cabo, con frecuencia, al mismo tiempo que se desarrolla la experiencia, cuyo significado profundo es percibido por los alumnos.

Es frecuente que se confunda, en Francia, a la autogestión pedagógica con la psicología no directiva, que, efectiva mente, contribuyó al surgimiento de la nueva pedagogía.

Pero esta pedagogía de autogestión no es la psicología. En el T. Group, el análisis se halla centrado, exclusivamente, en torno al *médium* de la comunicación (el grupo), de la formación (el monitor) y, finalmente, para nosotros, de la institución (el contexto institucional de ese T. Group). En la autogestión pedagógica, por el contrario, se plantea el problema de los mensajes (el «saber»), incluso si, como lo decíamos al comienzo, se tiende a centrar la acción educativa en torno al médium.

Se percibirá mejor esta diferencia si se compara la regla fundamental de la autogestión pedagógica con la regla fundamental del grupo de análisis (el T. Group, el seminario de psicología).

La regla fundamental, para el educador, en la autogestión pedagógica, consiste en analizar la solicitud del grupo, para intervenir en función de ese análisis.

En la pedagogía tradicional, el educador transmite un mensaje al grupo de los educandos, controla la adquisición y la memorización de conocimientos.

En la autogestión pedagógica, el educador se transforma en un consultante que se encuentra a disposición del grupo (para los problemas de método, de organización, o de contenido). No participa en las decisiones, analiza los procesos de decisión, las actividades instituyentes así como el trabajo del grupo al nivel de la tarea (programas).

Esta regla fundamental es enunciada por el educador ya en la primera sesión de autogestión. Allí radica una diferencia con la conducta del grupo de base (T. Group) en la cual el monitor aclara ya en los primeros instantes que no está obligado a responder a las preguntas que le plantea el grupo y que, por lo tanto, sólo interviene cuando lo considera necesario. Esa es la regla del «grupo de formación».

En el grupo de autoformación (o de autogestión), por el contrario, el «monitor» responde si considera que la solicitud expresa, efectivamente, una necesidad del grupo. Puede, también, analizar esa solicitud.

## LA INSTITUCION PEDAGOGICA

La escuela es una institución social regida por normas relativas a la obligación escolar, los horarios, la distribución del tiempo de trabajo, etc. En consecuencia, la intervención pedagógica de un educador (o de un grupo de educadores) sobre un conjunto de educandos se ubica siempre en un marco institucional: la clase, la escuela, el liceo, la facultad.

La investigación pedagógica nos llevó, así, en un primer momento, a plantear ese problema de las instituciones y de las experiencias que les están asociadas, en su conjunto, estableciendo una distinción entre las instituciones externas respecto a la clase —de las que ya se ocupa la Sociología de la Educación— y las instituciones internas que, en la clase, pueden expresar la constelación de hechos externos: horarios, programas, normas de trabajo.

En la pedagogía tradicional, estas instituciones se imponen como un sistema que no se puede cuestionar: es el marco necesario para la formación, y en cuanto soporte de ésta se le considera indispensable. En oposición a esta concepción de las «instituciones», propusimos que se designara con el nombre de «pedagogía institucional» a una pedagogía en la cual las «instituciones» internas de la clase se transforman simplemente en medios cuya estructura es susceptible de ser transformada.

Las instituciones que habíamos llamado instituciones pedagógicas internas constituyen la dimensión estructural y regulada de los intercambios pedagógicos (con sus límites; por ejemplo, la hora de entrada y de salida de clase es un marco externo a la clase, regido por el conjunto del grupo escolar), así como el conjunto de las técnicas institucionales susceptibles de ser utilizadas en clase: el trabajo en equipo, la cooperativa y su Consejo de gestión formado por los alumnos, la correspondencia, etc.

Las instituciones sociales que habíamos llamado instituciones pedagógicas externas son las estructuras pedagógicas exteriores a la clase: el grupo escolar al que la clase pertenece, la Academia, los inspectores, el Director de escuela. En toda práctica de formación (de educadores, de vendedores, de psicólogos...), la institución externa es la organización que instituyó la práctica (tal práctica fue «instituida» por una empresa, tal otra por una organización de psicólogos, por ejemplo). Los programas, las instrucciones, los reglamentos también son instituciones externas.

