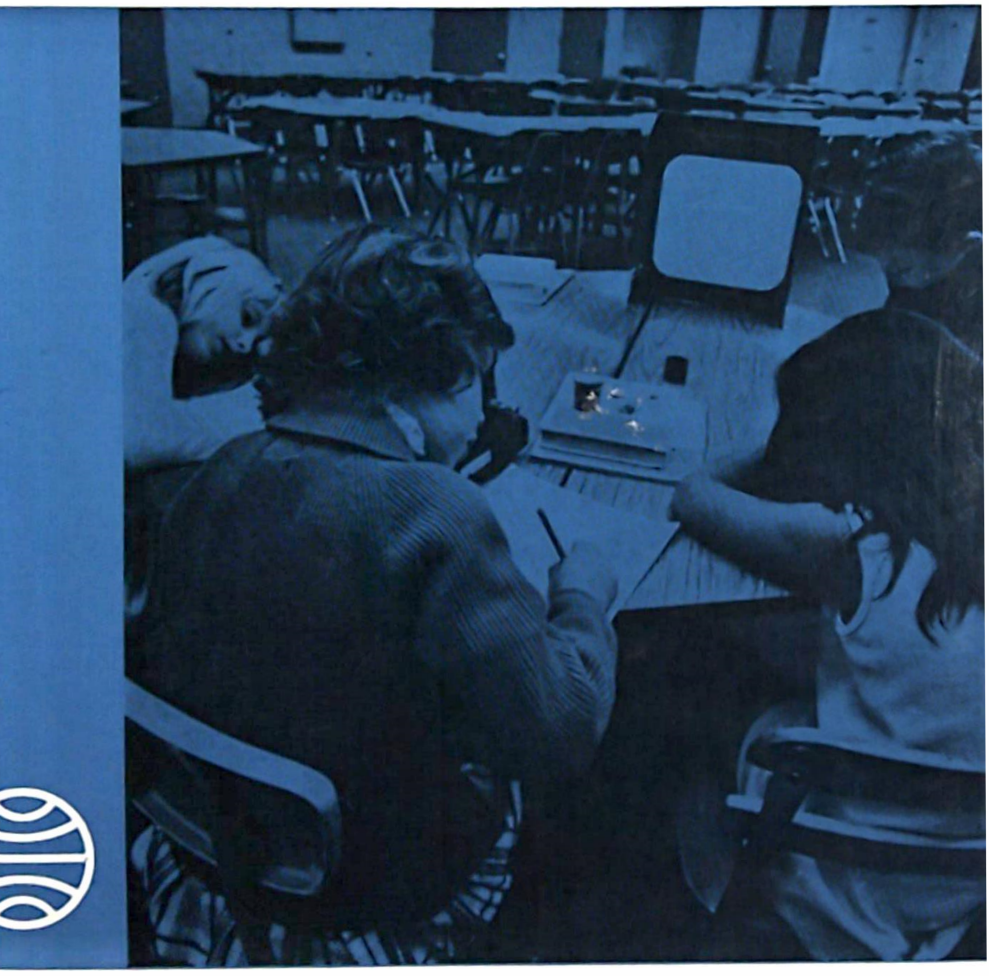
Georges Snyders

¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?



Paideia

¿ADÓNDE SE ENCAMINAN LAS PEDAGOGÍAS SIN NORMAS?

PAIDEIA

BIBLIOTECA PRACTICA DE PEDAGOGÍA,
PSICOLOGÍA Y PSICOPATOLOGÍA DE LA INFANCIA

Dirigida por el
DR. G. HEUYER
de la Facultad de Medicina de París

y
PIERRE JOULIA

44

GEORGES SNYDERS

¿ADÓNDE SE ENCAMINAN LAS PEDAGOGÍAS SIN NORMAS?

AUTORIDAD DEL MAESTRO Y LIBERTAD DE LOS ALUMNOS

EDITORIAL PLANETA BARCELONA

Título de la edición original francesa
publicada por PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE:
OU VONT LES PÉDAGOGIES NON-DIRECTIVES?

Traducción directa por
JOSEFINA GUERRERO

© PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE
EDITORIAL PLANETA, S. A.
Córcega, 273-277, BARCELONA-8

Segunda edición: junio de 1978

Depósito legal: B. 23238 - 1978

ISBN 84-320-0364-6

PRINTED IN SPAIN - IMPRESO EN ESPAÑA

«Duplex, S. A.», Ciudad de la Asunción, 26-D, Barcelona-30

PRÓLOGO A UNA REIMPRESIÓN

Nos alegra —¿es necesario decirlo?— la favorable acogida que este libro ha encontrado, lo que hoy nos permite efectuar una reimpresión.

Sin embargo, en ciertos momentos llegamos a temer que este éxito no esté parcialmente fundado en un equívoco: no queremos servir en modo alguno de garantía a los conservadores, a los que permanecen al lado de acá de la no-directividad; de los problemas reales despertados por las tendencias modernas.

Tienen valor esencial y no deben emitirse los pasajes poco extensos (tal vez el demonio de la polémica y también la irritación de que la no-directividad suela presentarse como la única vía posible de progreso los haya abreviado) en que nos dedicamos a desprender la aportación positiva de cada uno de los autores.

Sobre todo el propio libro sólo se justifica por su último capítulo —y también por el capítulo final de *Pedagogía progresista*— en que intentamos explicar que el marxismo, una pedagogía que se apoye en el marxismo, puede aportar respuesta a los interrogantes que promueven las pedagogías sin normas. Los capítulos precedentes se tomarían, pues, falsamente si estuvieran aislados de su conclusión.

La aportación de la no-directividad consiste en haber situado en primer plano de las preocupaciones la relación entre enseñantes y enseñados, la confrontación entre el dominio del maestro y la debilidad pasiva del alumno y en obligarnos a investigar las condiciones de autonomía del alumno, de una toma de iniciativa y de responsabilidad;

cómo dar lugar y valor a su experiencia personal y a la expresión de esta experiencia, comprendiendo en ello la experiencia de su situación de alumno, de su práctica social y de las relaciones sociales y escolares que le son propias y acceder, por este camino, a la vida democrática de la clase.

Por otra parte, esta moderna tendencia es un esfuerzo constante para tomar en consideración la vida real del grupo, intensificar las riquezas afectivas e intelectuales que oculta el grupo-clase; romper el aislamiento individualista, la incomprensión, la desconfianza y, por este segundo camino, favorecer una vida democrática.

Los no-directivistas viven estos problemas con una agudeza que nos hacen compartir. No ofrece ninguna duda su voluntad de liberación y de justicia; tanto en su vida como en su pedagogía.

Pero precisamente nuestro temor radica en que este esfuerzo hacia la democracia se deslice hacia el conformismo, que la supresión del maestro deje a los alumnos presa de las estereotipadas normas establecidas, que cierta indiferencia a los contenidos de la enseñanza y en su peso de verdad condene a los alumnos a un escepticismo inevitablemente pasivo y, en fin de cuentas, les deje desarmados frente a importantes tareas que deban emprender. Con relación a la vida de grupo, estriba nuestro temor en que la no-directividad permita que la clase se desmenuce en facciones o la sitúe en la cómoda facilidad de la efusión, de la atención apasionada pero casi exclusiva de las peripecias de su propia existencia.

Sobre estos dos sistemas, la escuela se halla aislada de la sociedad y los problemas escolares de los sociales; la clase, entre unos en éxtasis y otros angustiados, se repliega en sí misma.

En resumen, nuestro temor consiste en que la no-directividad no llegue a resolver los problemas que tan justamente ha sabido plantear. Aspira a promover la vida de grupo, su riqueza, sus fecundas divergencias, pero el grupo corre el riesgo de disolverse, de retroceder hacia posiciones puramente individuales o perderse en su propia contemplación; quiere que el alumno parta de sus propias vivencias, que las teorías de los filósofos sobre racismo intervengan como respuesta a las tensiones, a las exclusiones incluso de que

los alumnos hayan sido autores y víctimas, que la experiencia efectiva abra comunicación entre Sartre y el joven Dupont, pero en estos diálogos donde el enseñante se prohibía tomar iniciativas, hemos tenido la impresión de que los alumnos permanecían bloqueados a nivel de ruidos, rumores y humores. Es cierto que si el alumno no ha realizado el aprendizaje de la democracia, de la elaboración colectiva de decisiones, si no ha experimentado ni expresado los problemas que le son propios, ni planteado las preguntas como las siente, no le alcanzarán las respuestas que desciendan del empíreo de los autores por mediación del maestro. Pero si no se ha enfrentado con los «modelos» (y comprendemos que es preciso englobar en ello tanto las respuestas coherentes y ordenadas de la naturaleza, la prueba y resistencia elaboradas de las cosas como las obras tan frecuentemente evocadas) ¿sucederá algo real?

En una palabra, tememos que la no-directividad, pese a apariencias paradójicas, no conceda bastante libertad al alumno, bastante autonomía a la clase; tememos que sea infinitamente menos revolucionaria de lo que cree, de lo que quisiera ser.

Por ello nuestras críticas no tienen ningún punto común ni quieren tenerlo, con la buena conciencia satisfecha que todavía no ha distinguido o que intenta enmascarar la realidad de los problemas despertados por los no-directivistas, buena conciencia que no se ha abierto a la exigencia de los alumnos a ser tomados en serio, a existir en su presente de alumnos y jóvenes, o que se imagina poder responder por algunos compromisos: un poco de libertad, una dosis de amabilidad y no menos de «presión». El éxito de las teorías no-directivistas, la tentación que constituyen para gran número de enseñantes, los más apasionados, atestiguan la realidad de las contradicciones que denuncian; pero también lo es el desarraigo de los que se ven conducidos a recibir una palabra nueva como si fuera la única posible.

Tampoco deseamos ser identificados con pedagogías simplemente reaccionarias; cuando se reprocha a la no-directividad que crea el desorden, que hace perder la costumbre de obedecer al maestro y a los superiores, que acostumbra a los jóvenes a no plegarse ante las leyes de la dura realidad y que sustituye el esfuerzo por el disfrute, no estamos frente

a una refutación de la no-directividad, sino en una especie de prehistoria que todavía no ha planteado los problemas a los que la no-directividad tiene la legítima ambición de dedicarse.

Peor aún, cuando Lucien Morin (1) condena las discusiones de grupo, la vida de grupo, la pedagogía nueva en general porque, al dar la palabra a cada uno, al dejar que la masa se exprese, incitándola a participar, a existir, constituirá una amenaza mortal para la *élite*, se sobreentiende que el autor no se interroga ni un instante sobre los sistemas de selección y expansión de esa *élite*, ni sobre las causas que la hacen tan frágil a las amenazas.

Esta unidad profunda entre la vivencia del alumno y el acceso a las verdades elaboradas, esta síntesis entre la vida de grupo en sus debates igualitarios y la iniciativa guiadora del maestro, es el marxismo que, nos parece, puede introducirse en ella —y precisamente porque constituye su prolongación teórica. Es, creemos, el único vínculo en que la autoridad del maestro y la libertad de los alumnos pueden cooperar de modo efectivo en lugar de oponerse tristemente o de suprimirse una con la esperanza (engañosa) de dar vida a otra.

Nuestra ambición consiste en dar a las preguntas que despierta la no-directividad y que tiene razón en despertar, las respuestas que no la consideramos capaz de aportar. El marxismo se nos aparece como la única vía capaz de conectar la revolución escolar a la revolución social o más bien socialista.

La misma noción de una pedagogía inspirada por el marxismo plantea múltiples problemas, y sabemos que estamos muy lejos no de haberlos resuelto, sino simplemente de haberlos planteado de modo correcto.

Etienne Balibar nos sugiere hablar más bien de una posición marxista en pedagogía.

En cualquier caso sería necesario estudiar qué posibilidad ofrece la realidad social a un esencial cambio pedagógico como el considerado. ¿Qué papel puede desempeñar

(1) LUCIEN MORIN, *Les charlatans de la pédagogie nouvelle*, P. U. F., 1973.

aquí la reunión de las fuerzas progresistas? Ciertamente la escuela se somete al poder por lo que dice y silencia y por lo que escoge o rechaza; queda por preguntarse de qué margen de autonomía es aún capaz de disponer. Más concretamente, cuáles son los peligros y las oportunidades de éxito para los maestros que, por ejemplo, quieren realmente desvelar la superexplotación de los trabajadores emigrados.

Por lo que se llega a preguntarse qué forma de escuela, qué sistema de escolarización puede responder de forma progresista a las exigencias actuales. Qué debe llegar a ser la escuela para desempeñar ese papel, que a veces tengo la molesta tendencia de atribuir a la escuela como si pudiera concederme el derecho de invocar a la escuela universal, transhistórica, a la escuela de la sociedad ya reconciliada.

Por ejemplo, cuando me veo llevado a objetar a los grupos de Lewin que no conducen a un desvelamiento auténtico de la realidad social, es preciso reconocer que la escuela «habitual» tampoco lo consigue. Le opongo, pues, mi decepción con respecto a lo que nos prometía, a lo que nos dejaba esperar, pero mi texto no evita confrontar la no-directividad con una escuela en sí.

En resumen, la línea de investigación para el próximo libro, sea mío o ajeno, es: ahora que sabemos en qué medida lo escolar es reproducción de lo social, buscar, pese a todo, qué fuerza propia puede ejercer lo escolar, en qué condiciones históricas y bajo qué formas históricas, para contribuir sin ilusión y sin abdicaciones a la transformación de lo social.

Una pedagogía que se apoye en el marxismo habría tenido que dar a la cultura científica y a la cultura técnica todo el lugar que les corresponde. Y debemos reconocer que nuestro libro refleja un poco demasiado fielmente nuestra posición «literaria». En la pedagogía de la física, por ejemplo, la relación entre la intervención del maestro y la experiencia de los alumnos (se advierte el sentido particular que cobra aquí ese término de experiencia sin perder, no obstante, el sentido que solemos darle) aparece bajo una forma notable: más que mediador con respecto a modelos, el maestro introduce al rigor. Su intervención conduce a los alumnos a una confrontación con los hechos, sin que

de ninguna forma esta intervención pueda ocupar el lugar de la confrontación personal. Sin él, la respuesta dada por los hechos quedaría inédita. El alumno puede captar así a la vez la resistencia de la naturaleza á las ilusiones, a los ensueños y el influjo del hombre sobre la naturaleza. Merced a su dirección el alumno capta directamente lo real.

Desde ese punto de vista, mi análisis de la construcción de los modelos reducidos en los grupos de Lewin no está ciertamente exento de ambigüedad, tanto más cuanto resulta ser el único ejemplo, en el libro, de una cultura técnica.

Parezco atribuir la exclusiva a ese tipo de ejercicios mientras que hubiera querido demostrar que la guía del maestro debe unirse al trabajo indiscutible de los alumnos, a fin de pasar poco a poco del *bricolage* al dominio de los materiales, a una planificación de esfuerzos, a la prueba de la naturaleza como dominadora y dominada. La construcción de modelos reducidos no se extendería como cultura politécnica si los niños, partiendo de la alegría de crear una obra sólida, fueran conducidos a afrontar los problemas propios de la técnica y a tomar conciencia de la situación del hombre en el trabajo.

En fin, ¿he llegado a comunicar mi convicción del marxismo como apertura al mundo, ampliación del mundo y no dogmatismo intolerante?

Un antiguo amigo, un verdadero amigo, me escribe para decirme que preparo «una horrible dictadura, una opresión del pensamiento, una alienación de los espíritus», que desempeño el papel de un «inquisidor sonriente».

Al querer reaccionar contra las diferentes formas de escepticismo propias de la no-directividad, me he visto obligado a emplear tan frecuentemente la palabra *verdad* (y en un sentido abstracto y, por lo tanto, estático) que el marxismo se presenta entonces como portador de una verdad (¡incluso ahora, en esta misma frase, este término aparece dos veces!), único y definitivo patrimonio de un pequeño grupo de elegidos, y los demás quedarían tristemente arrinconados. Nada más falso, pero mi propio error significa que existe un riesgo, una tentación de convertir el marxismo en un sistema cerrado, y que sólo se sigue siendo marxis-

ta irrumpiendo contra esta tentación y luchando contra ella. Ni todas las tomas de posición pueden ser consideradas equivalentes a expresiones sinceras de las individualidades, ni poseemos algunas fórmulas definitivas, capaces de servir de conclusiones cerradas al movimiento de investigación: se trata de mantener el marxismo como clave de desciframiento de lo real, método de aproximación a la vez sistemático y siempre revisable, no deteniéndose en un saber establecido sino enriqueciéndose en cada saber que haya contribuido a establecer.

A decir verdad, todos conocemos que el marxismo, allí donde lo ha conducido, está lejos de haber escapado siempre a tales riesgos. Pero no sería justo poner en relación esas deformaciones con las condiciones en que el mundo socialista se ha edificado, ciudadela amenazada por doquier, sintiéndose sin cesar en estado de sitio, y estas condiciones son las mismas que le han impuesto los países «liberales», los países capitalistas.

¿En Francia es posible no reconocer el inmenso esfuerzo que realizan actualmente los marxistas para romper ciertas estrecheces de pensamiento y de acción e intolerancias abruptas a las cuales ha sido difícil sustraerse? Era un momento en que el fervor idílico por un paraíso que parecía seguro se mezclaba con la aspereza de denunciar formas de existencia que durante tantos años nos habían parecido, nos habían sido presentadas, como las únicas posibles.

Y, sin embargo, quisiera responder a mi amigo que el «liberalismo» que quiere defender jamás ha conseguido la neutralidad, incluso aunque a veces la haya buscado sinceramente. Pensemos en la escuela: a lo mejor se permite el lujo de exponer el marxismo como de pasada. Pero el resto del tiempo ¿a través de qué conceptos, por qué métodos se forma a los jóvenes y a qué intereses responden? Ciertamente que la independencia de espíritu y el estudio de modelos diferentes son valores que deben conservarse. Pero no importa menos preguntarse cómo puede el liberalismo servir de fachada y tratar de ver qué sucede detrás de la fachada. Sin duda, está garantizado el derecho de hablar e incluso de hablar contra el poder (esto con ciertos límites y corriendo riesgos seguros). Pero al mismo tiempo

que prosigue esta amable comedia entre gentes del mundo, para un público escogido, siguen también las guerras, las expediciones y las explotaciones, sin duda para el mismo público.

La libertad de espíritu, la dicha de confrontar opiniones, la demostración de posiciones diversas, el escepticismo sonriente o desilusionado: el momento más bello de la democracia liberal y parlamentaria ha sido también el momento más rudo del colonialismo.

En esta reimpresión me han sido de considerable ayuda las observaciones recibidas de Etienne Balibar, Alain Girard, la señora Isambert-Jamati y Pierre Reboul, y deseo agradecérselas sinceramente.

¿Cómo hablar de la dedicación de Ferry y de Hameline? Las largas respuestas que me han hecho llegar han contribuido a que sea más preciso y espero que más convincente un texto cuya tonalidad de conjunto no podía cambiar, como ellos muy bien sabían.

INTRODUCCIÓN

Bajo la denominación común de «no-directividad» reunimos a autores que sin duda no se reconocerán bajo esta etiqueta; no aceptarán ser clasificados en esta categoría pedagógica, no consentirán en ser asimilados unos a otros. A nosotros, pues, compete aportar la prueba de que nuestra clasificación no es arbitraria.

En este libro, esencialmente dedicado a la no-directividad, no figurará la definición de la no-directividad. En efecto, debíamos elegir entre dos sistemas de proceder: establecer una síntesis entre los autores estudiados (y esta síntesis es la que habría propuesto una definición general de la no-directividad), pero el riesgo consistía entonces en borrar los contrastes existentes entre ellos, o considerar a cada uno por sí mismo, corriendo el riesgo de caer en numerosas repeticiones cuando se asemejan.

Finalmente, hemos adoptado un compromiso empírico: los estudiaremos uno tras otro a fin de que cada uno conserve su originalidad, y sostenemos que participan todos en un vasto movimiento en que los parecidos triunfan sobre las diferencias.

Es decir, que de un autor a otro no hemos evitado sistemáticamente las repeticiones, pues hay ciertas preguntas esenciales que deseábamos formular a todos y también ciertas réplicas que por nuestra parte teníamos en el ánimo indicar, por lo menos cada vez. ¿No son prueba estas repeticiones de que no nos hemos equivocado al reunir así a nuestros autores?

Idealmente el libro debería ser susceptible de doble en-

foque: ser consultado por capítulos o leído de un tirón.

El conjunto se organiza siguiendo un orden creciente: en primer lugar el hermano mayor, que colabora con sus consejos sin imponer su autoridad; luego Rogers, el terapeuta presente que se esfuerza por no pesar más que un ausente y, por fin, aquellos que sueñan con actuar con su propia ausencia, con su abdicación. Políticamente ese sentido ascendente va desde la democracia «liberal» a la moda americana (Lewin) hasta las utopías anarquizantes (Lobrot), y en el plano epistemológico, desde cierta desconfianza escéptica con respecto a la verdad, hasta las angustias inspiradas por Kierkegaard y a la negativa de que exista una verdad, de que el absoluto pueda dejarse asir por el hombre (Hameline y Dardelin).

Criticando la no-directividad desde un doble punto de vista pedagógico y político, no quisiéramos haber trabajado en pro de la escuela tradicional; parece que Oury abre un camino realmente nuevo. Y nos hemos preguntado cómo una pedagogía inspirada en el marxismo podía permitir ir más lejos. Creemos haber ampliado y desarrollado el último capítulo de nuestra *Pedagogía progresista*, sin hacer un doble empleo, incluso cuando hemos utilizado un ejemplo semejante.

Algunos temas han sido tomados de un estudio publicado en la revista *Enfance* (en noviembre de 1968). Es, pues, ocasión de dirigir nuestro más vivo reconocimiento a la revista y a su directora la señora Gratiot-Alphandéry; no se ha limitado a autorizarnos a tomar inspiración en nuestro texto, sino que nos ha estimulado a transformar un artículo de unas cuarenta páginas en este libro que nos atrevemos a presentar hoy.

Téngase a bien considerar este trabajo como continuación, complemento y a veces también contrapeso a nuestra *Pedagogía progresista*, aparecida en la misma colección. El lector advertido sabrá remitirse de una a otra por propia iniciativa.

PRIMERA PARTE

MUCHOS TEMORES, UNA PEQUEÑÍSIMA ESPERANZA

PRIMERA SECCIÓN

EL HERMANO MAYOR

CAPÍTULO PRIMERO

LAS EXPERIENCIAS DE LEWIN (1), LIPITT Y WHITE

1. TRES GRUPOS DE NIÑOS Y TRES MONITORES

Aquí se encuentra la primera experiencia, tan frecuentemente descrita, invocada sin cesar, y son numerosos los investigadores que se han complacido en reproducirla con algunas variantes (2).

Tres grupos de muchachos, de diez a doce años; cada grupo comprende cinco miembros. Durante cinco meses se reúnen una vez a la semana para fabricar maquetas, modelos reducidos, decorados y máscaras de teatro, etcétera.

(1) Kurt Lewin nació en Alemania en 1890 y fue profesor de psicología en la Universidad de Berlín, viéndose obligado a instalarse en los Estados Unidos a la llegada del nazismo. Allí prosiguió su obra, falleciendo en 1947.

(2) LEWIN, *Psychologie dynamique;* cf. KAUFMANN, *Lewin;* ANZIEU, *La dynamique des groupes restreints;* BOURRICAUD, *L'autorité,* cap. VII. Sin compartir en absoluto el conjunto de los puntos de vista de estos autores, debemos mucho a los análisis y reflexiones de sus obras.

Según un guión ordenado con extrema minuciosidad, cada grupo cambiará de monitor a las seis semanas, cada grupo tendrá sucesivamente tres monitores. Y para que se vea claramente que obran aquí las funciones y no la estructura de las personalidades, cada monitor será sucesivamente «autoritario», «demócrata» y «no intervencionista».

Todos los incidentes de la vida de los grupos estarán previstos y calculados a fin de que se controlen estrictamente. Por ejemplo, cuando un monitor llega con retraso o abandona el grupo, ha sido convenido así por anticipado; cuando acude un electricista que critica las actividades que se desarrollan, se trata de un estudiante de psicología social convenientemente disfrazado.

Los grupos habían sido igualados al máximo en un esfuerzo excepcional de rigor experimental; no solamente habían sido aparejados la turbulencia, la docilidad y los niveles intelectuales de los niños, sino incluso el carácter de sus relaciones interpersonales, habiendo sido repartidos por igual entre los grupos, así como cohesiones y repulsiones, advertidas por test sociométrico.

Se tomaron todas estas precauciones a fin de que el único elemento de variabilidad consistiese en el comportamiento del monitor.

El monitor «autoritario». Es aquel de quien emanan en cada momento todas las consignas directivas: no solamente fija cada etapa de la actividad y la manera de hacer lo que corresponde a ella, no se limita a ordenar y a comprobar, sino que, sobre todo, no soluciona cada vez más que un solo punto, un único detalle; sólo dice a los niños qué tendrán que hacer en el momento presente, sin desvelar jamás la perspectiva del conjunto ni hacerles comprender cuál es el punto en que culminarán sus trabajos y cómo se coordinan y armonizan con relación al resultado, un resultado cuyo secreto guarda. Solamente él conoce el porvenir del grupo y cómo va a proseguir la tarea, de tal suerte que, en un desfile incesante, los muchachos deben acudir a pedir nuevas directrices.

Naturalmente, él es quien determina el puesto, trabajo y los camaradas de equipo de cada miembro del grupo.

Sólo participa en las actividades para demostrar cómo

hay que emprenderlas, para ordenar y para juzgar. Así se suceden constantes intervenciones, puesto que es constante el control que ejerce.

Se distingue la interdependencia de estos diferentes aspectos de su comportamiento: es el único que coordina las tareas parciales porque es el único que puede comprender hacia qué fin deben converger. Si no justifica sus decisiones es porque no desvela el objetivo global con respecto al cual serían (o no) justificables.

El monitor «no intervencionista». No emite ninguna iniciativa, no enuncia decisiones ni propone sugerencias. No aprueba, no censura, no critica, pero tampoco elogia las actividades del grupo. No se inmiscuye en sus trabajos, tomando la menor parte posible tanto en las tareas como en las discusiones. Permanece, todo lo posible, separado de la vida del grupo, distanciado de sus preocupaciones.

Solamente cuando se le dirigen preguntas expresas y directas responde con informaciones limitadas y breves. Su presencia es lo más reducida posible: como una especie de mariposeo.

El monitor «democrático». Cada determinación, cada decisión del grupo da pábulo a discusión y luego se toma colectivamente. Esta deliberación es apoyada, estimulada y facilitada por el monitor y a la vez por una atmósfera general que se esfuerza en suscitar, por las informaciones que aporta y las diversas posibilidades que expone. Para que la decisión quede en manos del grupo, el monitor no sólo no impone su punto de vista, sino que incluso indica varias soluciones viables, entre las que los muchachos pueden escoger de manera efectiva.

No decide ni resuelve: su papel consiste en precisar ciertos puntos que la discusión dejaba en la sombra, subrayar determinado aspecto que había pasado por alto a los participantes, formular más claramente cierta opinión emitida y, sobre todo, conducir al interesado a que formule más claramente su opinión.

No sería posible ninguna discusión si no estuviera presente en el espíritu de cada participante la perspectiva del conjunto, el programa general y el escalonamiento de las

etapas; en ese logro consistirá una de las preocupaciones del monitor.

Los muchachos quedan en libertad de trabajar con los camaradas en el equipo que sea de su agrado; se respetan las preferencias espontáneas; la tarea responde a una regla común, pero en cuyo interior cada uno puede efectuar su elección y desarrollar su talento personal; cada uno contribuye equitativamente en el resultado, según sus fuerzas y deseos.

El monitor participa de manera cohtinuada en la vida y actividades del grupo. Quiere ser, se considera y es considerado por los demás como un miembro del grupo. Esforzándose por no dejar que se socaven distancias entre los niños y él, les habla con cordialidad y se complace en abordar otros temas ajenos a la tarea precisa.

En resumen, su papel consiste en facilitar las comunicaciones, en multiplicar los contactos entre los compañeros, trata de hacer comprender a cada uno el punto de vista de los demás, de tal suerte que despierta en ellos la aptitud de tomar iniciativas propias, decidirse por sí mismos.

¿Qué dice la experiencia?

Y se llega a comparar a los tres grupos, que sólo difieren entre sí en la actitud adoptada por el monitor.

En primer lugar desde el punto de vista de la agresividad: en el grupo autoritario se producen numerosas explosiones de agresividad, ya sea entre los mismos muchachos, ya de los muchachos contra el material. En muchas ocasiones, se unen cuatro muchachos contra el quinto.

Estas reacciones agresivas se alternan con actitudes de inercia, de apatía. Por lo general se crea una atmósfera bastánte triste: pocas sonrisas, pocas bromas. Una conversación pobre que se confina a la actividad del momento. Si surge una dificultad, los muchachos acuden inmediatamente al monitor, solicitan su opinión. No piden más parecer que el suyo, no se consultan entre sí.

Si el monitor llega con retraso o abandona por unos instantes el local (se trata de uno de esos incidentes previstos y calculados), aumenta inmediatamente el nivel de agre-

sividad: los muchachos, aunque pasaran por una fase de aparente inercia, se tornan activos, pero de modo destructor. Llevan a cabo los arreglos de cuentas que desde algún tiempo se incubaban sordamente.

En el grupo no intervencionista son aún mucho más numerosas las acciones agresivas. Aparece al mismo tiempo una «privación» del trabajo y del modo de vida: a veces unos muchachos comienzan una tarea en colaboración, pero pronto ésta se desintegra en tantas empresas individuales menores como participantes y, desde entonces, tienden a degradarse en simples juegos, se desenvuelven cada vez más al margen de los objetivos que primitivamente impulsaban al grupo. Pero, al mismo tiempo, se exacerban las incompatibilidades entre los muchachos: de ahí proviene el mayor nivel de agresividad.

Ciertamente que en el grupo democrático hubo algunas disputas, en especial cuando, por un sabio maquiavelismo, se encontraron reunidos dos grupos en el mismo instante en una estancia, pero fue una mezcla de ataque y de chanza, y la agresividad jamás se personalizó hasta el punto de crear una víctima, una «cabeza de turco».

Si el monitor sale de la estancia, nada sucede; el grupo está aplicado a sus tareas habituales y sigue inmerso en ellas.

Consideremos ahora la eficacia, la productividad de los grupos: está más debilitada entre los no intervencionistas, más elevada en el grupo democrático. En el autoritario, la situación de inercia obtiene resultados casi tan buenos como los del grupo democrático, aunque el trabajo afloje cuando el monitor se ausente. Y en los momentos de agresividad, los resultados son menos buenos.

Por último, si se considera la satisfacción de los participantes, en el grupo autoritario los muchachos aparecen expuestos a frustraciones, a tensiones emocionales extremas, a inseguridad, a incertidumbre sobre lo que son y lo que tienen que hacer. Tropiezan incesantemente con restricciones.

Los miembros del grupo no intervencionista demuestran

poco interés por la vida de grupo: no se sienten afectados por los problemas que plantea ni se preocupan por buscar soluciones. Se repliegan en sí mismos, introvertidos, con sensación de lasitud.

Sólo se describe como dichosos a los participantes del grupo democrático, dichosos de trabajar juntos, en un conjunto que comprende al mismo tiempo a los niños y al monitor adulto. Todos juntos construirán una solución que realice el acuerdo y la satisfacción de todos y que se difunda en pro del bien común apaciguando tensiones y conflictos.

* * *

Apreciamos sensiblemente el elogio de la democracia, y no olvidamos que Lewin, arrojado de Alemania por los nazis, se acogió al liberalismo americano. Nos gustaría mucho dejarnos transportar por la idílica atmósfera de las relaciones democráticas, pero no podemos dejar de plantearnos ciertas preguntas.

Tres monitores: ¿hay un maestro?

En primer lugar, ¿qué representan esos tres estilos de monitores? No es sorprendente que el monitor no intervencionista conduzca a los niños a la confusión y de ahí al bloqueo: estando presente de modo físico, impide que se constituya un grupo de iguales, por ejemplo, un puro y simple encuentro entre camaradas en los momentos de esparcimiento, pero como se niega asimismo a proponer sugerencias o iniciativas, impide que el grupo funcione como un conjunto estructurado, en respuesta a la actitud expectante de los niños. Podría aparecer una posibilidad de progreso si diese lugar a elucidar sobre la elección de determinada actitud sorprendente y sobre las reacciones del grupo con respecto a ella: entonces se comprometería en la vía de la no-directividad y del análisis de las relaciones. Pero aquí no se trata de esta cuestión.

Los mediocres resultados de este grupo sólo hacen traducir la inquietud de los niños ante una situación incom-

prensible para ellos y que nadie se preocupará de explicarles.

Ser autoritario

¿Qué pensar del debate entre el monitor democrático y el autoritario? La confrontación experimental está aquí minuciosamene reglamentada, pero no basta para hacer progresar esta secular controversia. En realidad, el monitor llamado autoritario nos parece que representa una pura y simple caricatura de la autoridad.

Existen, los conocemos, todos conocemos auténticos maestros, buenos maestros autoritarios. Esto significa que ante una lección no sabida, ante unos deberes chapuceros, consideran necesario someter a sanciones; significa también que quieren que cada tarea sea realizada de cierto modo que consideran el mejor.

Pero al mismo tiempo que creen su deber reprender, exhortan a los alumnos al trabajo, mostrándoles incesantemente el fin alcanzable, recordándoles que son capaces de lograrlo a costa del esfuerzo exigido, y les explican por qué es tan importante para ellos conseguirlo y cómo contribuyen a aproximarlos a ese fin las tareas que se les imponen. Sin duda, puede ser discutido semejante concepto de la autoridad, pero por lo menos se le debe reconocer cierta coherencia.

Por el contrario, el monitor autoritario de Lewin hace vivir a los muchachos en un mundo peculiarmente absurdo: sin duda su autoridad no le hará aplicar sanciones, lo que sería a un tiempo inútil y en cierto sentido indecente en una actividad de puro carácter voluntario, pero tampoco le preocupa conducir hacia determinado objetivo, adaptar a los alumnos a tal manera de proceder que juzga la más eficaz; en realidad, a nuestro monitor no le preocupa en absoluto el progreso de los alumnos ni perfeccionar su sistema de trabajo.

Desde entonces esta autoridad, que carece de justificación y que no busca siquiera ninguna justificación por parte de los alumnos o de la tarea que cumplir, no puede tener otro contenido que afirmar la posición predominante, reiterar

la situación privilegiada de quien la ostenta. Parece convertirse en obsesión llegar a creer que es el más fuerte, convencerse de su poder; para que los niños no puedan prescindir de él, decide disimularles la razón de ser de lo mismo que les ordena. Parece ensañarse en hacer incomprensibles para los niños tareas que, sin embargo, son sencillas, claras y atractivas en sus miras iniciales.

Esta voluntad de lo irrazonable va tan lejos que en las raras ocasiones en que el monitor aprueba y estimula, se prohíbe a sí mismo enunciar y explicar los motivos de su satisfacción.

No tan sólo quiere ignorar que los muchachos necesitan comprender qué hacen sino, sobre todo, únicamente se sirve de su autoridad para protegerse a sí mismo, en una necesidad constante de asegurarse, de situarse en una condición impar. Quiere ser el único que comprenda la situación en su entorno, después de haber reducido los niños a ejecutantes de tareas parciales, divididas hasta el punto de perder su significado.

Angustia, necesidad obsesiva de afirmarse... pero no reconocemos aquí ni las razones que pueden justificar una actitud de autoridad en pedagogía ni las dificultades reales que provoca.

No es, pues, sorprendente que semejante monitor conozca con mayor frecuencia el fracaso que el éxito. Antes se admirará la paciencia de los niños al soportar a un intruso cuyos accesos constantes de intervención parecen tener como fin dificultar y transformar en pesada carga, casi ininteligible, una actividad que sólo requería ser desarrollada con calma: un enojoso inútil.

Lo más grave es que, al proponer como único tipo de autoridad este absurdo imperialismo, se conduce suavemente al lector a pensar que no existe otra elección en pedagogía que un dominio arbitrario o una manera tan amable de confraternizar con los alumnos. La determinación de los tres grupos no está tan lejos de la mentira por omisión

Democracia y amabilidad

¿Por qué triunfa tan fácilmente el monitor democrático sin tener necesidad de ordenar, de tomar la iniciativa, de imponer un punto de vista, conformándose con comentar, facilitar informaciones, tranquilizar?

No se pone en duda su éxito ni su supremacía desde el momento en que se presenta la tarea y la fisonomía de los tres contrincantes. Indudablemente los resultados experimentales no aportarán ninguna contradicción.

No sólo el grupo se pone rápidamente de acuerdo acerca de la orientación y de las actividades que ha de promover, sino que las tareas propuestas son al punto interesantes y comprendidas pronto por los participantes: desde el primer momento están a su altura. Tampoco se preocupará de enseñarles nuevas técnicas, ni de hacerles adquirir ningún progreso en las técnicas en que se hayan iniciado.

A partir de lo cual parece que las dificultades, los problemas que el monitor pueda tener que resolver se reducen rápidamente a impaciencias, y ligeras y limitadas irritaciones, algo que se encuentra en el fondo del orden de la torpeza, torpeza con relación a la tarea y, sobre todo, con respecto a los compañeros. Y por ello le basta con favorecer la discusión e intensificar las relaciones interpersonales para que pronto surja una solución —la solución—, que logrará la unanimidad porque no dará sombra a nadie.

Pero aquí deben formularse dos preguntas: ¿es representativa de la situación pedagógica semejante coyuntura? ¿Puede considerarse democrática?

¿Cuándo se entra en lo pedagógico?

Supongamos que un muchacho torpe en dibujo, pero que obtiene buenos resultados en alfarería, se pregunta y pregunta a sus camaradas o al monitor si vale más que abandone el dibujo o que se esfuerce por superar su retraso y, de ser así, por qué medio. O bien que un niño se sienta desolado ante sus fracasos en el conjunto de actividades del

club y sueñe con abandonarlo a menos que se abra una vía de mejora. O incluso que uno de los participantes, estimulado por sus éxitos, desee progresar realmente y superar el nivel de esa amable tendencia.

Entonces se plantearía realmente el problema pedagógico y cabe preguntarse si la actitud del monitor democrático es la mejor adaptada para responder a tales consultas, expresadas o implícitas.

Aquí los niños se divierten con sus habilidades, como saben, como pueden, sin soñar con perfeccionar su estilo, sin conocer ni buscar normas precisas en cuanto a tiempos, rendimientos ni sobre la mejor manera de manejar los utensilios. Pero cuando se trate de adquirir conocimientos, nuevas costumbres y el alumno se encuentre enfrentado con una tarea difícil que exige aplicación, esfuerzo, ¿es seguro que el comportamiento «democrático» sea el más fructífero?

Una tarea prolongada, continua, que conocerá momentos ingratos, episodios descorazonadores; una tarea de lejanos resultados cuya razón de ser puede no desvelarse en seguida, sino solamente a medida que se avanza y, sobre todo, un objeto de estudio que implica el diálogo entre un discípulo y una obra importantísima, una obra maestra, un modelo. Para llegar a ello es preciso que el niño sufra un trastorno, una profunda transformación, un replanteamiento de sus perspectivas habituales. Y no será a partir de los primeros versos leídos ni desde el primer contacto con la geometría cuando experimente la dicha ni coincida con la intención del autor.

Cabe por lo menos preguntarse si el alumno no tiene entonces necesidad de un tipo muy distinto de intervención, capaz de determinar ese impacto, esa conmoción que va a transportarle fuera de la prudencia cotidiana, más allá de ilusiones y perjuicios fáciles, hasta esa confrontación con tales logros primordiales.

Es necesario precisar que aquí no se considerará ninguna de estas cuestiones ni son, por otra parte, considerables, pues todos parecen plenamente satisfechos de sus amables realizaciones. Tampoco se ha penetrado realmente, a nuestro modo de ver, en el terreno de la autoridad pedagógica ni de los problemas pedagógicos.

¿Qué es una situación democrática?

Y llegamos a nuestra segunda pregunta: ¿en qué medida está justificado calificar de democrática la situación que aquí se nos propone?

El término «democrático» es de muy grave aplicación: unos niños construyen complacidamente modelos reducidos con la colaboración autorizada de un adulto siempre afable y discreto, una especie de hermano mayor experto y bondadoso: el cuadro es encantador. ¿Autoriza inmediatamente a afirmar que así se va a liberar al hombre de la miseria, la guerra y las leyes de la jungla?

En el ejemplo que se nos somete, la democracia aparece como la cosa de más sencilla realización del mundo; se establece por sí misma y con absoluta naturalidad en cuanto se abstiene de prohibiciones e intervenciones exteriores, cuando se deja poner en juego los sistemas de reglamentación propios del grupo. Basta con un árbitro capaz y desinteresado que se sitúe más allá de conflictos y rivalidades. Y sus imparciales consejos serán aceptados por todos.

Si puede así instaurarse la democracia, del mismo modo se hace injustificable todo comportamiento autoritario y por ello el monitor autoritario sólo podía aparecer con los rasgos de un maniaco.

Pero esta democracia de la construcción de modelos reducidos no se deja trasponer a la democracia como progreso hacia el fin de las explotaciones: se trata entonces de superar resistencias profundas, de plantearse a un tiempo las estructuras sociales y mentales correspondientes; y la atmósfera de simpatía propia de una tarde de feliz esparcimiento es algo muy diferente. Entonces se plantea el problema de las relaciones entre democracia y acción organizada, entre democracia y autoridad, es decir, el verdadero problema de la democracia.

¿Por qué haber escogido estas actividades?

En realidad, el método utilizado aquí transporta ya la ideología que constituía en principio el objeto de la investigación: al elegir situaciones que no son pedagógicas y hacer como si la transposición a la pedagogía no planteara problemas, nuestros autores postulan que el contenido de la tarea, y finalmente el contenido de la enseñanza, no desempeñan un papel demasiado importante. Si se concede el derecho de colegir las actividades de modelos reducidos en la conducta de una clase, se encuentra aislada y desvalorizada la propia noción de verdad y de progreso hacia ésta: ya no tiene lugar en la enseñanza. Y a partir de entonces la única realidad se concentra en la relación, y el clima y la democracia corren el grave peligro de confundirse con la cortesía en las relaciones individuales.

Actitud a partir de la cual se deslizará rápidamente hacia el escepticismo y también actitud infantil: el niño no puede aficionarse a su maestro como si fuera un mediador hacia la cosa enseñada, sino solamente en una relación de persona a persona: es decir, que va a transferir a la escuela el tipo primitivo de fijación característica de los vínculos familiares.

Lo positivo

¿Es esto decir que nos parecen vanas estas célebres experiencias? De ningún modo. Tal vez nuestra decepción provenga de que habíamos esperado más de lo que podían reportar por sus propias condiciones; dicho de otro modo, nos ha irritado ver a tantos comentadores que sacan generalidades de ellas sin relación convincente con el caso estudiado.

En primer lugar es preciso mantenerse en guardia contra un autoritarismo que no tendría otro fundamento que el constante deseo de afirmar una superioridad, el temor constante a sentir derrumbarse esa superioridad y se ha ingeniado para hacer vivir a los subordinados entre la con-

fusión para concluir cómodamente que no son capaces, que no son dignos de tomar ninguna iniciativa. No se trata de la autoridad pedagógica, sino de una deformación siempre amenazadora y a la que es importante prestar vigilancia.

Estas experiencias contribuyen esencialmente a hacer que el grupo se sienta como «totalidad dinámica», modelando en lo más profundo las actitudes de sus miembros. Existe un clima de grupo, un conjunto de actitudes colectivas, y ese clima se modifica totalmente según el tipo de autoridad, el estilo de poder, es decir, según las variantes propias del grupo. Modificar el clima de éste consiste principalmente en introducir un nuevo tipo de autoridad, en hacerlo vivir de otro modo y no en acumular acciones y esfuerzos dirigiéndose en particular a cada individuo.

Aquí se encuentra un logro seguro para la pedagogía: el educador considerará esencial afinar su sensibilidad en el clima del grupo-clase, al clima que ha contribuido a establecer en el grupo-clase: captar el campo vital del grupo, la constelación de factores como unidad, y no aislar solamente determinado variante individual.