Los educadores y los educandos están, pues, sometidos a reglamentos y a programas, a normas que ellos no crearon, que se originan fuera del grupo y clase cuyo trabajo cotidiano determinan. Las instituciones sociales son coercitivas y se hallan fuera del alcance del grupo —al menos en nuestro sistema social actual. Las instituciones internas, por el contrario, pueden dar lugar a una actividad instituyente de los educandos. Esto define la autogestión pedagógica.

El análisis institucional provee, pues, el criterio esencial para separar dos grandes formas de la pedagogía. Es necesario definir la pedagogía tradicional por un hecho: en ella, las instituciones internas de la clase son decididas únicamente por el maestro, incluso los más «modernos», «recientes», y «activos», siguen siendo métodos tradicionales. Frente a la pedagogía tradicional, tal como acabamos de definirla, queda una única alternativa: la pedagogía institucional. Ella consiste en la autogestión de las instituciones, métodos y programas por parte de los educandos.

En la pedagogía tradicional, las instituciones se imponen como un sistema que no puede ser cuestionado, como un marco necesario para la formación, y se las considera soporte indispensable del acto pedagógico. En la pedagogía institucional, las instituciones internas de la clase se vuelven medios, formas de organización del trabajo y de los intercambios, cuyas estructuras son susceptibles de ser modificadas: esto engendra, entonces, contrainstituciones.

¿Cómo practicar el análisis institucional en la clase en auto gestión? Un proyecto de investigación, elaborado por René Lourau, nos propone una orientación.

«Donde con mayor facilidad puede realizarse el análisis del contexto institucional es en el acto pedagógico, cualquiera que sea su marco instituido (escuela, cursos para adultos, cursos de extensión, etc.). El trabajo de investigación es permanente y discontinuo a la vez: no reemplaza a la tarea propiamente dicha, salvo en caso de situación límite, de tensión o de crisis. El consejo de clase, en la escuela primaria, en el Centro de Estudios Secundarios o en el liceo, puede ser el lugar apropiado para esta discusión sobre la institución. A medida que la institución divide el tiempo de trabajo en unidades autónomas y separadas, es decir, a medida que se pasa de la enseñanza primaria a la enseñanza superior, se hace cada vez más difícil encontrar el lugar apropiado para esa discusión. En el liceo o en la Facultad, cuando la situación lo exige, es posible dedicar algunas sesiones de trabajo, en forma exclusiva a un análisis institucional.

En tiempos normales; puede realizarse el análisis de las implicaciones, de las pertenencias y de las referencias a propósito de:

a) La tarea: el programa: ¿Quién lo establece? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué es modificado? ¿Por quién? ¿Es posible cambiarlo, «auto-administrarlo»? , etc.

— la división de las sesiones, la utilización del tiempo de trabajo instituido, el ritmo de los ejercicios, de los controles...

— el trabajo en equipo, la obtención de informaciones mediante preguntas al maestro, investigación en los libros y documentos, fuera de la escuela.

— las instrucciones oficiales, las circulares internas del establecimiento, relativas al trabajo, a los exámenes.

b) El funcionamiento:

— la disciplina, el reglamento interno;

— las relaciones de grupo y las relaciones maestro- alumnos (líderes, subgrupos, refractarios);

— el establecimiento de una autorregulación («las leyes de la clase»), de tipo parlamentario, de cogestión o de autogestión.

c) Las relaciones con el conjunto de la institución: Estas relaciones se refieren tanto a la tarea como al funcionamiento. De 1960 a 1968, la renovación pedagógica basada en la utilización más o menos ortodoxa de los métodos de grupo mantuvo, no sin complacencia, el principio de la articulación — aparentemente inevitable— entre la tarea por un lado, y el funcionamiento por otro. En realidad, los progresos del análisis institucional muestran que si esta oposición existe, nada tiene de irreductible en cuanto se incluye totalmente a estas dos entidades en sus contextos, es decir, en cuanto se establece, mediante el análisis, cuáles son sus determinantes comunes. Más allá de las determinantes particulares de la tarea (necesidad de «cumplir con el programa», de aprender un oficio, etc.), y del funcionamiento (necesidad de una disciplina cualquiera, de una gestión democrática pero no anárquica, etc.), se ve aparecer, efectivamente, las determinantes comunes, del trabajo de aprendizaje considerado en su totalidad. Esas determinantes son sociales, institucionales: la redacción de los programas, su contenido, su finalidad, están vinculados a una determinación ideológica del saber instituido, de la fragmentación de las tareas profesionales, de la selección escolar a partir de los méritos y las competencias del examen, considerado como un punto de unión entre el individuo solitario y las posibilidades sociales. Las reglas de funcionamiento de la microsociedad escolar fueron concebidas a partir de una determinada idea de la formación, ideología que reproduce, ya sea de una manera directa, ya sea invirtiéndolo, el funcionamiento del sistema institucional existente. »

En lo que a nosotros concierne, la adquisición esencial de las investigaciones de autogestión y de pedagogía institucional nos ha permitido establecer que:

1. El análisis institucional aplicado al trabajo escolar se refiere a las determinaciones institucionales del comportamiento, y no a las determinaciones grupales.