Prestará atención a las formas que pueda revestir la agresividad de los alumnos y al papel que él mismo desempeñe en relación con sus metamorfosis: Lewin ayuda a comprender que la agresividad, según los casos, puede expresarse como rebeldía, disimularse como una apatía momentánea o descargarse de manera regular, sin refrenamientos destructivos, cuando la vida de grupo no tropieza con frustraciones acumuladas: sabrá reconocer la agresividad fundamental cuando se desplace sobre un «cabeza de turco» o cuando tome como pretexto un incidente de menor importancia.

Se dará cuenta ante todo de la importancia del lugar que le corresponde en el grupo, de la imagen que da de sí mismo: ¿es quien mendiga la atención y los favores, aunque sea bajo la forma simulada de castigos, lo que es incluso una manera, y muy eficaz incluso, de atraerse la solicitud? ¿Es de los que permiten que sus alumnos organicen un trabajo, en el que se absorban hasta el punto que olviden por algunos instantes su presencia y continúen obrando con el mismo ritmo si se aleja durante algunos momentos?

La cohesión del grupo y el grado de integración de sus

miembros son los datos básicos del que enseña, y aquí se leerá al mismo tiempo una valoración de sus matices cualitativos y un esfuerzo de mejora: complicidad de la clase en la oposición, malestar del grupo vivido como obstáculo de las voluntades individuales, dicha de estar todos juntos, asociados en una tarea común.

Por último, las experiencias de Lewin han de interpretarse como aspiración docente (y también de los enseñados) en instaurar nuevas relaciones entre maestros y discípulos: relaciones más íntimas, más confiadas, menos desiguales; una vida de grupo más intensa y más dichosa a la vez.

Aquí se leen dos afirmaciones, dos esperanzas: el maestro puede recurrir a otros procedimientos ajenos a la opresión exterior; el grupo-clase puede parecer al niño no como un obstáculo que se interpone entre sus deseos y la realidad sino, por el contrario, como una posibilidad múltiple, multiplicada por el número de participantes, de realizar sus deseos.

No creemos de ningún modo que el monitor democrático pueda constituir un modelo educativo, y la comparación nos parece falseada por la singularidad de sus dos rivales. Pero no olvidaremos la presencia viva del grupo ni el impulso que lleva a la confianza, hacia una comunidad donde puedan unirse enseñantes y enseñados.

2. LEWIN Y LAS AMAS DE CASA

Con ocasión de la Segunda Guerra Mundial y por razones evidentes de aprovisionamiento y economía, el gobierno americano decidió intentar un gran esfuerzo para convencer a las amas de casa de que recurriesen a las «carnes inferiores», riñones, corazón, tripas e hígados. Con ello Lewin tuvo ocasión de obtener una experiencia de intención psicopedagógica.

Por una parte se reunieron grupos a los que un conferenciante explicó que, en vista de la situación, ese cambio de alimentación era aconsejable y que los manjares propuestos eran tan sanos y nutritivos como los otros, indicando además y distribuyendo luego recetas para prepararlos. Supo inducir a las amas de casa a que plantearan pregun-

tas, numerosas preguntas, en una atmósfera que no dejó de ser cordial y animada.

Por otra parte, se reunieron grupos en los que, sin proceder a ningún planteamiento continuo, sin presentar ni sostener su propia opinión, un monitor desempeñó el papel de conductor del juego: suscitó una polémica colectiva y se limitó a animarla y a aclararla, dando por ejemplo una formulación más precisa a lo que acababa de decirse, subrayando ciertos aspectos de la discusión tal como se desarrollaba, poniendo de relieve ciertas observaciones ya enunciadas por los participantes: así llegó el grupo a tomar una decisión colectiva. Un especialista en dietética que se hallaba presente dio indicaciones técnicas breves y precisas cuando se le plantearon preguntas y también a veces al juzgarlo oportuno.

Ante la experiencia de los hechos

La experiencia ha demostrado que la segunda modalidad aseguraba resultados mucho más eficaces. La comprobación experimental fue sencilla: eran mucho más numerosas las amas de casa que modificaban sus compras en el sentido deseado y de modo mucho más duradero.

Los hechos parecen demostrar, pues, que la «no-directividad» es la mejor vía de progreso, tanto en la adquisición como en la aplicación del conocimiento.

Lo que se ha conseguido

En primer lugar insistimos en los elementos que nos parecen positivos y que tenemos empeño en traer a la luz: primero, mediante esta vida del grupo cada uno participa y da a conocer su punto de vista; se sale a la vez de la pasividad y se adquiere confianza en sí mismo al comprobar que lo que se dice no es mal acogido como las demás intervenciones. Todos pueden exponer su resistencia, o más sencillamente, sus dificultades, sin experimentar molestias.

De este modo se afirma el sentido de responsabilidad: el problema planteado me concierne: aportar a él una solu-

ción depende de mí, depende también de mí; de ahí que se produzca a la vez una experiencia de realidad y un deseo de compromiso.

Y por ello el grupo puede llegar a una conciencia más clara del problema planteado: enunciando cada uno sus ideas se evocan diferentes puntos de vista y una riqueza de soluciones posible. No se trata simplemente de una adición, de una acumulación: al cobrar conocimiento del punto de vista ajeno, cada compañero se ve llevado a examinarlo, a controlarlo incluso con atención y rigor y se esfuerza por aportar al planteamiento de su propia perspectiva esa exactitud que sabe esperan los demás.

En una palabra, aquí el grupo se forma como unidad original: se vive una solidaridad que puede llegar hasta el fervor. Se crean relaciones interpersonales entre los participantes y entre éstos y el monitor, por ello se intensifica considerablemente la posibilidad de llegar a un acuerdo; por otra parte, el grupo se une puesto que se compromete en una tarea común, dirigida hacia una decisión también común.

A decir verdad, las amas de casa no modificarán su comportamiento por la fuerza del nuevo argumento ni por la experiencia de determinado hecho preciso, sino porque la vida del grupo las habrá vuelto más propicias al cambio, más permeables a las modificaciones, reorganizando su «campo psicológico»: es decir, se ven obligadas a replantearse un conjunto de actitudes y puntos de vista.

El conferenciante no alcanza ni de lejos tal eficacia porque aquellos a quienes se dirige asisten como auditores, yuxtapuestos unos a otros y no involucrados en el asunto y participando de la vida de grupo; ni tienen ocasión de manifestarse las individualidades, ni adquieren las relaciones esa fuerza, esa coherencia por la que cada uno puede sentirse apoyado y dirigido.

En todos estos aspectos, el tema esencial sigue siendo la vida de grupo en su originalidad: para modificar la forma de actuar de un individuo, no se trata de dirigirse a ese individuo, pues incluso aunque se estuviera a punto de triunfar, la «sustitución» despertaría tanto asombro por parte de los otros, encontraría por lo menos tales reticencias, que pronto sería devuelto a su posición inicial.

Es preciso actuar sobre el grupo como tal, y entonces él es quien presionará en cada miembro para que permanezca fiel a las nuevas normas decididas en común. El deseo de conformidad en el grupo, en lugar de ser un elemento de resistencia y de inercia, se convierte entonces en una fuerza movilizadora.

Pensar o más bien sentir el grupo como totalidad, el clima del grupo, y fundamentalmente haber sabido crear y suscitar esta vida unida y solidaria del grupo. El grupo es un sistema de existencia específica que no se deja conducir a las reacciones elementales de cada individualidad participante: por el contrario, es el conjunto de los fenómenos vividos en grupo lo que permite dar cuenta de determinado comportamiento individual, de determinada relación interindividual y así, pues, de modificarlos.

Pasar de las amas de casa a los alumnos

Parece, pues, que esta experiencia y las reflexiones que suscita deben desempeñar un papel de primer plano en la conciencia del educador.

Pero esto no significa en absoluto que consideremos esta experiencia en sí representativa de la situación pedagógica y que nos convenza de las virtudes de la no-directividad en pedagogía.

A primera vista se sentirían tentaciones de ver aquí una situación próxima a la del escolar: se quiere «enseñar» algo a las amas de casa acerca de la carne de clase inferior; al mismo tiempo se pretende convertir una costumbre rutinaria y en el fondo caprichosa en una voluntad reflexiva, susceptible de comprometerse en un camino nuevo y fructífero; esta unidad de un contenido intelectual e intención parece definir bien la condición educativa.

Pero es preciso considerarla más de cerca: en realidad para progresar, basta con que las amas de casa, el grupo que las constituye, demuestre cierto tipo de buena voluntad, o más bien que no se impaciente entre las costumbres y la mala fe y se preste un instante a la prueba propuesta. Inmediatamente los hechos hablarán por sí mismos, sólo hay que darles lugar para ello: corazón y riñones producen

platos verdaderamente agradables. Una ama de casa puede muy bien preparar para su marido este tipo de alimentos sin decir nada y, después de la comida, al desvelar por fin la verdad, todos se felicitarán por ello.

Pero no se aprende álgebra sin saber qué hacer con ella. Es precisa una lenta elaboración, largos esfuerzos personales, no se evitará pasar por períodos de confusión, pues se trata de entrar en comunicación con un pensamiento que supera en mucho nuestro nivel ordinario de precisión y formalización.

El monitor no-directivo sólo tiene que luchar contra apariencias, fantasmas, nada fundado; es el aspecto de esos platos lo que desanima por ser poco habituales. Que se realice lealmente la experiencia, que no se niegue a la evidencia y la respuesta no planteará dudas: la solución sencilla, única y definitiva se impone a todos: habiendo sido disipadas algunas ilusiones, una vez desechados chismes y admiraciones excesivas, no caben ya dudas, se disipa por fin la niebla y la solución ya no puede escapar a la realidad. Todos se adhieren a ello y se encuentran a gusto.

Y por ello el monitor puede limitarse a aclarar y replantear.

Pero ¿es esta una situación pedagógica? La belleza de un texto, la autenticidad de un teorema no aparecen en la prolongación inmediata de una sencilla experiencia, de una comprobación que se ofrece a todos los participantes, aunque obren de buena fe: es un lento progreso, una dura escalada, que exige numerosos ejercicios. Estará sembrada de fracasos, de períodos de aridez en que el alumno se desanima por no «hallar», no comprender y las experiencias de Lewin no demuestran de ningún modo que resulte superflua la ayuda, la autoridad y la iniciativa de un maestro y, sobre todo, la colaboración alumno-maestro para elucidar dificultades.

Del peligro de considerar a los alumnos como a las amas de casa

Pero es preciso avanzar más en la crítica y darle un alcance más general: el método del monitor funciona de

modo satisfactorio porque se trata de un tema que calificaremos carente de conflicto, carente de conflictos en el punto de partida, pues los participantes, aunque no tengan conciencia de ello, sólo estaban separados por un malentendido irreal; sin conflictos en la llegada lo que significa que pronto se hace manifiesta la solución y se hace aceptar por todos. Pero ya se entrevé y se entreverá cada vez más claramente a medida que avancen nuestros análisis, que el método sólo se adapta realmente a este género de casos, lo que prácticamente significa que transforma todo lo que toca en casos de este tipo, impone a todo lo que toca la perspectiva del no-conflicto. Le es indispensable negar toda divergencia real, toda oposición fundada y profunda.

¿Qué llega a ser en el terreno de la investigación de una verdad difícil de captar y cuando la divergencia entre las opiniones remite a las causas objetivas, profundamente ancladas en ideologías y modos de vida y, finalmente, en los intereses antagonistas?

En conclusión, diremos que las situaciones consideradas en estas dos experiencias no corresponden a situaciones pedagógicas ni tampoco a situaciones democráticas.

Pero calificarlas de pedagógicas, de democráticas, considerarlas como características de la enseñanza y del régimen político, no es simple cuestión de vocabulario ni una forma inocente de bautizar los hechos: es decir, se puede estudiar y comprender la situación en la enseñanza sin preocuparse de lo que se tiene que enseñar y por una especie de silencio cómplice dejar entender que, en la enseñanza, sólo cuentan las modalidades de vinculación entre grupos e individuos, sólo existe la relación. El acercamiento a la verdad, el combate teórico y práctico para alcanzar la verdad, no hallan lugar, ni siquiera se consideran; no forman ya parte del problema.

Al mismo tiempo la democracia se reduce a un juego de relaciones entre la amabilidad y benevolencia, una habilidad en el manejo de las relaciones humanas.

Que se introduzca un instante la idea de explotación, de oposición real entre las clases sociales y todo el método se desplomará; para llegar a la democracia, para que la ense-

ñanza contribuya a ella habrá que conocer verdades, librar una batalla, organizarla o más bien emprenderla apoyándose en las verdades por conocer.

Ni el establecimiento de los menús ni la construcción de modelos reducidos podrán servir de prototipos en la escuela.

Capítulo II

NEILL.
¿DE QUÉ SE HAN LIBERADO LOS NIÑOS DE SUMMERHILL? (3)

1. Aviso

Situemos en primer lugar algunos temas esenciales.

Sin opresiones

El alumno no debe estar sometido a ninguna opresión, no se ejercerá sobre él presión alguna: «Imponer algo con autoridad es injusto. El niño jamás debe verse obligado a realizar algo» (4). Y Neill afirma haber realizado un mundo sin coerciones: en Summerhill, «se ha eliminado el elemento de poder... se concede al niño toda la libertad que desea» (5).

Estas opresiones que es preciso suprimir son, en primer lugar, las órdenes —«Haz esto, compórtate, calla»—, desde los sermones hasta las dulces sugerencias pasando por la vigilancia de lecturas, filmes y relaciones y evidentemente los castigos así como también las ideologías de los adultos y de sus innumerables prescripciones, de toda moral, sea o no

(3) A. S. Neill fundó en 1921 la escuela de Summerhill, en la región londinense.
(4) Neill, *Libres enfants de Summerhill*, p. 112.
(5) Ibíd., p. 285.

religiosa y de toda opinión impuesta al niño. Ningún enseñante pretenderá señalarle con su impronta. Y se perseguirá ante todo la opresión más insidiosa, la que se enuncia sin más en los juicios de valoración: está bien, está mal.

Y si Neill escruta así implacablemente todos los escondrijos donde puede disimularse la opresión, es porque toda opresión le parece absoluta, no se puede estar a un tiempo a favor de la opresión y de la independencia, no se pueden compensar una con otra, ni graduar la opresión: «Debemos escoger entre autoridad y libertad, disciplina o autodeterminación. No puede existir término medio» (6).

Toda opresión implica ansia de poder

Las opresiones proferidas por el adulto en realidad no tienen otro fundamento que su sed de poder; un ser presa de la vacilación, desdichado y que no soporta que los demás, comenzando por sus hijos, sean menos desdichados que él: el castigo no es nada más que una explosión de odio. Los padres pretenden obrar en pro de sus hijos; en realidad, disfrutan ejerciendo su poder. La opresión es lo opuesto al amor, del mismo modo que no pueden coexistir opresión y libertad, tampoco opresión y afecto. Un adulto que quiera hacerse obedecer por un niño, es un adulto que no puede amar, un adulto que ya no sabe amar. Teme el placer: por haber vivido sin dicha, no puede aceptar que otro, sobre todo su hijo, conozca lo que él no ha sabido alcanzar.

Lo mismo puede aplicarse a los profesores: la disciplina que quieren imponer, la situación privilegiada que exigen tener en la clase, no son otra cosa que la expresión de sus propios impulsos agresivos, de un deseo de poder que no osa enfrentarse con otro a igual nivel y que se abate sobre los niños: «un dios de pacotilla».

(6) Ibid., p. 259.

Opresión y deseo

Toda opresión es nefasta porque va al encuentro de los apetitos espontáneos del niño, porque condena, rechaza y corrompe sus instintos naturales y auténticos: una madre, con toda la dulzura imaginable, sin que se trate de ninguna cuestión de castigo —sencillamente de complacer a mamá—, estimula a su hijo a compartir algo con su hermano menor: esto ya constituye una violencia. Y, a partir de entonces, el niño «enterrará sus deseos reales» (7). En cuanto al objetivo perseguido, se alcanza incluso lo contrario de lo que se esperaba: el muchacho se sumerge en el egoísmo y comienza a detestar a su hermano menor.

Aún más, se le precipita en el «odio a su yo»; pues al incitarle a compartir cuando se aprestaba a retenerlo todo para sí, su madre le ha insinuado la idea de que sus deseos y sus gustos son, por así decirlo, de mala índole, que debe desconfiar de ellos, combatirlos, odiarlos, odiarse.

Odio de sí mismo, que constituye a la vez tristeza y desequilibrio que sólo pueden conducir al odio a los demás: «su vida ha sido alterada» (8).

Para mayor abundamiento, un niño castigado, en lugar de corregirse, es víctima de odio hacia la persona que lo ha castigado, de la crueldad, del sueño del talión, de la venganza. Pero semejante sueño, al mismo tiempo, suscita culpabilidad; y se creerá obligado, para no sentirse culpable, a disfrazar su odio (real), simulando ternura (fingida y por lo tanto en cierto sentido también real). En este embrollo, ¿cómo podría establecer de modo sano y sólido los cimientos afectivos de su personalidad?

Así se asimilan todas las opresiones, de tal suerte que se rechazan en conjunto. Y Neill cree poder hablar de *la* opresión como de una categoría general y una. O, dicho con otras palabras, toda opresión suscita temor y todos los temores se reúnen en uno solo, constituyendo sólo uno: el temor a la muerte, incapacidad para afrontar la vida alegre y audazmente.

(7) Ibíd., p. 227.
(8) Ibíd., p. 239.

Abolir la opresión, suprimir el temor

De lo que se deduce que para huir de este encadenamiento infernal es preciso y basta con suprimir toda opresión, abolir toda autoridad, y eliminar así el temor de la vida del niño.

Naturalmente se tomarán cierto número de precauciones aconsejadas por el más puro sentido común: se colocará un enrejado ante la chimenea; se prohibirán los baños cuando no hay vigilante; saltar por los tejados y utilizar armas que puedan producir heridas; se enviará a la cama a un niño que tenga fiebre e incluso al que, por consideración a su corta edad, se quedaría velando hasta demasiado tarde; se está en el derecho de hacerse obedecer de un niño «cuando se trata de una cuestión de vida o muerte» (9).

Aún hay más: se protegerán los derechos individuales contra toda usurpación por parte ajena, se obligará a detenerse al niño que arroja piedras a los peatones o a aquel que toca la trompeta durante la clase. Y también a aquel que se sirve indebidamente de un objeto que no le pertenece, con mayor razón si lo estropea, pues son casos en que obstaculizan las facultades ajenas y violan su libertad.

Debe comprenderse un punto: esas prohibiciones no se presentarán al niño como un castigo, conclusión de un juicio moral que desvaloriza determinado acto tachándolo de malo y que corre al mismo tiempo el peligro de desvalorizar toda la personalidad de su autor, convertido en un «malvado». Pura y simplemente, tendrá con ello una regla para salvaguardarse oponiéndose a sus veleidades de aventajar a otro, de hacer lo que le plazca a expensas de otro.

Aparte de estas circunstancias, ya sean de seguridad o de competencia con los derechos del prójimo, el niño de Summerhill es libre: no pesa sobre él ninguna opresión. Especialmente desde el punto de vista escolar, no sólo es él quien escoge las materias de estudio sino incluso quien decide si quiere estudiar, ir o no a clase, por ejemplo, quedarse a jugar y perder el tiempo. Se puede citar el caso de

(9) Ibíd., p. 143.

un muchacho que permaneció más de diez años en Summerhill sin asistir a ningún curso y de otro que, a los diecisiete años, aún no había aprendido a leer.

Por ello se dice de Summerhill que es «un paraíso» para los niños.

Expresar la sexualidad

A partir de estos datos de conjunto se puede captar la importancia primordial que para Neill tiene todo lo que concierne a la sexualidad: le parece fundamental permitir a los niños «que expresen libremente su sexualidad» (10). El niño debe tener completa libertad para tocarse cualquier parte del cuerpo comprendidos los genitales; no se obstaculizará en modo alguno la masturbación; se aceptará, incluso se estimulará, que el pequeño tenga una vida sexual, juegos sexuales abiertos y declarados con muchachas y también entre hermanos. Son «actividades sanas y naturales: un fenómeno normal y deseable».

En el adolescente se asegurará la libertad sexual, sin encerrarlo en los límites del «matrimonio convencional».

La sexualidad constituye el tema de referencia y se confrontará incesantemente con las perspectivas escolares y de la vida cotidiana por las que hemos creído conveniente comenzar este informe: al igual que toda obligación en el terreno escolar y de la existencia general del niño le entristecerá, le empequeñecerá, del mismo modo toda limitación en materia de sexualidad le torna ansioso, le convence de sentirse culpable, le conduce a detestarse a sí mismo. Y es preciso añadir más: esencialmente en el terreno de la sexualidad, es donde nacen las reacciones de culpabilidad y de odio hacia sí mismo que luego se difundirán a través de todo el ser del niño, siendo la causa primordial la prohibición de masturbarse y la angustia que nace cada vez que se quebranta esta prohibición.

Basta que queden abolidas las opresiones escolares y otras semejantes para que el niño se desarrolle armoniosamente.

(10) Ibíd., p. 189.

Del mismo modo basta con asegurar al niño la libertad sexual para que supere, e incluso ignore, dificultades y problemas en este terreno: «Un niño que puede tocarse sus genitales (y que mantenga actividades sexuales con otros niños) tiene todas las oportunidades de crecer con actitud sincera y sana hacia la sexualidad» (11).

En realidad, esta libertad sexual es la que gobierna las demás: permitir la masturbación, dar al niño todas las explicaciones que precise, ponerle en situación de discutirlas sin experimentar malestar, es desembarazar a la sexualidad de la sensación de remordimiento y de la idea del pecado, y puesto que es la primera y siempre renovada fuente de ansiedad, se libera al hombre de la angustiada complacencia en la falta y el fracaso: «Sólo la libertad sexual puede asegurar la salud del mundo de mañana.»

Regulación por el deseo

Y así se desprende el principio único que coordina los diversos aspectos de la existencia: para la vida sexual como para el resto de la vida, o más bien puesto que así sucede en la vida sexual, sólo puede ser igual para toda la vida, sólo es eficaz la regulación por el deseo del individuo, que es plenamente eficaz: el bebé come cuando tiene hambre y no se le dejará llorar esperando el momento de la tetada; el escolar prosigue su trabajo en la medida en que lo desea e incluso aquel trabajo que desea, pero si el interés ya no le incita, lo deja.

El deseo que no tropieza con una opresión externa tiene capacidad de saciarse y basta que sea llevado hasta el fin para que se desprenda de lo que podía implicar aún de imperfecto, para que supere todas las limitaciones en las cuales se entorpecía primero; los niños para quienes la masturbación ya no es un misterio y un tabú se liberan mucho más rápidamente de ella que los demás, en beneficio de innumerables actividades que se abren ante ellos y que los atraen. Y de forma paralela, el niño que tiene derecho a agotar su egoísmo «se libera de él expresándolo« (12). Si

(11) Ibíd., p. 189.
(12) Ibíd., p. 286.

ha podido vivir a fondo su egoísmo, se ha liberado de todo pesar a este respecto, sin ninguna intervención exterior, ha quedado lugar libre para la generosidad. Y el egoísmo «se transforma en altruismo y en sincero interés hacia los demás» (13). Es preciso y basta con que el muchacho haya agotado hasta el fin un interés para que pase a otro, más positivo y más amplio.

El adulto cómplice

El papel esencial del adulto, tal vez su único papel real, consiste en crear una atmósfera de aceptación, purificada de amenazas y temores. Aprobar todo lo que un niño desaprueba en sí mismo porque se le ha enseñado a ello. Por eso Neill aprueba cuando se trata de masturbación y también de mentiras, robos o de cualquier otra actividad condenada por la sociedad. Aprobar significa aquí ayudar al niño a vivir y a contentar su deseo multiplicándole las situaciones en que pueda satisfacerse. Por negativo y mezquino que sea ese aliciente, se transformará a medida que lo sacie; el joven delincuente a quien se le haya dado ocasión de romper, demoler y destruir irá descubriendo poco a poco satisfacciones mejor fundadas. Un niño solía mojarse en el lecho: se sentía celoso de su hermano menor y quería identificarse con él. Neill le ofreció una pequeña recompensa «cada vez que se olvidara»; lo estimula a que «siga siendo un bebé hasta que haya agotado su deseo y se halle dispuesto a abandonarlo naturalmente» (14).

No temerá acompañar a un joven ladronzuelo para ayudarle a robar unas gallinas al vecino e incluso prestarle ayuda cuando se decida a enredar en la caja de la escuela. Se trata al mismo tiempo de permanecer al lado de un niño evidentemente atormentado y desdichado, de hacerle sentir irrefutablemente que se está de su parte y de permitirle, por así decirlo, saturar su inclinación al robo.

En resumen, cuando se suprime toda opresión, cuando el adulto renuncia a ordenar, prohibir, guiar y prescribir,

(13) Ibíd., p. 164.
(14) Ibíd., p. 289.

el niño obra partiendo de su deseo, fiándose de su propio deseo. Es fiel a sí mismo, puede «expresar todo su ego» (15), es dichoso y sus progresos serán constantes.

El ejemplo de la marcha ilustrará una vez más, entre tantas teorías de la educación, la idea de un desarrollo natural: el bebé gateará antes de caminar. Sería insensato pretender acelerar esta evolución o temer que coja malas costumbres y pierda el tiempo. En realidad, por sí mismo, en el momento deseado y cuando se haya arrastrado bastante por los suelos, se levantará.

Neill aguardará en todos los terrenos, sin exigencias prematuras, sin querer forzar al niño a otra postura que la que adopte espontáneamente, esperará a que esté «naturalmente dispuesto» (16) para abordar la etapa siguiente; la única condición es que no sea interrumpido, bloqueado ni desviado su desarrollo espontáneo por intervenciones que sólo pueden resultar intempestivas.

Ampliando el debate en las dimensiones de los problemas sociales, Neill afirma que toda educación que difiera de la que él preconiza, que no tiene como finalidad primera suprimir la opresión, ejercita al niño a «obedecer a todos los dictadores y patrones que halle en su vida» (17). Se forman «oscuros burócratas, pequeños conformistas pobres y atemorizados», marionetas privadas de voluntad, tan acostumbrados a la pasividad y tan obsesionados por el respeto a las autoridades existentes que rechazan al punto como sacrílego e imposible cualquier cambio del orden establecido.

2. Crítica política

Queremos explicar por qué, a nuestro modo de ver, es precisamente en la escuela de Summerhill donde se engendran conformistas y conservadores, como nos parece que se opone fundamentalmente a una intención progresista de la educación. Proponemos, pues, primero una crítica de tipo

(15) Ibíd., p. 285.
(16) Ibíd., p. 224.
(17) Ibíd., p. 285.

político, a partir de la cual intentaremos un replanteamiento directamente pedagógico.

Primer camino: rechazo de la verdad

«Toda opinión impuesta a un niño es un pecado contra su persona (...). Jamás intento hacer compartir mis creencias por los niños (...). Nunca he pronunciado una palabra contra el antisemitismo, el imperialismo o para convertirlo en lo que sea. Deposito mi confianza en el poder de la libertad para armar a la juventud contra el artificio, el fanatismo y toda clase de "ismos"» (18). Así se sitúan en el mismo plano todos los «ismos» y todos son rechazados de un mismo revés; no tendrán, pues, lugar en la enseñanza.

En realidad, Neill confía en que sus alumnos no llegarán a ser antisemitas ni imperialistas. Pero para apartarlos de ello no cuenta en modo alguno con hacerles reflexionar sobre tales actitudes, sus razones de ser, el papel que desempeñan; intervendrá tan sólo el «desarrollo natural» del niño, la atmósfera feliz en que vive y el ejemplo de algunos seres, ante todo del mismo Neill.

Es decir, que no existe verdad en los puntos esenciales de la educación, no se puede llegar a una verdad; el problema pedagógico no se plantea en términos de verdad: ese rechazo primero nos parece constituir el vínculo entre todas las tendencias de la no-directividad y así pues tendremos que recurrir a él, cada vez con una perspectiva sin duda diferente.

La autoridad del adulto sólo puede justificarse en la medida en que ayuda al niño a llegar a una verdad difícil, demasiado difícil para sus fuerzas y que constituye, por lo tanto, ante sus interrogantes la respuesta que él mismo presiente. A partir del momento en que todos los «ismos» son por igual odiosos y superfluos, Neill tiene perfecta razón al proscribir con tanto vigor todo poder magistral.

Bancarrota del mundo. Queda por comprender de dónde procede ese rechazo de la verdad y cuáles son sus conse-

(18) Ibíd., p. 226.

cuencias. Y se descubre que toda la cultura, sin distinción de aportaciones, toda la política, sin distinción entre tendencias y partidos, se resumen para Neill en un solo término: bancarrota.

La cultura no conduce a nada: «Todo el griego, todas las matemáticas y toda la historia no contribuirán a hacer más cálido el hogar» (19). E incluso: el francés y la historia «no valen nada, comparados con el aspecto de realización natural de la vida, de expansión del corazón humano» (20).

¿Quién dejará de convenir que no basta saber griego para ser bueno? Pero la afirmación aquí planteada es muy diferente: la cultura no podría en modo alguno constituir una vía de realización, no tendría ningún papel que desempeñar en relación a los proyectos fundamentales del hombre. La cultura es considerada como fracaso total, puesto que no servirá de ninguna ayuda al hombre en la construcción profunda de su personalidad ni en su búsqueda de la dicha.

Toda la política sufre parecida condena: «Somos contrarios a la vida cuando jugamos a políticos, mercachifles y explotadores», ya se trate de la guerra colonial, la del 14-18, la última, o la que tal vez se haga para «aplastar o favorecer el avance del comunismo» (21). Puesto que todos los movimientos políticos son dignos y ninguno vale nada, se deduce evidentemente que la base de la educación es «negarse a dar al niño ideas políticas». Y Neill tampoco querrá «hacerle consciente de que pertenece a una clase social» (22). Incluso se declarará nefasto un profundizamiento teórico razonado a partir de su experiencia vivida.

Ni en la cultura universitaria ni en los conceptos políticos hay nada que aprender, nada que merezca ser aprendido y se rechazan asimismo las obras humanas, los resultados de los esfuerzos y de las luchas. Basta confiar en la vida, en el amor, operar «la entrega de amor» en una espontaneidad que nada debe a la actividad teórica ni práctica de la humanidad que me ha precedido, de la humanidad que vivo.

(19) Ibíd., p. 93.
(20) Ibíd., p. 39.
(21) Ibíd., p. 298.
(22) Ibíd., p. 109.

Entregados al conformismo. Por ello, como ya hemos dicho, nunca es necesaria la intervención activa del maestro, pero también por ello los niños así formados, totalmente desarmados en el plano de las ideas como en el terreno de la acción, se ven entregados atados de pies y manos al conformismo. En realidad se los conduce hacia la adaptación pasiva en el medio establecido en la sociedad reinante. Prueba de ello es que Neill invitará explícitamente al niño a imitar los ejemplos corrientes, habituales, tradicionales que halle alrededor: «Si los propios padres son honrados y auténticamente morales, sus hijos, en el momento oportuno, lo serán igualmente» (23).

Y no se trata solamente de los padres y de los vínculos afectivos; el entorno habitual se presenta como norma suficiente para fundar el comportamiento: en cierto estadio de su crecimiento, el niño experimentará «el deseo de complacer a los demás, de atraerse la buena disposición ajena, de obrar de suerte que los demás tengan buena opinión de él» (24).

Puesto que ya no hay grandes obras ni grandes realizaciones, el niño sólo puede regirse por ese ambiente medio de sus próximos: ciertamente que para semejante objetivo no es necesario ser guiado por un maestro. Pero la definición de ese objetivo es precisamente el conformismo.

En resumen, presentar como fuerza moral suficiente la reputación de los demás, de los demás indiferentes, es invitar al niño a tomar como modelo a los que han triunfado, a las personas establecidas, a los buenos burgueses. Es comprometerle a las opiniones medias, a los prejuicios, a la moda, a los sistemas estereotipados que circulan por doquier.

¿Y qué otros modelos podrían subsistir donde han sido minadas toda cultura y toda vida política?

Buena conciencia satisfecha. El conformismo no se separa de la buena conciencia satisfecha. Habrá padres «honrados y auténticamente morales». Habrá en nuestra sociedad seres y ambientes completamente buenos, sanos, asép-

(23) Ibíd., p. 225.
(24) Ibíd., p. 227.

ticos y su influencia benéfica se transmitirá a sus hijos, insensiblemente, sin que nadie haya de intervenir de manera explícita. Nos bañamos aquí en una moral burguesa y sencilla, que no ha percibido en modo alguno el carácter ambiguo y contradictorio de las conductas en una sociedad dividida en clases, dividida contra sí misma.

Si existen ya tantos padres «honrados y auténticamente morales» y es fácil convertirse a su imagen, si «los demás» constituyen modelos insuficientes, la educación no puede proponer al niño otro fin que se inserte con suavidad en la sociedad existente.

Segundo camino: el deseo del niño

Una segunda vía conducirá también con seguridad a los niños de Summerhill a posiciones sólidamente conservadoras. Desde el punto de vista de la finalidad, queda, pues, excluida toda intervención guiadora de un maestro, puesto que no existe para Neill, en realidad, objeto de enseñanza, objeto que valga la pena ser enseñado. Desde el punto de vista de los sujetos, en este caso de los niños, no se rechaza menos rigurosamente la intervención, y por una razón en cierto sentido inversa: el deseo del niño basta en todo instante para fundar su desarrollo, pues ese deseo es considerado como perfecto, definitivo. Es una fuerza vital, espontánea, natural, término primordial del que todo depende y que no depende de ningún otro, estando completo, constituido y preformado en el interior del individuo. En realidad, es una alma que no se atreve a decir su nombre.

Más tarde insistiremos en los problemas psicopedagógicos despertados por tales conceptos. Por el momento nos conformaremos con indicar las consecuencias políticamente conservadoras: «Dejado en libertad, lejos de toda sugerencia de los adultos, el niño puede desarrollarse tan completamente como su capacidad natural se lo permita. Summerhill es un lugar donde aquellos que tienen capacidad natural y voluntad necesaria para ser sabios lo conseguirán, mientras que los que no tienen más capacidad que para barrer las calles, las barrerán» (25).

(25) Ibíd., p. 22.

El niño tiene para Neill «capacidad natural» que le define, que constituye un dato irrefutable. Le ha sido atribuida por una Providencia púdicamente llamada Naturaleza, y de una vez para siempre.

Se nos ha repetido muchas veces que basta dejarlos crecer y expresarse sin pretender interferirse en su propio movimiento. La consecuencia ineluctable es que el deseo del hijo del obrero de convertirse en obrero, su menor «capacidad» en los estudios («ved que adelanta menos que los hijos de los burgueses») son admitidas tal cual, son ratificadas sin incluso plantear problemas. Y así es como se halla justificada toda la sociedad establecida.

Un concepto para pasar por la criba. Por el contrario, toda educación progresista sabe que la «capacidad natural» no es natural, sino tributaria de las condiciones de vida y del medio. El hijo de un obrero especializado cuenta con mil razones para tener dificultades en sus estudios y, al mismo tiempo, para experimentar un menor deseo, más escasa voluntad de proseguirlos. Las pedagogías progresistas se ponen de acuerdo en desvelar las influencias de las clases sociales sobre la escolaridad del niño y para negarse a resignarse a ellas. Al mismo tiempo el deseo del niño deja de ser considerado como una regularización trascendental, voz de la Naturaleza o de Dios. Y la intervención activa de un maestro es la que puede hacer comprender al hijo del barrendero, resignado a serlo también y cuyos resultados escolares le designan «muy naturalmente» para ello, por qué tiene esos deseos y esos resultados. La intervención activa de un maestro contribuye a llevarle más lejos.

En nombre del sagrado carácter del deseo, Neill admite sin ninguna discusión las formas más conservadoras de selección y es imposible que sea de otro modo; o se procede a una crítica de ese deseo, se comprende cómo está condicionado por el modo de vida y entonces se excluye tomarlo como elemento motor de todo el sistema educativo, se da lugar a un maestro capaz de desmitificar el deseo y de guiarlo, o se le admite como se presenta, sin darle otra finalidad que dejar que se exprese y expansione y el maestro sólo está presente para salvaguardarlo en su pureza y, al

adherirse a la jerarquía de los deseos, se acepta la reproducción hereditaria de las jerarquías sociales.

Y Neill no retrocede ante las consecuencias de sus observaciones: los muchachos «que quieren dedicarse a la mecánica no se ven dificultados por exámenes, acuden directamente a centros de aprendizaje» (26). O incluso «sólo un *curriculum* absurdo puede obligar a una futura costurera a estudiar ecuaciones». El deseo, la ambición, no están sólo predeterminados sino incluso estrechamente especificados. La vocación de ser costurera o mecánico se apodera del sujeto y le conduce directamente hacia su objetivo y no debe cometer el sacrilegio de considerar otros terrenos, evidentemente reservados a personas de otras clases.

Se puede contar con la actitud no-directiva del maestro para que ningún alumno sea incitado a superar los límites de su deseo.

En resumen, en ese tipo de educación «los niños sólo aprenden lo que quieren», y el único papel del maestro es reconocerles ese deseo. La consecuencia inexorable es que algunos quieren ser mecánicos, y costureras; otros, doctores o ingenieros. Sin duda unos y otros alcanzarán su objetivo. Sencillamente se habrá omitido considerar que estadísticamente hablando, y pese a ciertas excepciones, de un lado de la escala social brotan las vocaciones de ingeniero, de otra, las vocaciones de costurera. Y no observar este reparto es un excelente medio de hacerlo pasar como «natural» y definitivo.

Tercer camino: psicologización de los problemas sociales

Por último, el conservadurismo de los niños de Summerhill nos aparece en un tercer aspecto que denominaremos psicologización de los problemas sociales.

Por ejemplo, Neill sostiene que la guerra tiene como causa «la culpabilidad y ansiedad contraídas desde la infancia y que conducen al odio del yo» (27). La guerra se reduce al

(26) Ibid., p. 45.
(27) Ibid., p. 190.

«mal anímico» (28), culpabilidad y, finalmente, culpabilidad sexual.

Es decir, que los acontecimientos del mundo sólo desempeñan papel de pretextos, de ocasiones, pero jamás serán la causa profunda de ninguna de nuestras dificultades. Incluso la bomba atómica, después de todo, no es tan terrible, y cuando los niños oyen hablar de ella «si no existe el tema inconsciente a la sexualidad y al infierno», no pueden entregarse a una «ansiedad penetrante» (29). En una palabra, los hechos, las estructuras sociales, las formas de organización social son consideradas como totalmente accesorias, no son ellas quienes dan cuenta de las divisiones entre los hombres ni aun menos de los desequilibrios individuales: la única causa es de naturaleza interior, psicológica: «el mal anímico».

No puede ser de otro modo en semejante pedagogía, sino sería necesario tender a un conocimiento de los hechos, a una doctrina capaz de comprenderlos y de transformarlos y ya no podría sostenerse que el libre deseo de los niños constituye elemento suficiente de su educación.

La escuela salvadora. Ahora bien, una primera consecuencia de esta psicologización es que la escuela, medicación psicológica por excelencia, basta para salvar a los hombres, es capaz de salvarlos con sus únicas fuerzas: «con una educación sana, puede contenerse ese mal» (30). En cuanto se modifica el sistema educativo concediendo al niño esa famosa libertad, es «el comienzo de una nueva civilización, más profundamente modificada que toda nueva sociedad prometida por cualquier partido político» (31). No sólo la escuela es el medio, el mejor y casi único hacia la mejora de los hombres, sino incluso es capaz de realizar al punto un mundo reconciliado consigo mismo: «Summerhill es una sociedad sin clases. La fortuna y la situación social del padre no cuentan. Lo que cuenta es la personalidad del individuo y su sociabilidad» (32).

(28) Ibíd., p. 18.
(29) Ibíd., p. 124.
(30) Ibíd., p. 18.
(31) Ibíd., p. 108.
(32) Ibíd., p. 176.

Ilusión típica del pedagogo «puro» que, a fuerza de vivir en el recinto escolar, llega a ignorar hasta qué punto la familia, el medio de vida, las perspectivas futuras, en resumen, las estructuras sociales y las oposiciones que ratifican, han influido y modelado la personalidad del niño, tanto como su forma de establecer relaciones con otros o sustraerse a ello.

Ilusión peligrosa y realmente conservadora: la escuela no sería parte de la sociedad, función de ella, sino causa primera. Podría constituir un espacio milagrosamente preservado: de tal suerte que la Revolución podría sustituirse por una simple revolución escolar. La utopía de la escuela fuera del mundo, independiente de él, conduce a aceptar el mundo tal como es, con la única condición de que se permita construir en él algunos islotes de renovación pedagógica.

Psicología y felicidad. La psicologización de los problemas sociales comporta una segunda consecuencia: la de los remedios, siendo el antídoto homogéneo del mal.

Todas las cuestiones sociales se resuelven haciendo primero dichosos a los individuos puesto que todas las dificultades sociales nacen de la ignorancia, de la culpabilidad y de las opresiones que primero se han aplicado a la sexualidad infantil: «Un hombre dichoso jamás ha preconizado una guerra o linchado a un negro... un patrón feliz nunca ha atemorizado a sus empleados» (33). En primer lugar que sea dichoso el patrón, luego se entenderá muy bien con su empleado y no tendrá la indecencia de hablar de estructuras, de explotación ni de luchas de clases.

Se trata de sentar el principio de que los hombres pueden ser totalmente dichosos, y en nuestra sociedad, independientemente de las estructuras sociales, con la única condición de que hayan recibido una educación adecuada. Desde entonces, la Revolución y más sencillamente la transformación de la sociedad aparece como una empresa perfectamente inútil. Se sitúa en actitud de aceptación.

A un interlocutor que describía Summerhill como una mónada aislada viviendo al margen de la colectividad, Neill le respondió: «Mi destino no consiste en reformar la socie-

(33) Ibíd., p. 18.

dad, sino en contribuir a hacer dichoso a un pequeñísimo número de niños» (34).

¿Es posible aportar auténtica dicha a un reducidísimo número de niños como no sea proponiéndoles la tarea de que difundan a todos los demás esa dicha o más bien su esfuerzo, su lucha por la dicha?

3. Crítica pedagógica

Tras de haber intentado demostrar por qué, pese a ciertas apariencias, Summerhill nos parece una institución fundamentalmente conservadora, añadiremos que en toda situación de litigio debe participar una crítica directamente pedagógica.

La libertad y el derecho de molestar a los demás

Y la aplicaremos en primer lugar a la noción de libertad: para tratar de captar sus aspectos psicológicos.

«Libertad significa hacer lo que guste mientras no se atente contra la libertad ajena» (35). O más bien: «Cada individuo es libre de hacer lo que le plazca mientras no viole la libertad de los demás» (36).

Aquí estamos en el corazón de lo político y de lo psicológico; en cuanto al aspecto político, es exactamente la libertad del liberalismo económico y del individualismo burgués: todos se protegen, se encierran en sí mismos porque, en realidad, se retraen en su propiedad. Todos se desentienden; aquello sólo le importa a uno. El patrón que posee los medios de producción es libre de proponer el trabajo: el proletario es libre de aceptar o negarse a esta única restricción pues es al mismo tiempo libre de quedarse sin trabajo y sin medios de subsistencia.

(34) Ibid., p. 37.
(35) Ibid., p. 112.
(36) Ibid., p. 143.

Los seres están aislados

Si ahora consideramos el aspecto psicológico, la libertad de cada niño en Summerhill se ve esencialmente replegada en sí misma, cortando, estableciendo de hecho separación entre un individuo que sólo es verdaderamente él mismo en situación aislada y una comunidad en la que, se haga lo que se haga después, continúa sintiéndose como exterior, amenaza y restricción de la independencia original.

Neill no alcanzará jamás una libertad para..., una libertad de progreso y de unidad entre los hombres, una libertad que tenga como fin ayudar a todos los hombres a conquistar la libertad, y que haría «ver a cada hombre en otro no la limitación sino la realización de su libertad» (37). Y esto porque no se puede imaginar que el niño llegue a ella como una planta que crece o un bebé que, a fuerza de arrastrarse, comience a andar. Es preciso toda la contribución de la cultura, bajo su doble vertiente de actividad práctica organizada y conocimiento teórico.

Niño y adulto frente a frente

La separación del niño y del adulto en particular se convierte no en un hecho, sino en un ideal, una virtud, la virtud cardinal: todo lo que el niño espera del adulto es que se quede en su casa y le deje tranquilo. Nuestro autor interpreta así el pensamiento inexpresado de un discípulo dichoso: «Neill es un tipo sorprendente, no me molesta jamás. Debe quererme, pues, de otro modo, me daría órdenes» (38). ¿No quiere esto decir que la mejor prueba de amor, o la única, es permanecer a distancia?

Lo que remite a dos suposiciones siempre presentes en el libro como tantas evidencias: la primera, una especie de incomprensión natural, inevitable entre el niño y los adultos: ora el niño está exaltado, es bueno, encarna la bondad,

(37) MARX, *La question juive*, p. 194.
(38) NEILL, p. 285.

no se demuestra en él ninguna tendencia espontánea al mal ni a la agresividad, ora se ve llevado al egoísmo, a vivir en el puro instante presente y es incapaz de comprender la relación entre causa y efecto, sería el caso de una falta y el castigo que reporta en cuanto están separados por cierto intervalo de tiempo: de lo que Neill deduce que no cabe lugar a razonar con los niños, pues son seres primitivos.

Pero tanto en uno como en otro caso, se le declara fundamentalmente heterogéneo con el adulto. Y precisamente a causa de esa incompatibilidad es por lo que el adulto no puede ayudar al niño por ningún otro medio que no sea refugiándose en la abstención: «Un niño no puede ver las cosas como un adulto» (39) y, sobre todo: «Las valoraciones infantiles son totalmente distintas a las de los adultos» (40).

De ahí el segundo postulado: no habrá ninguna convergencia posible entre los intereses del niño y los del adulto: la vida del niño debe desenvolverse según una especie de mecanismo interno, sin deber nada a las influencias del medio físico ni social: sus deseos, un mundo interior encerrado en sí mismo. Y, por otra parte, las direcciones que sugieren padres y enseñantes, lo que el adulto puede aportar, cultura, aspiraciones, constituyen otro mundo sin comunicación con el primero, sin comunidad con el primero, por ello ha sido descrito como una larga secuencia de errores y de fracasos, nada más.

A partir de entonces no hay petición del adulto que no aparezca como sobreañadida al yo del niño. La intervención del adulto sólo puede constituir una amenaza para la vida infantil. Tiende a suprimir su voluntad; jamás le ayuda a expansionarse: «El papel del niño es vivir su propia vida, y no la que consideran sus padres ansiosos ni la que proponen los educadores como mejor» (41).

No se evoca la hipótesis de lo que podría ser la misma vida.

(39) Ibid., p. 226.
(40) Ibid., p. 131.
(41) Ibid., p. 28.

El medio de vida

No repetiremos que esta psicología conduce a actitudes políticamente conservadoras: cada uno, comenzando por el niño, poseería en sí mismo un principio de determinación, una especie de vocación, y los hombres no deben obstaculizar lo que la Naturaleza, lo que Dios ha decidido. También cada uno debe permanecer en su sitio, tanto los futuros médicos como los futuros barrenderos.

Sobre el terreno de la misma psicología afirmamos que semejante concepto no posee ningún punto de apoyo real; en particular, la psicología materialista, desde Wallon a Sève, nos hace comprender que el niño participa profunda e íntimamente de su medio de vida. A cada momento él es estimulado hacia ese medio y reacciona a la respuesta que de él recibe. Nada comparable a una espontaneidad que se desenvolvería por su propia inercia.

Y cuando el educador decide abstenerse, renunciar a toda guía, queda disponible el lugar no para un mecanismo trascendentalmente dirigido hacia el Bien, sino para un cúmulo de difusas influencias, esa inextricable mezcolanza de prejuicios, de ideas estereotipadas y de verdades en que es inevitable que cada niño se vea comprometido en principio.

En una palabra, el único obstáculo de la libertad del niño es, según Neill, la intervención del adulto. Y toda intervención del adulto obstaculiza la libertad del niño. No se consideran otras causas por las que el adulto ayudaría al niño a tomar conciencia de sus propias aspiraciones, a darles la forma y la coherencia que él mismo desea.

Sexualidad

Profundizando en esta reflexión general sobre las posiciones de Neill trataremos de comprender sus afirmaciones relativas a la sexualidad: toda angustia, toda sensación de culpabilidad procederían de lo sexual, más precisamente de la masturbación infantil y de las prohibiciones que a ella se refieren. Basta con que se permita la masturbación para

que el niño pueda saciar su deseo (recibiendo al mismo tiempo algunas aclaraciones acerca de los problemas del nacimiento) y se calme la ansiedad y desaparezca la sensación de pecado. Y entonces, por sí misma, sin que tenga necesidad de intervención guiadora por parte del adulto, la vida sexual se regulariza y realiza. Deja al mismo tiempo de ocupar el principal papel en escena, los niños ya no se interesan por la masturbación y la vida sexual se inscribe en adelante sin pesar en el interior de las normas sociales y morales, se descarta la homosexualidad e incluso el amor libre. La promiscuidad, el deseo de cambiar de compañero, todo se reabsorbe y el matrimonio monógamo recupera sus derechos.

Si esto es cierto, si toda la angustia del niño se deriva de la sexualidad y sólo de ella y si basta dejar que la sacie, entonces el conocimiento y la práctica organizada y la cultura se vuelven inútiles: lo mejor que puede hacer el adulto es abstenerse. Y Neill tiene razón.

¿A qué teme el niño?

En realidad, el niño que se masturba no sólo tiene miedo a algunos tabúes ancestrales e infundados: teme al mundo y a sí mismo frente al mundo.

La sexualidad no es un sector aislado; lo que Freud nos ha enseñado es precisamente ese carácter total de la sexualidad, es decir, que en un sentido participa en toda la conducta infantil y humana, pero también expresa toda la organización de su existencia, en ella se manifiesta el conjunto de su vida.

Y, por ello, las angustias, las culpabilidades que se expresan a propósito de la masturbación, remiten a las angustias del niño ante toda la presión de la dificultad de la existencia, la rudeza del mundo, su peregrino carácter y la singularidad de las relaciones de los adultos entre sí y consigo mismo. Esas interrogaciones ansiosas no desaparecerán por simple consentimiento en juegos sexuales. Su agudeza disminuirá en la medida en que el niño comprenda mejor lo que de él espera el mundo, participará con más

firmeza en ello. Y semejante progreso exige una presencia muy real del adulto.

Psicoanálisis y significado de latencia

Ciertamente que el psicoanálisis aparece ante todo como una lucha contra rechazos, una denuncia de hipocresías, la proclamación de la sexualidad como valor vital y desde la primera infancia. Pero Freud no tiene en absoluto el optimismo de contar con una sencilla expansión: insiste en «la disposición a la perversión» (42) como un rasgo inevitable del niño, comenzando por la crueldad y el peligro que corre hallándose a merced de una seducción. Desde entonces, la pulsión sexual sólo tiene oportunidad de ser «normal» a costa de inhibiciones psíquicas que pesarán sobre ella, pero, al mismo tiempo, ayudándola a constituirse en «pudor, disgusto, piedad, representaciones colectivas de la moral impuesta por la sociedad».

Y el período de latencia representa ciertamente un riesgo de neurosis, pero está justificada en la medida en que constituye una posibilidad de educación: una parte de la energía del niño puede entonces dedicarse a edificar «los diques, las barreras» de que no puede prescindir la vida sexual adulta, pues tienen como función mantener la pulsión sexual fuera de las incertidumbres originales.

No se puede, pues, economizar el período de latencia; por más que no sea ésta la causa única (por más que nunca hay una causa única en el desequilibrio del hombre), «la precocidad sexual espontánea se halla invariablemente en la etiología de las neurosis», pues las manifestaciones sexuales que se producen durante el período de latencia, en vista del débil desarrollo de las inhibiciones, revisten con gran frecuencia carácter de perversión.

En perspectiva bastante semejante, pero enriquecida por tantos casos estudiados desde entonces, escribe Spitz: «La frustración del instinto es condición previa de su desarrollo (...) no una frustración absoluta, sino un óptimo de

(42) FREUD, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, cap. I, § 7.

frustración, una justa medida» (43). «Óptimo» se aplica tanto a la edad como a la duración de la frustración y a las formas que reviste. ¿Y cómo podría ser dosificada, proporcionada, a no ser por una cooperación activa entre niño y adulto?

Equilibrio de cultura, equilibrio de sexualidad

El sueño de Neill de que, mediante la supresión de las prohibiciones sexuales, conozcan los niños una juventud sin angustia descansa en un concepto muy esquemático de lo que es la juventud: desconocimiento de temores que puede inspirar el mundo, como conflictos y tumultos a los que no existe medio de escapar. Sin duda es preciso esforzarse por reducir las pruebas por que atraviesa el niño, adaptarlas a sus fuerzas, pero los discípulos, tan sabios, tan apacibles, de Neill nos parecen más bien haber rechazado que superado sus problemas.

En realidad, tropezamos aquí con el carácter conservador de toda la pedagogía de Nell al mismo tiempo que con su aspecto propiamente teológico: la Naturaleza, Dios que todo lo ha previsto (el desarrollo casi espontáneo del niño le conduce a su plena expansión).

En ciertos sectores, esto puede sostenerse a condición de admitir un mundo muy estático donde el hijo del obrero, limitando su ambición a ser mecánico, se dirigirá rápidamente hacia un centro de aprendizaje.

En el aspecto de la sexualidad, no sucederá lo mismo; o existe realmente educación de la pulsión sexual, es decir, disciplina, síntesis de satisfacciones y de comedimiento gracias a lo cual se transforman poco a poco las pulsiones o la sexualidad no conoce represión alguna, y entonces es nuestra misma civilización la que será modificada, trastornada para dejar sitio a una afirmación plena de instintos: «Si la sexualidad se manifestase de manera demasiado precoz, rompería todas las barreras y arrastraría todos los resultados tan penosamente logrados por la cultura» (44).

(43) SPITZ, *Psychiatrie de l'enfant*, 1964, «Vers une réévaluation de l'auto-erotisme».

(44) FREUD, *Introduction à la psychanalyse*, 3.ª parte, § 20.

Lo que no es posible, lo que en realidad sólo ha podido mantenerse en el recinto de Summerhill por la influencia constante aunque disimulada de la personalidad de Neill, es que los niños que disfrutan libremente sin trabas sexuales, hallan por sí mismos los antecedentes y las opresiones de nuestra civilización desde la abstinencia de la masturbación hasta el clásico matrimonio.

Idilismo, ilusiones

Mientras Freud evoca el drama de la educación siempre amenazada «entre la Escila de dejar hacer y la Caribdis de la prohibición» (45), en Summerhill parece que se resuelva o más bien se descarta toda contradicción y todo conflicto, incluso antes de haberse planteado realmente.

Neill está convencido de ser igual a sus discípulos, de estar considerado así por ellos y tendría que ponerse entre paréntesis su autoridad e incluso su personalidad. Prueba de ello es que sale de una estancia cuando un niño se lo pide, o cuando se celebra junta general dispone de un solo voto como todos los demás. E incluso ha sucedido que no se acepte una de sus propuestas.

Pero, en realidad, se trataba de cuestiones insignificantes, no fumar antes de los doce años, no acostarse después de una hora limitada. No olvidemos, además, que retiene directamente cierto número de poderes: «Contrato el personal y lo despido... mi mujer concierta y paga las facturas... permito que algunos de los alumnos mayores utilicen mi taller personal» (46). Y nos preguntamos si pueden establecerse realmente relaciones de igualdad entre los niños y ese hombre célebre a quien acuden a consultarle de todas partes, de personalidad tan poderosa que ambiciona levantarse por sí solo contra el sistema educacional establecido.

Todo se soluciona igualmente y sin problemas ni angustia en la vida de grupo; por una parte la excepción aparece siempre como algo aislado, una alteración que evidentemente sólo persistirá en su singularidad y no puede soñar

(45) FREUD, *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, 6.ª Conferencia.

(46) NEILL, *ibíd.*, pp. 57 y 133.

por conservarse: por otra, el grupo en conjunto tiende, en una unanimidad sin fallos, hacia la virtud y la buena conducta. Consideremos este ejemplo edificante: «Un niño de siete años molesta a todo el mundo (el malvado no tiene ningún aliado, ni siquiera un cómplice); la comunidad expresa su condena. Como la aprobación ajena es algo que todos deseamos, el niño aprende a *conducirse correctamente* (el subrayado es nuestro). No es necesaria disciplina» (47). El grupo conoce el fin a alcanzar y el mejor medio de conducir a la oveja momentáneamente descarriada: sabe dosificar desaprobación, crítica e incluso amenaza de rechazo. Y la causa del Bien triunfará, puesto que se ha planteado como evidencia que es exactamente esa respuesta la necesaria para el niño y en aquel preciso momento. ¿Es algo seguro?

Desenlace feliz con relación a la escolaridad: por lo mismo que sólo hay que permitir a los niños que se masturben para que dejen de hacerlo, igual basta con hacer que la escuela sea facultativa para que todos deseen dedicar a ella todas sus fuerzas. En general, «el período de aversión del estudio es de tres meses» (48), durante los cuales el niño se niega a asistir a clase: después dedica todo su ardor al trabajo.

Y si, como caso extraordinario, un muchacho se resiste a la llamada del estudio, también se arreglará todo y mejor aún: aquel que a los diecisiete años no había querido siquiera aprender a leer, se encontró siendo ingeniero poco tiempo después (49).

Así de sencilla es la vida en Summerhill; no se conocen tensiones y menos amarguras. Y Neill acusa de refinamiento y bizantinismo a los que expresarían reticencia ante una armonía tan perfecta: «Sólo nuestra costumbre desastrosa de enseñar, de modelar, de moralizar y de obligar nos hace incapaces de realizar la sencillez de la verdadera libertad» (50).

Pero tememos que esa maravillosa libertad provenga de disimular las dificultades reales encubiertas por la cons-

(47) Ibíd., p. 146.
(48) Ibíd., p. 23.
(49) Ibíd., cf. p. 44.
(50) Ibíd., p. 111.

tante e insistente sencillez del gran Iniciador: «No puede triunfar plenamente la autodirección en una escuela hasta que no haya un número suficiente de niños mayores y tranquilos (51); y son muchos los niños juiciosos y completamente tranquilizadores que se sirven únicamente de la libertad que se les asegura para adherirse a las "buenas conductas" y a los programas de estudios». ¿Resultado ejemplar o conformismo?

4. Lo positivo

Como para todos los autores que estudiaremos, esta parte será mucho más breve que la crítica, y debemos disculparnos por ello. Pero ¿no bastan las obras por sí mismas para hacer su propio elogio? Nuestro papel consiste más bien en explicar nuestras inquietudes. Consideramos que cada uno de los libros que hemos escogido han marcado un progreso irreversible en la práctica pedagógica. La fracción número de páginas dedicadas a lo positivo / número de páginas críticas no cambia nada del asunto, puesto que sería preciso añadir al numerador las páginas del propio libro.

En particular la comprensión de los *Enfants libres de Summerhill* significa el acceso a cierto número de datos decisivos y definitivos.

Atreverse a la vida sexual

En primer lugar, en la época en que Neill fundó su escuela, en reacción contra el ambiente de puritanismo, era notable atribuir a la sexualidad derecho de ciudadanía y, abiertamente, derecho de vida. Aún hoy (y sería despreciar un poco a nuestro autor y reducirlo a poseer un mérito simplemente histórico) tenemos la mayor dificultad y sobre todo en la institución escolar, en abordar problemas abier-

(51) Ibid., p. 60.

tamente, en presentar la sexualidad como una dimensión infinitamente seria, de existencia valiosa y al mismo tiempo sana, liberada de todo olor de pecado.

La masturbación infantil es una etapa por la que pasa una fuerte cantidad de niños. Evitando lo más posible sobrecargarla de defensas y por ello de ansiedad, es como se les permitirá mejor avanzar más en su desarrollo y superar la doble calidad de incompleto de ese momento: retirada fuera de la realidad en la fantasía imaginativa, repliegue en su soledad.

Llegar a una actitud sincera con respecto a la sexualidad, libre de dramatizaciones culpables que sólo sirven para expresar las molestias de los adultos y exacerbar las inhibiciones del niño. La ayuda que Neill puede aportarnos es del mayor valor: en Summerhill «los niños no necesitan pensar en la sexualidad como en algo sucio de lo que se ríe o habla en voz baja. Se muestran naturales frente a la sexualidad como ante otras cosas de la vida» (52).

En los niños que viven entre remordimientos o simplemente con malestar respecto a sí mismos y a los fenómenos sexuales que sienten desarrollarse en su interior es grande el riesgo de agotamiento de la vida emotiva en su conjunto: corre el peligro de alcanzarse el poder de amarla a ella misma, a través de todos los terrenos de la sexualidad y fuera de la sexualidad, y tal vez para toda la vida. Summerhill tiene mil veces razón al prevenirnos de ello.

No temer la dicha

Por aquí llegamos a lo que nos afecta más en Neill: quiere llevar la dicha a los niños, situar la dicha y la búsqueda de la misma como fin primero de la escuela y también de la vida.

Que el niño sea hoy dichoso en su vida infantil. Lo que socava la escuela tradicional es buscar la justificación en un «más tarde» que deja vacío y frío el instante actual y cada vez más cerca toda la extensión de la juventud. Ahora es cuando debemos ser capaces de interesar, de hacer vibrar

(52) Ibid., p. 303.

a nuestros alumnos, de responder a sus llamadas, y también suscitarlos, incluso si lo que les aportamos está además destinado a una prolongación que no pueden distinguir enteramente. Summerhill quiere ser «la escuela más dichosa del mundo». ¿Puede una escuela en lo sucesivo proponerse otro fin?

No es posible alcanzarlo si la educación no se dirige a la personalidad absoluta, corporal y espiritual, afectividad e inteligencia. Mientras que nuestra enseñanza siempre da preferencia al aspecto intelectual, al ejercicio abstracto de la inteligencia, tal vez porque permite simples recortes, rigurosos, fáciles de vigilar, demasiado fáciles para aislar de la vida.

Con semejantes miras, el educador puede contar realmente con el niño, tener fe en sus propios recursos: nada hay en él de vicioso ni de viciado. Lo que busca, lo que le complace no es lo contrario del bien, de su bien, de lo que tiene necesidad y en el momento presente y para desarrollarse. No está por básica culpabilidad, destinado a precipitarse hacia el pecado. Lo que le parece justo no está condenado a reabsorberse en un error constante.

El niño, alejado del temor, puede vivir su propia vida. Es esencial que viva auténtica y plenamente su vida infantil sin que esté aferrado y encogido por la imagen del adulto en que va a convertirse. No «abrumarle» como en un invernadero para conducirlo a la madurez a una máscara de madurez, mientras que realmente no ha conocido las sucesivas etapas y no se ha aprovechado de las riquezas que cada una pueda ofrecerle.

No dar un sentido peyorativo a ese término de infancia, como cuando se dice, sin por ello pensar mal: «no hagas niñerías», o cuando se reserva el término de «persona» precisamente para los «adultos». Es hermoso ser niño.

Neill ama y sabe hacernos amar no sólo a la infancia en general, sino en cada uno de sus momentos y también en las circunstancias en que su dureza disimula un esfuerzo necesario para afirmar un yo aún vacilante. Aquel que escapa al «pesar inconsciente de una infancia mal vivida» (53) se prepara mejor para sus tareas de adulto.

(53) Ibíd., p. 28.

Escrutar las opresiones

Sobrecargamos a los niños de opresiones y por consiguiente de temores, de prescripciones y amenazas. ¿Hemos estudiado verdaderamente cuáles podían justificarse e incluso si estaban justificadas? ¿Hemos advertido realmente cuántos temores corren el peligro de paralizar al niño o lanzarlo a la agresividad? Los juicios morales, las categorías morales, «esto es bueno, aquello malo», son de peligroso manejo, cuando con tanta frecuencia e ingenuidad las utilizamos en la menor ocasión. ¿Hemos advertido bastante que así nos exponemos a encerrar al niño en sensaciones de incapacidad y que estas palabras pueden producirle auténtico daño?

«Nuestros alumnos no nos temen... son rostros abiertos en los que no se lee ningún temor» (54). ¡Cuántas veces nuestras opresiones han conducido al niño a endurecerse, a resistirse! Y a fuerza de ocultar a los demás lo que siente por temor a violar cualquier prohibición, concluye disimulando; de lo que se origina una vida falsa, encogida, simulada, totalmente envuelta en un vago sentimiento de culpabilidad. «Odio del yo» que nuestras múltiples exigencias han contribuido a alimentar, cuando precisamente nuestra tarea consistía en hacer que el niño se amara a sí mismo, pues ahí radican a un tiempo causa y condición del amor a los demás, el amor al prójimo.

Viviendo el niño su existencia infantil es cuando se atreve a vivir sus sentimientos reales y expresarlos. Confianza en el niño, voluntad de tomar seriamente sus deseos, de tomarlo a él mismo en serio; una expansión en su existencia infantil, y por ello hemos de plantearnos cada una de las obligaciones que le son impuestas para averiguar realmente en qué medida contribuye a su progreso y al mismo tiempo a alcanzar la dicha.

¿Llegaremos a las mismas conclusiones que Neill? En todo caso, él nos habrá ayudado en esa obra de necesaria purificación.

(54) Ibíd., p. 306.

Ya hemos hablado a propósito de Lewin, de la urgencia de poner al adulto en guardia contra las tentaciones del autoritarismo. Aquí alcanzamos más directamente el caso del enseñante: por su misma profesión, por la superioridad en edad y sapiencia y también por la supremacía que la institución le reconoce, corre el peligro de deslizarse a satisfacer algún deseo de poder y, aún más, una tentativa de compensar, por el temor que inspirara a los alumnos, el temor que éstos le inspiran, la masa oscura y bulliciosa de alumnos. Y se llega a tratar al niño, al alumno, con una falta de respeto que ningún adulto se permitiría con respecto a otro. También aquí Neill nos ayudará poderosamente en una toma de conciencia que es dolorosa.

Luchando contra este tipo de juicios que transforman precisamente al maestro en juez, Neill traza el retrato de un enseñante que se dedica a salvaguardar, a realzar «la dignidad natural» (55) de los alumnos: romper una soledad, compensar inferioridades, crear solidaridad, experimentar ese impulso en la simpatía: se situará resueltamente «de parte del niño».

Precisamente porque nos gusta en Neill ese gran movimiento de amor y de entusiasmo que anima su pensamiento y sus realizaciones, es por lo que nos preguntamos con ansiedad cómo puede llegar a resultados tan conformistas y conservadores.

¿Riesgo constante de autoritarismo? Ciertamente, pero ¿cómo inferir de ello que «ningún niño puede soportar la autoridad» (56), puesto que no se ha planteado el problema esencial: ¿en qué condiciones puede contribuir la autoridad a que el niño se libere?

Sin duda, juicios y órdenes amenazan con encerrarlo en su culpabilidad. Pero no se ha preguntado en qué condiciones puede una prescripción servir de alegría y superación de la espontaneidad sin constituir una condena de lo espontáneo. ¿Es posible que existan prescripciones que no conduzcan al odio del yo, sino que, por el contrario, contri-

(55) Ibid., p. 147.
(56) Ibid., p. 241.

buyan a que el niño se ame a sí mismo, prescripciones sin las que el niño no llegará a amarse a sí mismo?

Por último, libertad ¿cómo no? Pero de ese niño que durante años se le ha permitido no acudir a clase e ir de aquí para allá mientras sus camaradas estudiaban, que luego no se ha atrevido a ir a clase y nadie le ha ayudado a recobrar nuevamente confianza en sí mismo, a atreverse a un proyecto real y de prolongado estímulo, que nadie le ha ayudado a volver a encontrar el camino de clase, nunca diremos que ha sido libre y dichoso.

No, los niños de Summerhill no son dichosos.

Capítulo III

BANY Y JOHNSON (57)

Acabo de pasar un momento maravilloso: he leído el libro de Bany y Johnson, y ante mis ojos, enternecidos, se han desplegado unas clases encantadoras y suaves.

1. Paz y alegría

«Este estudio se basa en la idea de que los niños deberían aprender por la experiencia a razonar y a definir por sí solos lo que es justo y lo que constituye un comportamiento aceptable» (58). Los alumnos por sí solos, es decir, por la vida de grupo que constituyen, por la resolución en grupo de los problemas, por la discusión de grupo.

El papel del maestro consiste en favorecer esa vida de grupo, suscitar un ambiente en que se despliegue sin trabas ni bloqueos. En particular crear en los debates un medio en que todos tengan ocasión y deseo de expresarse, no solamente que todos tengan acceso a la palabra sino que las opiniones de todos sean realmente llevadas a conocimiento de la totalidad, sin que ninguno se halle escamoteado.

Su tarea consiste, en primer lugar, en estimular, propo-

(57) Bany y Johnson son dos enseñantes (una mujer y un hombre) investigadores americanos. Los trabajos aquí expuestos se sitúan a nivel de «primer grado».

(58) Bany y Johnson, *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*, p. 7.

niendo temas, atrayendo la atención sobre determinados puntos que el grupo tuviera tendencia a descuidar.

Es sobre todo una tarea de elucidación: si lo cree necesario, formula de nuevo las preguntas, las objeciones, los comentarios a fin de darles un carácter más claro o, más bien, para destacar más claramente el sentido que ya estaba implicado: no ha hecho otra cosa que «subrayar el verdadero significado» (59) de lo que los alumnos ya habían expresado, poniendo tan sólo de relieve las relaciones entre los diferentes puntos de vista enunciados y su conexión, más o menos directa, con el tema debatido.

Se esfuerza porque la discusión se centre en un solo tema a la vez, pero no rechaza la digresión, la apariencia de digresión, pues en realidad tiene por sí misma razón de ser en cuanto al problema planteado y al maestro coresponde elucidar esta vinculación a primera vista paradójica; no puede actuar interrumpiendo el debate o imponerle otro curso.

Por último, integrará las diferentes contribuciones en el conjunto: «coordinar y armonizar los puntos de vista» (60). Su tarea consiste en utilizar las sugerencias de manera constructiva» (61), y así es como por un camino totalmente unido, sin vaivenes ni tropiezos «reúne todas las ideas en una declaración final que representa la decisión». Todas las opiniones tienen lugar en ella, todo el mundo participa en ese acuerdo; la satisfacción es unánime.

De un extremo a otro de este trayecto, el enseñante ha adoptado una actitud lo más neutra posible: ha sabido crear una atmósfera de colaboración, de seguridad, de aceptación, en que se ha reabsorbido poco a poco la angustia. Siendo así, de la propia discusión ha nacido la luz.

Si el maestro ha tenido acceso a «informaciones» sobre el tema, informaciones que no poseen los alumnos, debe comunicárselas, pero información significa aquí algo puntual, limitado, que ocupa poco tiempo y retiene poco lugar. Son los alumnos en su discusión de grupo, los que desempeñan, y en mucho, papel predominante.

(59) Ibíd., p. 252.
(60) Ibíd., p. 254.
(61) Ibíd., p. 204.

Pues (y éste es el punto capital) el enseñante no «controla» la discusión: la confía al grupo sin añadir nada por su parte, sin tomar posiciones, sin indicar cuál es la suya. No da respuesta, no da su respuesta. No debe «comparar las contribuciones individuales de manera que haga sentir a ciertos niños que sus observaciones y su participación son mejores o menos buenas que otras» (62). Ningún alumno debe suponer que determinada palabra o respuesta le parece al enseñante más justa que otra. El maestro no juzga las opiniones emitidas, no critica ninguna de ellas, no valora su grado de verdad o error.

¿Y por qué tendrá que encarnizarse en juicios y apreciaciones necesariamente penosas puesto que se llegará a un consenso general, a una solución que una e incorpore las ideas de todos los participantes? Y esta unanimidad no puede dejar de significar la verdad.

Porque se introduce así abstención y por el sistema de influencia que le es propio, el maestro tiene la finalidad de facilitar, favorecer las comunicaciones de los alumnos entre sí y de los alumnos en relación a sí mismos, comunicaciones fáciles y confiadas: que cada niño pueda expresarse, sin tropezar con la censura del profesor o, más sutilmente, con una opinión que ese profesor querría hacer predominar.

El grupo-clase se convierte así en el lugar de la comunicación, de la expresión libre y también de la libre actividad. En efecto, la comunicación implica actividades colectivas donde se compromete el conjunto del grupo-clase, desde la recitación en común hasta la resolución colectiva de los problemas, pasando naturalmente por la discusión general. Semejante grupo vive una existencia intensa y espontánea, cobra cohesión, halla su cohesión.

Desde entonces las relaciones de alumnos a alumnos, de alumno a profesor se establecen en concordia, cooperación y amistad; no sólo la comunicación es dichosa entre todos, sino incluso ello no hace más que procurar atenciones delicadas de unos a otros. Pronto llegan a coordinar los esfuerzos y a repartirse armoniosamente las diversas activi-

(62) Ibíd., p. 59.

dades. Es la gran reconciliación: «Se suprimen las barreras... no se experimenta ni amenaza ni aislamiento, por más que el grupo esté compuesto de razas y grupos socioeconómicos distintos» (63).

Tampoco se crean conflictos entre mayoría y minoría: cada uno acepta formalmente los objetivos del grupo: «Cuando se comunica el deseo de la mayoría de los miembros a la minoría que no está de acuerdo, ésta se adhiere finalmente a la opinión de la mayoría» (64).

Ni con el enseñante ni tampoco con el director se despiertan dificultades duraderas: en ciertas ocasiones surgen a veces algunas nubes; pero, en el fondo, los alumnos sólo están descontentos en los casos en que la autoridad (sobre todo la del director) ha querido imponerles bruscamente una solución.

Y por qué obstinarse en imponer la autoridad puesto que en cuanto se propone a los alumnos que resuelvan por sí mismos por discusión de grupo el problema planteado, son capaces de hallar una solución que «satisfaga a todo el mundo» (65). Justo es reconocer también la existencia de desacuerdos que contribuyen a alimentar la discusión, pero no tienen el mal gusto de persistir y pronto se reabsorben en el esperado consenso.

En el plano del trabajo propiamente escolar, los resultados no son menos notables: por una parte, el clima de grupo, su calor, su cohesión, la alegría que de él se desprende constituyen para todos un apoyo y estímulo. Y cuando un muchacho no muy dotado logra por fin recitar un poema, todos se sienten dichosos y aplauden, pues gracias al apoyo de todos es por lo que ha podido realizar semejante progreso.

Por otra parte, si los alumnos tropiezan con una dificultad, no hay necesidad, ni sirve de solución recurrir a una aportación exterior; pronto del mismo grupo brotará la instigación capaz de ponerlo todo en su sitio.

Por ejemplo, una clase no manifestaba excesivo ardor en el trabajo. Un muchacho llegó un buen día a la escuela con caracoles, atrajo la atención de sus camaradas sobre los

(63) Ibíd., p. 89.
(64) Ibíd., p. 148.
(65) Ibíd., p. 286.

mencionados moluscos y supo interesarlos; desde ese momento los progresos se encadenaron, fueron consecuencia unos de otros: «La clase sugirió entonces hacer una exposición de conchas. Los niños trajeron las suyas, hicieron tarjetas y escribieron anécdotas. La exposición constituyó un gran éxito y desde ese día la clase parece haberse aplicado realmente al trabajo» (66).

No sucede de otro modo cuando se trata de un problema más técnico: divergían las opiniones por saber qué escribir en el diario escolar; se produjo un bloqueo. Por fin, un alumno «que no pertenecía a ninguna de las facciones» «hizo una propuesta» y bruscamente todo el mundo se puso de acuerdo y la paz se restableció» (67).

Se ha instaurado la democracia. De común acuerdo todos los interesados establecen los objetivos y los medios de alcanzarlo. El papel del enseñante consiste en hacer tomar conciencia a los alumnos de que están precisamente en vías de construir la democracia.

En resumen, gracias a esta pedagogía «centrada en el grupo» la vida de grupo, la discusión de grupo y la decisión tomada por el grupo, las clases tienen buen clima. Y a partir de ello «no hay ninguna dificultad... los alumnos son moderados, confiados y amistosos» (68).

A veces los alumnos se muestran capaces, por discusión de grupo, de salir de una situación que había suscitado incidentes y conflictos. Se superarán ciertas oposiciones (entre niños y niñas, entre dos clases, entre dos fracciones de una misma clase) estableciendo, por ejemplo, un reparto: cada clase dispone del recreo una semana alternativamente o del material un día determinado de la semana. Con frecuencia lo que aparece como actitud de oposición va a reabsorberse en cuanto la elucidación en grupo demuestre que, en realidad, es una cuestión técnica la que está en litigio: los alumnos se atropellan, por no decir alborotan, a lavarse las manos antes de comer. En vista del número de grifos y de

(66) Ibíd., p. 141.
(67) Ibíd., p. 159.
(68) Ibíd., p. 191.

alumnos basta con establecer un sistema regular de turnos, y es suficiente.

Los alumnos, por sí mismos, en una reunión en la que tienen toda la responsabilidad, hallarán la razón de las dificultades y la solución a aportar y mostrarán toda la firmeza necesaria para aplicar esta solución.

A veces también por el solo hecho de haberse expresado, de haber analizado en común el problema, de haber podido comunicar entre sí y con las autoridades y de haber llegado a una decisión común basta para determinar un progreso, aunque la solución adoptada no esté realmente adaptada a la dificultad. Por ejemplo, una clase muy débil al mismo tiempo que muy indisciplinada. Se establece una discusión de grupo. Los alumnos, para perfeccionarse en lectura y en comprensión de lo que leen, emiten propuestas didácticas muy precisas: «Leamos en voz alta y uno después de otro... estudiemos la lección párrafo por párrafo...» (69).

Se nos dice a la vez que este cambio de método no podía aportar mejora notable en el aspecto de la lectura y, sin embargo, que la clase está adelantando porque los alumnos, por vez primera, tenían la sensación de desempeñar un papel importante en la conducta de las actividades escolares; por ser ellos y sólo ellos quienes sugirieron innovaciones y tomaron la responsabilidad de llevarlas a la práctica.

El entusiasmo del grupo lo suple todo.

2. Crítica política

Entre tantas alegrías y tantas dulzuras ¿por qué ha sido necesario que distraiga mi atención en dos pasajes donde nuestros autores relatan sendos incidentes que a primera vista me parecen sorprendentes por más que, a decir verdad, estén engarzados entre otros ejemplos?

(69) Ibid., p. 266.

Dos incidentes

Un día, una muchacha de la clase insulta a otra de origen extranjero, tratándola de «sucia gitana italiana» (70). Otra vez un muchacho, en el momento de saludar a la bandera gritó «*Sieg heil*» haciendo el saludo hitleriano (71). ¿Qué sucederá? Todos los alumnos tomaron la defensa de María: «Tomar en consideración la nacionalidad de María serviría de ultraje a su sentido de la justicia.» Y en cuanto al joven hitleriano, toda la clase se levanta unánime contra él y le rechaza: no se quiere tener ninguna relación con él.

El grupo simplemente necesita de un portavoz que diga a la agresiva muchacha «lo que *todos* (el subrayado es nuestro) piensan de su conducta» y eso será de la competencia del enseñante. En el segundo caso, si se hace necesaria una discusión de grupo, no es para reprochar al muchacho puesto que ya se ha adoptado semejante posición y de modo unánime y menos para discutir la validez de su gesto: se trata simplemente de que los alumnos expresen «por qué se habían encolerizado tanto contra él».

Entonces es cuando me despierto y da fin este bello cuento de hadas.

No puedo poner en duda la veracidad de estos ejemplos, pero sí preguntarme si son auténticamente representativos y si cubren el despliegue de casos hallados en la actividad pedagógica. Ahora bien, todos sabemos lo que la sociedad americana (y también la nuestra) es víctima de corrientes fascistas, racistas y xenófobas, que esas corrientes alcanzan a los niños, y que no pueden dejar de hacerlo. Y cuando un alumno califica a otro de «sucio extranjero» o testimonia simpatía por la extrema derecha antisemita, existen muchas escuelas donde no se sentirá aislado. Una parte de los alumnos se pondrá de su parte, otra vacilará, y una parte, sólo una, tomará partido contra tales comportamientos.

¿Por qué no se han tomado como ejemplo estas escuelas en el libro? No habría habido con ello ocasión tan bella de

(70) Ibid., p. 277.
(71) Ibid., p. 126.

mostrar la excelencia del método: para superar cualquier peligro o por lo menos dificultad, triunfaría gloriosamente.

El malentendido

En realidad, la elección de los ejemplos no se efectúa ni al azar ni por torpeza. Forma cuerpo del sistema pedagógico propuesto. Para que pueda sostenerse que la tarea del maestro consiste en elaborar una conclusión que integre todas las aportaciones sin tener que valorarlas, criticarlas y aun menos rectificarlas, existe una condición indispensable: que entre las opiniones expresadas, comprendida la del maestro, no exista divergencia alguna, ni real oposición sino, en el peor de los casos, malentendidos. Y es propio del malentendido que se disipe cuando se llega a escuchar, cuando se ha permitido a todos expresar su posición, cuando se ha conseguido que no se cierre a los argumentos de otro y un enseñante hábil ayuda a efectuar las elucidaciones necesarias. En cuanto el maestro formula clara y distintamente lo que los alumnos querían haber dicho realmente, parece que todos se bañen en el mismo concepto.

Apenas se puede hablar aquí de una excepción puesto que pronto se recuperará, reconquistado por el grupo, reintegrado a la unanimidad infalible.

Con respecto a María, todo se resuelve por sí solo: la clase, pronto se ha unido en una generosa indignación y el maestro no tiene otro papel que ser intérprete a un tiempo del grupo y del Bien.

En cuanto al joven hitlerófilo, su caso en mucho más edificante aún: al examinarlo de cerca, se evapora y el problema desaparece. No hay fascista, nunca hubo fascista sino solamente un muchacho «que siempre trata de atraer la atención de su camaradas». Sus actos son «bravatas para despertar la atención» (72). Cuando el grupo le rechaza, se siente pronto desolado y arrepentido. No sólo todos son unánimes en su oposición ante el «malvado», sino que el malvado toma posición contra sí mismo.

Evidentemente, repetimos, nada nos autoriza a poner en

(72) Ibid., pp. 126-128.

duda que en tal clase hayan tomado todos partido inmediatamente por un camarada extranjero, ni que determinado muchacho se haya precipitado hacia el simbolismo nazi por simple desorientación, sin comprender verdaderamente cuál era la causa que motivaba su posición. Pero no se mencionará ninguna clase donde se desarolle un conflicto real y ello porque cualquier conflicto real haría desaparecer todo el sistema propuesto.

Como los demás métodos pedagógicos, éste es solidario de cierto concepto del mundo y de la sociedad. Y nos atreveremos a afirmar que este concepto es el conservadurismo.

¿Qué es un conservador?

¿Cómo evocar en el sentido más general y alejado de la pedagogía, la actitud conservadora? Son posibles algunas mejoras y, en ciertos aspectos necesarias. Pero en conjunto las cosas están bien como son, y, en conjunto, la gente está satisfecha. Evidentemente existen divergencias, pero no afectan a lo esencial, son más bien problemas particulares que se solucionan entre personas de buena voluntad que pronto se apercibirán, trabajando en concierto, que en el fondo persiguen los mismos objetivos. Las divergencias afectan más bien a diferentes formas de expresarse, de considerar la situación, y un observador imparcial capta rápidamente que las posiciones son en realidad complementarias, hechas para encontrarse, completarse y unirse finalmente en una misma afirmación global.

Subsisten los descontentos, los agitadores: un puñado. Sobre todo están ávidos por hacerse notar, experimentan como una necesidad de singularizarse. Si se atiende con solicitud y al mismo tiempo con habilidad su caso, si se sabe comprenderlos, pronto no tendrán otro deseo que salir de su aislamiento y no tardarán mucho en unirse al coro de aquellos que se acomodan felizmente al orden establecido.

Conservadurismo, buena conciencia satisfecha: no existen los explotados y menos los explotadores. No existen problemas sociales ni luchas reales entre los hombres. Es ésta la ideología de una sociedad que se aferra a formas que

sabe que en realidad están condenadas. Y ésa es también la base ideológica de la pedagogía propuesta por Bany y Johnson, cualesquiera que sean sus proclamas, sus ambiciones democráticas, incluso revolucionarias.

Tanto en uno como en otro caso, es preciso afirmar que todo el mundo, en el fondo, está de acuerdo y satisfecho. Simplemente aún no se sabía, porque se estaba embarcado en formulaciones de distinta apariencia o en un silencio que precisamente impedía realizar la experiencia de este acuerdo.

Negar que existan contradicciones reales, divergencias profundas, intereses de explotadores contrarios al progreso de los explotados es una ideología de privilegiados, contraria a la toma de conciencia de los desfavorecidos. En resumen, prohibirse y prohibir a los demás que tomen en consideración la lucha de clases constituye, para la clase que disfruta del poder, la táctica fundamental que procura hacer perenne esta situación en su provecho.

Así, pues, se trata de una pedagogía en que las causas reales de las divisiones que arrastran a algunos a la xenofobia, a otros, al fascismo, nunca son objeto de un análisis serio: solamente han sido recubiertas de un poco de miel.

Si se reconocen oposiciones y se quiere hacer un esfuerzo por superarlas, sería necesario desvelar los problemas. Y ya no puede sostenerse que los alumnos lo lograrán por una discusión de grupo apoyada en algunas «informaciones» procedentes del maestro, pues se trata de proceder a un cambio de perspectivas, a un trastorno a la vez intelectual y afectivo, a arrancar tantas ideas recibidas. Soñemos en el trayecto que el alumno debe realizar cuando pasa de la comprobación: «esta italiana es una camarada encantadora» (además puede muy bien no encontrarla encantadora) hasta el sentimiento vivido en los términos y modalidades adaptadas a su edad, de que existe un problema de minorías, de minorías superexplotadas, de que existe un problema de explotación (en Estados Unidos y también en Italia: ¿por qué han tenido que emigrar?) y de sus repercusiones ideológicas, las cuales tampoco se ahorran a los niños. Semejantes actitudes, tan difíciles de mantener porque se oponen a la comodidad moral del buen ciudadano autóctono, exigen

que la práctica corriente se atreva a una radical profundización.

Nosotros estamos muy lejos entonces de esos movimientos de grupo-clase que transportan suavemente a todos los participantes hasta un puerto tranquilo.

Y, en una palabra, nos parece que Bany y Johnson concluyen en realidad por afirmar a cada niño en su adhesión indiscutible al conformismo.

¿Síntesis o compromiso?

Nos vemos llevados a dudar de esta síntesis terminal que el enseñante construye uniendo, sin crítica ni valoración, todas las aportaciones de los alumnos.

Ciertamente nos alegra saber que la convergencia se efectúa en pro del antirracismo y del antifascismo. Pero nos enteramos igualmente que el dirigente se dedica a «impedir que el grupo sufra la influencia de extremados prejuicios» (73).

¿Es en realidad una síntesis tan dichosa, tan fácil, donde ninguno de los participantes debe ser juzgado, una síntesis que no invoca a la opinión del adulto o como máximo la considera como una opinión entre todas las demás, tal vez conseguida de otro modo que ateniéndose a las actitudes del «justo medio»? Cada uno aportará algo, la regla del juego consiste en esperar que todos hagan algunas concesiones. Y el maestro se halla presente para pulir las aristas.

Así es como se debilitan las posiciones, las energías se desvanecen y se insinúa poco a poco una actitud digamos moderada, muy próxima a un dulce escepticismo: los niños llegarán a considerar que todos por igual están un poco equivocados y un poco en lo cierto.

Este tipo de compromiso es el camino que más naturalmente se abre a los alumnos cuando se menoscaba la influencia del adulto y constituye uno de los mejores gajes del conservadurismo.

(73) Ibíd., p. 88.

Sumisión al grupo

Se dice a propósito de un niño determinado: «Si se negase a dar su conformidad, sería rechazado por el grupo» (74).

Habiendo adoptado el enseñante el sistema de no optar entre las opiniones que los niños le proponen, de no justificar su propia elección ni explicar en qué la fundamenta, sólo cabe a los niños apelar a un único valor: al grupo, a la conformidad del grupo, la aceptación por el grupo de ideas y actitudes, o más bien la imagen que se hace del grupo y de lo que a éste debe de complacerle.

Ya trataremos más extensamente de este problema, pero ante todo haremos constar que nada hay de común entre la democracia y ese afán perpetuo de adherirse a las normas de un clan, que no ofrecen ninguna garantía de avanzar por el camino del progreso.

Democracia para los favorecidos

Por un momento, los autores parecen a punto de cobrar conciencia del carácter en realidad conservador, incluso aristocrático, de su pedagogía: observan que ciertos alumnos, simplemente porque están bien vistos por sus camaradas, «son susceptibles de influir en el grupo, incluso aunque sus ideas no sean tan buenas como las de los miembros menos populares» (75).