2. Facilitar la tarea pedagógica no es, necesariamente, el resultado del análisis institucional. Este sirve, también, para revelar los obstáculos y las imposibilidades.

3. En la autogestión, la actitud «no directiva» del educador se ejerce, antes que nada, respecto al saber instituido, y esto como un rechazo metódico a la identificación con ese saber y, por lo tanto, como una forma de negarse a «transmitir» tal sedicente saber; la autogestión no debería basarse en la idea positivista según la cual los alumnos podrían «administrar» espontáneamente el saber instituido, sino, por el contrario, en la «negación» de ese saber y en la elucidación del no-saber que, más que un saber ilusorio, guía nuestros actos.

4. La autogestión pedagógica funciona, así, como un analizador.

Llamo analizador a todo acontecimiento, a todo dispositivo susceptible de descomponer (análisis descomposición) una totalidad que, hasta ese momento, se percibía en forma global. Por ejemplo, el prisma, que descompone la luz, es un analizador.

## LA AUTOGESTION EN CUANTO ANALIZADOR Y CONTRA-INSTITUCION

Ya desde las primeras experiencias de autogestión pedagógica, fuimos conscientes de los límites, de las ambigüedades e incluso de las contradicciones internas de la nueva escuela. Era evidente, por ejemplo, que la autogestión en la clase constituía un islote rodeado, vigilado, reducido a una vida de fracción y, en definitiva, ya sabíamos que no se podría ir muy lejos. La experiencia práctica confirmaba, de esa manera, lo que ya sabíamos antes de realizarla: que no se puede liberar a un solo sector de la formación social, a un solo grupo, sin descubrir, inmediatamente, la necesidad de cambiar el conjunto del sistema social.

Sin embargo, la nueva doctrina de la autogestión pedagógica hizo escuela. Se llegó a creer, incluso, que algunos alumnos colocados en esta situación podrían transformar radicalmente las relaciones de formación, mediante la simple administración del saber instituido, de la institución interna del saber. De esta manera, se difundió entre los educadores una concepción positivista de la autogestión; era una nueva técnica. Bastaba, entonces, con perfeccionarla para transformar radicalmente la pedagogía.

En realidad, las experiencias de autogestión fueron, esencialmente, cuestionamientos. Se pensaba facilitar la tarea pedagógica; pero lo que se hizo, sobre todo, fue construir, en las clases, contra-instituciones que, al funcionar como analizadores, sacaron a luz obstáculos e imposibilidades.

La organización en autogestión de la formación educativa funcionó como un dispositivo analizador que permitió, sobre todo, progresar en el análisis de las instituciones. También es cierto que la autogestión facilitó algunos aprendizajes: la auto formación sigue pareciéndonos de mayor validez, a nivel de la formación, que los métodos tradicionales de enseñanza. Por otra parte, esto ya era sabido desde hacía largo tiempo.

Pero si esto hubiera sido todo, nuestro trabajo habría consistido, simplemente, en sistematizar las corrientes que ya describimos como fundadoras: Makarenko, Freinet, Lewin, Rogers... Me parece, sin embargo, que los obstáculos encontrados, los límites rápidamente descubiertos, debían llevarnos más allá de la mera preocupación por mejorar un poco más la nueva pedagogía. Tales obstáculos, al obligarnos a analizar la inserción del aprendizaje en el sistema, nos revelaron, progresivamente, que el dispositivo de autogestión era contra-institucional, que incesantemente hacía aparecer los obstáculos, las resistencias, no sólo en el medio ambiente institucional y en los educadores, sino también en los sujetos de la formación —los propios educandos. Descubrimos, así, que el dispositivo de autogestión funcionaba como un analizador.

Un analizador institucional funciona cuando provoca la llegada del material para su análisis.

El trabajo del pedagogo implica, por un lado, la necesidad de detectar analizadores naturales en el campo pedagógico y, por otro, la construcción de nuevos dispositivos analizadores en función de una estrategia de la formación.