Ahora bien, no cabe duda de que un elemento de la popularidad, y no de los menos importantes, es llegar a «expresar las ideas con claridad y entusiasmo». Moverse fácilmente en el mundo del lenguaje, saber expresarse y complacerse en ello. Al mismo tiempo los menos populares suelen correr el riesgo de ser los que peor se expresan.

Pero conocemos las estadísticas que establecen que los que mejor manejan la palabra pertenecen a los medios socioculturales más favorecidos. Es, pues, una democracia bur-

(74) Ibíd., p. 151.
(75) Ibíd., p. 152.

guesa la que aquí se instaura, jugando en beneficio de cierto tipo de niños, favoreciendo a aquellos que ya están favorecidos.

Bany y Johnson advierten esta fundamental dificultad y reconocen que con ello se plantea un problema para el enseñante. En tal caso «la mayoría de enseñantes no saben si deben usar una influencia directa» o no, pero es muy sintomático que no aporten ningún comienzo de respuesta. ¿Se dan cuenta de que al considerar realmente este tipo de obstáculo, se vería alcanzada toda la doctrina? Para restablecer cierto equilibrio en pro de los que tienen menos facilidad (y en todos los sentidos de este término), el maestro no podría ya conformarse con animar los debates y aportar informaciones.

Escuela y refugio

Considerando el libro en su integridad, se habrá advertido que los ejemplos analizados apuntan con frecuencia a las clases débiles, incluso muy débiles. Es decir, a los niños frágiles, que se trata de asegurar y de acoger. Alejar las fricciones que se tiene razón para creer que no podrían soportar. En realidad, no se ambiciona otra cosa que lograr una adaptación, la más tranquila posible, en el mundo establecido. Clases protegidas, defendidas, y no se atreven a conducirlos hasta una enseñanza en el pleno sentido de la expresión, sinónimo de un replanteamiento.

Pero tratar del mismo modo al conjunto de la población escolar, es decir, a todos los que han podido vivir en esas condiciones casi normales, ¿no es correr el riesgo de situarlos en las mil facilitades de la resignación?

3. Crítica pedagógica

Remontémonos una vez más de una crítica política a una crítica más directamente pedagógica. Las excepciones pedagógicas pueden explicarnos por sí solas lo que acabamos de comprobar: contra su parecer y sus confesadas inten-

ciones, este sistema de educación conduce al conservadurismo.

Primer dilema: guardia o prescindir de normas

A nuestro parecer, el error básico consiste en plantear un primer dilema entre dos actitudes, entre las que hemos de escoger: o los maestros que recurren a la fuerza, que ejercen un poder coercitivo y tienen propósitos «represivos, depreciativos, no aceptativos». Los alumnos entre sus manos son como juguetes pasivos, puesto que deben «conformarse a todas las reglas y normas impuestas» y, lo que es peor, «sin expresar jamás sus opiniones». Están encerrados en «un rígido reglamento establecido por los adultos (76). Y no resulta muy claro que, en fin de cuentas, el beneficio de los adultos, la autoridad de los maestros no tenga significado: «demostrar su autoridad» precisamente en la medida en que saben están inseguros y reducidos a la defensiva.

Esta dependencia por inercia se logrará mediante el juego de las sanciones: esos maestros «aprueban y recompensan a los niños que son prudentes, dóciles y sumisos y que aceptan el reglamento sin dificultad: los que no obedecen o ponen en duda el reglamento son censurados o castigados» (77).

El dilema es, pues, imperativo: o tales maestros, u obrar como Bany y Johnson. No hay otra salida y nuestros antepasados habrían dicho: *tértium non dátur*.

Sostenemos que no se ha planteado el problema pedagógico, que nuestros autores se niegan a plantearlo a fin de poder mejor considerarlo como resuelto y en un único sentido: pues si todo el mundo rechaza evidentemente la evocación del autoritarismo y esta evocación sólo existe a título de contraposición, se nos quiere hacer creer que ninguna otra solución puede ser considerada siquiera más que la pedagogía «centrada en el grupo».

La autoridad que se nos describe es la de un necio policía. No es difícil deducir de ello que las valoraciones y los jui-

(76) Ibíd., p. 285.
(77) Ibíd., p. 198.

cios de apreciación conducidos en esas condiciones «bloquearán la comunicación» (78) y reducirán calidad y cantidad de participaciones individuales. Pero esto sólo convencerá a aquellos que ni siquiera quieren considerar la eventualidad de una autoridad realmente pedagógica: la apreciación del maestro puede ser algo diferente al turbio placer de presentar contravenciones, tal vez constituir una ayuda para el niño en su esfuerzo por distinguir la verdad del error, para liberarse de las ideas completamente hechas que se arrastra en torno suyo ¿y qué representaría una ayuda experimentada como tal? Tantas preguntas que ni siquiera serán pronunciadas porque sólo nos dan a escoger entre la gran bestia y el no-directivista, lo que parece un medio poco convincente de asegurar el triunfo de este último.

Un maestro que se atreva a tomar posición y justificar dicha posición, y también a situar las contribuciones de los alumnos y mostrarles en qué punto se hallan de su progreso ¿está condenado a quebrantar la vida de grupo y a prohibir que se expresen opiniones? El problema no se evocará jamás en estos términos por nuestros autores, que se sienten más cómodos con su caricatura: un maestro que proponga a los alumnos perspectivas a las que no pueden llegar por sí solos y que él tampoco habría presentido si no hubiera sido formado y enfrentado a los hombres y a las obras que les han descubierto. Y, a partir de tales perspectivas, los alumnos llegarán a fundar, a profundizar y con frecuencia también a trastornar actitudes que les son familiares.

Es fácil conseguir que los niños estén satisfechos renunciando a valorar, a juzgar, a criticar sus opiniones y sus trabajos, satisfechos por un tiempo. Pero ¿no es aceptar y estimular cierto infantilismo de los discípulos considerarlos incapaces de soportar una apreciación sin naufragar en la ansiedad, como un enojo de bebé a quien se le quita el sonajero? ¿No es, por último, menospreciarlos?

Y tememos que la «centralización en el grupo» conduzca pronto a suscitar ansiedades, inseguridades más graves que las precedentes cuando los niños se sientan encerrados en el conformismo de la clase y, sobre todo, cuando se den cuenta de que se pretende hacerlos vivir en un mundo donde

(78) Ibíd., p. 252.

todos los gatos son grises, todos los argumentos se acogen de modo equivalente, son igualmente aceptados pero, por lo mismo, desdeñados por igual.

Segundo dilema: método o resultado

Un segundo dilema se nos impone posteriormente: o «métodos centrados en el enseñante; interesarse más por los datos del curso y los resultados obtenidos»; o «métodos centrados en el grupo; preocuparse principalmente del desarrollo individual y de las necesidades emocionales del niño» (79).

Desde luego se nos podrá responder que es preciso saber escoger el método conveniente según los individuos y los momentos. En realidad, todo el libro elogia el segundo y solamente el segundo.

Aquí incluso rechazamos la misma manera en que se plantea el problema. La dicotomía que se quiere introducir nos parece de nuevo negativa de la situación pedagógica: se intenta hacernos creer que los «datos del curso», es decir finalmente todos los contenidos de la enseñanza, lo que puede deducirse de verdades y acciones, nada aportan al «desarrollo individual» infantil. Y, recíprocamente, la expansión de la vida afectiva, la consolidación de su personalidad nada tendrían que esperar de la cultura transmitida por la enseñanza.

Aceptar una ruptura semejante es dejarse conducir a un escepticismo donde está gravemente desvalorizado el patrimonio cultural y es demasiado evidente que se llega a la conclusión de que el desarrollo del niño depende únicamente de las relaciones felices que se establecen en el grupo.

Una vez más se rechazará el planteamiento de la cuestión pedagógica: ¿cómo puede enseñarse álgebra de modo que su claridad y precisión repercutan sobre el propio estilo de vida del alumno? ¿Cómo enseñar literatura de modo que las emociones de los poetas se incorporen a las emociones vividas por los niños y les comuniquen así algo de su finura, de su extensión, de su irradiación?

(79) Ibíd., p. 194.

4. Lo que se ha conseguido

De este libro conservaremos como adquisición definitiva la evocación y el entusiasmo por la vida de grupo, del grupo-clase. Es la perspectiva abierta por Lewin, pero ahora la captamos en el interior de la institución escolar.

La vida de clase

El grupo tiene una propia existencia y el equipo continúa existiendo cuando se sustituye a ciertos jugadores por otros. La clase no es una suma de individuos, sino un sistema, una unidad compleja. Sus reacciones no son las que se observan en los individuos aislados.

Es posible adquirir un conocimiento de las leyes del grupo, de comprender cómo evolucionan sus estructuras y sus funciones a partir de condiciones que influyen al grupo considerado como totalidad y no solamente considerando los acontecimientos que conciernen a tales individuos.

Se hace primordial para el enseñante la comprensión de las fuerzas que actúan sobre el grupo desde el momento en que se convenza realmente de que la clase forma un grupo, de que la relación pedagógica está relacionada con un grupo y que el clima de grupo es un elemento esencial de la pedagogía.

El comportamiento de los alumnos, en particular sus conductas calificadas de difíciles, debe relacionarse mucho menos con su historia particular que con el lugar que ocupan, en determinado momento, en la configuración general de la clase, el papel que pretenden desempeñar con relación al conjunto de la clase y también la combinación de presiones que la clase ejerce sobre ellos. En una palabra, la propia clase es la que se tropieza con una dificultad, un desorden y se hunde en ella o la resuelve. Cuando se ve entorpecida en el trabajo o la disciplina es que los alumnos viven una tensión susceptible de amenazar la vida del grupo.

Es, pues, a este nivel donde debe buscarse una solución. El enseñante ha de comprender que es preciso que la vida

de grupo parezca a los alumnos estable y satisfactoria si se desea que puedan concentrarse en las tareas escolares. La energía de los alumnos sólo se libera por el trabajo a condición de no ser acaparada por las oposiciones y conflictos del grupo.

Además, de modo espontáneo, los alumnos sienten el grupo como una realidad (*nuestra* clase, *trabajamos*) que no se confunde con la individual puesto que suelen verse llevados a distinguir entre el grado de simpatía que experimentan por su clase y la atracción más o menos pronunciada que los une a tal o cual camarada.

Por consiguiente, una de las tareas del enseñante consiste en favorecer un «clima propicio de grupo», y esta tarea es específica. No se confunde con la preocupación de proponer actividades escolares, ni siquiera de trabar el diálogo con los individuos. Ayudar al grupo-clase a convertirse en ayuda, sostén para los alumnos, polo de atracción: se sienten seguros en conjunto, dichosos de unirse a las actividades del grupo, felices de vivir y aprender en esa comunidad y demostrar su pertenencia a la misma.

Se rechaza totalmente oponer lo personal a lo colectivo. Por el contrario, «la individualidad y la originalidad se desarrollan en los alumnos por su participación en la clase» (80). Esto implica cierto estilo de relaciones con los enseñantes y, por lo mismo, de los alumnos entre sí: derecho a expresarse, a discutir los problemas que son reales para ellos y que les afectan, de poner en práctica las decisiones tomadas: la experiencia les demuestra así que son posibles los cambios, que sus proyectos pueden realizarse. Sólo puede permitir semejante progreso una cooperación activa de la clase, enseñantes y alumnos, por la que se transforme el equilibrio general de las relaciones.

Ida y retorno

Se concederá un valor muy especial a las consideraciones de nuestros autores sobre el *feed-back*: entre el enseñante

(80) Ibíd., p. 13.

y la clase es esencial que se instituya un «sistema bilateral», es decir que las comunicaciones circulen no sólo del maestro a los alumnos sino, en un movimiento de retorno, de alumnos a maestros, e igualmente entre los alumnos. Y también es inexacto hablar de retorno, pues los alumnos toman asimismo la iniciativa: no se conforman con responder a las preguntas, reaccionar a lo que el maestro dice o hace, sino que dan a conocer sus deseos y cómo viven sus problemas.

La fórmula por la que se concluye este desarrollo es bella: «Tan importante para el enseñante es saber qué dicen los alumnos como para éstos comprender qué trata de decirles el enseñante» (81). El *feed-back* no es sólo un ajuste técnico gracias al cual el enseñante pueda ir aportando en su momento las modificaciones necesarias para ser verdaderamente seguido: abre camino a la comprensión entre enseñantes y enseñados, en una atmósfera de grupo hecho más estable, más cohesivo.

(81) Ibíd., p. 95.

Capítulo IV

IRVING ROGERS Y B. KAYE (82)

1. Descripción

Se trata de adolescentes de catorce a quince años. Cinco grupos, cada uno de cuatro a seis alumnos. Por ejemplo, estudiarán la producción de energía y, en ese conjunto general, cada grupo se encargará de una tarea determinada.

¿Cómo podemos caracterizar el desenvolvimiento de este trabajo? «Las actividades están dirigidas por el mismo grupo... Son esencialmente los miembros del grupo quienes deciden el plan de ejecución del trabajo y quienes luego se responsabilizan de su realización. El mismo grupo es quien critica y juzga a medida que se adelanta el trabajo» (83).

Así, pues, los alumnos escogen y organizan su ejecución: corresponde al equipo controlar su propio trabajo: «Es el mismo grupo quien está investido de autoridad, ese grupo donde el alumno es miembro y puede por ello influir en las decisiones» (84). Los alumnos se reparten en los diferentes grupos en función de las actividades que cada uno prevé, y reparten entre sí las investigaciones de su elección.

(82) Irving Rogers y Barrington Kaye son dos pedagogos ingleses. El primero es «senior lecturer» en un «college of education» de Bristol; el segundo, director del Departamento de Educación en el Redland College de Bristol.

(83) Rogers y Kaye, *Pédagogie de groupe*, p. 31.

(84) Ibid., p. 221.

Se advertirán dos aspectos: por una parte, los intercambios intensos y constantes entre los alumnos. Llegan a realizaciones verdaderamente colectivas en que no puede ya tratarse de limitar la parte de cada uno; por otra, una gran diversidad en todo momento en las tareas efectuadas. Determinado alumno escribe una carta a una firma, en el momento en que otro trazá planes y un tercero se entrega a investigaciones en la biblioteca.

Papel del enseñante

El enseñante no puede guiar, dirigir ni controlar esas múltiples actividades que se desarrollan simultáneamente. Es imposible que compruebe cómo proceden los alumnos. Añadamos que en modo alguno experimenta esa necesidad.

En primer lugar su papel consiste en cooperar con los alumnos para determinar «el marco donde se ejecutará el trabajo» (85): con cada grupo definirá el conjunto del programa, el fin a alcanzar y las etapas que se sucederán; delimitación del tema, a la vez en sus grandes líneas directrices y para llevar a la luz ciertos puntos particulares a estudiar. Así, el grupo llegá a una idea clara y específica de lo que tiene que realizar.

Obrando así, el enseñante procurará cierta coordinación de los esfuerzos en torno a un tema central, de tal suerte que los trabajos de los alumnos sean dependientes y complementarios unos de otros. De este modo podrá evitar que los jóvenes escojan temas demasiado difíciles, en los que correrían el peligro de perderse.

Una vez fijado este cuadro en común, el maestro tendrá derecho a «exigir a los grupos que le den cuenta regularmente de los progresos del trabajo». Se reservará incluso el poder de «destacar cualquier divergencia entre el plan de trabajo y el trabajo en curso de ejecución» (86), y los alumnos deberán justificar entonces los motivos de esta desviación. Conservar este poder puesto que él es responsable de la ejecución global sobre la que se han puesto de acuerdo.

(85) Ibíd., p. 67.
(86) Ibíd., p. 35.

Pero cuando se emprende la propia realización es cuando mejor aparece el carácter nuevo de esta pedagogía: ciertamente, el profesor se mantiene en contacto con cada grupo y participa en las discusiones. Siempre está dispuesto a dar un consejo, una explicación cuando se le pide. Incluso, sobre determinado punto, puede tener lugar una lección colectiva si parece que todos, en el mismo instante, necesitan idéntica aclaración.

Pero (y aquí es donde todo se halla en juego) no prescribe los métodos utilizables, ni los sistemas de ejecutar el trabajo, ni el contenido del mismo, todos estos puntos dependen de la elección y elaboración de los mismos alumnos.

No hará «papel de iniciador» (87), será «caja de resonancia» o «mesá de armonía», reunirá «los hilos sueltos de una discusión que se pierde» (88), es decir que establece el punto, formulará nuevamente las palabras de los alumnos de un modo que puede ser más compacto, más estrecho, más explícito. Pero se guardará bien de añadir nada que proceda directamente de él y que no haya estado contenido en lo que los alumnos habían hallado.

Siempre «está disponible», lo que a un tiempo significa que se mantiene a discreción de los alumnos y que no es él quien determina las iniciativas. Además, para que no sucumbá a la tentación de proponer perspectivas nuevas relacionadas con lo que los mismos muchachos ya han encontrado, será preciso que «las intervenciones del maestro sean lo más discretas posible» (89).

Se considera el caso en que el maestro dé «un firme consejo», en que participe e intervenga, incluso que le haya sido pedido por parte del grupo: tiene la convicción de que los alumnos se hallan en un callejón sin salida y no llegarán a encontrar la salida principal únicamente con sus fuerzas.

Pero cada una de estas intromisiones es considerada finalmente como testimonio de su fracaso, del fracaso del método o, más bien, de la poca capacidad del maestro para manejar el método.

El maestro digno de esta pedagogía sabrá proceder por sugerencias medidas, las cuales ya se ha indicado en varias

(87) Ibid., p. 120.
(88) Ibid., p. 45.
(89) Ibid., p. 101.

ocasiones que no deben jamás dar sensación de órdenes, sino ser recibidas todo lo más como consejos. Y, sobre todo, recurrirá a preguntas, gracias a las cuales el grupo percibirá sus omisiones, problemas que dejaba de lado. Y así, por medio de las preguntas que el maestro dirija al grupo, es como éste descubre las faltas que ha cometido y busca remedio llegando a «encontrar por propia iniciativa la solución de los problemas que se plantea a sí mismo» (90).

Se sobreentiende que el enseñante, cuando formula preguntas, se guarda bien de apuntar ninguna respuesta ni la hace presentir. Su éxito se demuestra cuando, ante sus interrogatorios preparatorios, conduce a los alumnos hasta el punto en que descubrirán las perspectivas esenciales.

En todo caso, no expresa su opinión y aún menos expone sus ideas; si se tropieza con una dificultad, «devolverá el problema al grupo» (91) a fin de que éste, por sus propios recursos, considere la situación.

Nuestros autores juzgan que así han llegado a conciliar la autonomía del niño y la necesidad que experimenta de seguridad y estabilidad: es lo que ellos califican de «libertad encuadrada».

2. Sugerencias del maestro y descubrimiento de los alumnos

Así llegamos al poblema crucial: ¿cómo es posible que intervenciones tan discretas, tan limitadas, que se reducen a plantear preguntas sin que el maestro siquiera tenga que dirigir ni presentar su propio punto de vista, basten para abrirle al alumno el camino hacia el progreso?

Primera respuesta: los alumnos son libres de aceptar o rechazar los consejos del maestro

Lo que nos sorprende en primer lugar es que los autores no distinguen ninguna dificultad en la cooperación entre alumnos y adultos. Están convencidos de que el adulto pue-

(90) Ibid., p. 42.
(91) Ibid., p. 33.

de dar consejos que serán acogidos como simples consejos: los niños, los tendrán en cuenta a su antojo, según les convenga o no. «Los consejos pueden ser aceptados o rechazados parcial o totalmente» (92). Por ello no parece aquí ninguna antinomia entre las sugerencias del enseñante y la iniciativa del grupo: estas sugerencias se incorporan dulce y progresivamente a la iniciativa del grupo, transformándose en libertad del grupo.

En realidad, semejante punto de vista despierta muchas dudas. Se trata de creer que basta gentileza, destreza y buena voluntad para suprimir todo desnivel entre niños y adultos, todos los tropiezos que provienen del prestigio del adulto y de las oposiciones a ese prestigio.

Sin pensar en absoluto en abismos, barreras e incomprensiones entre jóvenes y viejos, sin sobrecargar de un carácter sagrado y místico la imagen del padre y por consiguiente la del maestro, nos asombra extraordinariamente la evocación de esos niños que consideran las palabras del adulto como advertencias que pueden admitir o descuidar a voluntad, sin que ello cree ningún problema y en una perfecta igualdad de humor.

Pero si en realidad se atribuye a los niños el poder de situarse inmediatamente en pie de igualdad con el adulto, es que se les va a hacer vivir en condiciones en que no se servirán demasiado de ese poder, únicamente para aceptar los puntos de vista del adulto y jamás para ponerlos en duda. Sobre aspectos menos importantes de procedimiento y de técnica, se permitirán el lujo de rechazar ciertas indicaciones, pero en cuanto se trate de una cuestión importante, el postulado fundamental de esta pedagogía de buenos consejos es la certidumbre de un acuerdo muy próximo.

Se nos dice por ejemplo: «Si le parece (al profesor) que hay fallos en el plan, deberá esforzarse por corregir que los miembros del grupo los descubran por sí mismos, antes que atraer directamente la atención sobre ellos» (93). Se sobreentiende que lo que es erróneo a ojos del maestro pronto lo será por igual para los alumnos. Si se sabe «captar-

(92) Ibíd., p. 33.
(93) Ibíd., p. 33.

los», no piden más que adherirse a la opinión del maestro porque así está el acuerdo de derecho al alcance de la mano y bastan algunas preguntas hábiles para que pase a ser algo explícito. Y pueden admitirse, sin grandes riesgos, diversos caminos algo diferentes hacia ese fin único.

Queda por interrogarse sobre el contenido de semejante acuerdo: convergencia tan fácil entre niños y adultos, entre alumnos y enseñantes, conseguida sin dificultad y sin contrariedad porque carece de contraste, sólo puede obtenerse sobre un fondo de ideas ya admitidas por todos, las ideas *standard* que no sorprenden, para las que cada uno está preparado por prolongada e insensible costumbre.

Incluso aquí el conformismo es el baño tibio en que los niños continúan agitándose apaciblemente cuando no se presenta iniciativa por parte del maestro para conducirlos hacia lo nuevo.

En realidad se demostrará rápidamente que es imposible de mantener esta solución dulce, media, de cooperación en la igualdad entre enseñante y alumnos por medio de consejos no imperativos, y se llegará a formas mucho más radicales. Por ello mismo, el libro de Rogers y Kaye constituye el ejemplo más típico de la ideología del hermano mayor, a la cual dedicamos nuestra primera sección. Pero las dificultades que allí se provocan anuncian el paso a posiciones de ruptura que caracterizarán nuestras secciones siguientes.

Segunda respuesta: estudio de un tema y riesgos de manipulación

Una segunda respuesta aparece asimismo, ante todo en el prolongado análisis de un ejemplo muy preciso.

Se trataba de estudiar la salud y el modo de vida en Inglaterra y en cierto número de países y de comprender por qué muchos eran tan pobres y de un nivel sanitario tan bajo.

Representantes de varios países acudieron a responder a las preguntas de los alumnos sobre la distribución de los recursos alimenticios en el mundo. El trabajo del grupo se desarrolló según los procedimientos precedentemente descritos. He aquí el resultado: «Los alumnos salieron de su

pequeño mundo y ampliaron sus horizontes... modificaron profundamente sus actitudes y comenzaron a rechazar gran número de ideas y de prejuicios relativos a su país y a otros países y a poner en duda, de manera cada vez más radical y con mayor pertinencia, una organización que parecía necesitar singularidad y miseria» (94).

Nos sentimos transportados de admiración ante los efectos de semejante pedagogía cuyas conclusiones (¿es necesario precisarlas?) coinciden totalmente con las nuestras. Se llegaría a pensar que nuestras acusaciones de conformismo se revelan carentes de fundamento.

Y, sin embargo, no podemos evitar plantearnos cierto número de preguntas: respecto a los temas aquí propuestos, están muy lejos de hallarse de acuerdo los expertos, incluso en las regiones interesadas, y también los simples ciudadanos.

Si todos los «informadores» han desarrollado ante los alumnos aproximadamente la misma opinión (el libro no mencionaba divergencias entre ellos y si habían aparecido tales divergencias, ¿cómo hubieran podido progresar los alumnos de ese hermoso movimiento unánime y sin fallos?), se trata, pues, de que habían sido cuidadosamente seleccionados; la autoridad del maestro se ejerce por esta selección, recurriendo a un camino oculto. Nos hallamos en presencia de un autoritarismo hábilmente disimulado que se ejerce por medio de la manipulación del grupo, forma sutil de una opresión total.

Por último, si los informadores no habían sido escogidos, sus respuestas habían dado pruebas de tendencias diferentes y nosotros desearíamos entonces comprender el esfuerzo realizado por los alumnos para llegar por sus únicas fuerzas a la coordinación y a la coherencia. No se dice nada al respecto.

Pero hay más: todos los alumnos han sido arrastrados por lo mismo y sin resistencia alguna hacia esa toma de conciencia políticamente «progresista»; la influencia de sus familias respectivas, la incomodidad que habría podido nacer de tal o cual experiencia se han visto aniquiladas, no han desempeñado ningún papel, puesto que no se ha mencionado

(94) Ibid., p. 69.

ningún factor de dificultad ni diferenciación según los individuos.

Se trata de un milagro o se ha realizado la coerción manipulatoria por la gentileza y la sonrisa.

Psicología de las aptitudes

Ha llegado el momento de decir rápidamente algunas palabras sobre la psicología de las aptitudes tal como es utilizada por los autores; rápidamente, pues ya hemos tenido ocasión, con respecto a Neill, de destacar esas mismas cuestiones.

El interés del niño es considerado como un dato primero, absoluto, intangible y que ha hallado en seguida su forma definitiva y lograda. Entonces sólo hay que dejarle expresarse y tomarle como regla. Y esto es precisamente lo que se llama libertad: «El alumno no se siente presionado para realizar una tarea que no considera de interés» (95).

Pero aquí, como en el caso de Neill, la consecuencia es que cada alumno va a quedarse aislado en ese pequeño sector de ideas que le son habituales y en el género de ocupaciones con las que ya se halla familiarizado; «a los niños les gusta en general hacer un trabajo para el que están dotados... buscan los grupos que son más susceptibles de revalorizar y facilitar la contribución de sus aptitudes» (96).

Semejante interpretación de intereses se confunde con una psicología típicamente fijista; a quien le gusta hacer bricolage, se convertirá en el experto del grupo y cada vez quedará más reducido a las actitudes que desde hace mucho tiempo son usuales en él.

Conformismo con el medio y con las desigualdades sociales. No vacilamos en repetir que el interés «espontáneo», la aptitud «natural» para las habilidades y el «don» de la palabra no están distribuidos por igual a través de todas las capas de la población.

El problema pedagógico consiste precisamente en apoyarse en los intereses y las aptitudes «dados», es decir nacidos

(95) Ibid., p. 69.
(96) Ibid., p. 53.

de hecho con el contacto de cierto modo de vida. Y en conducir al alumno hasta actividades para las cuales no se sabía «dotado», para las que no se atrevía a creerse «dotado».

3. ¿Se llega realmente a suscitar grupos cohesivos?

Un problema más específico de esta obra es preguntarse si la actitud del maestro permite realmente suscitar grupos cohesivos.

Si se admite que el grupo «toma sus decisiones en común» (97), es de suponer que ya está resuelto el problema. Se admite que es fácil conseguir la unanimidad, pero, a propósito de Bany y Johnson, ya hemos expuesto extensamente nuestros temores de que los problemas y las divergencias queden ahogados por la amabilidad.

Si se vota y se toma partido por la opinión que consigue mayor número de adhesiones no se reconoce así que el niño esté obligado a «someterse a los deseos de la mayoría» (98); sumisión por sumisión, es probable que llegue a lamentar la ausencia de autoridad de un maestro.

Los autores tendrán ocasión de contestarnos que los alumnos quedan totalmente en libertad porque siempre pueden cambiar de equipo; en realidad, no puede quererse ignorar, sobre todo aquí, los fenómenos de grupo, desde el prestigio del dirigente hasta el pesar y la vergüenza de haber abandonado a los camaradas, que hacen que el niño se decida tan difícilmente a separarse de su grupo, incluso aunque no esté de acuerdo con la decisión de la mayoría y la sienta como una opresión.

Repetimos que el grupo de niños es por sí mismo una sociedad muy desigual. Nuestros autores han tenido conciencia de ello y se preocupan en múltiples ocasiones por los procedimientos capaces de establecer el equilibrio. Recomiendan que todas las intervenciones sean escuchadas y examinadas con la misma atención, que todos puedan hacerse escuchar, que «nadie trate de usurpar las funciones ajenas

(97) Ibíd., p. 57.
(98) Ibíd., p. 4.

o imponerse autoritariamente» (99). El sistema está bloqueado si un dirigente tiránico logra imponer su autoridad, y no menos si el grupo sólo escucha a aquellos que ya son populares y saben imponer su palabra.

Son, pues, muy grandes los riesgos de que la clase no adquiera la cohesión esperada. Es indispensable un esfuerzo vigoroso para reaccionar. Ahora bien, para lograrlo, nuestros autores cuentan... con el maestro (100) mientras que todo el método propuesto va a prohibirle tomar iniciativa y, lo que es peor, una iniciativa susceptible de contradecir el movimiento espontáneo del grupo.

Para que todo pueda solucionarse sin que el enseñante tenga que tomar decisiones personales, se invocarán ciertos casos en que los alumnos, en presencia por ejemplo de un jefe dominador, no tenían otro deseo que adherirse al punto de vista del maestro, tomar por su cuenta, en cuanto la haya expuesto, la opinión del maestro: «Hemos comprobado que en situaciones de este género, los demás miembros del grupo se aferran a preguntas y objeciones que el profesor había despertado inicialmente contra los proyectos del dirigente autoritario y que ponen en evidencia lo débil de sus propuestas» (101).

Se tiene buena conciencia de ello escogiendo una situación favorable donde, entre las propuestas del dirigente, sean tan visibles los errores y lagunas, que todo el mundo quede convencido en cuanto sean desvelados por el maestro. No es implícito confesar que en otros casos constituye grave problema la cohesión del grupo, por lo menos cuando el profesor permanece fiel a las actitudes recomendadas.

Verdad, error y escepticismo

En realidad no se conservará el optimismo sin reticencias. Se viene obligado a reconocer que el camino no es tan fácil: «El trabajo de grupo está atestado de imperfecciones y errores» (102), y los autores admitirán que, en cier-

(99) Ibíd., p. 89.
(100) Ibíd., pp. 46, 48, 58.
(101) Ibíd., p. 121.
(102) Ibíd., p. 54.

tos casos por lo menos, todo el grupo puede compartir muy bien la misma falta.

Ante semejante constatación, uno se siente reconfortado al decir que, para los alumnos, estos errores son «fecundos y formativos», y se quiere así mantener la afirmación central de que por sus solas fuerzas serán capaces de sacar partido de sus errores y de superarlos: el fracaso comporta directamente su lección.

Tal vez esto se verifique en ciertos casos muy sencillos en que el error deja, por así decirlo, aparecer su negación como filigrana de sí misma. ¿Pero quién sostendrá que a fuerza de ser racistas van a darse cuenta los niños de que se equivocan y a transformarse en antirracistas?

Desvalorización de los resultados

Pero también sale a la luz una afirmación de consecuencias considerables: el resultado alcanzado no importa mucho. «El principio fundamental del trabajo en grupo es que el valor de toda actividad de grupo no tendría que ser estimado en función de la calidad del trabajo obtenido, sino de la contribución aportada por cada uno de ellos en la elaboración de ese resultado» (103).

Y esa contribución individual por sí misma se relacionará no con un fin, sino con un sentimiento de «participación» que el niño demuestra con ocasión de su tarea. «Lo que cuenta, es que lo realizado sea reflejo auténtico de los esfuerzos e iniciativa de los alumnos» (104).

Se introduce así una disociación entre la calidad del trabajo y el proceso vivido por el niño, se puede no tener en cuenta el resultado, es decir la revelación de los hechos, la verdad, y se sentirá uno satisfecho de que el niño haya conocido la experiencia de la colaboración. La acción de búsqueda se disuelve en una simple impresión subjetiva de placer en actuar: el punto de llegada no cuenta demasiado.

(103) Ibid., p. 54.
(104) Ibid., p. 41.

Este escepticismo parece en realidad el fundamento necesario de todo el método: en cuanto se viene obligado a darse cuenta de que el grupo de niños no desemboca en la verdad, debe decirse que la verdad importa poco, y que basta la dicha de los niños de sentirse vivir y trabajar colectivamente.

No cabe escapar a las consecuencias del escepticismo: renunciar a la búsqueda de la verdad es abandonar todo medio de poner a prueba los moldes estereotipados y los prejuicios, es prohibirse y prohibir a los alumnos que lleguen a una posición firme y coherente, es bloquearlos en una vaga confianza que sólo puede ser la aceptación de las ideas ambientes, de las opiniones extendidas y de las estructuras instaladas.

Dichosos de vivir juntos

Al mismo tiempo es conservar a los niños en el infantilismo invitándolos a satisfacerse «estando juntos», sin osar plantear la cuestión propiamente adulta de validez del resultado alcanzado, la cuestión por la que el trabajo se separa del juego y adquiere una dignidad que el juego no puede pretender.

Reconocen los autores que durante largo tiempo los alumnos consideran esencialmente al grupo «como un club fundado sobre la camaradería» (105). Están convencidos de que luego va a realizarse una evolución: poco a poco los niños darán como razón de ser a su grupo la tarea realizable: deseosos de la aprobación de sus iguales sólo cuenta cada uno para obtenerla con la calidad de su contribución: se han vuelto «exigentes unos hacia otros y especialmente hacia sí mismos» (106).

Pero ¿es posible semejante movimiento, tiene un significado cuando se niega a conceder consistencia y valor al objetivo perseguido? Tememos que no se supera demasiado el estado de la banda de compañeros.

(105) Ibid., p. 122.
(106) Ibid., p. 118.

¿Qué es un espíritu abierto?

Ese escepticismo no dejará de buscar algunas justificaciones: se nos explicará que no existe «un conjunto determinado y pertinente de conocimientos a adquirir» (107); el progreso del saber haría inútiles y caducos la mayoría de conocimientos inculcados e incluso nefastos, puesto que sería la superabundancia de cosas aprendidas la que haría a los jóvenes «incapaces de abordar problemas nuevos con espíritu nuevo y abierto» (108).

Sólo importa desarrollar una competencia personal «en materia de investigación, de interpretación y de creatividad».

Ya no se interrogará sobre la relación entre conocimientos y creatividad y no se considerará que los creadores de nuevas teorías, ya sea en física o arte, fueran al mismo tiempo los que más profundamente conocían las teorías precedentes. Y precisamente apoyándose en los conocimientos adquiridos (y asimilados) es como pueden realizar un paso adelante. Lo nuevo no surge de la nada: consiste en profundizar, incluso trastornando lo que ya se había obtenido.

En esas oposiciones rápidas y esquemáticas entre saber y competencias, nuestros autores van a difundir sencillamente cierta desconfianza en todos los conocimientos. No es importante asimilar con precisión ideas exactas y seguras. Y es muy necesario que piensen así a partir del momento en que se ven obligados a convenir que los grupos de alumnos, apenas ayudados por esos famosos consejos discretos, no llegarán a tener ideas exactas y seguras.

Para concluir, advertimos el mismo dilema que en Bany y Johnson: o el maestro controla, obliga «por la fuerza, la seducción, la astucia o el temor» (109) y el niño sólo tiene que someterse, todo le es impuesto y es lo acostumbrado en un adulto que le considera como «fundamentalmente

(107) Ibíd., p. 16.
(108) Ibíd., p. 18.
(109) Ibíd., p. 8.

egoísta y potencialmente tiránico» (110), o el trabajo libre por grupo.

Sin embargo, advertiremos que este dilema pedagógico quiere fundarse en un dilema psicológico: o necesidades declaradas manifiestas o «necesidades no experimentadas por los individuos a quienes concierne» (111). Los primeros desembocan directamente en una escuela libre y dichosa, pero el enseñante que controla a los segundos, precipita a la juventud a «sumisión y pasividad o abierta rebeldía».

Es interpretar la necesidad en el sistema de apetito más sencillo: uno tiene necesidad de comer, se sacia, no se siente más hambre: se ha satisfecho la necesidad. Está ausente la idea de una escuela que suscite, elabore, afirme las necesidades, ayude a apuntar necesidades (culturales) nuevas.

4. La parte de la realidad

¿Cuáles son los aspectos que nos parecen aquí más positivos? En primer lugar, una reacción contra ciertos abusos (tal vez sea preciso decir usos) de la enseñanza tradicional, cuando el maestro no tiene ningún escrúpulo, no ve ningún problema para imponer sus ideas, para ser el único que sabe hacia qué fin se dirige y por qué itinerario, puesto que él es quien los ha fijado: «El maestro lo decide todo soberanamente» (112). En la medida en que el maestro ha previsto y decidido el detalle todas las etapas que deben franquear los alumnos, sus respuestas se hallan encerradas en límites tan estrechos que no invocan a una actividad auténtica, sino únicamente a una serie de reacciones.

Cierto que el alumno es un ser que debe expresarse y es preciso multiplicar las situaciones que se prestan a una expresión: tomar iniciativas, efectuar elecciones (en los temas que estudiar, en las formas de organización y también en los ritmos de trabajo). Por ello precisamente se adquiere iniciativa y una seguridad basada en sus propias fuerzas. Y así la tarea se hace realmente propia, se siente implicado

(110) Ibid., p. 84.
(111) Ibid., p. 71.
(112) Ibid., p. 30.

en ella, se compromete en ella, puede esperar de ella una alegría que no conocerá jamás allí donde sea el simple ejecutante de las decisiones tomadas por otro: es responsable ante sus camaradas y ante sí mismo.

Lograr el «autodominio» en el doble sentido en que el alumno adquiere el dominio de sí y aprende a valorar por su cuenta el resultado de su esfuerzo.

En cuanto hay lugar para la iniciativa y la elección el alumno hace intervenir su experiencia personal, permanece en contacto con su experiencia personal. Todo se dirige naturalmente hacia lo actual, al mundo de hoy, a su mundo. Maneja hechos e ideas que toman directamente significado en su propia vida.

El libro evoca a un maestro que esté «dispuesto a aceptar los desarrollos inesperados de la investigación» (113), es decir que admita y estimule en los niños una auténtica actividad de búsqueda. Juntos afrontarán los imprevistos, dificultades y satisfacciones propias del descubrimiento.

Y, sobre todo, el trabajo en grupo abre el camino en esta responsabilidad hacia una tarea común y a la iniciativa de una elección colectiva.

El grupo es el lugar donde los niños pueden ayudarse entre sí: «Cada miembro es juez y crítico de la contribución de sus semejantes» (114); la apreciación que se ejerce de igual a igual puede ser, en ciertos casos, más eficaz técnicamente y, al mismo tiempo, está liberada de esa pesadez que la autoridad siempre corre el riesgo de llevar consigo. Aquí son necesarias funciones diversas y complementarias y, por ello, cada personalidad puede confiar en ser reconocida y aprobada.

El grupo corresponde para los jóvenes a una búsqueda de seguridad, pues algunas causas, por lo menos de ansiedad, se apaciguan cuando se sienten sostenidos unos por otros, y también a cierto tipo de placer: vivir juntos, trabajar en común, compartir cosas. Es bella esta frase de un alumno que sirve de epígrafe al libro: «Todos quieren saber más cuando se les da ocasión para ello.»

Por lo tanto, falta pasar de querer a poder...

(113) Ibíd., p. 125.
(114) Ibíd., p. 4.

Segunda sección

EL PRESENTE QUE SE TORNA AUSENTE

Ahora se desvanece el mito del hermano mayor: esta feliz colaboración con un ser sabio y dulce, capaz de aconsejarme y sostenerme sin usurpar jamás mi libertad, ha sido remitido al reino de las ilusiones. Si no quiero ser dirigido, tampoco puedo ser ayudado. La no-directividad sólo ha podido mantenerse en las formas moderadas que hemos evocado hasta entonces; por su propio movimiento está arrastrada hacia un radicalismo de negación. Se niegan las formas simples y apacibles de amistad con el educador; es preciso que desaparezca, que se ausente para poder desquitarse de su función y adquirir una nueva especie de presencia.

Al mismo tiempo el escepticismo con respecto a la cultura, a toda cultura, que hasta ahora sólo era una tendencia incluso una tentación, se convierte abiertamente en base del sistema.

Nos queda por comprender la relación entre estos dos aspectos. Esta segunda sección estará dedicada por entero a Carl R. Rogers (1).

(1) Carl R. Rogers nació en 1902 en un distrito de Chicago. Después de haber comenzado a estudiar para pastor eclesiástico, se dedicó a

1. INFORME

Incomunicabilidad entre las personas

Todas las formas de cooperación simples y habituales entre los individuos, en especial entre maestros y alumnos —pero primero vamos a considerar entre cliente y terapeuta—, son rechazadas en nombre de una incomunicabilidad radical entre las personas. Y, por una especie de equívoco que tiene algo a un tiempo de trágico y de absurdo, toda ayuda directa que se quiere aportar a alguien provoca efectos contrarios.

El otro trata de tranquilizarme: «Todos pasan por esto y lo superan, no es nada grave, malo ni extraordinario. Toma usted las cosas demasiado en serio, descanse usted.» O bien me propone una explicación de lo. que yo experimento: «¿Qué se oculta bajo ese deseo?, descubrirá usted que detrás de ese odio aparece un verdadero amor.» O aún más humildemente, plantea una pregunta, atrae mi atención sobre determinado aspecto de mi experiencia, me invita a hablar de mi infancia, de mis sueños, de mi vida sexual.

En todos estos casos, Rogers asegura que se va hacia la catástrofe donde la actitud del «consejero» me afirmaba en la idea de que me había equivocado completamente en mis juicios: lo que yo creía grave, excepcional, sólo era trivial, mis sentimientos no tenían el significado que yo les atribuía. No desempeñaban el papel más importante los aspectos de mi vida a los que yo concedía más valor. En resumen, mi realidad, lo que yo consideraba como tal, no lo era.

Así, en cuanto un tercero desvía mi pensamiento hacia

---

la psicología, a la enseñanza de psicología, al mismo tiempo que desplegó una gran actividad como terapeuta.

Psychothérapie et relations humaines, ed. 1962. La obra fue escrita en colaboración con la señora Kinget. Pese a las sugerencias de ciertos rogerianos, no distinguiremos entre ambas aportaciones ninguna frase, ninguna indicación del libro que sugiera la menor divergencia entre ellos. *Développement de la personne*, ed. 1966; *La relación d'aide et la psychothérapie*, ed. de 1970. *Liberté pour apprendre*, ed. de 1972.

algo distinto a lo que yo había experimentado y vivido por mí mismo, deduzco que no tengo la competencia necesaria para comprenderme y dirigirme. Ya no puedo seguir confiando en mí: mi único recurso es abandonarme al «experto» y a sus revelaciones. Es preciso que me esfuerce por verme con sus ojos, renunciando a mi propio juicio, puesto que viene a mostrarme su debilidad.

Cuanto más me descargo en él de mis responsabilidades, menos capaz soy de resolver mis problemas. Solicito el estatuto del ser «asistido» y esta dependencia me hunde en la inseguridad: invoco sin cesar a su juicio, aprobación o crítica, pero la oposición se mezcla con mi humildad; me decepciona que haya negado lo serio, lo dramáticamente serio de mi problema. Me siento rebajado cuando sus interpretaciones descubren, bajo la apariencia de la abnegación, móviles tal vez menos nobles. Y, sobre todo, me siento amenazado: hasta ahora, me aprobaba, incluso me concedía elogios, pero ¿no se servirá de su poder para criticarme? O incluso, tal vez, para explorar determinado sector de mi vida donde me sienta menos cómodo, donde yo preferiría, por lo menos por el momento, que no se penetrase.

Mi sumisión está, pues, atravesada por el desafío y el temor: de ahí una «resistencia defensiva» cuando, por ejemplo, la mala fe conduce a no ejecutar más que una parte del consejo dado, para poder acusar más fácilmente de fracaso al consejero.

En resumen, toda intervención de otro mina el poco de confianza que me quedaba en mí. Ahora bien, el cliente del terapeuta, toda persona en dificultades sufre sin duda y peca mucho más por defecto que por exceso de confianza en sí mismo.

El hombre es un extraño para el hombre (2)

En realidad Rogers plantea aquí una opacidad de los seres, de unos hacia otros: recibo «una versión extraña... términos extraños» hacia lo que siento y que pese a todo

(2) Para el conjunto de este primer desarrollo, cf. *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, cap. I.

continúo sintiendo. Y así, pues, me hallo frente a dos interpretaciones que no hay medio alguno de hacer coincidir.

Y es que todos juzgamos, valoramos de cerca nuestro propio «cuadro de referencia»: no existe ninguna posibilidad de que nos pongamos de acuerdo puesto que la verdad es que no hablamos la misma lengua. Cuando me confío a él es por renuncia; no puede ser que este diálogo para sordos me haya convencido, me haya hecho progresar realmente.

¿Por qué nos conduce Rogers a esta conclusión de antagonismo fundamental entre los dos compañeros? Un antagonismo entre los seres: las iniciativas del cliente y del terapeuta no pueden unirse jamás: el cliente sólo es activo si el terapeuta no lo es. En cuanto el terapeuta da un consejo, toma aire de autoridad, adopta una actitud de superioridad, a lo que el cliente sólo puede responder mediante abandono y supeditación. «Si uno hace el papel de padre, el otro hace el de hijo» y estos términos están aquí torpemente cargados de agresividad.

Cada persona tiene en sí todos los recursos

En este desierto de las conciencias irremediablemente cerradas se yuxtapone una contrapartida infinitamente optimista; para lograr la dicha y la libertad, basta con que me esfuerce por seguir plenamente mis sentimientos. Realizar la experiencia total de lo que experimento, la experiencia total de mí mismo.

Ya no intentaré conformarme con esperar a los otros, no me preguntaré más qué piensan los otros que debería ser yo. Me atreveré a vivir mis propios sentimientos y según mis propios valores, de un modo único y personal que es el mío. Me atreveré a ser un yo singular en sus recursos como en sus exigencias.

De ahí se produce una transformación de mi ser: en primer lugar, si puedo escuchar verdaderamente lo que sucede ahora en mí, voy a vivir el momento, el presente. Con ello experimento una alegría, puesto que voy a descubrir cada momento como nuevo e imprevisible, voy a experimentar el yo en su desarrollo, como flujo de transformaciones y de

cambios y posibilidad constante de adaptación a lo inédito.

Al mismo tiempo mi conducta se metamorfoseará: si llego a vivir plenamente y a expresar mis sentimientos en el momento en que se produzca, no estarán ya entorpecidos por el pasado: tampoco los rencores ocultos que se acumulan poco a poco hasta estallar a propósito de cualquier incidente, y por ello de modo perfectamente irrazonable e incomprensible para el interlocutor. Mis sentimientos declarados serán vividos directamente y por ello serán directamente apropiados a la situación.

Por último, si llego a no ocultarme nada más de lo que soy, no temer nada de lo que soy, voy a escuchar en mí lo que no había querido oír: la presencia de lo prohibido, los sentimientos extraños, amenazadores y también las pulsaciones agresivas, inmorales.

Pero así es precisamente como voy a llegar a aceptarme, a aceptar ese yo como mío propio: en lugar de hacer esfuerzos desesperados para ser lo que no soy, voy a encontrar satisfacción en ser lo que soy, en desarrollarme en las direcciones que son realmente mías: admitirse, amarse; el sujeto «se ve a sí mismo como a una criatura completa y que funciona bien... experimenta un afecto positivo hacia sí mismo» (3).

Ciertamente tengo defectos, pero ahora comprendo que contribuyen a formar «un conjunto equilibrado»: ocupan el lugar mejor apropiado en la «armonía constructiva del ser» (4). No solamente a cada defecto pueden servirle de contrapeso las cualidades correspondientes, sino también, cuando llego a cobrar conciencia total y no deformada de mi experiencia, capto que en ella lo positivo aflora al nivel mismo del desfallecimiento: en el odio contra una anciana madre tiránica, descubro mi afecto por ella, un deseo de amor. Entonces mis defectos pueden ser «aceptados tranquilamente como simples elementos de la perspectiva total» (5).

(3) *Développement de la personne*, p. 74.
(4) Ibíd., p. 133.
(5) *La rélation d'aide*, t. I, p. 152.

Dicha y bondad

Así se desprenden los tres temas esenciales:

a) La dicha de ser uno mismo, sencillamente, íntegramente: una satisfacción apacible, «un placer moderado, espontáneo, una dicha de vivir primitiva, como las cabriolas del cordero por la pradera o los graciosos saltos de la marsopa en las olas... algo natural al organismo, al recién nacido, que hemos perdido en el curso de un desarrollo que nos ha falseado» (6).

b) Esta dicha que todos pueden alcanzar cuando tienen el valor de ser ellos mismos, forma unidad con el Bien, con «una manera razonable y social» de comportarse: el niño celoso de su hermanito descubre que será mucho más dichoso amándolo y compartiendo las cosas con él. La madre severa comprende que conocerá más satisfacciones estableciendo con su hijo una relación «afectuosa y fácil» y el neurótico llega a considerar claramente la elección entre sus contentos habituales y los beneficios de un comportamiento adulto. Prefiere estos últimos y pronto los realizará de modo efectivo. «El progreso, la madurez», es decir, según los ejemplos dados, el afecto por el prójimo, la vida armoniosa con él, en resumen los valores morales son «generalmente más remuneradores que el infantilismo o la extrañeza lejos del crecimiento» (7).

c) Y, por último, el hombre es bueno, fundamentalmente bueno en cuanto ha superado los obstáculos que entorpecían su marcha, en cuanto se ha liberado de las actitudes de defensa y se ha abierto a la integridad de su experiencia: «No tenemos que preguntar quién le socializará, pues una de sus necesidades más profunda es la de asociarse a los demás, establecer comunicación con los otros... No tenemos que preguntar quién controlará sus instintos agresivos, pues a medida que se abra más a todos sus instintos, su necesidad de ser amado por otro y su tendencia a dar afecto serán tan fuertes que le impulsarán a pegar o aferrarse» (8).

(6) *Développement de la personne*, p. 72.
(7) *La rélation d'aide*, t. I, p. 210.
(8) *Développement de la personne*, p. 148.

Esto es lo que Rogers presenta como específicamente «revolucionario» en su obra: los sentimientos salvajes y asociales no son más que la corteza externa de la persona; «cuanto más se ahonda, menos se tiene que temer», pues se descubre «un centro del yo sin odio, profundamente socializado, dirigido hacia delante, racional y realista» (9).

¿En qué se fundan los valores?

Para Rogers, los valores lo tienen sencillamente todo: «un fundamento orgánico» y nacen de «la experiencia personal del organismo humano». Es preciso y basta con que el individuo esté próximo a su «proceso orgánico de valoración» (10).

Los niños muy jóvenes dan ejemplo de esta confianza dichosa en la reacción total del organismo: por ejemplo, al cabo de poco tiempo, llegan a escoger entre una veintena de platos que el experimentador les propone, aquellos que mejor aseguran su crecimiento y desarrollo. El bebé, que primero estaba atestado de féculas, pronto equilibrará su régimen inclinándose a las proteínas.

Estalla así «la sabiduría del cuerpo» o más bien del organismo,en su integridad. Les ha bastado hacer lo que en el preciso momento consideraban justo, una elección que es buena porque es auténtica: el sujeto se ha decidido a partir de su propia experiencia, sin interferencia de opiniones extrañas. El origen de la elección, la fuente de valoración no estaba en otro lugar más que en sí mismo.

La falta

La única «falta» es, pues, no abrirse plenamente a la propia experiencia, truncar, mutilar la propia conciencia.

El origen simbólico consiste en observar al pequeño cuando, por ejemplo, está celoso de un hermanito (11). Pri-

(9) Ibid., p. 84.
(10) *Liberté pour apprendre,* p. 255.
(11) *Psychothérapie et relations humaines,* t. I, cap. II.

mero expresa ingenuamente sus sentimientos, pero pronto le trata de «malvado». Cuanto más quiere a sus padres, más fielmente recobra su punto de vista: se siente él mismo malo.

Desde entonces pesan sobre él vergüenza, culpabilidad y otras tantas amenazas imprecisas. Percibe vagamente como peligrosos ciertos gestos, ciertas palabras para poder conservar el afecto de las personas que le son más queridas, si quiere conservar para ellas y para él la imagen de un niño bueno, digno de ser amado.

Para huir de este riesgo, se ofrece únicamente una solución: contradecir ciertos elementos de su experiencia vivida, negarse a tomar en cuenta algunas de sus actitudes: en primer lugar cesa de exteriorizarlas, luego es su propia existencia la que procura negar deforma, disimula y embellece sus pulsiones reales, las mezcla con otras que no corresponden a situaciones vividas, todo esto con la esperanza de hacer aceptables por fin sus propios sentimientos.

Bajo el amasijo de las defensas, compensaciones y proyecciones pronto ya no sabe exactamente qué experimenta. No le es permitido expresar sus sentimientos y tampoco sabe con exactitud si los experimenta o no.

Al escapar de su conciencia una parte de su experiencia, el comportamiento ya no es guiado correctamente y se vuelve inadecuado para las situaciones reales. El sujeto lo advierte, pierde entonces su confianza en sí mismo, su comodidad y se sitúa en la angustia.

Así es como el mal hace su aparición en el mundo: desacuerdo, divorcio entre lo que experimenta el niño y las nociones abstractas, las calificaciones utilizadas en su ambiente. El niño comprueba que lo que considera bueno suele ser malo a los ojos de los demás, se esfuerza por adaptar su perspectiva, y así desconfiará de su propia experiencia, quedará desposeído de su propia experiencia y de sí mismo.

Y el remedio

Al mismo tiempo se indica el antídoto: que la madre se prohíba toda actitud y todo término de depreciación moral,

que convenza al niño de que todos sus sentimientos son enteramente legítimos, comenzando por los celos.

Y Rogers sostiene que al mismo tiempo puede muy bien advertirle de las medidas que ha tomado para la protección del hermanito en el caso de que su primogénito decidiese hacerle daño, no estando contaminadas por ninguna coloración moralizadora esas medidas puramente materiales. «Un niño al que se le ha consentido tener sus propios y únicos sentimientos, a quien nunca se le ha permitido contradecir sus sentimientos para ser amado», un niño semejante se liberaría del pecado, pues «podría conservar abiertamente la propiedad de sus sentimientos» (12).

¿Cómo actúa el terapeuta rogeriano?

Ahora estamos en situación de comprender cómo actúa el terapeuta rogeriano. No es posible que beneficie directamente a otro con la aportación que sea, puesto que en vista de la incomunicabilidad de las personas, sería precipitarlo a la dependencia y la humillación.

Mas para una armonía providencial, semejante aportación no es lo menos necesario del mundo, puesto que el único esfuerzo que el cliente tiene que realizar es abrirse por sí mismo a la integridad de su experiencia.

Y, sin embargo, sólo puede llegar a ello mediante la relación con otro, un ser privilegiado: el terapeuta.

a) El cliente necesita una atmósfera exenta de amenazas: no puede ser criticado, no puede pasarse la vida temiendo ser juzgado. No puede verse obligado a mantener «una especie de frente defensivo» (13).

Y sólo otro hombre puede crear, mediante cierto tipo de relación esa seguridad, esa expansión. Una relación personal cálida y, sin embargo, nada parecido al sentimentalismo, a la indiscreción ni a una tentativa de acaparamiento: «Un efecto al mismo tiempo penetrante y aséptico» (14), lo que

(12) *Développement de la personne*, p. 226.
(13) *La relation d'aide*, t. I, p. 173.
(14) *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, p. 70.

quiere evocar la expresión compleja de «un interés desinteresado».

Y Rogers afirma que el cliente sólo se sentirá al amparo de la angustia en la medida en que se sienta al amparo de toda exigencia. El terapeuta participará de la experiencia del otro, se «sumergirá» en su mundo, llegando a abstraer sus propios valores y sentimientos. Seguirá el punto de vista del cliente y sabrá moverse en su universo con bastante delicadeza y sensibilidad para no lastimarlo en absoluto.

En la óptica de Rogers, sólo es posible semejante relación si el terapeuta renuncia absolutamente a exhortar, valorar, criticar e incluso a tranquilizar o interpretar. No presenta modelo, no juzga con relación a modelos, no ofrece apoyo ni antagonismo, ni censura ni tampoco aprueba: es pura receptividad. Se abstiene de toda iniciativa, de toda forma de presión. Se «somete al cliente para la dirección y el movimiento del proceso terapéutico».

Y así es como llega a suscitar una relación excepcional, en la que da pruebas de un «respeto incondicional» al cliente, siendo el «eco respetuoso y cálido» de su experiencia. El término de empatía resume el conjunto de cualidades de que da pruebas entonces el terapeuta.

b) El cliente necesita expresarse en presencia de otro, en particular para explorar lo íntegro de su experiencia, comprendido lo que jamás se había atrevido a confesarse a sí mismo. Necesita decirlo a otro y comprobar que éste no lo interpreta torcidamente, que no le desprecia: el otro continúa aceptándolo y, por lo tanto, puede aceptarse a sí mismo.

c) El cliente necesita a otra persona que lance sobre su experiencia una mirada nueva, independiente. Y éste es quien le dará ocasión de hacer lo mismo.

Por ejemplo, una madre disputa continuamente con su hijo. El terapeuta pregunta: «¿Qué puede sentir su hijo cuando hace esas cosas que a usted no le gustan?» Y comenta así su interrogación: «Por su expresión, calculo que anteriormente nunca había pensado en analizar lo que el niño podía sentir en semejantes situaciones.» Ahora la ma-

dre descubrirá que su hijo siente en esos casos «algo diabólico y triunfante» (15).

El terapeuta, sin añadir nada más, sin lanzarse a ninguna recomendación, ha conducido a la madre a valorar la perspectiva del interlocutor, igualándola con la suya propia: el encierro en sí mismo se ha roto. Es exactamente una conversión.

d) El cliente necesita convencerse de que posee todos los recursos necesarios para afrontar sus propias dificultades: él mismo es portador de una experiencia única, que se extiende sobre gran número de años y es el único que puede explorar la estructura de esa experiencia. Sólo él sabe de qué sufre, qué experiencias suyas han sido desviadas y en qué dirección le conviene buscar una salida.

El terapeuta es aquel que, sin expresarlo verbalmente sino dando pruebas por el conjunto de sus actitudes, convencerá al cliente de que le considere como a un igual y de que confíe en sus fuerzas.

e) Por último, el cliente necesita alguien con quien sostener un diálogo. Y aquí nos parece importante dar algunos detalles.

Aun prohibiéndose interpretar, ir más allá de lo que evoca la comunicación, el terapetua traduce de algún modo lo oscuro en explícito: «Captar y formular claramente el sentido de lo que el cliente ha experimentado y que para él resultaría vago y confuso» (16).

Incluso si se conforma con reproducir lo que acaba de ser dicho puede destacar un elemento, ponerlo de relieve y, por su mediación introducir un orden, como «una puntuación en el flujo verbal caótico». Con frecuencia presentará al cliente un sentido que había inspirado sus palabras y así este lo reconocerá y aceptará decirlo al terapeuta sin caer en la sumisión; pero hasta entonces ese sentimiento no había pertenecido a la región central, al rincón de su conciencia.

Por ejemplo, el cliente declara: «estoy completamente de-

(15) *La relation d'aide*, t. I, p. 214.
(16) *Développement de la personne*, p. 42.

sanimado no puedo más». El terapeuta «refleja» uno de los elementos inherentes de la conversación: «Ha hecho usted todo lo que ha podido» (17).

El cliente se halla como ante un espejo que le devuelve su propia imagen, no ha habido aportación exterior, extraña y amenazadora y, al mismo tiempo, aparece una nueva perspectiva a partir de la cual reorganizar sus actitudes: puede captar que en el centro de su desánimo se halla menos una acumulación de fracasos que un acto de timidez por emprender. No se trata de que el terapeuta le haya explicado nada semejante, pero la respuesta reflejo, puede ser ocasión para que el propio cliente dé una nueva interpretación a su experiencia.

Utilizando las nociones de psicología de la forma, Rogers dirá que la respuesta del terapeuta transporta ciertos elementos de la comunicación del cliente desde el fondo, es decir un continuo neutro, indiferenciado, que no llama la atención hasta la figura, hasta el primer plano y que naturalmente reproduce de modo inverso en cuenta a otros elementos. Por ejemplo «la ciudad donde resido es un verdadero agujero... no hay ni un grupo de personas con quienes pueda sostener una conversación sencillamente inteligente». A lo que el terapeuta encadena: «Según ciertos puntos de vista como el de la inteligencia, usted se halla prácticamente solo en esta ciudad» (18).

En las palabras del cliente, es la ciudad la que tiene el papel más importante, la ciudad, es decir, los demás. En la respuesta del terapeuta, es el cliente. Y sin dar ninguna información, ningún consejo, la respuesta del terapeuta, apuntando hacia el mismo cliente, puede hacerle sentir que es su persona la que se halla en litigio y que él exhibe sentimientos de superioridad de los que nacen sus molestias.

Cambio de perspectivas, cambio de papeles: un cliente dice: «Me pregunto si no habré olvidado algo en nuestra anterior conversación». Y el terapeuta le responde: «Le parece que lo que importa es que yo me dé perfecta cuenta de cada aspecto del problema» (19). El cliente pensaba, consideraba evidente, que su tarea consistía en facilitar mate-

(17) *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, p. 61.
(18) Ibid., t. II, p. 68.
(19) Ibid., t. II, p. 130.

rial íntegro al terapeuta: en realidad se sobreentendía que el terapeuta por poco que hubiera tomado conciencia de todos los elementos, se encargaba de elaborarlos en una solución satisfactoria. Las palabras del terapeuta plantean el equilibrio de ambos papeles.

Más allá de los acontecimientos ocasionales y de su formulación bajo formas de ideas, el terapeuta puede discernir el sentimiento subyacente: cuando un muchacho se queja de tener malas notas en la escuela (20), en realidad teme que sus notas representen la auténtica medida de su inteligencia y, sobre todo, que se crea que éstas representan la auténtica medida de su inteligencia. La respuesta del terapeuta hará eco no sólo de las mismas notas sino de esta inquietud al respecto.

En realidad, el terapeuta se cree autorizado, por lo menos, a efectuar una elección entre los sentimientos que reflejará: «Estoy decidido a avanzar en la vida. Y no temo ser víctima de algunos golpes duros. No vacilaría en sacrificar a aquel que se encuentre en mi camino.» El terapeuta prosigue: «Usted se considera muy ambicioso».

Otro se lamenta: «Le digo que detesto a mi padre. Le odio. Le odio». La respuesta del terapeuta será: «Le atormenta experimentar tales sentimientos» (21).

No se tienen en cuenta la proclamación de inmoralidad en el primer caso, la expresión directa de odio en el segundo.

Pedagogía

Ahora podemos evocar en pocas palabras la parte específicamente pedagógica de la obra de Rogers, transposición directa de su práctica terapéutica.

El profesor no impone trabajo. De alguna manera no juzga ni aporta valoración. No hay notas ni examen. A menos que se le pida, no da resumenes ni lecciones. No ejerce, pues, ningún poder sobre el estudiante.

Indicará simplemente en qué aspectos se siente técnica-

(20) *La relation d'aide*, t. I, p. 143.
(21) *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, cap. II.

mente más seguro y por qué tipo de cuestiones pueden los estudiantes apelar a su competencia. Pero ésta es una simple posibilidad, una oferta. Y depende de los mismos estudiantes utilizar o no, a su criterio, este recurso.

No modelo

Participa al grupo sus pensamientos y opiniones, pero sin presentarlos como modelos. Expone simplemente su punto de vista personal: «Siente realmente que él mismo y sus estudiantes se hallan en plan de igualdad como aprendices» (22). Es un miembro del grupo como los demás y así lo que dice no puede pesar ni más ni menos que lo que dicen los demás miembros del grupo. Da a conocer sus reacciones como propias, sin pretender imponerlas en absoluto: «Puede gustarle o no el trabajo de determinado alumno, sin implicar que ese trabajo sea objetivamente bueno o malo» (23).

Rogers da un ejemplo bajo el significativo título: «mi forma de facilitar un curso» y no de «hacer» un curso. El tema consiste en: los valores en el comportamiento humano. Cada estudiante está invitado a decir qué sensaciones ha vivido. Uno recuerda la humillación experimentada al perder su empleo. Otro evoca lo que sintió al pasar ante el consejo de guerra.

Cierto clima

El problema del profesor consiste en suscitar un clima en el cual el estudiante tenga deseos de expresarse y llegue a conseguirlo: si las amenazas son reducidas, si el entorno le parece comprensivo y estimulante, no se siente paralizado: queda libre el camino para la comunicación.

Condición de ello es que el estudiante se sepa comprendido, admitido: el profesor es quien llega a ponerse en lugar del alumno, es capaz de ver las cosas con sus propios ojos, comprender sus reacciones desde el exterior. Impresiona

(22) *Liberté pour apprendre*, p. 164.
(23) Ibid., p. 104.

ver que en cada uno aparece su experiencia de la vida, y ello cualesquiera que sean las opiniones y sentimientos que desvelen.

Entonces el estudiante se considera escuchado, aceptado: las tensiones que le inmovilizaban se relajan, se siente bastante seguro, como entre amigos, para percibir lo que pase en él y expresarlo. No se oculta ya tras las precauciones habituales, asume riesgos. Es capaz de hablar de sí mismo al grupo, de sus dificultades; puede pedirles un consejo sobre su persona, esperarlo: se revela.

Expresándolos más directamente, sentirá su problemas con mayor lucidez. Llegar a lo más íntimo de su ser y, por ejemplo, expresar la irritación que me causa otro, es aclararla, y atreverse a hablar de ella, es ir hacia una posibilidad de comprendernos mejor: «Me he oído hablar desde el fondo de mí mismo» (24), declara con entusiasmo un adepto.

Simpatía y aceptación

Y así es como el estudiante llegará a escuchar verdaderamente a los demás, a tomar en consideración sus opiniones y sus personas: es decir, a admitir al interlocutor tal como es, sin pretender imponerle sus propias normas. Una simpatía que yo no había advertido poseer conduce al otro hacia mí, por el contrario son las diferencias, lo que él ha dejado aparecer de original, por lo que entro en comunicación con él.

Poco a poco se reconocerá a sí mismo en sus relaciones con los demás y tomará conciencia del efecto de sus acciones en los otros: «Durante las sesiones, hemos compartido ideas, sentimientos y a nosotros mismos» (25).

La noción de aceptación es la que desempeña el papel central: sentirse aceptado, aceptarse a sí mismo, es condición para ser más libre de entender al otro y comprenderle, para estar más próximo a él.

¿Cómo ser aceptado? Aquí es donde se unifican la función del profesor y la experiencia del estudiante. En el clima

(24) Ibíd., p. 87.
(25) Ibíd., p. 79.

excepcional que ha suscitado el primero, el estudiante descubre lo que es mostrándose en su autenticidad, desvelando lo que de ordinario trataba de ocultar, y dando así a conocer sus puntos débiles como encuentra el apoyo del grupo. Paradójicamente, renunciando a conquistar la aprobación de los demás por una conducta de prestigio es como logra su fin: se trata de ser leal consigo mismo: «El grupo me aceptaba tal como era.» Y cuando los demás me quieren, me siento a la vez amado y amable, digno de ser estimado. Llego a sentirme más cómodamente conforme conmigo mismo, me critico con menos dureza y seré más dichoso. Descubro entonces que los demás, que me parecían en principio tan seguros, conocen igualmente crisis y dificultades, pero precisamente puedo tanto mejor amarlos puesto que han consentido en tomar un rostro humano.

Los estudiantes están transportados

Los testimonios entusiastas de los estudiantes que han participado en los seminarios de Rogers dejan apreciar el tipo de dicha que han obtenido: «Puedo convertirme en mí mismo; todo lo que tengo que hacer es ser yo mismo... puedo cobrar confianza cada vez mayor, abarcar la vida tal como se presenta... Después del primer seminario, he vivido un inmenso sentimiento de paz y de contento conmigo mismo... el estado de profundo amor hacia mí que he vivido después del segundo seminario. Si pudiera continuar siendo así abierto y amante, totalmente en paz conmigo mismo y tan unificado como lo he estado durante un momento...»

En cierto modo no puede tratarse de dirigir o conducir: «El estudiante formula personalmente sus dificultades, decide por sí mismo el desarrollo del aprendizaje y debe soportar directamente las consecuencias de sus decisiones» (26).

La enseñanza es la confrontación del estudiante con los problemas que percibe como reales, que le atañen. Entonces la acción no se separa de la búsqueda; una y otra son creadoras. Aprender se convierte en «una búsqueda apasio-

(26) Ibid., p. 160.

nada», los estudiantes se transforman en «exploradores» (27); se comprometen personalmente en trabajos que se confunden con la persecución de sus objetivos personales, hallan en sí mismos la motivación que han de aprender, que no es otra que la motivación a desarrollar.

* * *

En pedagogía como en terapia, todo se ha perdido cuando se aportan juicios, cuando se quiere dirigir, modelar, hacer del cliente o del alumno «lo que yo deseo o lo que no creo que los demás desean ser» (28). Para Rogers es hacer imposible la aceptación, la confianza en el otro, el movimiento por el que se convertirá en sí mismo.

2. Crítica política

En primer lugar, situándonos en un plan explícitamente político, queremos decir que la perspectiva rogeriana, nos parece que desemboca también en resultados totalmente conservadores y conformistas. Por nuestra parte no encontramos nada en ella que vaya en el sentido de la democracia incluso aunque el término suela emplearse. Pero ¿cómo citar a un pedagogo que omita actualmente atribuirse democracia?

La democracia es un esfuerzo por suprimir explotaciones, desigualdades, opresiones y odios que fluyen necesariamente, atándose a sus causas. Y esas causas no pueden encontrarse en ninguna otra parte más que en las estructuras de la sociedad y en las repercusiones que determinan a nivel de individuos y clases.

Rogers no plantea ningún problema de causa o, más bien, todo su método prohíbe remontarse hasta una causa. No queda, pues, otro recurso que ahogarse, disimular los problemas reales en una atmósfera indiferenciada de expansiones y de aceptación: el maestro ama al esclavo y «lo acepta», pero naturalmente éste sigue siendo esclavo entre

(27) Ibíd., p. 230.
(28) Ibíd., p. 85.

una nube de buenos sentimientos. Rogers recobra por su cuenta el aspecto más mixtificador de la religión, el que la Iglesia trata de olvidar actualmente, dejar de lado bajo la presión de los acontecimientos y, ante todo, del movimiento obrero.

No se trata, naturalmente, de las opiniones políticas de Rogers como individuo sino de posiciones a las que ha sido conducido por la lógica de su método.

El niño y la bicicleta

Comencemos por un ejemplo que nos parece especialmente significativo. Es un diálogo que hemos presentado como modelo en las relaciones padres-hijos. Está desarrollado no por un terapeuta especializado sino simplemente por un padre y su hijo.

HIJO. Todos los niños de mi clase tienen una bicicleta.
PADRE. Entonces tú eres el único que no la tiene.
HIJO. Sí, sólo yo.
PADRE. Eso no te gusta mucho, ¿verdad?
HIJO. No, no me gusta nada.
PADRE. Lo comprendo, Jean-Jean.
HIJO. Después de la clase se van a pasear con ellas y se divierten... Y luego cuentan todo lo que han hecho y cómo se han divertido.
PADRE. Y tú esto no lo encuentras muy divertido.
HIJO. No. (Pausa.) Dicen: «¿Por qué no te compra una bicicleta tu padre?»
PADRE. ¿Eso dicen?
HIJO. Sí.
PADRE. Humm. (Pausa.)
HIJO. ¿Acaso yo no puedo tener también una bicicleta?
PADRE. Ya sé que te gustaría mucho tener una bicicleta. Y yo quisiera podértela comprar, pero en este momento no puedo pagarla. Por el momento precisamos otras muchas cosas, cosas que son necesarias... tanto para ti como para nosotros, ¿comprendes?
HIJO. Humm. (Pausa.) A pesar de todo, me gustaría tenerla... ¿No se podría pagar más tarde?

PADRE. ¡A buena hora! ¡Ya conoces las ventas a plazos! Sí, Jean-Jean, hay medios de comprar una bicicleta y pagarla más tarde, pero papá y mamá no compran a crédito más que cuando es verdaderamente necesario. No creemos que sea buena solución comprar todo lo que se desee cuando no se tiene dinero necesario. ¡Pagar más tarde no es tan sencillo como eso! Ya lo verás cuando seas mayor. (Pausa.) Pero, entretanto, ya comprendo que esto no te sirve de mucho y que te apena no poder tener la bicicleta en seguida. Sabes bien que si tuviera dinero te la regalaría, ¿verdad? (29).

El comentario del autor (en este caso se trata de la señorita Kinget, pero recordamos que Rogers no menciona ninguna divergencia entre su colaboradora y él mismo) saca a la luz los temas siguientes: la primera respuesta del padre traspone el punto central de la situación y lo hace pasar a los restantes, con relación a los cuales se había situado el muchacho, al propio sujeto. Y así pone de relieve el significado personal de exclusión, de aislamiento que el acontecimiento reviste para el niño.

«Esto no te gusta... lo comprendo, ya sabes.» El padre se muestra capaz de configurar los sentimientos del niño, participa de ellos. A partir de entonces, apoyado por esta acogida, el muchacho llega a expresar emociones que, en el punto de partida, parecían muy difíciles de comunicar. El adulto toma en serio a su interlocutor, considera sus argumentos dignos de atención y, en ese sentido, le testimonia respeto.

Efectivamente, sus valores son reales, pero ¿cómo se utilizan aquí? El diálogo «centrado sobre el cliente» consiste en guardar silencio sobre los motivos materiales, en una charla patética de individuo a individuo la efusión sentimental desvanece las conciencias y las arrastra sin que jamás afloren motivos sociales ni determinaciones colectivas. Todo está previsto para que tales móviles caigan en el olvido.

Por último, si todos los alumnos de la clase tienen una

(29) *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, p. 76.

bicicleta y si (como se deduce del diálogo) el único motivo de negativa es de orden financiero, se trata, pues, de que la situación económica de ese padre es más precaria que la de otros.

¿Por qué? ¿A qué categoría inferior pertenece y en virtud de qué imperativo es esta categoría objeto de sobreexplotación? ¿Qué perspectivas de mejora pueden abrirse y qué acciones llevar a cabo? Es propio del diálogo rogeriano no abordar jamás este género de preguntas.

Es difícil disimular que así coincide con el grueso de los defensores del orden establecido: no atreviéndose pese a todo a justificar lo que es, su táctica suele consistir en no decir nada, en desviar la atención y en eludir los problemas. Rogers les aporta un apoyo seguro.

Cuando los dirigentes de la industria, incluso del ejército, envían a sus subordinados, consienten en grandes sacrificios para enviar a sus subordinados a sesiones no-directivas, no vayamos a creer que desempeñan papeles de ingenuos ni que actúen contra sus propios intereses.

Cambiarme sin afectar al orden del mundo

En los diálogos de Rogers, el progreso esperado se reduce a una conversión interior: nada hay que cambiar en el mundo, se trata simplemente de dirigirle otra mirada. Podría decirse que, en cierto sentido, el mundo no existe: ni acontecimientos ni estructuras sociales plantean problemas con relación al progreso del individuo, jamás son ellos quienes obstaculizan su liberación. Todas las dificultades radican en el mismo sujeto, en su manera de considerar los seres y las cosas. El mundo está puesto entre paréntesis, ¿cómo podría tratarse de transformarle?

Por ejemplo, el sujeto atribuía su desánimo a fracasos reales. No se le ayudará a superar tales dificultades, sino a convencerle de que no tome en consideración ninguna dificultad efectiva. Su desánimo procede en realidad de sí mismo, sólo tiene una causa interior, cierto sentimiento difuso, global, de haber fracasado y de tener que fracasar. Poco importan los hechos evocados, los obstáculos hallados: no es, pues, a ellos a quienes es preciso atacar. Y las condicio-

nes de la enseñanza nada tienen que ver con la desmoralización de los estudiantes.

Aún más: una joven extranjera dice: «Las mujeres americanas tal vez sean bonitas, se cuidan... pero no tienen ninguna personalidad... no tienen nada que ofrecer... es una vida interior que casi produce piedad.» El terapeuta prosigue: «Usted se considera dichosa por no ser americana» (30). No se trata de conocer mejor a las mujeres americanas, de descubrir sus cualidades, de comprender sus diferencias, aún menos de buscar qué condiciones de vida podrían ser responsables de la frivolidad que se denuncia. El diálogo rogeriano diagnostica simplemente en el sujeto que habla un complejo de superioridad y se propone curarle de él; no hay otra cosa, nada más que hacer.

Que no se diga que se trata de algunas muestras demasiado escogidas. Llegamos al fondo mismo del método y el mismo movimiento se reproducirá con todo cliente.

Pues si el progreso de los individuos apelara a una transformación de las estructuras vitales, sería preciso conocer, analizar esas estructuras, desvelar bajo las apariencias fantásticas y mixtificadas que toman en las conciencias, la función efectiva que cumplen y unir las voluntades en una acción de conjunto.

Ninguna consecuencia de respuestas-reflejos, ningún sistema de charla no-directiva es capaz de avanzar el menor paso en esta dirección.

La no-directividad implica que los obstáculos no radican en los acontecimientos que nos rodean, sino solamente en la imagen que nosotros hacemos de nuestro yo, de sus relaciones con los demás y en ciertos sentimientos que están en juego en esta ocasión: el terapeuta sabrá desviar sutilmente su curso.

Es decir que, pese a su apariencia innovadora, la no-directividad coincide con las perspectivas clásicamente conservadoras, puesto que ni siquiera acepta tomar en consideración las formas sociales existentes ni la idea de su cambio. Basta anudar de espíritu a espíritu prolongados

(30) Ibid., t. II, p. 69.

coloquios en los que cada conciencia se sentirá acogida, sostenida y bañada por dulce comprensión.

Sin embargo, existen casos en que el mundo exterior no puede descuidarse: por ejemplo, la madre está obligada a proteger efectivamente al bebé contra una posible agresión del primogénito celoso. Le dirá: «No puedes hacerle daño... pues de ser así, entonces yo debo hacerte daño a mi vez, porque el bebé todavía no puede defenderse y entonces tengo que obrar yo por él, ¿lo comprendes?» (31).

Pero esta confrontación con la realidad se presenta simplemente como un hecho inevitable, en absoluto como una posibilidad de progreso. Es una simple precaución material. Y lo que Rogers considera educativo se sitúa totalmente en el polo opuesto: el desahogo de los celos.

Comunicación, compromiso y acción de comprometerse

En algunos momentos, Rogers considera las cuestiones sociales: y no nos asombrará oírle decir que el único problema que se plantea, de obreros a patrones, es el de comunicación. Todo ser resolvería si ambas partes llegaran a comunicarse, cuya prueba tangible sería para Rogers, que cada una pudiera enunciar exactamente el punto de vista de la otra aunque no lo compartiera. ¿Por qué sería ésa la salvación? Nos dice que porque entonces los interlocutores abandonan sus mecanismos de defensa y al propio tiempo «las afirmaciones pierden exageración» (32). Nadie afirmará: «Tengo razón al ciento por ciento, tú estás equivocado.» Y se llegará sin dificultades ni dolor a «cierto tipo de acuerdo».

En realidad nos propone aquí como ideal el compromiso, que deja evidentemente en su lugar a las estructuras existentes y puede, en el mejor de los casos, engrasar un poco los engranajes.

Todo lo que va más lejos está tachado de exageración y al ser ya perfecta la sociedad o, más bien, no pudiendo ser

(31) Ibid., t. I, p. 36.
(32) *Développement de la personne*, p. 233.

puesta en duda, no puede fundarse sobre los hechos; una toma de posición categórica no es otra cosa que la expresión de actitudes crispadas, torpes, defensivas.

Es rasgo inherente de la no-directividad llegar a compromisos que enemisten a todos los interesados. Pues si una de las actitudes se considera justificada, será preciso establecer las justificaciones, estudiar los fundamentos de ella, pero es demasiado evidente que las respuestas de tipo rogeriano son totalmente ineptas.

Ya sea un marido que se queja de su mujer, una hija de sus padres, un obrero de sus patronos, Rogers dará la misma respuesta: «Si tiene problemas, es culpa suya... si las relaciones entre usted y ellos dejan qué desear, es a causa de sus exigencias irracionales» (33).

Haremos dos observaciones al respecto: Rogers cree poder presentar el sentimiento (aquí la queja) que anima la comunicación sin reconstruir el marco donde se inscribe, sin tener en cuenta los datos específicos a los que se incorpora. Las quejas exactas del marido, de la hija, del obrero, no tienen ningún papel: los acontecimientos evocados se considerarán como pretextos para desparramar una especie de propensión personal y subjetiva a lamentarse. Esta especie de complejo de protesta se plantea como una característica del propio individuo, cualquiera que sea la situación en que se halla; sus quejas sólo se producen por una situación explícita que no sea psicológica. Ningún otro interlocutor que el psicólogo-terapeuta. Y los acontecimientos, que se niega desempeñen un papel real, no apelan, pues, a ninguna actuación ni transformación.

Por otra parte, este tipo de respuesta (y la convergencia no es fortuita) implica un compromiso: la descentralización, por no decir la ironía utilizada por el terapeuta, tiende a hacer sentir al sujeto que su punto de vista es parcial, unilateral. Se comparten las responsabilidades y si cada uno pusiera algo de su parte, llegaría a acomodarse a la situación. Que el obrero se entienda con su patrono y que deje

(33) *Psychothérapie et relations humaines*, t. II, p. 36.

de protestar: así Rogers nos invita a poner en el mismo plano un buen escenario familiar.

Compromiso y resignación

Rogers suele considerar el caso de sujetos que quieren verse llevados a humillar, a reducir sus pretensiones. Por ejemplo, una joven que se consideraba «ultrasanta» y que debía despreciar toda vida sentimental acabó por reconocer: «Mis antiguos ideales, demasiado elevados y excesiva altura, son de barro» (34). Consentirá en ser como todo el mundo, en adoptar más conformismo.

Sin duda este tipo de ejemplos es interesante, pero no hemos logrado hallar en nuestro autor ningún caso inverso y complementario en el que un sujeto, hasta entonces desamparado e inactivo, llegase a encontrar su puesto con relación a una acción positiva y valiosa. ¿Es que tales conductas no se integran en el universo rogeriano?

Del mismo modo se observa una elección muy especial de los ejemplos con incidencia pedagógica: son siempre casos en que, de modo muy visible, bastaría dejar hacer para que se solucionasen las cosas. Es característico el caso de la madre en continua disputa con su hijo que acaba por admitir que se solucionaría simultáneamente la situación de ambos si dejase de estar incesantemente «detrás de él» (35).

Pero jamás se considerarán circunstancias en que la madre se desinterese de su hijo, lo descuide y por lo menos pudiera plantearse el problema de una intervención y una dirección más activas.

El rogerismo, los ejemplos rogerianos se aplican tanto mejor cuando la situación considerada invoca a la abstención y finalmente a la resignación.

(34) *La relation d'aide*, t. I, p. 194.
(35) Ibíd., p. 214.

3. Crítica general

El mundo de Rogers está esencialmente marcado por el escepticismo: todos los valores son idénticos como expresión de una persona, lo que significa, por una parte, que su realidad está totalmente concentrada de un solo lado, el del sujeto que lo experimenta, y que el objeto al cual se creen relacionarse es, en realidad, ilusorio. Por otra parte, son todas equivalentes, por igual justificadas todas, es decir tan poco justificadas por último una como otras. «Insensatos o imposibles, idealistas u otra cosa, poco importa, mis creencias y mis valores son míos. Desde entonces no me parecen ya utópicas sino muy reales» (36). O incluso: «Lo que digo y lo que hago son expresiones significativas de mí mismo», no se puede decir más, no tiene sentido juzgar lo que han hecho con relación a un fin ni incluso a una dirección que sería más o menos válida que las otras.

Idolatría del cambio

En ese mundo donde nada puede establecerse, el único dato que subsiste es que nada puede establecerse: todo cambia y Rogers prodiga al cambio por sí mismo, indeterminado, indiferenciado, una admiración sin límites. No puede ser cuestión de preguntarse sobre el objetivo de ese cambio, ¿se va hacia algo mejor o mil veces peor? Cuando la República de Weimar dio cabida al nazismo, ¿resultó benéfica esta indiscutible innovación? El universo rogeriano no permite semejante interrogación, puesto que nada hay que se parezca a criterios ni a normas.

Es una verdadera idolatría del cambio: todo lo que se modifica es bello, como el niño que cambia de sitio y que se siente dichoso con ello: «Formar individuos para quienes el cambio sea la cosa más importante de la vida y que podrán vivir cómodamente con el cambio» (37).

(36) *Liberté pour apprendre,* p. 81.
(37) Ibid., p. 162.

Este cambio no es una evolución, aun menos una revolución que se apoye sobre lo que existe para transformarla: se confunde con una fluidez pura: todo lo que existe será abolido, surgirá lo inimaginable: «La vida, lo que tiene de mejor, es un proceso de paso, donde nada permanece fijo» (38). Fantasmagorías cuya existencia no puede olvidarse.

¿Qué queda por conocer?

La mutación universal viene en apoyo del escepticismo universal: «Respuestas del género del conocimiento, métodos y aptitudes técnicas se superan casi en el momento de ser elaboradas» (39). Toda nuestra ciencia habrá envejecido dentro de diez o veinte años. Rogers quiere sacar con ello la conclusión de que es «una cuestión ridícula» (40) preguntarse qué conocimientos trasladar a los estudiantes: la única tarea es aprender a enseñar y aprender a cambiar.

Idea cómoda e infinitamente halagadora puesto que se trata de convencerme de que sé tanto como los mayores sabios actuales, que en el fondo soy su igual puesto que ni ellos ni yo sabremos nada de la ciencia del mañana.

Idea ingenua de lo que es el cambio: repitamos, cada descubrimiento nuevo prolonga y amplía, al tiempo que los trastorna, los descubrimientos anteriores. Sólo han sido innovadores aquellos que dominaban la etapa precedente del saber. Lo nuevo no existe y no es comprensible que se adapte a lo antiguo al tiempo que se le opone. Para superar, es preciso haber pasado ya por...

Así se trata de creer que se puede «aprender a aprender» sin conocer determinadas nociones precisas. Bajo el color de renovación, se vuelve a la idea más escolática de un método puramente formal, de una mecánica de los conocimientos que valen por sí mismos, independientes de todo contenido: renacerá la era precientífica en que se ensañaban en reducir todo saber a un juego de silogismos susceptibles de aplicarse a no importa qué hecho.

(38) *Développement de la personne*, p. 25.
(39) *Liberté pour apprendre*, p. 303.
(40) Ibid., p. 101.

Lo antiguo y lo nuevo

Se nos dice: «En el mundo que viene, estar en condiciones de enfrentarse a lo que es nuevo es mucho más importante que ser capaz de conocer y repetir lo que es antiguo» (41). Esta misma oposición nos parece irrisoria: la única forma de enfrentarse con lo nuevo, es conocer lo que es antiguo, no para repetirlo sino precisamente para ir más lejos, pues mediante el contacto con lo antiguo, con lo que ya existe, es como habré adquirido simultáneamente saber y formado mi juicio y como habré comprendido qué botín se ofrece a mi acción innovadora.

En resumen, Rogers nos propone un universo donde todos los objetivos, todos los valores se hallan en el mismo plano, donde todo lo que se ha adquirido, captado y preparado desaparecerá sin dejar huellas. Es un universo donde nada hay que aprender y tampoco, en el sentido exacto de la palabra, que comprender. Y donde nada hay que hacer, descuella la no-directividad.

Querer alcanzar «tal o cual fin bien establecido» es la señal de un espíritu retrasado. Aquel que está al día cifra por encima de todo la dicha en «sentirse un proceso de nacientes potencialidades» (42).

Explicarse

Prácticamente la única tarea que subsiste, la única obra verdaderamente valiosa, es contarse ante un auditorio tanto más atento cuando cada uno espera que llegue su turno. Cuando Rogers anuncia un seminario, esto significa que el más hermoso momento de «autenticidad» fue aquel en que uno de los participantes «dio libre curso a lágrimas de pesar que había contenido desde hacía muchos años» (43). Ya hemos anotado la dicha de aquel estudiante al afirmar: «Me he oído hablar desde el fondo de mí mismo.»

(41) Ibíd., p. 303.
(42) Ibíd., p. 253.
(43) Ibíd., p. 227.

Pero, en resumen, ¿qué han dicho? ¿Cuál es el alcance de lo que han dicho? Son interrogantes que no es decente plantear aquí, puesto que todas las opiniones son equivalentes, por tratarse cada una de la expresión de una persona, no siendo más que la expresión de una persona, y la perspectiva rogeriana consiste en hacer imposible toda confrontación, toda elección entre el «fondo de sí mismo» del racista y el «fondo de sí mismo» del demócrata.

Naturalmente, explicarse se convierte pronto en detallar sus éxitos y sus sinsabores sexuales. Y en este curso ejemplar sobre los valores, el momento crucial es aquel en que cada individuo evoca sus amores sin que se trate jamás de unir la sexualidad al conjunto de las condiciones de vida ni siquiera a la desigualdad, en nuestras sociedades, entre hombre y mujer.

Además es sorprendente comprobar con qué regularidad esta expresión de sí mismo, presentada como personal y única, se vincula a los temas favoritos de Rogers. Por un azar verdaderamente afortunado, una participante siempre ocupada en malcriar a su niño llegó poco a poco «a considerar el hecho de que su propia falta de ternura, su propio deseo de castigar contribuían a hacer de su hijo un problema»: así descubrió las actitudes e ideas del autor.

Los dos orígenes de la incomunicabilidad

El drama consiste en que el mundo de Rogers, que finalmente no tiene otro tema ni otro deseo que la relación, culmina encerrando al individuo en sí mismo y en su incomunicabilidad.

Todos se explican. El profesor no juzga, no valora «acoger proyectos contradictorios, objetivos que se oponen» (44). Es más bien confesor que profesor. Se acepta tal cual divergencia y multipilicidad: «No puedo ser auténtico para otro, pues no sé lo que es auténtico para él» (45). Desde entonces la última palabra es el dispersamiento; nada pue-

(44) Ibíd., p. 162.
(45) Ibíd., p. 111.

de establecer un vínculo entre esos discursos sucesivos y cada uno queda encerrado en sí mismo.

La única esperanza es «ser aceptado», por lo que llegará a «aceptarse». El individuo aquí reclama ser acogido y querido inmediatamente, no por lo que ha hecho ni por lo que es capaz de aportar, sino simplemente porque está allí: «Quisiera que las personas me quieran ahora tal como soy y por lo que soy realmente y no por lo que pretendo ser» (46). Bastará que aparezca en mi esplendor individual, en mi propia unidad para que el mundo se incline y quede conquistado. ¡Qué sacrilegio sería pedirme que diese pruebas, que me hiciera digno de esa estima que reclamo!

Y por ello la relación está condenada al fracaso. Por una parte, nada establece vínculos reales entre esas individualidades «únicas», ni un acto a realizar conjuntamente, ni un esfuerzo común hacia la concordancia de una verdad. Sólo se reúnen para asegurar a todos un auditorio atento, atento porque cada uno de ellos sabe que aparecerá en escena y se convertirá en la estrella. Y, por otra parte, esta aceptación que se extiende indistintamente para todos, la misma, concluirá por decepcionar y parecer irrisoria incluso a sus beneficiarios.

Es cierto que, a cada participante se le garantiza la originalidad, situarle en una superioridad definitiva donde nadie puede pretender emitir un juicio sobre sus opiniones ni sobre sus actitudes. Por el contrario, él es la medida de todas las cosas, quien calibra toda realidad: «Sois los mejores críticos de cualquier obra que leáis porque sois los únicos en condiciones de realizar en vosotros mismos una aplicación válida y pertinente en vuestra calidad de personas» (47).

Todos son perfectos como son, puesto que son así. No es, pues, de asombrar que semejante perspectiva comience por despertar el entusiasmo de los participantes. Queda por saber durante cuánto tiempo se complacerán en ser víctimas de tales promesas.

(46) Ibíd., p. 81.
(47) Ibíd., p. 332.

A través de los terrenos de la incomunicabilidad

La incomunicabilidad es radical entre padres e hijos. El primogénito celoso de su hermano menor y que había sido tratado de «niño malo» interiorizará los valores adultos y se comportará según ellos, pero solamente porque piensa conservar así el afecto de sus padres. En realidad, las intenciones de los adultos están «en profundo desacuerdo con su experiencia personal». En cierto modo no puede captar los móviles a partir de sus propias vivencias. Precisamente porque la perspectiva de los padres es incomprensible para el niño, es de lo que se derivarán todas las desdichas: el niño está convencido de que es malo puesto que le ha sido dicho, pero al no comprender en absoluto esta maldad, no puede orientarse.

En esta incomunicabilidad fundamental se superplantearían además bruscamente casos en los que el niño testimonia una lucidez extraordinaria ante las intenciones más sutiles de sus padres.

La madre quiere influir por lo menos sobre la conducta de su primogénito a fin de protegerles de una posible agresión. Cree posible lograrlo sin formular nada semejante a una censura «sin amenazas explícitas o implícitas de la imagen que el niño se hace de sí mismo».

De ahí dos temas en las palabras que le dirige: por una parte adivina y admite los sentimientos que le atormentan, comprendidos los celos: «Querido, comprendo que todavía no quieras a tu hermanito y que no te guste que mamá se ocupe de él tanto (...) y que quieras "tirar" y "matar" al bebé. Comprendo todo esto muy bien y puedes decírmelo francamente. Y no debes querer inmediatamente a tu hermanito.»

Por otra parte, le pone al corriente de las medidas que ha tomado, y convencida de expresarse con completa neutralidad sentimental: «Si le haces mal, entonces debo hacerte daño a mi vez, porque el bebé no puede defenderse todavía y he de defenderlo yo, ¿comprendes?» (48).

(48) *Psychothérapie et relations humaines*, t. I, p. 36.

Esta dicotomía responde al compromiso de Rogers que a pesar de todo necesita en ciertos momentos que el niño sea conducido y dirigido por sus padres, pero esta guía no debe caber en la misma relación.

Y, sobre todo, nos parece ilusoria: ¿cómo el niño al que se explica que se han tomado medidas contra su agresividad podría interpretarlo de otro modo que como una desautorización, una desaprobación de su conducta y por consiguiente de sí mismo? Se le suponía incapaz de discenir por qué sus padres le trataban de «malo», cuál era el alcance de este calificativo y ahora llegará en estilo rogeriano perfecto a separar las opresiones materiales inherentes a la situación y a la expresión pura de los sentimientos afectuosos.

En resumen, el niño aquí nos aparece separado por sus padres de la vida cotidiana, salvo en algunos momentos milagrosos en que coincide con sus dificultosas miras.

Incomunicabilidad entre generaciones

«Me pregunto si en nuestro mundo moderno tenemos derecho a presumir respecto al futuro que somos nosotros los enterados y los jóvenes unos insensatos» (49). Rogers no somete a discusión la más ingenua idea del famoso conflicto generacional. La impulsa hasta la opacidad de una respecto a otra. Nuestro saber estaría sin relación alguna con lo que piensan y desean los jóvenes: toman la parte opuesta de la cuestión y los tratamos de «insensatos».

En el mundo rogeriano ni siquiera se considera que las ambiciones de la nueva generación se inscriban como prolongación, profundizamiento y esfuerzo por lograr lo que los adultos ya habían comenzado a presentir: no se abre comunicación alguna de unos a otros.

(49) *Liberté pour apprendre*, p. 101.

Incomunicabilidad terapeuta-cliente

Separación radical entre la experiencia del terapeuta y la del cliente. Rogers establece como postulado que la interpretación del terapeuta no estaría en relación con la que propone el cliente. Y precisamente porque no existe coincidencia alguna entre ambos es por lo que la versión del terapeuta sólo puede ser impuesta desde el exterior y desencadenando de ese modo efectos catastróficos. Por otra parte, se ve todo lo que aquí se ha introducido de despectivo hacia el cliente, considerado como absolutamente incapaz de llegar hasta las ideas, a las ideas del terapeuta, quien deberá conservarlas para él.

Se nos explica que el terapeuta se negará a considerar los argumentos, las afirmaciones del cliente: no querrá ni refutarlas ni aprobarlas. No se comprometerá en el terreno de la discusión pues el cliente estaría «arrinconado para la derrota», se sentiría como amenazado «de que se le retiren sus medios defensivos» (50), lo que sólo puede conducirlo al desmoronamiento o a la agresividad por frustración.

¿Qué decir? Puesto que ambas personas han sido presentadas en el primer momento como radicalmente heterogéneas y opacas una hacia otra es por lo que la discusión se confunde con un combate sin misericordia, donde evidentemente el cliente pronto será arrojado sobre la alfombra. La única forma de escapar a la incomprensión y a la lucha, es renunciar a todo cambio: de ahí la atmósfera de aceptación universal e indiferenciada.

Los dos protagonistas y antagonistas están en este punto tan alejados uno de otro que se excluye toda tentativa de confrontar, situar y (¿quién sabe?) aproximar sus perspectivas.

Igualmente se nos dice: si el terapeuta responde con una base intelectual a las ideas que expresa el cliente, «tiende en puro quebranto a definir y resolver los problemas según sus puntos de vista, que raras veces coinciden con los del

(50) *Relations humaines et psychothérapie*, t. II, p. 88.

cliente» (51). Por consiguiente el aspecto intelectual es presentado aquí como lugar de incomprensión y en absoluto posibilidad de unión en la búsqueda de la verdad.

Pero no se encontrará, una vez se ha dejado de lado lo intelectual, otra ocasión de acuerdo entre las personas.

Finalmente se niegan y hacen contradictorios consigo mismos comunicación y empatía, los objetivos constantes de Rógers; entre el terapeuta y el cliente, no se establece una relación personal: sólo existe relación en la medida en que el terapeuta guarda silencio, se esconde, renuncia a ser él mismo. El cliente tiene una viva relación... con una ausencia.

Incomunicabilidad profesor-alumno

Siendo la pedagogía de Rogers realmente la extensión de su terapia más allá del círculo de los enfermos, no tenemos realmente nada más que añadir al párrafo precedente.

El profesor, el «facilitador» se propone la tarea de olvidarse, de abandonar todo punto de vista propio y todo juicio personal para no ser más que receptividad en lo que expresan los demás: en ello radica el sentido de la aceptación.

En realidad esto es ratificar, plantear como definitiva la soledad de los seres y, en este caso, el aislamiento de los estudiantes: el profesor sólo puede acogerlos dejando de ser él mismo: por consiguiente, desde ellos a él existe una distancia absolutamente infranqueable.

En realidad, se nos sitúa frente a esta elección: «yo no tengo confianza en el ser humano, estoy obligado a cebarlo de informaciones escogidas por mí para alejarlo del mal camino que toma», o «tengo fe en la capacidad del hombre para desarrollar sus propias potencialidades, puedo permitirle que dirija por su iniciativa su propia formación» (52).

Semejante razonamiento, donde se observa que se halla la base de una actitud no-directiva, postula la incomunicabilidad radical entre maestro y alumno: las «informacio-

(51) Ibid., t. II, p. 146.
(52) *Liberté pour apprendre*, p. 113.

nes» transmitidas por el educador no hallarían ningún eco en el educado, no corresponderían a nada en su vida. Y, a partir de entonces, sólo pueden consistir en simples medidas policíacas destinadas a impedirle proseguir su natural camino. El proyecto no consistirá ya en buscar informaciones mejor adaptadas, sino en renunciar a toda aportación informativa y, cada vez más, a todo intercambio.

Asimismo entre lo que el maestro desea para sus alumnos y la personalidad de éstos, no habría ninguna medida común.

¿Pedagogía o antipedagogía?

La incomunicabilidad interindividual de alumnos y profesores coincide con la incomunicabilidad global entre los alumnos y la cultura. Y cuando la cultura, el conjunto de «informaciones» se plantea como un terreno completamente exterior, definitivamente exterior a la vida de los estudiantes, éstos quedan reducidos a dejarse dominar por un enseñante usurpador que pretende obrar en su lugar, o a acorazarse cada uno en su experiencia individual, con la sola compensación de contarla a los demás.

Cómo no asombrarse ante los conceptos esquemáticos y en realidad caricaturescos que Rogers nos propone de la educación tradicional, sin duda para triunfar más fácilmente: «Toda transmisión de percepciones... es un proceso pleno de dificultades» (53). La enseñanza nunca es transmisión. Quiérase o no, jamás se puede verter los conocimientos de un recipiente en otro. El profesor es quien ayuda a una joven experiencia a hallar su propia elucidación gracias a una experiencia más rica.

Obrar como si «la dicha, la paz interior, la satisfacción personal no pudieran realizarse según modelos dados» (54) sería la característica de educaciones tradicionales no rogerianas. El modelo pedagógico no es precisamente un dato según el cual se realiza, como un patrón que se sigue para

(53) *La relation d'aide*, t. I, p. 208. Se trata en este caso de una transmisión «del ayudante al cliente». Rogers no piensa de otro modo cuando evoca la comunicación escolar

(54) *Psychothérapie et relations humaines*, t. I, p. 105.

cortar un vestido, sino un manantial, un estímulo en el que cada uno se inspirará según los fines que persiga, descubriendo que esos mismos fines se modifican y enriquecen al encontrarse con el modelo.

No puede haber pedagogía en Rogers, pues la pedagogía consiste en buscar en qué condiciones pueden colaborar maestros y alumnos para que las verdades y los fines confusamente experimentados por el alumno, todavía dificultados por perjuicios y faltas de logro, lleguen a conseguir una mayor coherencia y que así el alumno, elucide, prolongue y elabore lo que vive.

Allí donde no existe valor ni verdad no puede instaurarse ninguna cooperación entre los individuos y nigún acercamiento entre enseñantes y enseñados. Cuando todos los objetivos se sustituyen por confesiones individuales, ya no hay pedagogía, o más bien aún no hay pedagogía. El «facilitador» no es un maestro; sencillamente ha renunciado a serlo.

Este perpetuo antagonismo donde uno de los colaboradores sólo existe en la medida en que el otro se esfuma y desaparece, donde es preciso que uno calle para que las palabras del otro lo expresen realmente, ¿no se reconoce en el mundo de la competencia, donde cada uno obra por su cuenta, en una palabra en la burguesía?

El modelo que Rogers nos presenta de la educación es nuestra actitud frente a una puesta de sol: la admiramos y no tenemos ninguna influencia sobre ella, la admiramos tanto más cuanto no podemos influir en ella (55).

Que nos sea perdonado este malísimo juego de palabras, pero hallamos esta relación algo alejada y fría.

* * *

Aislamiento, incomunicabilidad: todo se ha perdido. No, todo se ha salvado: olvidábamos a la Providencia, que transfigurará todo cuanto toque.

(55) *Liberté pour apprendre*, p. 231.

La Providencia

«Cuando escucho realmente a alguien, es semejante a como si escuchase la música de las esferas celestes», entonces el otro «llora de dicha (y exclama): "¡Gracias, Señor, alguien me ha escuchado! Alguien sabe lo que yo soy"» (56). Olvidando las mezquindades terrestres, la comunicación se halla proyectada en el plano místico: es una escucha auténticamente religiosa: todas las almas se unen porque convergen hacia un mismo punto que se halla situado en el Infinito, que es el Infinito.

Y todas las dificultades de la comunicación se desvanecen en la comunión. Sería indecente preguntar por qué «problemas que parecían imposible resolver se hacen solubles». Es el misterio, el cambio milagroso.

Segundo acto del mismo misterio: basta que yo acepte mis imperfecciones, mis debilidades, que las exprese o más bien que las confiese. En cuanto aparezco así de débil «vulnerable, sin defensas, sin armadura» entonces todo se metamorfosea: mi desnudez se convierte en «el fundamento de un calor y de un interés mayor por parte de otro» y mis faltas, ante mi propia sorpresa, se transforman en «triunfos importantes con relación a (mi) propio funcionamiento» (57).

No se trata de que al cobrar conciencia de mis debilidades llegue a luchar contra ellas: en el mundo de Rogers no hay ninguna lucha, no hay necesidad de ella: el Dios que ama a los humildes y a los pobres de espíritu me ha tomado bajo su salvaguardia, gracias a la intervención de su Gran Sacerdote.

Y, ahora, todo se ilumina: la Providencia, aunque no se mencione de modo explícito, a cada instante se presupone, se invoca: es el concepto central del rogerismo.

Existe una Providencia, que no confiesa su nombre re-

(56) Ibíd., p. 219.
(57) Ibíd., p. 94.

ligioso y se deja llamar humildemente «naturaleza», pero que realiza cumplidamente todas las funciones atribuidas a aquélla: todo ha sido dispuesto para la felicidad humana, por lo menos de los hombres que consienten en fiarse de ella, en dejarse conducir por ella.

Ha construido al hombre de tal manera que le basta apoyarse en el «fundamento del organismo», en la «reacción total» para llegar simultáneamente al bien y a la dicha. La Providencia lo ha querido tan perfecto y lo ha rodeado de un mundo tan perfectamente adaptado, que puede someterse a su experiencia individual y directa, tal como brota de sí mismo. La única condición es que se abra a todas sus pulsiones y que las exprese en un clima sereno, libre de amenazas y de «defensividad»: dicho de otro modo: que no se sustraiga a la voz de la Providencia que quiere hablar en él.

Entonces el hombre nada en la beatitud: «Un placer espontáneo, libre, una alegría primitiva de vivir, semejante a las cabriolas del cordero en la pradera o a los graciosos saltos de la marsopa en las olas», ya hemos mencionado anteriormente esta cita.

En cuanto se deja llevar sin resistencia por los caminos que la Providencia le ha deparado, en cuanto se confía a los mecanismos que ha montado en su organismo, deja aparecer «valores humanos universales» que le resultan al punto «naturales» (58).

Y los acuerdos son tan perfectos que no hay necesidad de consentir en todas sus pulsiones para que armonicen entre sí: «No hace falta preguntarnos qué hará social (al individuo), pues una de sus necesidades más profundas es precisamente el acercamiento y la comunicación con el prójimo. Partiendo del hecho de que es plenamente él mismo, no puede impedir ser verdaderamente social» (59).

Una mano topoderosa y buenísima le guía hacia la sociabilidad, se había escondido, había permitido que heterogéneas aportaciones se interpusieran entre Dios y él: ahora vuelve en sí, se ha convertido de nuevo en sí mismo, oye la llamada de la Providencia, la Providencia que ha prepa-

(58) Ibid., p. 255.
(59) Ibid., p. 291.

rado un maravilloso sistema de equilibrio de los deseos. Las pulsiones agresivas ceden ante «la necesidad de ser amado por otro y la tendencia a dar afecto» (60).

Todo está preparado para la dicha

Siendo única la Providencia, todos los hombres se unen en la elección de los mismos y más nobles valores: «Nadie valora la muerte, el fraude ni el robo» (61).

La Providencia extiende su actos bienhechores sobre todos sus hijos: no puede existir ninguna oposición real de los individuos entre sí: cada uno «escoge las experiencias que contribuyen a su propio desarrollo y a su expansión así como a la supervivencia y al desarrollo de los demás... de la raza humana» (62).

Todo está bien, ya está todo bien: el bien está por doquier. Voy a unirme al bien sin tener que realizar ningún esfuerzo, sin aportar ningún cambio en mí ni en el mundo. Pues a fin de cuentas, la palabra de la Providencia sólo realiza mi propio interés: «A medida que su experiencia se acrecienta, el sujeto se da cuenta de que la forma más segura y económica de asegurarse el afecto y el respeto consiste en comportarse de manera razonable y social» (63).

Gano y en todos los tableros a la vez: el niño celoso descubrirá que su hermanito le procura alegría cuando juega con él de igual a igual y que es dichoso también cuando le da ocasión de manifestar su superioridad.

La pedagogía no-directiva se hace ahora comprensible: puesto que se trata de confiar en una Providencia que todo lo ha arreglado, que todo lo ha dispuesto, que ha resuelto todas las oposiciones o más bien que ha creado un mundo donde ni siquiera pueden aparecer, que ha situado el bien al alcance de mi mano, en la prolongación inmediata de mis deseos y de mi docilidad, ¿qué necesidad subsiste de cul-

(60) Ibid., p. 291.
(61) Ibid., p. 253.
(62) Ibid., p. 254.
(63) *Psychothérapie et relations humaines*, t. I, p. 40.

tura, de una acción organizada y colectiva que se apoye en la herencia cultural prolongándola?

Puesto que no queda nada más que hacer que respetar una obra tan maravillosa e insinuar a cada uno el lugar que le ha sido reservado, ¿qué necesidad hay de maestro? Es preciso y basta que se halle presente un hombre capaz de instaurar el clima religioso de las mutuas confesiones y de la aceptación.

Providencia y conservadurismo

No es de nuestra competencia criticar el concepto que se forma Rogers de la Providencia. Sin embargo, nos atreveremos a decir que nos recuerda esas predicaciones entusiastas e ingenuas que acuden a aportarnos periódicamente algunos apóstoles americanos, algunos buenos apóstoles americanos. Unas sectas presentan una visión simplificada, endulzada, donde queda despedido lo malo, lo dramático de las religiones reales y al mismo tiempo se apela a la elección y a la iniciativa del hombre.

Lo que nos importa y con ello coinciden nuestra crítica política y nuestra crítica general, es subrayar las consecuencias conservadoras de este providencialismo.

Ciertas «personas no valoran el crimen, el fraude ni el robo», pero el organímico no llegará a considerar la explotación, la opresión de una clase sobre otra, de un pueblo sobre otro, por ejemplo, a través de todas las formas del colonialismo. No se preguntará tampoco por qué nuestra sociedad deja tanto lugar al crimen, al fraude y al robo que cada conciencia individual rechaza virtuosamente. Tendrá lugar la vaguísima cualidad de «ser social» y analizará la sociedad y la línea de acción en ella. Así, poco a poco, serán engullidos entre efusiones de amor las determinaciones reales y los problemas precisos.

El pequeño grupo formado por el «facilitador» y sus discípulos, teatro donde va a representarse la confrontación entre individuo y Providencia, constituye el lugar ideal no para superar las oposiciones de clase, sino para intentar dejarlas de lado, olvidarlas: esta disponibilidad y ese retorno sobre sí mismo por las que el hombre se hace digno de oír

la voz de la Providencia implican naturalmente que se despoje de todas las determinaciones sociales, que se haga abstracción de las situaciones ocupadas en la sociedad.

Ahí radica sin duda un excelente método para quien quiera suscitar un instante de serenidad. Pero ¿por qué la Providencia exige que los individuos comparezcan ante ella desencarnados, irreales y por ello sin esperanzas de modificar su realidad?

¿Puedo tener otro interlocutor que no sea la Providencia?

Cada participante encuentra en sí mismo el manantial de donde brota lo organímico y por el que desea creerse unido a todos los demás. Cuando el que no tiene amigos con quienes contar expresa su soledad, «todos los miembros del grupo se sienten próximo a él» (64). Momento delicioso, pero ¿cuál es su contenido real?

Si volvemos a pisar suelo, nos vemos obligados a comprobar que la comunicación fracasa porque es conservadora. Todos se sienten próximos a él, pero no es en absoluto indicado que alguien tome una medida efectiva para remediar su aislamiento.

Todos están únicamente vinculados a la Providencia y sólo llegan a los demás por medio de esa Providencia que difunde para todos sus beneficios. Los otros permanecen en su incomunicabilidad porque no pueden estar unidos por un proyecto común. No se trata de la convergencia de las voluntades hacia... sino que la satisfacción se exprimenta «estando-juntos» y diciéndolo. Semejante situación sólo se alimenta de sí misma, corriendo asimismo el peligro de extinguirse en breve plazo.

Una pedagogía de psiquiatra

Los conceptos de Rogers y su práctica pedagógica se inspiran directamente en su experiencia psiquiátrica, constituyen la prolongación de la misma y Rogers sostiene que se-

(64) *Liberté pour apprendre,* p. 227.

mejante extensión es legítima: «Las relaciones terapéuticas sólo son una forma de las relaciones interpersonales en general y las mismas leyes rigen en todas las relaciones de ese género» (65).

No nos convence en modo alguno. Para el cliente del psiquiatra es lícito sostener que toda intervención de un pensamiento extraño, incluso aunque se quiera propicio, se siente como una amenaza, constituye una amenaza. Todo diálogo corre el peligro de convertirse en dependencia. El sujeto ha depositado una esperanza total en el médico, se siente completamente entre sus manos. A partir de entonces ya no puede retroceder y no llega a distinguir su experiencia y las interpretaciones que el médico le da de la misma: se convierten en otros tantos peligros para su autonomía.

Y, sobre todo, una personalidad frágil, enteramente absorbida. Por su propio problema, no puede ser ya permeable a otro pensamiento. El cliente del psiquiatra no posee bastantes recursos psíquicos para soportar el enfrentamiento con otro. Después ya no se sienten demasiados deseos de abrirse a una individualidad diferente, sólo se desea un segundo yo, más tranquilo y susceptible de comunicar algo de su calma. La angustia que vive incluso se verá acentuada para cualquier iniciativa ajena. Se resultará más propicio para él suscitándole una atmósfera de confianza y seguridad.

Con él se hace difícil trabar una relación si no se ponen entre paréntesis sus propios valores, su propia perspectiva. Es cierto respecto a él decir que sus problemas se representan mucho menos que él cree en el mundo exterior, con relación a los acontecimientos y a los demás y que en sí mismo es donde se operará la saludable modificación. Y se habrá hecho ya mucho a su favor si se le permite hallar cierto placer en existir como la marsopa en las olas. Presa de bloqueo, de envaramiento, le servirá de progreso insertarse en cierta fluidez, en una corriente de vida.

Pero ¿es legítimo suponer la misma fragilidad en el conjunto de la población, en el conjunto de nuestras escuelas? Si desdichadamente ciertas personas no pueden digerir más

(65) *Développement de la personne*, p. 29.

que cocidos, ¿es ésa una razón para privar a todas las demás de carnes y no se corre así el peligro de debilitarlas, hasta el punto de extenuarlas y transformalas en otras tantas víctimas consentidoras?

4. Superar a Rogers y no ignorarlo

La pedagogía de Rogers nos parece el mejor logro, la máxima esperanza a que pueden llegar los desesperados, es decir aquellos que están convencidos de que ningún pensamiento es auténtico, ninguna acción es posible para señalar un real progreso de los hombres.

Nos parece enteramente falsa en la medida en que la comunicación y la relación quieren plantearse agotando la totalidad del acto pedagógico, y de un extremo interés porque ha situado definitivamente en primer plano la comunicación y la relación como componentes del acto pedagógico.

La tarea consiste en dar a la comunicación y a la relación su pleno sentido, es decir reestablecer su vínculo con un progreso del alumno hacia la verdad, hacia una toma de posesión del mundo.

Al esperar, Rogers nos conduce a plantearnos preguntas esenciales: ¿en qué condiciones es posible una cooperación pedagógica entre dos personalidades o más realmente entre la personalidad del maestro y la del grupo-clase, sin que uno aplaste al otro? ¿En qué condiciones un maestro puede juzgar, evaluar y al mismo tiempo comprender lo que pasa en la experiencia del alumno, sentirlo «empáticamente»? ¿Cómo establecer un intercambio pedagógico en que las palabras del maestro aporten un enriquecimiento a la experiencia del alumno y, al mismo tiempo, se integren en esta experiencia sin correr el riesgo de destruirla?

Muchos enseñantes, y entre los mejores, se han reconocido en estas descripciones, han temido reconocerse en esas descripciones donde la relación maestro-alumno se deteriora en relación de dominio. Rogers desvela los riesgos inherentes a la relación pedagógica e incita por ella al enseñante a una constante vigilancia. Es cierto que los mecanismos de la clase crean y recrean sin cesar el peligro de

que el alumno se convierta en un subordinado y se sienta inferior, un inferior. Peligro de que el alumno se rebele o se instale en la falsa comodidad del que continuamente está sometido a directrices y renuncie a ejercer sus responsabilidades, de que llegue a considerar que su experiencia propia no tiene derecho de ciudadanía en la escuela, no es válida, y que por ello él mismo no sería aceptable.

Rogers nos hace tomar conciencia de que el oficio de enseñante debe ser un prolongado esfuerzo en escapar a esta especie de pesadez que corre el riesgo de comportar la relación pedagógica hacia formas degradadas. De ello se produce una interrogación del enseñante acerca de sí mismo y sus actitudes: todas las prescripciones que he dictado, ¿son realmente indispensables? ¿Hay alguno que solamente se sostenga por costumbre, para no desorientarme, para no molestarme? ¿Qué opresiones son arbitrarias, cuáles pueden resultar peligrosas, cuáles conservaré como indispensables? Pero en la elaboración de estas últimas y en su aplicación, ¿he sabido asociar a los alumnos? ¿He realizado el esfuerzo necesario para que se den cuenta de su justo fundamento?

¿He sabido hacer vivir a los alumnos en una atmósfera de seguridad y asegurarles de su competencia, hacerles tomar conciencia de los recursos, de las riquezas de que disponen? La disciplina, el contenido de la enseñanza, las observaciones que he hecho, y también mis actitudes mudas, ¿han dado como resultado afirmar a los alumnos en su confianza?

¿He testimoniado a cada alumno el respeto que merece como personalidad única, como ser portador de una experiencia única, de un modo de experimentar que sólo le pertenece a él, a partir del cual finalmente operará sus propias elecciones? No puedo plantearme como el modelo fuera del cual no habría salvación. ¿He sabido tomar verdaderamente en serio a los alumnos, es decir, reservarles el lugar que merecen en su actividad, en su juicio? Expresan, dicen lo que sienten, al igual que lo que se les propone puede relacionarse con su propia experiencia, ayudarlos a comprenderse mejor y no me he esforzado en aplicar a su vida y sus sentimientos algo totalmente extraño.

En una palabra, ¿he llegado a «entrar en sensibilidad en

el universo ajeno, sin pisotear conceptos que son preciosos para él?» (66).

Rogers ha hecho que tales interrogaciones resulten oprimentes, lacinadoras. Por lo que señala un punto de no-retorno.

(66) Ibíd., p. 42.

Tercera sección

EL AUSENTE QUE SUEÑA CON ESTAR PRESENTE SIEMPRE

En la primera sección, un maestro liberal y benévolo envolvía con su mansedumbre, sostenía con sus advertencias fraternas a alumnos tranquilos y felices.

Rogers, a quien hemos dedicado nuestra segunda sección, rechaza todo lo que puede asemejarse a un consejo, donde descubra una forma de presión. Incesantemente presente en el diálogo, será en él un simple reflejo, una cálida presencia humana que crea seguridad, pero que se prohíbe expresar nada que exceda los sentimientos del cliente o del alumno.

Un paso más: ahora el enseñante, o acaso sea mejor decir el psicopedagogo, se esfuerza por crear la ausencia, por lo menos prolongados momentos de ausencia, a fin de que el grupo actúe y halle su equilibrio por sus propios medios. Deliberada y solemnemente abandona el poder, con la convicción de que será repuesto en su cargo por el propio grupo.

Pero ¿es posible jugar a la ausencia?

CAPÍTULO PRIMERO

LAS VACILACIONES DE FERRY (1)

A) EL LIBRO TITULADO «LAS PRÁCTICAS DE TRABAJO EN GRUPO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ENSEÑANTES»

Primera vacilación: ¿qué es la no-directividad?

Un primer acercamiento a la no-directividad la presenta en términos que a nuestro modo de ver caracterizan toda situación de enseñanza cuando se realiza inteligentemente: «El éxito de la transmisión (de un saber) supone un acto de apropiación de éste por parte del alumno... transmitir no se limita a emitir. También corresponde al enseñante dejar de emitir para recibir a su vez un mensaje relativo a la buena o mala recepción de lo que acaba de emitir, a fin de ajustar el mensaje ulterior» (2).

¿Quién no estaría de acuerdo con tan sabias palabras? La propia definición del enseñante consiste en tratar de conocer las reacciones de interés, cansancio o incomprensión de lo ya conocido o de progreso que suscita su acción en los alumnos.

Se adelanta algo más cuando se nos dice que la no-directividad trata de comprender qué especie de intervención bloquea o libera... ha explicación de las modalidades del proceso pedagógico sensibiliza a los alumnos de las peripecias

(1) Gilles Ferry da actualmente clases de ciencias de la educación en la Universidad de París X. El libro relata la forma en que ha organizado su enseñanza de psicopedagogía en la Escuela normal superior de Educación física para jóvenes.

(2) *La pratique du travail en groupe*, p. 144.

de la situación en que se han comprometido» (3). Pasa ahora a primer plano un esfuerzo particular del maestro para que los alumnos tomen conciencia de los fenómenos de que son a la vez actores y testigos en el grupo.

Pero todavía se produce una actitud muy general, susceptible de desarrollarse según múltiples perspectivas: el autor desea que se hable de «inspiración, orientación y estilo no-directivo» y no de «técnica no-directiva».

Y solamente en una tercera aproximación es como se captará el carácter original de la no-directividad, tal como se elabora efectivamente en esta experiencia: ¿existe no directividad cuando existe «aceptación de los actos planteados por los alumnos y cuando el enseñante se libera de «actitudes de influencia tales como de orden, de consejo y de valoración»? (4).

Veamos más de cerca de qué modo se establecen estas relaciones no-directivas: como en las formas que ya hemos evocado, corresponde a la voluntad de los alumnos recurrir a la competencia del enseñante, y esto en el momento que ellos mismos escojan.

El enseñante comunicará las informaciones de que dispone cuando le son solicitadas, pero en múltiples ocasiones se insiste en la idea de que se limitarán las operacioens de este tipo: tendrán lugar «de vez en cuando» y «muy poco» (5); el grupo da pruebas de su madurez cuando el maestro aporta los datos «en forma de breves intervenciones». Por el contrario, al comienzo «las intervenciones del profesor eran largas, sintéticas» (6). Se hablará, en una expresión característica, de «la inyección de informaciones». Además, los alumnos pueden pedir al enseñante que trate determinada parte del programa.

Pero lo que caracteriza la nueva etapa ahora alcanzada por la no-directividad, es que el enseñante se esfuerza no sólo por no ordenar, por no dirigir, sino incluso por no dar

(3) Ibíd., p. 145.
(4) Ibíd., p. 145.
(5) Ibíd., pp. 45-47.
(6) Ibíd., p. 116.

el menor consejo: «El poder de decisión de que disponen los profesores queda confiado en manos de los alumnos» y todo tipo de influencia, incluso la más suave y amistosa, se considera como formando parte de ese poder de decisión y deberá pues ser abandonado.

Por ello, el grupo de estudiantes «se toma a su cargo», los alumnos asumen colectivamente la responsabilidad de su formación. Y entonces no estando ya sostenido ni conducido por los consejos del maestro, no descansando ya en una cooperación amistosa con él, el grupo toma la total iniciativa de los temas a estudiar como procedimientos de trabajo. Ni siquiera contarán con el apoyo del diálogo rogeriano, respuestas-reflejos, sino respuestas continuas.

Son, pues, los alumnos quienes «delimitan y organizan el campo de su aprendizaje» (7), en especial, «se aseguran a sí mismos el control de sus gestiones», por la confrontación de los resultados a los cuales los han conducido sus propios esfuerzos.

Cuando el enseñante interviene en relación con el problema tratado, es para «ayudar a los participantes a establecer el punto del debate resumiendo las intervenciones precedentes» (8); en el mejor de los casos no decir su punto de vista: se tratará de «dar una información que le era pedida», con lo que ese término implica de puntual, de breve, de limitado; apenas aportar elementos nuevos, sino esencialmente reanudar, recapitular los propósitos ya mantenidos por los estudiantes, esta reanudación comportará en sí misma cierta ordenación, corformación.

Pero, sobre todo, intervendrá en relación con el funcionamiento del grupo: propone entonces observaciones sobre la forma en que se desarrollan los debates, sobre los procedimientos utilizados, cómo son vividas las interacciones en el grupo, qué dificultades surgen: trata de «asegurar que el autodominio de los alumnos funcione bien y disponer en consecuencia la situación» (9).

Con ocasión de las actividades de aprendizaje, el grupo está llevado a volver sobre sí mismo, a elucidar el comple-

(7) Ibid., p. 179.
(8) Ibid., p. 45.
(9) Ibid., p. 179.

jo juego de las interrelaciones. Y el enseñante, naturalmente sin influir, atrae la atención de los participantes sobre ese terreno.

Nos parece que Ferry oscila entre la idea de un enseñante comprensivo, ansioso de mantener contacto con los alumnos y el tema del enseñante que ha renunciado a todo poder y se esfuerza por no pesar de modo alguno sobre los alumnos. La idea sobreentendida que forma el vínculo entre ambas aceptaciones, es sin duda que no se puede comprender a los alumnos si no se renuncia totalmente a dirigirlos, que toda iniciativa tomada por el enseñante conduce a alterar la relación educadora introduciendo en ella «sus fantasmas y sus formas estereotipadas, sus ansiedades y defensas, sus obsesiones afectivas» (10). Pero persiste la idea sobreentendida, de tal modo que se reclamará ya sea un concepto en que pueda reconocerse mil enseñantes, ya de una definición muy particular.

2.ª *Vacilación: la verdad al alcance de la mano, la verdad inaccesible*

Se nos suele prometer que mediante sucintas intervenciones el enseñante desprenderá la «síntesis final»; es plantear que se obtiene fácilmente la verdad por una confrontación sencilla y cómoda, por así decirlo, por adición de los puntos de vista. Todos los participantes se hallaban ya en el umbral de la verdad, el profesor, con algunas palabras concluyentes, no ha hecho más que poner en evidencia, precisándola un poco, esta feliz concordia. Basta con proceder a la «recapitulación de las aportaciones (al), desprendimiento de los puntos adquiridos (a la), puesta en perspectiva de los diversos puntos de vista» (11): todos son convenientes, todos se justifican, no cabe trastornarlos, ni incluso transformarlos profundizando en ellos: desde que se han situado, puesto en su lugar unos con relación a otros, concuerdan todos, mantienen todos su papel en concluyente armonía.

(10) Ibíd., p. 45.
(11) Ibíd., p. 190.

Pero esta confortable esperanza no puede durar: entre el racista y el antirracista, no se opera a tan bajo precio la unión.

Tampoco tarda en aparecer el verdadero fundamento de la no-directividad; la indiferencia a los contenidos.

Cuando se evoca los debates que señalan «la madurez del grupo» es conveniente afirmar que el diálogo es un medio de objetivar y ampliar la reflexión de cada uno; nada se dice relacionado a un resultado alcanzado por la discusión, con un progreso en el contenido de la discusión, en resumen, nada se dice que se relacione con la verdad. «El trabajo de grupo ha estimulado el trabajo personal y sobre todo ha sensibilizado a los miembros del grupo, a los fenómenos de relación» (12). En realidad, todo el lugar está ocupado por los fenómenos de relación, sólo se interesa por el procedimiento de la discusión. El tema considerado se ha convertido en un simple pretexto para el diálogo. No se preocupa por establecer si una posición está mejor fundada que otra: todas las opiniones se consideran equivalentes, a condición de que den materia a los cambios realizados.

Habiendo planteado qué son las discusiones y las confrontaciones entre alumnos que constituyen lo esencial de «la enseñanza», Ferry, en ciertos momentos, espera que los argumentos intercambiados sean todos auténticos, no diferiendo unos de otros más que por algunos matices: en otros momentos, cuando advierte que este optimismo no es sostenible, se prohíbe confrontar los argumentos con alguna norma; sólo sobrevive el interés por los fenómenos de grupo. Escepticismo no por teoría explícita, sino por silencio guardado sobre la misma idea de lo verdadero y de lo falso.

Ya sea que el diálogo se da como vía de aproximación común hacia la verdad, ya convirtiéndose en un fin en sí, sólo conserva su valor por sí mismo. Se perfila así el universo místico en que se considerará sagrada toda comunicación.

En un panorama histórico en que no oculta sus preferencias, Ferry recuerda que ya para sus predecesores la práctica del trabajo en grupo invitaba a los alumnos a no «asi-

(12) Ibid., p. 135.

milar un saber constituido y más o menos antedicho, sino a explorar un terreno para todos desconocido... es el avance balbuciente de la búsqueda» (13). Sólo presenta desdén hacia la «pedagogía de los modelos», que presenta así: «El enseñante facilita modelos e incita a los alumnos a acercarse a ellos todo lo posible. Controla periódicamente la separación del modelo» (14). La expresión «facilita modelos», como se facilita grano a las aves, dejar entender que esos modelos son puramente externos a la vida de los alumnos, hacen irrupción sin que pueda existir llamada ni aspiración hacia ellos: ahí se encuentra para nosotros uno de los problemas claves de la pedagogía, y Ferry toma posición por una simple frase, como de una cosa que se sobreentiende.

Pero, sobre todo, los ejemplos evocados en el libro no nos parece que respondan demasiado a la ambición de los descubrimientos en «un terreno para todos desconocido», vemos que los estudiantes giran en redondo, que se encierran en el primer nivel de la conciencia donde, infatigablemente, una opinión tropieza con la otra, con un recuerdo anecdótico, con un recuerdo personal.

Privados de una cooperación real con el pensamiento adulto, poco a poco se sienten perdidos en contradicciones y divergencias, no contradicciones fecundas, sino oposiciones que les resultaban insuperables. Y la misma idea de que tenían un fin que alcanzar, una salida que buscar, ha desaparecido de su espíritu. Queda la satisfacción de analizarse y de analizar los análisis que proponen todos los analizadores.

3.ª *Vacilación: el lugar del maestro*

Aún aquí nos parece hallar dos imágenes del maestro y de su papel y no estamos seguros de que puedan coincidir fácilmente.

A veces el enseñante (no directivo), es descrito como un miembro del grupo, uno entre todos: «Las informaciones que ha aportado, las opiniones que ha expresado, han par-

(13) Ibíd., p. 81.
(14) Ibíd., p. 179.

ticipado en la discusión con el mismo carácter que las que procedían de los alumnos» (15). Al expresarse, llega un punto en que su parecer no pesa más que los demás; no es ya una autoridad, puede obrar «sin temor a poseer autoridad». Lo que dice, lo que hace, participa de la vida del grupo, no crea ninguna ruptura en la vida del grupo. Son propuestas que nada tienen de contradictorio; ni siquiera se sienten como una llamada al orden y menos como un modelo recordando el significado peyorativo que Ferry concede a ese término.

Así es integrado el enseñante al grupo. Los estudiantes no se sienten ya dominados por un guía y aún menos amenazados por un jefe.

Pero aparece una segunda imagen: el maestro tiene algo mejor que hacer, está señalado por su estatuto, es un «privilegiado». Desde entonces la vida de grupo consiste en «debatirse en esta contradicción: el profesor está a la vez en el grupo y fuera del grupo. El grupo tiende una vez tras otra a integrarlo entre sus miembros, a restituirlo a la posición magistral que él ha dejado o a rechazarlo».

No se trata de un simple momento que sería reabsorbido posteriormente sino más bien por una componente esencial de la situación pedagógica así creada.

El enseñante integrado al grupo era condición eminentemente educativa, pues los estudiantes vivían así una libertad sin nubes. La exclusión del maestro como tal se nos presenta como «el quid de la experiencia formadora».

Confesemos que somos menos confiados: en esta primera figura, vemos a un profesor encantado de encontrar una segunda juventud, de revivir su juventud: es admitido, reconocido por los jóvenes como uno de los suyos; se rompe su soledad.

A lo que sacrifica sus responsabilidades de iniciador, de guía.

Cuando se pasa a la segunda evocación, nos preguntamos con mucha inquietud si no se orienta la atención de los alumnos hacia un problema falso y si el drama en que se

(15) Ibid., p. 111.

les convida a participar no es más bien una parodia: el profesor se esfuerza por tener quince años, juega a tenerlos, no logra triunfar en su empeño y los alumnos se sienten incómodos ante ese ser híbrido (16). Y no creemos en absoluto que así se haya llegado a plantear los problemas reales de la educación ni de la formación educativa. En una prueba suplementaria debería considerarse cuan desvaída queda la superposición de ambas imágenes magistrales.

Si la situación así creada es artificial, no podemos pensar que sea capaz de asegurar «la formación de la personalidad a través de las interrelaciones» (17), y aún menos desempeñar el papel crítico y revolucionario que el autor le augura: «La gestión no-directiva puede ser la negación introducida en la institución reveladora de sus contradicciones, habitualmente escondidas por tranquilizadoras normas estereotipadas» (18).

Es cierto que el libro emprende el análisis del aprendizaje, poniendo así en duda la institución que organiza ese aprendizaje. Pero ¿se atacan verdaderamente los eslabones esenciales de la cadena?

Por ejemplo, se nos dice que los alumnos ejercerán «una actividad libre, es decir, una actividad que ya no está dirigida desde el exterior según un programa o un progreso, sino orientada por los intereses» (19). La libertad de los alumnos no tendrá que temer otro obstáculo que el profesor o el programa que el maestro ha previsto: el saber constituido del adulto sería la única traba a la independencia de los jóvenes y sólo sería una traba, sin poder pretender ningún papel positivo.

Se aprecia fácilmente porque todo el método conduce a semejante deformación: en esas discusiones donde se interesan extremadamente poco por el contenido, pero esencialmente por las peripecias vividas por el grupo y el enseñante sólo interviene mediante breves «informaciones», el pensamiento de los alumnos permanece a un nivel inmediato, al

(16) Ferry me escribe: «jugar a tener 18 años, no es más que volver a descubrir lo que, por así decirlo, se "posee"».
(17) *La pratique du travail en groupe*, p. 91.
(18) Ibíd., p. 148.
(19) Ibíd., p. 81.

nivel de las ilusiones fáciles donde no ven como demasiado impedimento a su libertad la presencia de un profesor.

Pero ¿cómo podrían distinguir por sí mismos y en una revelación casi inmediata lo que ha sido poco a poco elucidado por una sucesión de pensadores? Que somos esclavos de nuestros prejuicios, de nuestras confusiones, de nuestra debilidad, de los diversos ídolos que han sabido imponérsenos y, finalmente, de las estructuras sociales que las han suscitado.

El término tan desvaído de «dependencia» designará indistintamente todas las relaciones de autoridad con el enseñante y nunca la subordinación a una sociedad que se revela cada vez más incapaz de aportar respuesta a sus esperanzas (20).

A partir de entonces esta crítica que se querría que fuese revolucionaria sólo conoce un objeto, una sola estructura que abatir, la autoridad del profesor, por no decir el mismo profesor.

La lucha de clases y sus repercusiones sobre fracasos escolares, segregación escolar, ideologías propuestas en la escuela y fuera de ella... Organicemos una vida igualitaria del pequeño grupo, seguirá el resto, todo el resto se solucionará por sí mismo.

Y, finalmente, no temeremos sostener que allí donde el enseñante se niega a asumir iniciativas, no hay grupo: es indispensable una ayuda continua vigilante para que el grupo exista y solamente entonces es cuando se pueden produ-

(20) Ferry me reprocha que silencie su crítica del rogerismo: es cierto que trata de aislarse de Rogers, de su individualismo, de un optimismo en que bastaría que cada persona dejase expansionar toda la bondad que lleva en sí, sin que hubiese necesidad de arremeter contra las estructuras sociales.

Opone la no-directividad como crítica de la institución, «negatividad introducida en la institución», capaz de revelar «sus contradicciones habitualmente ocultas por tranquilizadoras estereotipias» (p. 148).

Estamos absolutamente seguros de las intenciones progresistas del autor, pero, en realidad, tenemos la sensación de que el único tema que apasionará auténticamente a los alumnos es la vida de grupo, las peripecias porque atraviesa y, a partir de ello, sólo se ejercerá la negatividad en contra de los que impiden que el grupo alcance su punto de fusión.

cir los felices efectos que se esperan y que se tiene razón de esperar. Se trata entonces de plantear al maestro como capaz de intervención real de un modo distinto a la orden autoritaria. Punto sobre el cual la experiencia de Makarenko parece especialmente importante.

Sin duda alguna la mayoría de los participantes en las sesiones no-directivas de Ferry se han mostrado muy satisfechos y elogiosos; pero si nos dejamos llevar por la perfidia de considerar las reticencias, poco numerosas, pero significativas puesto que han resistido a la autoridad del maestro, es decir a su no-autoridad, sus quejas convergen entonces en torno a ese tema: el grupo no ha logrado existir. Muchos han persistido en su «pasividad» (21) en su silencio, sin que los demás se inquieten por ello, sin que ninguna incitación los anime a cooperar, pues la única instancia capaz de cumplir esa función, es el enseñante que se ha negado a ello.

Incluso entre aquellos que se han atrevido a lanzarse, algunos deploran que no se llegue a «un verdadero diálogo» (22); que no haya auténtico intercambio, sino afirmaciones yuxtapuestas: «Cada uno se afirma en su pensamiento» y nos parece que uno de los participantes ha sabido entender la causa: los argumentos utilizados son «banales» y las convicciones «poco fundamentadas» (23).

Lo positivo

La fuerza de los alumnos y al mismo tiempo la confianza que pueden cobrar en sí mismos consiste en su número: «Asociado a sus camaradas, el alumno se escapa del aplastante enfrentamiento con el maestro» (24).

Gracias a la vida de grupo, ya no está la clase regida por una sola voluntad, un solo poder de escoger y decidir. Los alumnos pueden sustraerse a un tipo infantil de dependencia; toman iniciativas, desempeñan un papel, tienen un peso. Y por ello pueden disimularse la distancia, la dificultad de

(21) *La pratique du travail en groupe*, pág. 126.
(22) Ibid., p. 134.
(23) Ibid., p. 127.
(24) Ibid., p. 81.

comprenderse, que separan tan frecuentemente a profesores y alumnos.

Se pueden esperar respuestas de alumnos que sean una participación efectiva y no una réplica ya preformada en la cuestión planteada. El maestro no fija su pensamiento en él, sus aspiraciones personales en la experiencia de los alumnos, por imperialismo, para ir más de prisa, para obtener un resultado tan halagador.

Aprender a elaborar un trabajo en común, en cooperación y, al mismo tiempo, en la división de las tareas, mantener a la comunidad a través de incidentes y amenazas de ruptura, situarse en una discusión, abrirse a la pluralidad de los sistemas de pensamiento. Una confrontación de puntos de vista, un ajuste de respuestas, lo que puede conducir a cada uno a fundar, aclarar y ordenar lo que tiene que hacerse comprender a los demás.

Un esfuerzo común del maestro de los alumnos para explorar la relación pedagógica y los fenómenos socio-afectivos que se hallan en juego y la interacción de los diferentes papeles y esto en el contacto directo de la situación pedagógica vivida conjuntamente, ¿cuáles son las actitudes capaces de favorecer el progreso de los alumnos? ¿Cómo se siente en determinado momento la relación enseñante-enseñado? ¿Por qué cierto tema, cierta propuesta ha tropezado con resistencia? Así investigará conjuntamente qué progresos son posibles y qué replanteamientos necesarios.

Al mismo tiempo que el contacto pedagógico, a través de la relación pedagógica se vivirán intensamente la relación con los demás, las tensiones, el juego complejo de afinidades y rechazos, la percepción que cada uno se hace de los demás se encontrará afinada, enriquecida y, por consiguiente, la percepción que se tiene de sí misma, hasta aceptar realmente que el otro represente también a una persona como yo.

B) ARTÍCULO SOBRE «LAS COMUNICACIONES EN LA CLASE»

Este artículo (25), que ha conseguido rápida celebridad, constituye un esfuerzo destacable para conducir al grupo a tener conciencia de las relaciones educativas y captar sus incidencias sobre la vida y los progresos de la clase.

Y, sin embargo, también aquí queremos decir que, a nuestro parecer, la actitud no-directiva impedirá esta tentativa de triunfo y llegará incluso a alejarla de los objetivos que la caracterizaban en el punto de partida.

Se trata de explorar las comunicaciones en una clase de sexto donde parece haberse producido cierto bloqueo, cierto malestar entre el enseñante de francés y los alumnos.

De modo no-directivo, el psicólogo, es decir el propio Ferry, charlará con el grupo de alumnos.

El tuteo

De este modo se expresará un primer tema: los alumnos declaran que son demasiado tímidos ante el profesor, que no se sienten con él como entre camaradas, pues con éstos dicen lo que se piensa.

Aparece entonces la cuestión del tratamiento: la idea de tutear al enseñante parece en principio incongruente, se la rechaza en nombre de un principio; es preciso respetarlo. Luego se conviene que si se le tuteara se sentirían menos intimidados. Sin embargo...

Algunos alumnos describen las clases en que se tutea al maestro: se sentían más cómodos, con más confianza. Y el psicólogo deducirá en estos términos la opinión general: «Nos agrada que nos tutee y nos llamen por nuestro nombre: como si estuviésemos en nuestra casa y ello demuestra que somos amigos.»

(25) *Bulletin de Psychologie de la Sorbonne*, núm. 272, t. XXII, octubre 1968, con la colaboración de Christine Blouet, Marie-Laure Chaix y Yannette Léger.

Algo más tarde, Ferry y los alumnos estarán de acuerdo en iniciar una charla colectiva, una discusión de grupo con el profesor sobre ese problema de las actitudes y las comunicaciones, siguiendo desempeñando el papel de mediador no directivo.

Reaparece el tema del tuteo y el psicólogo, haciéndose cumplidamente intérprete del grupo, enuncia: «Las relaciones con el profesor mejorarían si él tuteara a los alumnos» y efectivamente éstos lo piden «porque en la escuela y en familia, siempre han estado acostumbrados al tuteo».

El profesor responde: «Es normal que sus padres los tuteen, pero de todos modos, por grande que sea mi atención hacia ustedes, yo no soy su madre.» Esta declaración desencadena reacciones bastante vivas: es acogida con risas, bromas y negativas aprobadoras.

El psicólogo se muestra enteramente satisfecho y considera haber creado condiciones favorables para que la situación progrese: «La imagen de la madre... evocada con humor por la señora G., responde a la necesidad de intercambios personales, extraordinariamente experimentados por los niños. Al mismo tiempo, se desecha esa imagen como inadecuada, pero de común acuerdo.»

El homicidio de la madre

No compartimos este optimismo: no se suprime necesariamente la imagen, la invocación ni la nostalgia de la madre.

En realidad, el psicólogo, del mismo modo que se dirige a los alumnos, les hace aflorar lo más infantil de sí mismos: hallar en la relación escolar el calor del hogar o, más bien, rechazar la relación escolar en beneficio del calor hogareño. El enseñante es como una madre. Se sustituye la relación pedagógica por los lazos familiares, en que se unen la comunidad niños-padres y la comunidad hermanos-hermanas.

Y aquí destacan dos puntos esenciales: esa invocación de los alumnos que el psicólogo saca a la luz, constituye un dato real, pero su actitud en el grupo sólo dejará que se profiera ese tipo de deseos, los deseos de retroceso.

Sobre todo como se prohíbe intervenir e interpretar, abandona a los niños al mismo nivel donde los había conducido su sistema de acogida: a una infantilización, a cierta forma de refugiarse en las relaciones fáciles y conocidas desde siempre, una negativa de abordar un nuevo estilo. En la medida en que el psicólogo acepta buenamente los deseos de los alumnos, en lugar de tomarlos como punto de partida de una acción común de madurez, de rectificación reflexiva (pero abandonando entonces el terreno no-directivo...) lleva a los alumnos a considerar como definitivas las aspiraciones en realidad regresivas, que acaban de expresar. Al no dirigir las evocaciones que suscita, no realiza como cree una presencia no-directiva, favorece el retroceso, contribuye a que las relaciones maestros-alumnos se sitúen en el estadio del seno materno.

No respondáis todos a la vez

Sucederá lo mismo al abordar el segundo tema: el método clásico de los interrogatorios suscita frustraciones. Los alumnos se quejan: «No puede decirse siempre lo que se quiere, somos demasiados... Y luego, no se tiene tiempo, esto va demasiado aprisa. Siempre hay otro que responde antes... Cuando desea saber quién quiere responder a una pregunta se levantan diez manos; interroga a uno solo, hay veinte. Y todos los demás que también lo saben no tienen oportunidad. Es idiota.»

Estas quejas no carecen de base: se corre el peligro de que la palabra quede monopolizada por algunos; lo que contribuiría al progreso de la clase es que el psicólogo suscitase una encuesta sobre los medios de superar esta situación: recurrir a lo escrito, prever una distribución del tiempo en que se habla, etcétera.

Pero, en realidad, con su abstención, el psicólogo conduce a los alumnos por un camino muy distinto, no se darán a conocer más que sentimientos inmediatos y pueriles, en el fondo cada alumno querría ser el único que brillase ante la maestra, pues sueña con recibir, sólo él, un afecto que en realidad sería de carácter materno. Les desagrada la esco-

laridad, el grupo escolar, por lo mucho que echan de menos la relación privilegiada con la madre.

Y el psicólogo, no incitándolos jamás a elaborar sus deseos, a proseguir el desarrollo, llega a bloquearlos en el nivel de lo elemental.

Los favoritos

El tercer tema plantea un problema más dramático: el profesor es acusado de tener «favoritos». Aquí se mezclan varias ideas: «quiere», «prefiere» a aquellos que trabajan bien y «los toma siempre como ejemplo».

A partir de ello se llega a acusaciones de injusticias caracterizadas: no solamente, siendo mujer, porque tenga una preferencia por las muchachas, no sólo «no es amable con los alumnos a quienes no puede ver» sino, sobre todo, algunos afirman que retira por la misma falta un punto o varios, según se trate o no de favoritos.

Los alumnos progresarían si se les hiciera distinguir entre una acusación que atañe a la conciencia profesional, al propio honor del enseñante: es una cuestión real, de una realidad precisa, es necesario discutirlo documentos en mano y un agravio que concierne a un conjunto de conductas: un profesor no presenta exactamente la misma actitud hacia los alumnos que responden a sus esperanzas y hacia los que se apartan de él, de su enseñanza, de la materia que representa.

Se capta fácilmente por qué los alumnos tienen tendencia a realizar una amalgama entre todas sus quejas; «se debería tener una clase en que no hubiera quienes fueran superiores a nosotros ante un profesor». Siempre el deseo regresivo de rechazar el mundo escolar, es decir el mundo donde deben hacer sus pruebas, donde las representaciones no son iguales, donde se tienen en cuenta los resultados. Merecen benevolencia y encontrarían con delicia un amor que no se ha de conquistar ni justificar que se inclina de modo indiferenciado hacia todos los niños, simplemente porque son

nuestros niños: amor materno. Un terreno que no habría ya de medirse con el principio de realidad.

El psicólogo no directivo se sitúa en la misma óptica de los alumnos, es decir repetirá la confusión de sus quejas y de sus esperanzas, se instalará en esa confusión y al mismo tiempo los instalará o más bien los confirmará en él.

Y cuando los alumnos hacen propuestas extremadamente precisas e interesantes, el psicólogo continúa favoreciendo el equívoco infantilizante negándose a distinguirlas de los ensueños paradisiacos, dado que en la conciencia de los niños no se diferencian de aquéllos.

Los alumnos, algunos, proponen que el profesor se ocupe más de los más débiles, de los tímidos, de los lentos: que los interrogue con mayor frecuencia, que se las ingenie por concederles la palabra. Llega un momento crucial en que reconocen que para lograrlo, sería preciso atreverse a obrar contradictoriamente en ciertos movimientos espontáneos: son los débiles quienes, al comenzar el curso, se colocan por su cuenta al fondo de la clase, lejos del profesor, y el profesor los deja hacer sencillamente. Y también obrar inversamente en ciertos impulsos de los camaradas, que se precipitan para tomar la palabra y bloquean así a los menos rápidos, felices incluso cuando no se burlan de una respuesta errónea.

La sugerencia de una ayuda particular aportada a los menos buenos, a costa de un esfuerzo bastante rudo sobre sí mismo podría desempeñar un papel fundamental. La desigualdad de los resultados y de los estatutos escolares constituye el problema más angustioso de la pedagogía, sobre todo a partir del momento en que se ha captado la relación con los estatutos sociales. La selección, los criterios de selección, el contenido de la enseñanza y su relación con las diferentes clases sociales plantean cuestiones que no pueden ser eludidas.

Pero es en absoluto en esa dirección hacia donde evolucionará el caso: el psicólogo ha reflejado la idea de una pedagogía de apoyo, de compensación, entre las demás palabras de los niños, sin separarla en absoluto de las otras, de los sueños utópicos y represivos y por ello más fáciles puesto que también, sin lucha ni esfuerzo, todos los alum-

nos serían iguales. Y de modo muy natural éstos pasarán a primer plano: la clase se establecerá en lo mágico. El profesor escribe: «En las semanas anteriores la elucidación de las actitudes educativas ha tenido como efecto un verdadero cambio de papeles en el grupo de los alumnos»: los antiguos buenos alumnos «no han osado levantar la mano ni participar en los cursos». Por el contrario, los antiguos malos discípulos «han intervenido incesantemente.»

¿Quién se ha hecho mayor? ¿Quién sigue siendo pequeño?

No se ha realizado ningún progreso real; en el mundo escolar no existen milagros. Los que son víctimas de un retraso, de un déficit, cualquiera que sea su origen, individual, social o que resulte de un complejo juego de ambos, sólo podrán colmarlo poco a poco, por un esfuerzo sostenido del enseñante, de los camaradas y de sí mismos, y por la puesta a punto de estructuras compensatorias.

Nada semejante ocurre aquí: como niños pequeños, han negado sus dificultades, han cerrado los ojos para no ver más el mundo escolar, el mundo de las tareas que realizar y de los éxitos desiguales. «Intervienen», se alegran el corazón. Pero es una comedia; los buenos siguen siendo buenos y los demás no consiguen demasiado. Habrá un despertar y será mucho más crudo, incluso desesperado. El psicólogo no directivo habrá sido el cómplice absoluto de las ilusiones fáciles.

También opinamos nosotros que la conclusión debe ser totalmente inversa y transcrita de pro a contra: «Algunos habían avanzado un paso en el camino de la adolescencia, dado que había puesto en duda oficialmente, delante de mí, mi personalidad de adulto. Es el profesor quien se expresa así. Los que se habían negado, o por lo menos aceptado plenamente la aventura, parecían... incapaces de salir de la infancia.»

Sostenemos precisamente lo contrario: el psicólogo no-directivo se niega a examinar con los alumnos el sentido real de sus actitudes y sitúa así en el mismo plano todas las formas de protesta. Ahora bien, la que triunfa aquí tiene un contenido propiamente regresivo: se ha rechazado al pro-

fesor para precipitarse en las nostalgias del niño pequeño pegado a su madre, en simbiosis con su madre.

Los que se han negado a ese juego han demostrado que eran capaces de afrontar los deberes de su edad. Incluso los habrían superado extensamente si hubieran podido realizar las medidas consideradas por un momento para disminuir realmente las divergencias entre los resultados.

Se pueden formular ciertas objeciones técnicas a propósito del método utilizado, ante todo su imprecisión: no se nos dice muy claramente cuántos alumnos han sostenido determinada opinión, ni quiénes son, y el psicólogo, esta vez como autor, conserva toda libertad, pero también toda arbitrariedad, para sacar a la luz una idea y esa idea solamente: no conocerá en especial el punto de vista de los que los otros consideran favoritos; por casualidad, a la vuelta de una frase, es cuando nos enteramos de que «la mayoría de la clase» no se encuentra ni de parte de los ex buenos, ni del lado de los ex malos. El profesor escribe: «Los que se habían declarado satisfechos de mi enseñanza la primera vez no dijeron demasiado», con una excepción aproximadamente.

El método conduce a no dejar expresarse más que a los que critican: resultará el gran desquite de los últimos de la clase, lo que puede justificarse y tener buenos aspectos. Por lo menos es necesario entonces situar y relativizar las respuestas obtenidas.

La actitud no-directiva, en este caso del enseñante, allí del psicólogo, forma el vínculo entre esas dos obras de Ferry. Y cada vez tememos que conduzca al fracaso una empresa que, no obstante, se basaba en un proyecto esencialmente valioso. Ya lo hemos dicho a propósito del trabajo en grupos. En el caso presente, nada es más importante —y más nuevo entre nosotros— que abrir la posibilidad a los alumnos de que expresen lo que sienten en clase, de que hagan partícipe de ello al profesor en un diálogo directo y abierto, como sólo puede ser un diálogo de grupo.

Y, sin duda, se ha de crear una función para un psicólogo susceptible de unir el diálogo.

Incluso sería preciso que desempeñase verdaderamente

ese papel y que cierto tipo de abstención que conservan de modo indistinto todas las opiniones emitidas no tenga en realidad como resultado ineluctable asegurar un privilegio a los más infantiles, a los más primitivos (26).

(26) Ferry me escribe diciéndome que el fondo del problema consiste en saber qué se espera o qué no se espera e incluso qué se niega de una expresión de sentimientos y juicios latentes, es decir rechazados en el seno de un grupo como el grupo-clase. ¿Regresión? Sí, pero regresión-progreso, regresión condicionada al progreso, gracias a la simbolización de la vivencia.

Respondo que es cierto que el regreso temporal puede desempeñar un papel positivo, constituir una vía de progreso, pero sería con la condición expresa de que el psicólogo lo trate como una transición hacia... y no como un refugio.

• • •

Mi lectura, me ha dicho Ferry en el curso de una discusión colectiva, es parcial y no absoluta. Especialmente sólo tengo en cuenta lo que se escribe en la página 101: el profesor ha realizado un informe solicitado por los estudiantes sobre capitalismo y socialismo, la página 115 precisa que en ese grupo, el trabajo ha ocupado los 4/5 del tiempo; los intercambios se han centrado en el grupo durante 1/5 de la duración de las sesiones. La vida de grupo sería, pues, por el mismo hecho, una gestión colectiva de profundización de los problemas planteados.

Pero ¿no es sintomático que nada se diga sobre las dificultades que ha originado en el grupo la oposición capitalismmo-socialismo, mientras que se han desarrollado extensas consideraciones sobre «la situación ambigua» creada por la participación generalmente silenciosa del profesor en las sesiones y en la imposibilidad de establecer estados de cuentas? Además, se ha dicho en ese mismo lugar: «El grupo ha tratado sus problemas simbólicamente o en todo caso indirectamente, a través del análisis de un tema o el examen de una tarea.» ¿Solicitar el texto es igual a tratar el tema capitalismo-socialismo como una ocasión, por no decir un pretexto, para la vida y animación del grupo?

Capítulo II

HAMELINE-DARDELIN Y EL SILENCIO DE DIOS (27)

Seguridad económica

El maestro tradicional cuenta en su clase de todo poder, de toda autoridad y conserva la competencia, afirma y distribuye una verdad indiscutible: «Una sola orden, sólo uno es responsable y, en último recurso, una sola señal» (28), tanto cuando se trata de apreciar las conductas como de juzgar un trabajo.

Mas para nuestros autores, el peligro de la autoridad del maestro no es aquel que con tanta frecuencia se ha denunciado: la tiranía que se opone a los deseos del niño. Por el contrario, se trata de constituir una ayuda demasiado cómoda y aceptada con excesiva facilidad; el enseñante presenta hechos y métodos exactamente en su punto, el resultado parece fluir por sí mismo, los acontecimientos han sido tan cuidadosamente agenciados que la conclusión se impone por sí misma. El enseñante «masca la necesidad». En lugar de

(27) Daniel Hameline, tras de haber sido profesor de Filosofía en la enseñanza privada, se encargó de enseñar en las Facultades católicas de Angers. Actualmente es director del Instituto Pedagógico, agregado a la Facultad católica de París.

La hermana Marie-Joelle Dardelin es profesora de Filosofía en la institución Saint-Pierre de Caen. El libro relata experiencias desarrolladas en las clases de filosofía de enseñanza privada.

(28) Hameline y Dardelin, *La liberté d'apprendre. Justification d'un enseignement no directif*, p. 51, 1967.

debatirse frente a materiales brutos, en lugar de afrontar la experiencia directa y compleja de los problemas, por lo menos de los textos originales, los alumnos recibirán «el resumen de una *Meditación* de Descartes» (29), un Descartes ya elaborado por otro, minuciosamente proporcionado a lo que se cree son sus necesidades.

El maestro es igualmente aquel que neutraliza las tensiones en el grupo y asegura así a la clase todas las comodidades de una vida regular y pacífica. Pero incluso esto es una solución de facilidad, los alumnos ya no viven los problemas y las crisis sino también las alegrías de la coexistencia entre individuos que tienen la carga de soportar sus conflictos y buscar un equilibrio.

Lo más grave es que en estas estructuras directivas y apremiantes, hallan en los alumnos «cierta complicidad» (30); se sienten aliviados al verse conducidos, protegidos, inducidos a trabajar, incluso contra su voluntad: lo mismo que en Pascal, nos atreveríamos a decir, la diversión libra de pensar, es decir, en realidad de pensar en la muerte y en Dios, aquí la autoridad del maestro libera a los alumnos de asumir sus responsabilidades, de tomar iniciativas, de pensar en su suerte.

No es, pues, más que un blando alivio, una abdicación, «una seguridad económica» (31). Los alumnos han abandonado, han sido despojados de lo más precioso que poseían: su autonomía, su poder de elección.

El «buen» profesor sería más de temer: su actitud dulce, insinuante; incluso el éxito que consigue con los alumnos logra privarlos de su libertad con mayor seguridad.

Ciertamente esta actitud del maestro, que no carece de una vigilancia rigurosa, puede despertar ciertas resistencias e incluso movimientos de rebeldía, pero mientras que no se haya puesto en duda, el conjunto de relaciones de sumisión, sus explosiones de rebeldía, en el interior de una dimisión que ha sido aceptada y finalmente deseada, sólo constituyen una facilidad suplementaria: gesticulación gratuita, jac-

(29) Ibíd., p. 315.
(30) Ibíd., p. 318.
(31) Ibíd., p. 258.

tancia de escaso alcance, burlas, algunos alborotos, no son más que «venganzas de débiles».

En esta ayuda que pronto se convierte en limosna, entra mucho desprecio: «Yo soy quien sabe y vosotros los ignorantes» (32). Los alumnos no estarían protegidos hasta tal punto si en realidad no fueran considerados incapaces.

A partir de entonces, ¿cómo podría formar la educación personalidades valiosas en un marco donde se han expulsado los valores esenciales de formación ni lograr incluso un progreso técnico de saber, estando los alumnos como desmedrados por el estado de confortable renuncia en que se los ha instalado?

La no-directividad como angustia

Nos parece haberse franqueado un paso decisivo en la reflexión sobre la no-directividad. Y no tememos acusar de mala fe o de ilusión a todos aquellos que nos describen la armonía estableciéndose como por sí misma en cuanto ha desaparecido el maestro, el obstáculo del maestro. La independencia del alumno en la no-directividad es drama y angustia; en el mundo de la angustia es donde primero se introducirá al alumno.

El maestro debe desaparecer como tal (33), mas para que el terreno, en adelante despojado, ofrezca posibilidad, o más bien necesidad, de inquietud. Se habrán evocado los nombres de Nietzsche y Kierkegaard.

Descripción de la no-directividad

El enseñante dejará de existir como autoridad: será «ayuda técnica» a la que puede recurrirse en caso de necesidad, por petición expresa, cuando el grupo experimenta efectiva-

(32) Ibíd.., p. 49.

(33) Los autores protestan y me oponen el contenido de las páginas 300 y 301: «El maestro no puede en modo alguno comenzar por identificarse con su grupo de alumnos. Ser no-directivo no significa esfumarse en un dejar-hacer infeliz, sino que puede conciliarse per-

mente esa necesidad existe un «estatuto de experto» (34), puede facilitar «informaciones», responder a preguntas. Incluso puede hacer memorias y cursos con la condición formal de que ni la iniciativa ni el control le pertenecen a él sino únicamente a la clase. Está a disposición del grupo para ayudar a la toma de conciencia de las experiencias y problemas que vive ese grupo, evitando toda intervención que tendiese a infringirlos o modificarlos.

Éste es el grupo que da, por su propia iniciativa, las tareas y formas de abordarlas: «La elaboración de los programas, la apreciación de los cursos, la exposición de su duración, el control de asimilación, la elección y frecuencia de los deberes» (35), en resumen, los poderes de decisión se confían íntegramente en manos de los alumnos.

Nos parece singularmente característico un ejemplo y, por nuestra parte, nos gusta evocarlo en las discusiones generales sobre la no-directividad: los estudios son «autoadministrados y pronto se demuestra que los alumnos hallan extrema dificultad en establecer formas de organización don-

---

fectamente con un ejercicio de la autoridad del *adulto en función de adulto.*» Y también la página 294, nota 4: «El término no-directividad oculta siempre una realidad ambigua. En cierto modo ningún profesor puede pretender ser no-directivo. Su misma presencia física, sus actitudes y aún más sus silencios por ser susceptibles de interpretación, ejercen sobre el grupo una influencia muy directiva y muy determinante. Y es conveniente que así sea.» Y también las páginas 158-159: «El profesor no puede decir que no está comprometido cuando su simple presencia pesa ya en la situación.»

Pero cuando se trata de precisar en qué consiste esta influencia, los autores la definen como «vigilancia (destinada a) asegurar al grupo un espacio humano suficientemente rico y coherente para que las potencialidades del grupo se expresen en él sin neutralizarse» (página 301).

Si el profesor pesa en la situación, es esencialmente por su presencia de adulto singularmente situado en el grupo y fuera de él. Pero en muchos casos, su fin consiste en aparecer «como un simple colector de informaciones que intervienen por conductas-reflejos» (pág. 158).

Así se oponen los autores al concepto tradicional y autoritario del maestro y les felicitamos por ello. Pero continúan permaneciendo ajenos a la noción del enseñante en tanto que vanguardista como hemos tratado de expresar en nuestra *Pédagogie progressiste*. El enseñante, en ellos, *pesa* tanto más cuanto no ofrece puntos de apoyo a partir de los cuales construirían los alumnos, construyéndose.

(34) HAMELIN y DARDELIN, ibid., p. 315.

(35) Ibid., p. 136.

de cada uno sea incitado a trabajar, por lo menos que aquellos que quieren trabajar no se vean dificultados por los demás (36).

¿Qué hará el enseñante, vivamente solicitado por algunos? Negarse a toda intervención, incluso increpando con algunas palabras, digamos de advertencia, que evidentemente no verán acompañadas de amenazas de sanción.

Su abstención colocará al grupo en situación de elaborar por sí mismo su solución, crear sus estructuras demostrando que debe «salir adelante por sí solo» sin vigilante ni protección. Esto implica que primero realice la experiencia de «su propia impotencia presente», experiencia grave que exigirá largos retrasos; el enseñante no debe ni endulzarla ni abreviarla.

Vivir la angustia

El profesor, pues, ha invitado a la clase a la no-directividad y se ha establecido como «observador silencioso no participante». El grupo trata de dedicarse a una tarea, pero después de muchas horas de marasmo se ve conducido a «una doble comprobación de impotencia» (37); por una parte, no llegan a entenderse sobre un método de trabajo y, por otra, las informaciones aportadas por los alumnos a sus camaradas no interesan demasiado. Privados de las habituales opresiones y por consiguiente las habituales seguridades, los alumnos vivirán la agresividad, los conflictos de grupo.

Todo converge hacia la angustia: «Un verdadero pánico colectivo» y de modo «con frecuencia intolerable» (38). Y los autores se interrogan: «¿Es sano imponer a un grupo semejante situación angustiosa?»

(36) Ibid., p. 185.
(37) Ibid., p. 103.
(38) Ibid., p. 319.

Se sale de la angustia

Que se tranquilicen; pronto saldremos de la angustia; en la segunda sesión se produce un giro: «Por vez primera, el profesor interviene como catalizador comprensivo» (39). Sin tomar partido en elecciones y decisiones, expondrá al grupo que es normal y habitual tropezar con problemas de difícil organización y de relaciones personales. Su papel consistirá en favorecer la elucidación de las experiencias vividas; por ejemplo, podrá recurrir a cuestionarios que traten de la vida del grupo, cuestionarios anónimos a fin de separar todo lo que correrá el riesgo de ser considerado como inquisición personal.

Y los alumnos, pudiendo expresar con toda libertad lo que les preocupa, pronto dejarán de estar inquietos: se volverán capaces de comprender por sí mismos su situación y sus avatares, sabrán repartirse las tareas y los papeles. ¿Estamos salvados? ¿Están todos salvados?

Ciertamente, han conocido momentos rudos, las tensiones se han desvelado en su aspereza puesto que el profesor no estaba presente para neutralizarlas. Pero tras ese tiempo de prueba se nos promete una «coexistencia pacífica», luego «cooperativa» y, finalmente, «una verdadera comunidad» (40).

Los tres caminos que conducen fuera de la angustia

Todo consiste ahora en examinar cómo se ha operado esta superación a partir del infierno. Creemos distinguir tres caminos sin excesiva arbitrariedad.

1. *El papel del maestro.* El enseñante halla un papel, su papel, que no usurpa la libertad de los alumnos: recordémosle: da informaciones, incluso puede hacer un verdadero curso, con reserva de que sea a petición de los alumnos, que se formule demanda «en condiciones sanas y que no

(39) Ibid., p. 109.
(40) Ibid., p. 328.

conduzcan a la alienación del grupo» (41), especialmente cuando «se elucidan lás motivaciones de la petición».

Confesemos nuestros temores: ¿quién, en último recurso, juzgará que las condiciones son «sanas»? ¿Quién «elucidirá» las motivaciones reales de la demanda? ¿Podrá evitarse que sea el profesor?

Por el simple hecho de que responde a ciertas peticiones de los alumnos y no a otras, que concede importancia y valor a ciertas palabras de los alumnos mientras que deja otras en la sombra ¿no reasumirá insensiblemente ese poder de dirección del que había abjurado? Pero lo reconquista de manera tan sutil que los alumnos quedan convencidos de que se autodirigen.

Semejante subterfugio puede constituir un medio excelente de tranquilizar los temores: todos están satisfechos. Los alumnos viven su sueño de autonomía y no obstante se los conduce a buen puerto, al puerto que se ha considerado conveniente.

Falta saber si así es como se formarán personalidades francas y conscientes y, sobre todo, por qué no ha sido posible salir de la angustia sin recurrir a un subterfugio.

2. *Soy castigado por mis camaradas.* Cuando finalmente hallan su equilibrio los estudios autoadministrativos, el grupo de alumnos es quien se establece como autoridad, él es quien asumirá las sanciones y preverá, por ejemplo, que con la mayoría de dos terceras partes se pueda decidir, con respecto a los perturbadores, una breve exclusión de la sala común, una exclusión prolongada y una petición de despido temporal o definitivo. Así, la abstención del profesor, conduce al grupo de alumnos a aplicar sanciones de tipo profesoral, a adoptar una actitud de maestro respecto a ciertos camaradas.

¿Se cuenta con favorecer así las relaciones entre los participantes? ¿No se despertarán los rencores de quien haya sido sancionado y por un voto siempre criticable y los enfrentamientos entre los más ardientes en proponer el castigo y otros más moderados, tal vez más vinculados al «acusado», acaso más directamente cómplices?

(41) Ibíd., p. 317.

Maniobras de pasillo para influir en el voto, divisiones, disensiones; hace falta mucho optimismo para creer que se progresa hacia la autenticidad de las relaciones.

Y, sobre todo, para salir de la angustia en que la desaparición del maestro ha arrojado a los alumnos y sin invocar a su intervención, he aquí el precio que es preciso pagar: transformar a los alumnos en pequeños justicieros: creemos que es al mismo tiempo demasiado caro, en exceso peligroso y no nos convence la eficacia del método: la angustia continuará persiguiendo a los niños a quienes se pide que tomen actitudes que el mismo adulto ha rechazado como peligrosas y comprometedoras.

3. *Todas las ideas forman armonía.* Se dice que se opera la pacificación en el aspecto de las discusiones de ideas. En el punto de partida los alumnos estaban decepcionados por las informaciones que eran capaces de comunicarse unos a otros y los debates hacían enfrentarse argumentos inconciliables.

Pero pronto se soluciona todo, no sólo están llenas de interés las informaciones aportadas por cada uno, sino que incluso se organizan en una conclusión capaz de satisfacer a todos, de concordar con todo el mundo: las incompatibilidades de opinión se transforman en confrontaciones de mutuo enriquecimiento: «La multiplicación del número de investigadores multiplica las oportunidades de culminar en una solución» (42). Cada camarada es un crítico exigente que obliga a rectificar las imprecisiones, a comprobar los datos y, al mismo tiempo, un igual ante el que no tengo nada que temer.

Ya no se ha buscado el consejero benévolo por parte del «monitor democrático», del monitor-hermano mayor: es simplemente mi camarada.

«Por la libre confrontación de las respuestas (se culmina) en la redacción de una respuesta tipo» (43). El profesor no ha tomado ninguna iniciativa, sólo se ha manifestado por una «intervención discreta y muy cooperativa» (44). La discusión de grupo culmina en una síntesis y el profesor sólo

(42) Ibíd., p. 327..
(43) Ibíd., p. 139.
(44) Ibíd., p. 224.

tiene que «integrarse en las opiniones de los filósofos». Los alumnos se entienden tan bien con Sartre como entre ellos: la angustia ha dado paso a la felicidad.

¿Qué significa este acuerdo que se establece tan felizmente entre los alumnos, de los alumnos al profesor y del profesor a los filósofos invitados a realzar la síntesis final con un pequeño complemento, con un poco de sal, sin más?

Al decir cada uno su palabra, y Sartre también la suya, en una apacible e igual confrontación de respuestas, la historia concluye del mejor modo del mundo.

Simplemente existe una víctima, que es la verdad. Una vez más aparece el vínculo entre la no-directividad y el escepticismo: la no-directividad acaba siempre por confesar que nada hay de cierto, que todo es válido, que nada hay que enseñar.

Ya que lo que se sobreentiende con este procedimiento es que todo el mundo se halla en el mismo nivel, igualmente competente o igualmente desprovisto de competencia. Las tesis de Sartre sobre racismo (tomemos un ejemplo para fijar las ideas) no son más que una opinión entre las demás, situándose en el mismo plano que los recuerdos, experiencias y observaciones de cada alumno. Los pensamientos de los filósofos se integran en las opiniones de los alumnos como una voz entre otras, un punto de vista homogéneo con los demás.

Y es porque no hay más verdad en Sartre que en las palabras del joven Dupont, que no hay ya necesidad de maestro.

¿Se pueden adicionar Sartre y el joven Dupont?

Aquí está el quid de la cuestión. Para nosotros, la profunda autoridad del maestro proviene de que mantiene con Sartre, una relación mucho más elaborada que los alumnos. Y el propio Sartre tiene con la verdad, con la interpretación a la verdad, una relación distinta que los alumnos.

Por ello el enseñante posee un estatuto particular en el grupo; ese estatuto y su autoridad se fundan en la medida en que la filosofía de Sartre no puede intercalarse pura y

simplemente entre la opinión del joven Dupont y los recuerdos del alumno Durand. Se trata de otra cosa, como un poema de Eluard es algo distinto al texto libre de la mañana y las leyes de física son distintos al *bricolage*, desmontaje y nuevo montaje de los objetos familiares. Es necesario hacer sentir a los alumnos esta diferencia de nivel, hacerles tomar conciencia ante todo de que existen diferencias de nivel (45).

Las cuales van a señalarse en el mismo estilo de la clase; es preciso que el profesor, para exponer el pensamiento de Sartre, dedique un tiempo indudablemente más extenso que para conocer la opinión de Dupont, y una continuidad en el tiempo. Es preciso convencer a los alumnos de que mantengan un esfuerzo lento y paciente a fin de penetrar en un universo que, en el punto de partida, sólo puede parecer extraño, excesivo e inútilmente complicado.

El conformismo amenazador

«Una clase donde son los alumnos quienes *piden* al profesor las informaciones que precisan» (46); la frase nos parece doblemente censurable: no son algunas «informaciones» las que permitirán a los alumnos penetrar en esa perspectiva inédita y desconcertante que representa una filosofía y, por otra parte, sus previas peticiones sólo pueden reflejar las ideas a las que están acostumbrados, las ideas admitidas en torno a ellos.

No se trata de imponer a Sartre como una revelación, de discernirle el monopolio de la verdad, de aplicar el existencialismo sin inquietarse por las preocupaciones de los alumnos y las preguntas que plantean: la filosofía es un vaivén entre mi propia vivencia y las grandes sistematizaciones, por lo que finalmente buscaré lo que en mi vida personal me parezca recibe la elucidación de determinado pensador:

(45) En su libro *Du savoir et des Hommes*, HAMELINE (p. 161) critica esta fórmmula que yo había utilizado en el artículo *Enfance*. Considero pertinente su crítica, pero me parece responder a ella con el conjunto de mi último capítulo.

(46) HAMELINE y DARDELIN, Ibíd., p. 288 (el término está subrayado en el texto).

«Enseñar filosofía sólo puede ser una invitación a cada alumno para vivir e interrogar su propia experiencia» (47). Es cierto, los alumnos tienen ya una experiencia, decimos, por ejemplo, del racismo; es esencial que reflexionen sobre ella y la confronten con la de los demás. No quedará reducida a un simple punto de partida, siempre permanece presente, presente más que nunca en el progreso filosófico, como término constante de referencia. Uno de los aspectos más positivos del ensayo aquí relatado, es la inserción directa de la filosofía en los acontecimientos vividos por los alumnos, como por ejemplo cuando uno de ellos desea un deber sobre el tema: «¿Tiene siempre razón la mayoría?» (48). Es el problema que la clase ha encontrado realmente: la disertación se convierte en un compromiso personal.

Pero la experiencia de los alumnos necesita también ser ampliada en las dimensiones de la experiencia mundial; una refriega en el patio de recreo no basta para reflexionar sobre la guerra; tener por camarada a un argelino amable no permite plantearse el problema del racismo.

Por ello nos sorprende la posición entre conocimiento y acción, teoría y práctica que sustenta esta afirmación: «Nunca he enseñado filosofía como ciencia, sino como acto: el esfuerzo laborioso para explicar la experiencia humana» (49).

Si no se quiere repetir las ideas del conformismo, si se desea llevar la experiencia humana a su máxima elaboración e intensidad, donde se abre realmente hacia lo nuevo, es preciso dirigirse a las grandes filosofías, a los conocimientos que nos proponen, a su «ciencia».

No hacer creer a los alumnos que desde el primer momento dialogarán con Sartre como con un igual, y el profesor se aleja discretamente para no entorpecer esta interesante conversación. Tienen que realizar un salto cualitativo, pues el filósofo les dirá cosas que ninguno habría descubierto por sí mismos o, más bien, abre una perspectiva distinta a las comprobaciones cotidianas.

Y entonces es cuando se apela a la autoridad de un profesor mediador entre Sartre y Dupont: no solamente recordar que existe un camino y dar indicaciones bibliográficas,

(47) Ibid., p. 235.
(48) Ibid., p. 234.
(49) Ibid., p. 235.

sino realizar con los alumnos, a veces guiándoles, a veces sosteniéndolos y en otras ocasiones dejándoles también tomar la delantera, un recorrido que, de todas formas, será difícil.

No se supera la angustia

En las clases no-directivas tal como las evocan Hameline y Dardelin, distinguimos un escepticismo donde todas las propuestas, de los alumnos, de los filósofos y del profesor, se hallan situadas en un plano de igualdad. De ahí el conservadurismo que mantiene cada uno en el universo que le es familiar, que no es sino demasiado familiar.

En realidad no se ha salido de la angustia que había caracterizado a la primera clase: incitados a la revolución, pero condenados a encerrarse en el círculo de las ideas recibidas, partiendo de la búsqueda de la verdad, pero cogidos en un sistema donde cada uno dirá su pequeña parte de verdad difícilmente yuxtapuesta a todas las demás, ¿cómo podrán escapar los alumnos al peso constante de un malestar?

Porque Dios no me responde

Puede parecer sorprendente hablar de escepticismo a propósito de dos autores que no disimulan de ningún modo su fe católica. Pero no estamos en la época en que la religión triunfante se prolongaba en afirmaciones y en teorías históricas y cosmogónicas. Bajo el impulso del espíritu científico, ha tenido que ceder mucho terreno, ha perdido la esperanza de decir algo racional sobre el mundo, incluso sobre sí misma.

Aquí parece limitarse a la afirmación de una relación personal con un Otro inalcanzable. No se puede afirmar nada más. También esta vez es conciliable con muy extensas dudas.

Pero es decir muy poco: precisamente porque no se cree en Dios es por lo que se ha llegado a dudar de todo lo que afecta al pobre mundo humano: «La verdad es absoluta y

no puede ser adecuadamente traducida por mi experiencia y mis fórmulas» (50). Ciertamente se quiere significar primero que el conocimiento no se encierra en mi lectura individual, relativizante, que debemos buscar en común. No resulta menos evidente que la verdad es un Dios incognoscible, fuera de nuestro alcance: lo que puede pensarse, lo que se es capaz de expresar a propósito de él no tiene demasiada realidad, y tampoco se dice algo más de las cosas humanas. Aproximaciones balbuceantes: con relación a ese Absoluto todo es poco apropiado y las pequeñas diferencias entre verdades y errores humanos se anegan frente a la inconmensurable distancia que las separa de lo Innominable.

Qué significado toma aquí la comunidad

Lo que más se acerca a la incomprensible relación del hombre con Dios, siendo a la vez presentimiento, imagen, e iniciación, es la interrelación vivida por los hombres en el seno de una comunidad: «La experiencia de la vida de grupo (se convierte en) clave de despojamiento de las personas» (51).

Pero es esencial comprender qué significado reviste aquí la comunidad: no la posibilidad acrecentada de lograr determinado objetivo de verdad o de acción: Se plantea como un fin en sí, puesto que constituye la metáfora menos infiel de lo que puede ser nuestra relación con Dios.

Por ello las relaciones con los demás son místicas y ello en el sentido etimológico del término: «Esto requiere una forma de silencio profundísimo» (52). No se realizará la acogida en el plano humano, por las fuerzas humanas, no hay nada esperado por el hombre que no sea «el reconocimiento de su propia impotencia radical», la confesión de su fracaso: «Jamás podemos comprender al otro de verdad... (la experiencia del otro nos rechaza) a nuestras soledades profundas.» Cuando el hombre se anonada confesando su debilidad, Dios le compensa con abundancia sus reveses con sus propias bendiciones gratuitas.

(50) Ibíd., p. 235.
(51) Ibíd., p. 328.
(52) Ibíd., p. 249.

Religión y no-directividad

A esta forma de religión y de comunidad se aplica maravillosamente la no-directividad: están realmente hechas una para otra.

Si el diálogo es un encuentro de dos espíritus, una pura y sencilla «convivencia», donde no entran en línea de cuenta los actos del interlocutor ni sus fines o el progreso que pueda realizar, una coexistencia que valga por sí misma, que se baste a sí misma: si el último fin es reconocer la incapacidad humana y desaparecer para dar sitio a la pulsión divina, entonces es cierto, que no hay necesidad de la iniciativa de un maestro y la no-directividad tiene razón. El maestro desaparece, puesto que la tarea de todo hombre es desaparecer, a fin de que Dios llene el espacio que quedaba vacío. No es necesaria la iniciativa de un maestro para profundizar la comunicación, puesto que ésta es a la vez imposible y ya realizada, pero además en las palabras y los actos humanos.

Mas tales perspectivas no se separan de una desvalorización de la tierra, de los esfuerzos humanos ni de las verdades humanas. Bajo un revestimiento modernizado, no hemos abandonado el más antiguo de los conceptos cristianos; la humildad, la confesión de la nada de la criatura.

Amamos a *este* mundo, a *estos* hombres: creemos posible realizar algo y por ello no nos satisface la no-directividad (53).

Y como es tradicional en el cristianismo, sólo es fecundo el sufrimiento y únicamente el sufrimiento: se ha lanzado al grupo a la angustia para que realice la experiencia del desgarro, el maestro ha desaparecido a fin de que los parti-

(53) Transcribo seguidamente la exclamación de Hameline: «¿Cómo puede afirmar que educadores que profesan su oficio con tanta atención a las personas que están en su clase (cosa que usted no niega) puedan no quererlas por sí mismas y por este mundo? El más allá no es otro mundo, sino algo diferente del mundo. Y es mucho lo que significa la Resurrección como fundamento de la fe y del compromiso terrestre e incondicional del cristiano. Pues si resucita, es que vale la pena.»

cipantes sean crucificados y conozcan los horrores del abandono. «Dejar que se realice la evolución dolorosa y apremiante de esta vida en común» (54). No sería tan dolorosa si el maestro conservara su papel de guía.

Ambigüedad final

Eso nos lleva a concluir sobre la ambigüedad inquietante de este libro: por una parte afirma que la no-directividad permite a la clase superar la angustia primera, avanzar por la vía del progreso y de una organización equilibrada de las relaciones humanas.

Pero nos preguntamos si el significado profundo de la no-directividad no consiste en buscar la vocación del grupo-clase en la angustia, y entonces no se halla salida para ello, se es dichoso al no encontrarla, pues cuanto más perdido se siente el hombre, más humilde es la llamada que lanza y Dios se apiadará de su debilidad. Esta no-directividad no tendría nada más que enseñarnos que el grito o, según la expresión de Kierkegaard, la interjección.

Era necesario restar cierta tranquilidad de la enseñanza tradicional; a nuestros dos autores corresponde el mérito particular de revelar la inquietud en el seno de una no-directividad que tendía a plantearse como solución apacible, con ello señalan ya una fecha definitiva.

Pero creemos que la interjección angustiada sólo es finalmente un nuevo avatar de la humildad cristiana, con los abandonos y resignaciones que siempre ha comportado. Pasando del dogmatismo a la no-directividad, cierto número de gentes de Iglesia ha cambiado mucho menos de lo que creen. Simplemente han adaptado la fe y la enseñanza a una época en que no solamente a ellos corresponde el orgullo de afirmar.

(54) Ibid., p. 328.

Dos libros nuevos

Desde la publicación de esta obra, cada uno de ambos autores se ha visto conducido a señalar el punto de su propia evolución.

En *La liberté de croire, Ecole chrétienne et pédagogie non-directive*, la hermana Dardelin explica cómo ha instaurado un curso de educación religiosa en una perspectiva sin normas. Se tratá para ella de un terreno donde las pruebas y las demostraciones son incapaces de aportar nada. En realidad, todo lo que se rechaza es el «lenguaje de noción»: Dios «escapa a toda prisa de nuestro espíritu» (55).

Un encuentro, una relación «contigo» o más bien «una invitación a un encuentro» (56), siendo ese «tú» no sólo desconocido sino no conocible, inimaginable, todo lo que se puede presentir de él se sitúa en el polo opuesto de la relación, al lado del hombre, del creyente: el signo de una relación con Dios, la promesa de una relación con Dios, es un calor de las relaciones con los demás, en la comunidad ardiente que podemos formar.

Esta presencia, se la puede «anunciar» solamente. Nada hay a propósito de ella que pueda «enunciarse» (57).

La no-directividad nos parece maravillosamente conforme con la enseñanza de una fe así demostrada. Ya no se hablará de enseñar, sino todo lo más de iniciar en... Ningún contenido, ningún objeto, ninguna noción que haya de explicarse: al ser todo misterio, nada hay que enseñar y en cierto aspecto nada qué decir: una atmósfera de fervor que se confunde con la dicha pura y simple de encontrarse, cierta exaltación de las relaciones en el grupo constituyen en conjunto lo que ha de alcanzarse, el método a alcanzar y la garantía de que se está á punto de alcanzarlo. Los corderos y las marsopas de Rogers se han convertido en grupos de marsopas y rebaños de corderos.

Actitud no-directiva en que se trata de confrontar expe-

(55) DARDELIN, *La liberté de croire*, p. 78.
(56) Ibíd., p. 89.
(57) Ibíd., p. 85.

riencias irrecusables, teniendo en cuenta que rechazan toda elucidación.

Nos atreveremos a dar un paso más y diremos que la no-directividad sólo se adapta perfectamente a situaciones determinadas. No es coincidencia que sean los cristianos quienes suelan llevarla a la práctica, pues constituye un ejercicio fundamentalmente religioso.

Lo que plantea problemas es que se la atribuyen también los ateos, aquellos que se creen ateos: en el siguiente capítulo intentaremos comprender la posición de Lobrot.

Añadamos que la no-directividad, el cristianismo originario de Kierkegaard, se propone modelar la enseñanza a su imagen conservando en su puesto a cierto tipo de relación: anteriormente el cristianismo había querido modelar la enseñanza a su imagen precedente, donde imponía su moral y con una imagen más antigua todavía, en que hacía obligatoria su cosmogonía.

El libro de Hameline titulado *Du Savoir et des Hommes* nos parece riquísimo, pero muy difícil de seguir.

Hameline me reprocha haberla interpretado torcidamente, y por ello estas páginas de la segunda edición son tan distintas de mi primitivo análisis.

La autora toma conciencia de los riesgos y fallos de la no-directividad ante todo cuando reviste el aspecto rogeriano: ¿ha abandonado realmente el enseñante el poder? ¿No ha sustituido una forma de autoridad por otra, «el poder de la palabra» por «el poder del silencio» (58)? ¿Es un adulto capáz de conducir a sus discípulos a la autonomía o un nostálgico, un temeroso que quiere permanecer «sumergido en el baño de la infancia»?

Es el «mito de la relación pura» la que entonces se critica, en que se creía poder evadirse de las tareas designadas como subalternas y desdeñadas como simplemente prácticas; el pequeño grupo se convertiría en el lugar de lo inmediato, de la comunicación vivida inmediatamente como plenitud; las instituciones sólo serían deshumanizantes y pronto se las calificaría de burocráticas.

Hameline tiene el valor de denunciar lo que entra aquí de

(58) HAMELINE, *Du Savoir et des Hommes*, p. 208.

ilusión y de facilidad: el pequeño grupo sólo vivirá en raras ocasiones las exaltaciones que espera y sobre todo esas exaltaciones no son siempre de buena ley: los compañeros se sitúan al amparo del mundo; esperan vivir la relación con una «fiesta salvaje», una especie de agujero en la historia, un momento completamente nuevo que no se vinculará a nada, pero por la misma razón se separan del contexto y ¿qué influencia real pueden esperar, qué respuesta aguardar?

Desde entonces el esfuerzo animoso de este libro consiste en buscar cómo unir lo «programático» con lo «de relación» (59); en particular para la escuela, es indisoluble su finalidad de «crear vínculos» y de asegurar «la adquisición de conocimientos correctamente integrados por una inteligencia en acción». Enfrentarse a «cierto número de exigencias planteadas por la realidad» (60), no huir ante las realizaciones a que invocan. La vivencia de relación y cotidiano no deben estar separadas de lo histórico, de la evolución mundial.

Por ello el autor se dedica a la búsqueda de definir lo humano como confrontación entre la comunicación y lo colectivo en su materialidad. En el término de esta trayectoria, se alcanzaría una «igualdad, en valor ético, de la vivencia de relación y de lo social de organización» (61).

Pero precisamente ¿puede llegarse hasta el término de la trayectoria? ¿Lo logra la propia Hameline? ¿Es posible sintetizar la sexta tesis de Feuerbach y la herencia personalista-cristiana? El aspecto con frecuencia desconcertante del libro ¿no da también pruebas de un pensamiento al que cuesta sostener a un tiempo los extremos de todas las cadenas?

Hameline nos parece aún prisionera de una contradicción primera en tanto que se esfuerza a la vez por superar lo de relación, pero no renuncia a abrigar esperanza por parte de las actitudes no-directivas: «La institución es la que hace seria la caridad... La breve relación del encuentro terapéutico hallá su eficacia colaboradora porque entra en resonan-

(59) Ibíd., p. 99.
(60) Ibíd., p. 210.
(61) Ibíd., p. 224.

cia con una reestructuración que conduce al conjunto de lo colectivo» (62).

A nuestro parecer, para que semejante reconciliación supere definitivamente el estadio del deseo piadoso, sería necesario que, en primer lugar, las tareas, instituciones y textura de los grupos se planteasen con referencia a las clases sociales y a los conflictos que se les oponen y, por lo que se refiere a la escuela, con relación a los contenidos de la enseñanza, uno de los lugares privilegiados de esos conflictos. Entonces se haría posible investigar qué transformaciones deben sufrir tales instituciones y no la institución y con qué fuerzas se puede contar para imponer tales transformaciones.

(62) Ibíd., p. 223.

Capítulo III

LOBROT (63)

Fin de los encantamientos

Cuando se suscita realmente una enseñanza no-directiva, Lobrot, como Hameline y Dardelin, tiene el valor de proclamar que se abrirá primero un período de inquietud y en absoluto de reconciliación idílica: la «libertad total» da primero ocasión a los alumnos de vivir angustiados «debatiéndose entre sus fantasmas de dependencia y de contra-dependencia» (64).

Hasta entonces el maestro daba una seguridad inmediata, pero facticia: tranquilizaba las crisis y hacía desaparecer los problemas porque hacía vivir a los alumnos en un mundo ya organizado, ya estructurado: y sólo tenían que dejarse llevar por instituciones preestablecidas.

Y Lobrot marca una etapa capital en la comprensión de la no-directividad: si se deja a los alumnos que obren por propia iniciativa, si se les acepta realmente como son, es decir en el nivel de sus «necesidades elementales», es por completo irreal pensar que sus intereses coincidirán con las tareas escolares, que cumplirán milagrosamente las exigencias del programa escolar: «Son pocos los participantes que aspiran a un trabajo de búsqueda o de auténtica elabora-

(63) Michel Lobrot da clases actualmente en la Universidad de París XIII.

(64) Lobrot, *Pédagogie institutionnelle*, p. 207.

ción» (65); o diciendo las cosas con más crudeza: «sencillamente buen número de alumnos no sienten en absoluto deseos de trabajar» (66).

Sus reacciones espontáneas les llevan en dos direcciones: por una parte, desean soñar, dibujar, hacer pequeños *bricolages*: tal vez leer, más bien hojean; por otra parte, ansían comunicarse: charlar, es decir, transmitir algo, expresarse, atraer la atención hacia sí mismos, escuchar; por lo que tratan de «producir ciertos efectos sobre los demás, divertirles, sorprenderles, agredirles, interesarles» (67). A veces les complace plantearse preguntas muy sencillas entre sí. Con frecuencia lo que desean es una charla tipo «conversación de café». En una palabra, sus intereses se sitúan en un nivel extra o infra-intelectual: sus motivaciones son ajenas al trabajo.

Después de lo que nos han desvelado Hameline y Dardelin acerca de las reacciones entre no-directividad y angustia, consideramos que en esto se halla un segundo logro, bastante importante, bastante definitivo.

Los nuevos métodos a veces han tomado sus deseos por realidades

Muchos lectores quedarán decepcionados: tantos pedagogos nos han afirmado que a los niños por poca libertad que se les deje progresan inmediatamente en lo intelectual y lo escolar, incrementando su deseo y su necesidad de trabajar. Todos hemos leído esas entusiastas descripciones en que las peticiones de los alumnos coinciden espontáneamente con las exigencias escolares; todos tienen deseos de redactar un texto, aceptan e incluso reclaman que les sea corregido para figurar en el diario de la clase, se precipitan sobre los temas de los planteamientos y los objetos de investigación en un ardor colectivo por el trabajo y pronto brilla la recompensa ante el valor de los resultados alcanzados y la propia dicha del progreso realizado. Cómodo milagro; armonía preestablecida.

(65) Ibíd., p. 219.
(66) Ibíd., p. 207.
(67) Ibíd., p. 217.

A lo que Lobrot responde (y nosotros no estamos demasiado de acuerdo), que esos educadores entusiastas no han llegado en absoluto a darse cuenta de que recogen con una mano lo que han concedido con la otra: las «pedagogías de la sonrisa» (68) han establecido en realidad un régimen de despotismo ilustrado. Sin poner en marcha principios codificados a la manera de los sistemas tradicionales y, mayor abundamiento, sin recurrir a ninguna sanción programada, una personalidad cálida es capaz de pesar con afecto y por afecto sobre los deseos del niño. La benevolencia infligirá sus movimientos, hasta el punto de conducirlos suavemente a coincidir con los imperativos escolares.

Lobrot tiene mucha razón al denunciar en ese despotismo de la dulzura «la peor forma de autoritarismo» (69); el alumno es entregado a la voluntad de otra persona y ni siquiera puede soñar con rebelarse. Por ejemplo, Dewey opone el capricho del niño, a partir del cual nada puede construirse, y su verdadero interés. Ahora bien, ¿quién se atribuirá el derecho de escoger entre los deseos del alumno, los que catalogarán como simples caprichos? Al enseñante. ¿Pero le es entonces lícito pretende ejercer una pedagogía que traduzca la vida espontánea de los jóvenes?

En resumen «el camino que conduce a la comunicación con un ser por naturaleza separado y diferente, es largo y difícil» (70). El mérito de la no-directividad tal como aparece en Lobrot, es haber planteado como problema, obligarnos a todos en adelante a plantear como problema lo que se daba la facilidad de considerar como inmediatamente resuelto: la relación entre las tareas escolares y la existencia del niño, que es al mismo tiempo la relación vivida entre maestro y alumnos.

Ciertamente, la educación nueva había distinguido la cuestión, pero no había sabido renunciar a ciertas facilidades, a veces incluso a ciertos trucos, para llegar más rápidamente a una solución.

(68) Ibid., p. 225.
(69) Ibid., p. 225.
(70) Ibid., p. 225.

Caminando hacia la no-directividad

Habiendo tenido el mérito la no-directividad de Lobrot de hacernos comprender cuán «largo y difícil es el camino que conduce a la comunicación», ¿nos sitúa en las mejores condiciones para hacer practicable ese camino? No lo creemos o, más exactamente, pensamos descubrir aquí un equívoco: o el juego espontáneo y libre de las interacciones parece bastar para conducir a los alumnos de sus intereses primitivos a las tareas escolares, o tenemos la sensación de que se han resignado a interrumpir ese trayecto, es decir, a renunciar al saber.

Primera elección. Lobrot nos presenta una evolución en cuatro modelos y la transición de uno a otro se efectúa de manera continua, sin recurrir a la menor directividad.

El primer modelo es el ya evocado de una apertura hacia otro bajo formas la mayoría de veces rudimentarias.

Se pasará a un segundo modelo cuando el grupo trate de organizar una forma de vida, una «circulación» de ideas y de palabras tal que todos puedan participar, por ejemplo, discusiones sobre el orden del día, sobre las diversas maneras de intervenir y de tomar la palabra. Deberán adoptarse decisiones: si algunos quieren charlar y otros trabajar, es preciso separarse o llegar a un acuerdo.

El tercer modelo se alcanza cuando el grupo se dedica a un agenciamiento posible de su trabajo y, el cuarto cuando se dedica a ese mismo trabajo.

Como el maestro no debe tomar iniciativas, la influencia de los camaradas se convierte en motor de progreso de lo que recordamos ciertos ejemplos:

Algunos que no se interesan por una tarea ven que otros se lanzan a ella con ardor: «No pueden menos de sentirse turbados por ellos, de plantearse preguntas, de mostrar deseos de experimentar también ellos ese género de trabajo que parece tan apasionante» (71).

En un segundo caso, los alumnos, a fuerza de comunicar

(71) Ibid., p. 220.

«por el sistema de la conversación libre y afectiva, se ven conducidos *fatalmente* (somos nosotros quienes subrayamos esto) a intentar confrontaciones a un nivel más teórico» y así realizarán la experiencia de «ideación y sistematización» (72).

Y esta confrontación, cuando cobra toda su amplitud, constituye un tercer ejemplo: «Los participantes realizan progresos considerables por verse obligados a explicar su punto de vista y a justificarse, mejor sistema de formularse a sí mismos sus conocimientos.»

Así sostiene Lobrot que los alumnos pueden hallar conocimientos y normas escolares sin que intervenga ninguna relación jerárquica quedando reducida al mínimo más estricto la contribución del maestro: «informaciones» que se requieren y elucidación de las situaciones vividas por el grupo.

Precisamente por estar la clase «autodirigida» se alcanzará semejante resultado: no estando sometidos a una autoridad ni insertos en ninguna estructura rígida, semejante grupo favorece una «experiencia existencial» de intercambios e influencias: «La dialéctica entre yo y el otro se halla realizada al máximo.»

Los individuos, y el grupo en su conjunto, son creadores y activos, pues cada uno toma como punto de partida lo que le afecta, su propia forma de plantear el problema y halla apoyo en la respuesta de los otros. La circulación de ideas, la confrontación entre camaradas, la presencia de las gestiones divergentes bastan para dar a los alumnos el sentido y la afición hacia esfuerzos intelectuales, por no decir escolares, y bastan igualmente para facilitarles los medios de conducir esa afición hasta las realizaciones esperadas.

Confesamos que no nos convence. Tememos en sumo grado que Lobrot se haya dejado llevar por la pendiente de la facilidad, lo mismo que él tan justamente había denunciado en Dewey: pues también él escoge, y en el primer ejemplo, un caso en que los que influyen a los demás representan el «partido conveniente», aquel que se dirige hacia las

(72) Ibid., p. 221.

normas reconocidas. No considera que el prestigio de algunos aprendices de *gánsgters* se extienda a todo el grupo.

Aquí se postula una armonía que es preciso calificar de providencial: la «fatalidad», una fatalidad dichosa, hace pasar los intercambios vulgares a nivel de teoría y sistematización: todos consideraban las cosas con relación a sí mismos y pronto los puntos de vista coinciden y convergen hacia la verdad, la asimilación de los conocimientos y el progreso escolar.

Evidentemente no es el maestro quien asegura aquí esta coordinación. ¿Cuál será el poder infinitamente benévolo que se encargará de ello?

Basta con ser joven

Este poder cosiste en la juventud. Tanto como la intervención del adulto, del maestro, se presenta generadora de bloqueamientos, así la acción de los alumnos entre ellos irradia como fecunda y positiva.

En la relación adultos-niños, las conciencias parecen impermeables, cada intento de intercambio resulta un mal entendido aquí, el problema de la comunicación se resuelve por sí mismo. Se considera evidente que cada niño comprenda la explicación presentada por sus camaradas, los que no saben más que él, sin que el maestro haya de interponerse en absoluto. Y aspira a recibir explicaciones de sus semejantes sin que el maestro tenga que sostener en absoluto ese deseo.

Es preciso y basta con que la autoridad adulta desaparezca para que brote a la vez la sed del saber y el lenguaje del saber, la comunicación transparente del saber.

En una palabra, el diálogo no plantearía más problemas en cuanto se realizase entre jóvenes: es afirmar que las únicas luchas son las generacionales y rechazar como pretextos todo lo que recordara las luchas de clases.

Segunda elección. En realidad, el propio Lobrot no está demasiado seguro de ese optimismo y no tardaremos en des-

cubrir una segunda elección: una vez más la no-directividad hace causa común con el escepticismo.

Se nos dice que «integrar informaciones, aprender más» no es «el único enriquecimiento mental posible» (73) y que en el grupo autodirigido se opera una modificación de necesidades e intereses. Como en una filigrana, vemos transparentarse el tema habitual de que la adquisición de conocimientos y el acercamiento a la verdad no tienen lugar en el enriquecimiento mental.

Interpretación tendenciosa se dirá. No lo creemos, pues nada en el libro atrae jamás la atención sobre determinado contenido de enseñanza, determinada verdad que se presentará como etapa importante para el progreso en profundidad de los alumnos: la intelectualidad escolar no será sustituida por la elaboración de otra intelectualidad.

Cuando se nos dice: «No es posible que (los camaradas) no sientan también deseos de experimentar ese género de trabajo que parece tan apasionante», dos interpretaciones son posibles: o se supone que el trabajo escolar se hace tan atractivo que desencadena en todos un deseo irresistible de participar en él y tan duradero que el niño jamás tendrá necesidad de verse mantenido por una ayuda magistral o se dejará de lado todo lo que pueda haber de difícil y de austero en el trabajo escolar y sólo se conservará lo que pueda ser «apasionante» al punto.

Se precisa mucha intrepidez para defender el primer punto de vista y, el segundo, cercano a los nuevos métodos, implica los riesgos que el propio Lobrot había desvelado lúcidamente.

No se ha superado el escepticismo

Hameline y Dardelin tienen el valor de afirmar que la no-directividad es, en primer lugar, angustia. Luego tratan de demostrar que los alumnos, por sus propios esfuerzos, escapan de ella, pero esto suena a irreal. El sentido profundo de la doctrina es que la angustia se hace insuperable: la vida es, fundamentalmente, angustia y esta experiencia la

(73) Ibíd., p. 219.

realizarán solos los alumnos o, más bien, únicamente la realizarán dejándolos solos.

Lobrot tiene el valor de afirmar que la no-directividad es, en primer lugar, la oposición entre intereses de alumnos y verdades, métodos de adquisición de esas verdades. Luego trata de demostrar que los alumnos, por sus propias confrontaciones, progresan hacia la verdad, enfocan conductas de progreso hacia la verdad, pero esto suena a irreal. El sentido profundo de la doctrina, es que no existen las verdades escolares ni los métodos de adquisición. Y puesto que fuera de lo escolar no aparecen otros suceptibles de suplirlos, se deducirá que no existe verdad, ningún progreso hacia la verdad. Que los niños se entreguen, pues, a sus confrotaciones: ahí radica la experiencia que pueden realizar solo o, más bien, que únicamente realizarán si los dejan solos.

El ateísmo anarquizante de Lobrot y el fideísmo religioso de Hameline y Dardelin coinciden así en realidad: para unos, la verdad existe en Dios, pero todo lo que podemos pensar y decir es por igual inadecuado; el otro deja esfumarse poco a poco la noción de verdad.

En ambos casos, sólo subsiste, aislada de todo contexto, encargada de sustituir todos los fines y todos los valores, la relación, del hombre con el absoluto, del niño con el niño.

El poder del maestro y el poder de los alumnos

Este primer equívoco nos remite a una interrogante fundamental, cuando el maestro ha abandonado el poder, ¿desaparece ese poder, toma un carácter enteramente nuevo o se transfiere simplemente a otros titulares, tal cual?

Recordemos, en primer lugar, cómo describe Lobrot esta abdicación: «El Poder renuncia a su actitud de Poder» (74), renuncia solemnemente a ordenar, ya no obligará a los alumnos a nada.

De ahí la doble definición de la pedagogía institucional: 1.° El poder está vacante; 2.° «se da la posibilidad al grupo de hallarse en instituciones satisfactorias gracias a las ini-

(74) Ibid., p. 215.

ciativas divergentes de los participantes», y resulta muy claro que el primer punto es aquí condición necesaria del segundo.

El antiguo maestro explica al grupo que les es permitido hacer lo que les plazca, incluso pasar el tiempo en conversaciones llamadas de café. Luego observa un largo, un prolongado momento de silencio «para dejar que el grupo cristalice, se halle a sí mismo». En adelante, sólo obrará de acuerdo con dos modalidades: análisis rogeriano en que propone una «reformulación» de lo que sucede en el grupo, presenta un «reflejo» de los sentimientos, a fin de que los participantes tomen conciencia más claramente de lo que están viviendo y, por otra parte, desempeña papel de técnico, de experto, a la vez para la organización que para las informaciones, un experto que se ha puesto a disposición del grupo: sólo intervendrá en respuesta a una petición colectiva y explícita.

Así se desarrolla todo y Lobrot lo sabe bien: el poder al que acaba de renunciar el maestro, ¿no será reasumido simplemente por determinado alumno, determinado clan de alumnos, intercambiado en su esencia, pero aplicado en condiciones que puede temerse sean menos prudentes, menos concertadas?

Lobrot sostendrá que el Poder del maestro no tiene medida común con el que los alumnos pueden ejercer unos sobre otros.

El Poder social, del que el maestro es una modalidad, existe cuando se cuenta con «medios coercitivos utilizables, es decir, con un órgano especializado en la represión y la justicia» (75). El maestro dispone en su clase de un Poder de ese tipo: las sanciones que inflige, las decisiones de despido, de redoblamiento, etc., se aplicarán «por los órganos disciplinarios del establecimiento» (76).

Pero los alumnos de la clase autodirigida no poseen un instrumento susceptible de dictar y ejecutar sanciones de manera decisiva e irrevocable; el poder ejercido por los alumnos sólo está constituido de amenazas de orden psico-

(75) Ibid., p. 208.
(76) Ibid., p. 228.

lógico: aislamiento, rechazo, hostilidad, desprecio o incluso agresión.

Semejante poder sólo puede aplicarse a las necesidades primordiales del individuo, a diferencia del Poder social: aquí no existe amenaza para la carrera ni para el porvenir del niño, como el maestro puede conseguirlo mediante una exclusión o, en el mundo de los adultos, cuando el patrón despide a un obrero o le obliga a cesar.

Deben tomarse precauciones para que los alumnos no adquieran por interposición ajena un instrumento coercitivo. Y por ello no se les permitirá utilizar al maestro como Poder a su servicio: no es admisible una petición que le sea dirigida por la clase para que castigue o excluya a determinado miembro del grupo.

Así, en la clase autodirigida, un alumno siempre cuenta con recursos para oponerse al poder de los demás, mientras que estaba indefenso contra las sanciones pronunciadas por el maestro y ejecutadas por los agentes disciplinarios, del mismo modo que el obrero, que tiene urgente necesidad de ganarse la vida, está indefenso frente al poder del patrón. Cada camarada puede impugnar la actitud de sus camaradas, transformarla en algo irrisorio, debatirse, defenderse.

En resumen «se entra en otro sistema» (77), tan diferente que no se le puede caracterizar de poder. No serán ya de temer ninguna de las nefastas consecuencias del poder.

Lobrot sueña con hacer vivir al niño al amparo de toda opresión: de ahí la actitud del enseñante que no quiere pesar en absoluto sobre él ni servirle de recurso: «No cuentes con el enseñante... no tomará las cosas en sus manos... es preciso hacerse cargo de ellas» (78).

Sin embargo, se viene obligado a reconocer que se ejercen menos sobre los alumnos las opresiones del grupo-clase. De ahí el esfuerzo por demostrar que no tienen medida común con las otras, no profanadas; preservadas de toda contaminación, como se presenta la misma juventud.

(77) Ibid., p. 231.
(78) Ibid., p. 226.

¿Es tan difícil ser mal alumno?

Nos parece que este análisis se establece sobre dos presupuestos muy discutibles: ya hemos dicho que las únicas luchas en el mundo de Lobrot (y en el de la no-directividad en general) eran las luchas entre generaciones. De ahí esta consecuencia: representa a todos los jóvenes, todos los alumnos como unidos entre sí o, en el peor de los casos, momentáneamente separados por incomprensiones psicológicas muy provisionales. Existiría una igualdad esencial entre todos los jóvenes y por ello no existiría Poder entre ellos. Y se afirma que cualquier joven puede siempre desbaratar las amenazas de otro joven: «todos son a la vez amenazadores y amenazados, agresores y agredidos» (79).

Es negar la repercusión de las luchas de clases adultas en la sociedad de los jóvenes: el pequeño argelino es mucho más agredido que agresor porque se prolonga en la escuela y en el patio de recreo una sociedad donde su padre está explotado en exceso y siempre relegado a un rango inferior.

Y, simétricamente, el análisis que se propone del poder del maestro nos parece de muy poca confianza. Lobrot admite que en ciertos casos pueden ser útiles e incluso indispensables «relaciones de violencia y de opresión» (80) y que corresponde al maestro asumirlas: por ejemplo, para impedir que un muchacho sea atropellado por un coche o para proteger a la colectividad de un individuo peligroso. Añade, y muy justamente a nuestro parecer, que tales relaciones desempeñan papel de salvaguardia, pero no son susceptibles de ser educativas.

Sostendremos que los castigos infligidos por el maestro o la expulsión son de esta clase: no permiten determinar la naturaleza de la autoridad pedagógica, no son absolutamente

(79) Ibid., p. 231.
(80) Ibid., p. 247.

su definición puesto que, por el contrario, constituyen momentos en que esa autoridad pedagógica se interrumpe, renuncia a su función y da lugar a simples medidas de seguridad.

Cuando se establece realmente la relación pedagógica, sus medios de acción consisten en suscitar el interés del alumno por determinada actividad, la sensación de un progreso, el deseo de ser reconocido por el enseñante y por los camaradas como capaz de... digno de... Éstas son motivaciones propiamente psicológicas.

Y por ello es tan fácil ser «mal alumno», es decir, defenderse contra la autoridad pedagógica: basta que el niño declare no válidos los intereses puestos en juego. Frente al que ha decidido no preocuparse por el ejercicio escolar, ni por su reputación con respecto a ese ejercicio, el enseñante está desarmado.

Ciertamente con un castigo puede intentarse reducirlo a la calma y, en el límite, a la calma de la exclusión: pero es reconocer que se ha renunciado, no se trata ya del progreso del alumno, se ha abandonado el terreno de la educación y no se ejerce una autoridad pedagógica.

Pequeños maestros

Si es así, cuando tenga lugar la gran abdicación, el poder que ejercen los alumnos entre sí, no será en absoluto distinto en naturaleza al del maestro: no se tratará de la irrupción triunfal de la renovación, sino de un simple traspaso de la misma autoridad, del mismo tipo de autoridad en otras manos.

Y, a partir de entonces, nos preguntamos con mucha inquietud si los alumnos son realmente más aptos para ejercerla que el maestro, puesto que los nefastos efectos del poder desaparecen milagrosamente en cuanto son los jóvenes quienes los utilizan con respecto a otros. Se nos presenta aquí a la juventud como a un conjunto a la vez homogéneo y preservado: en cuanto recibe autoridad, la libera de todas las molestias de que el adulto la había mancillado y las oposiciones que parecen alcanzar los jóvenes no son más

que apariencias, destinadas a ser muy pronto reabsorbidas en el perfecto acuerdo y la armonía.

La lucha de clases se detiene en el umbral de la escuela autodirigida. El traspaso de autoridad magistral a los alumnos es, en realidad, tributario de una actitud conservadora, negando la amplitud y tal vez incluso la realidad de los antagonismos.

La asimilación del poder del enseñante al del patrón, incluso del policía, es la voluntad de confundir todos los poderes para concluir con que es preciso suprimirlos todos. Analizaremos detalladamente este tema un poco más lejos, pero se advertirá, ya que este anarquismo pronto encuentre las dichas de la «libre» competencia.

Se nos dice que unos alumnos con respecto a otros cuentan con medios para defenderse y que «el ejercicio de esta defensa es altamente educativo, que forma parte justamente de la actividad auténtica del grupo en autogestión» (81).

Podrían evocarse tantos ejemplos de niños víctimas de humillaciones, abrumados por la agresividad de un clan hostil y cuyos esfuerzos de resistencia se malgastan y agotan en vano. Una vez abolidos los poderes, Lobrot considera con ánimo ligero el desarrollo de los ataques y defensas en la sociedad de los jóvenes: será la ley de la jungla, el reino del zorro libre en el gallinero libre. La libre competencia conducirá a los mismos resultados en los grupos de jóvenes que en el capitalismo de los adultos, pues las relaciones de fuerzas que gobiernan aquí no detienen bruscamente su acción cuando se llega a esto.

Rechazo de las medidas a medias

Uno de los mayores méritos de Lobrot y por el cual nos ayuda a todos, es que nos obliga a aclarar nuestras posiciones, que rechaza los compromisos ordinarios, donde una pequeña dosis de autoridad, hábilmente disimulada, condu-

(81) Ibid., p. 231.

ce a un poco de libertad o, por lo menos, se oculta suficientemente para hacer vivir a los alumnos en la ilusión de la libertad, y entonces todo se mezcla y se confunde, manipulación ingeniosa, autonomía efectiva.

Lobrot sostiene que no puede ser cuestión aquí de justa medida, de más o menos: «Un poco de autoridad, incluso vaga y diluida, equivale prácticamente a mucha autoridad: las reacciones de los individuos son las mismas frente a una autoridad débil que ante una autoridad fuerte» (82).

De modo cuantitativo, la autoridad responde a la ley del todo o nada; y cualitativamente (ya habíamos adelantado esta idea) reconsidera idénticos todos los sistemas de autoridad: «Toda intervención (del enseñante) es inmediatamente percibida por el grupo como una forma de consigna dada, de orden implícita, de reglamento impuesto» (83).

Toda palabra del maestro, se nos dice, a menos que haya tomado precauciones no-directivistas, suena como signo de autoridad, no se inserta como una voz en la armonía de un coro, aunque tenga esa grata ilusión.

Y el dominio impersonal de una regla, de una organización de conjunto a introducir en el trabajo, constituye una opresión que no parecerá en nada distinto a otras formas de sujeción: una pedagogía que se propone realizar un plan lógicamente ordenado, un programa general y válido para todos y un progreso graduado se considerará «burocrática» (84) lo que para nuestro autor represente una de las condenas más graves que pueda pronunciarse.

Se hablará, pues, de un régimen de opresión, puesto que sólo existe uno, puesto que todas las formas de opresión se consideran equivalentes en su fundamento y en sus efectos sobre el alumno.

Y se dirá que son igualmente nefastas: la opresión suprime el interés, interrumpe toda motivación profunda. Sólo se apoya en el temor y ese temor «mancilla incluso las satisfacciones que puedan ser aportadas por la actividad en cuestión... esteriliza al sujeto humano» (85).

(82) Ibíd., p. 209.
(83) Ibíd., p. 225.
(84) Ibíd., p. 99.
(85) Ibíd., p. 246.

Entonces se hace imposible que la persona del maestro halle sus verdaderas dimensiones: o existe temor, o es adorado «como una divinidad» (86).

La edad de oro

Nada se opone a la visión radiante de los niños en autogestión: «Una escuela en la que los alumnos se agregarían libremente en torno a los enseñantes y permanecerían cerca de ellos el tiempo que fuera de su agrado, harían con ellos lo que tuvieran deseo de hacer, se separarían de ellos cuando quisieran. Nacerían grupos y se organizarían por sí mismos» (87). Y también sería lugar de rehabilitación para el maestro; será aceptado por los jóvenes como uno de los suyos: «viviría como un miembro de pleno derecho comunicándose de igual a igual».

En realidad, Lobrot nos habla de *la* opresión como de una esencia única porque quiere oponerla a *la* libertad como entidad indivisa. Lo que significa dos cosas: la libertad del alumno puede ser total; se alcanza esta libertad total en cuanto se suprime la sujeción ejercida por el maestro y la institución. Las consideraciones sobre el temor significan que el niño puede llegar a un estado sin temor y que el único temor real es el del adulto.

Toda intervención del adulto sería usurpación, y la única a combatir o iniciativa pura del grupo de alumnos, autonomía y creatividad o dependencia y pasividad. Y se pasa directamente de uno a otro con la única condición de dejar al adulto fuera del circuito.

Nos atreveremos a hablar de un doble error, en el pleno psidopedagógico y en el político.

No soñamos con negar que en cierto número de casos, en gran número de casos, la libertad del niño tropieza con la autoridad del maestro. Pero no dejaremos de repetir que

(86) Ibíd., p. 225.
(87) Ibíd., p. 237.

en otros muchos casos también traban la libertad del niño presiones y temores procedentes de sus camaradas, incertidumbres, confusiones, conflictos que se desarrollan en su interior o, más bien, que son en él la incidencia de contradicciones reales a las que se ve enfrentado.

De tal suerte que el problema fundamental no consiste para nosotros en absoluto en oponer la autonomía del niño a la intervención del adulto como dos bloques irremediablemente hostiles, sino en buscar en qué caso y en qué condiciones la autoridad del maestro puede convertirse en una ayuda para el niño que va en busca de su liberación.

Contenidos de la enseñanza y existencia del alumno

El maestro que no renuncia a su poder ¿puede hacer algo mejor que disimular las dificultades que existen bajo el barniz de la disciplina escolar? Esto es lo que creemos distinguir que falta a una reflexión pedagógica cuando se centra únicamente en los métodos sin considerar los contenidos de la enseñanza e incluso tememos con una indiferencia segura de los contenidos.

Por último, la literatura es el relato de las crisis, de las angustias de ciertos hombres y de su esfuerzo por ir más lejos. No se trata de confundir indiscretamente la inquietud de un autor en la existencia de un alumno, pero no puede bastar tampoco con presentarles determinado texto esperando que lo hayan pedido y adornándolo con algunas informaciones parsimoniosas o contando con que los mismos alumnos lo harán.

La iniciativa del maestro es hacer comprensible para los alumnos, quienes quizás no los reconocerían hasta después de recibir la impresión, una pluralidad de tipos de existencia, de modos de equilibrio; desvelar mediante un lento trabajo, un desciframiento que exige tiempo y paciencia, que sufrirá recaídas y es necesario no obstante que la clase mantenga durante esas recaidas, el sentido y la proximidad de las obras, hasta el momento en que aparezca su relación con la experiencia vivida.

Y por lo mismo, la historia conduce a los alumnos a sentir que sus dificultades personales sostienen en realidad una

estrecha relación con los problemas que han agitado y agitan a la sociedad, los problemas que suscitan el progreso y crisis a escala de masas. Esta relación no es evidente en el primer momento y si un maestro no se esfuerza por revelarla corre el grave riesgo de pasar inadvertida y los alumnos se verán privados de la aclaración que necesitaban y a la que tenían derecho.

Esto implica una nueva elección distinta a la que se enseñará, y ya nos extenderemos más ampliamente al respecto en el último capítulo. La peagogía sólo puede progresar estableciéndose en la encrucijada de los métodos y de los contenidos. A partir del momento en que se pregunte qué contenido de enseñanza favorece el desarrollo de los alumnos, es decir, que se confíe en la cultura para favorecer el desarrollo de los alumnos, la oposición brutal entre autonomía y directividad deja de tomarse como primera evidencia.

¿Puede tener un sentido la disciplina?

Es cierto que «la mecánica de las directivas, de las consignas y de los programas» tiene como único efecto trabar el impulso de la personalidad». En lo más profundo de nosotros mismos desempeña un papel la disciplina inseparable de la libertad, falta comprender de qué disciplina se trata o más bien de transformar la disciplina de tal modo que pueda desempeñar ese papel positivo.

En dos artículos que nos parecen muy importantes (88), la señora Evart-Chmielnski ha estudiado la disciplina en ese caso privilegiado en que parece haber sido suprimida en primer lugar: el juego libre con fines terapéuticos.

En realidad, el niño realiza simultáneamente la experiencia de lo permisivo y lo obligatorio: momento y lugar determinados por la sesión, no puede permanecerse durante más tiempo del que se había convenido; no se tiene derecho a lanzar los objetos por la ventana, destruirlos ni llevárselos, no se atacará físicamente a las personas.

El niño debe admitir más profundamente dos especies de

(88) EVART-CHMIELNSKI, *Enfance*, enero de 1951 y *Journal de Psychologie*, julio de 1952.

imperativos, el terapeuta comparte su tiempo con otros niños, ninguno de ellos puede pretender ocupar una situación privilegiada. Las relaciones terapéuticas no son simétricas: el niño, con ocasión del juego, se expresa ante un adulto que no se explica a su vez.

¿Por qué puede unirse aquí la disciplina a la libertad para ejercer una acción favorable? Las consignas están claramente definidas, claramente planteadas: es una especie de esencia de la obligación. Y, sobre todo, el sujeto realiza poco a poco la experiencia de que esta disciplina confiere a la situación vivida una estructura que le es necesaria: el niño supera el desorden y la angustia porque puede expresarse y porque esta expresión está contenida en ciertos límites estrictamente adaptados a su problema. Así puede formarse un dominio de sí que no es inhibición ni renuncia: se vive la cólera, y también las barreras dentro de las que se despliega y depura esta cólera.

A partir de ello puede volverse a los problemas de la escuela: la organización, incluso con las restricciones que impone, puede participar en la construcción de la personalidad, a condición de que esas obligaciones sean justificables, justificadas y, sobre todo, sentidas como tales.

Unanimidad

En la vida de grupo y las decisiones que se ve llevado a tomar, Lobrot es demasiado lúcido para aceptar el principio de la mayoría, a la cual dirige dos objeciones que por nuestra parte también consideramos fundamentales: la mayoría puede imponer un dominio, tan insoportable como el de un maestro tiránico; y, por otra parte, «la minoría suele representar el elemento dinámico y avanzado de la colectividad» (89). Si se la reduce al silencio, la clase corre el peligro de zozobrar en la vulgaridad.

Quisiéramos insistir, en nuestro propio nombre, sobre este punto que da lugar a tantos malos entendidos.

El alumno que va a alistarse a un parecer distinto del suyo, simplemente porque ha recogido mayor número de

(89) LOBROT, p. 270.

sufragios, ¿es más libre que aquel que se relaciona con la prescripción de un maestro o de un reglamento? Con frecuencia habrá renunciado a su proyecto y adherirá al punto de vista de la mayoría por temor a quedarse aislado: ¿es necesariamente favorable a su progreso? Con frecuencia también él se verá sometido al veredicto del número, pero sin renunciar a sus convicciones: de ahí un sordo malestar y el peligro de rencor.

El problema de fondo consiste en preguntarse si está justificado transponer a una clase de alumnos procedimientos de voto instituidos por la sociedad global. Sostenemos que el voto, la aceptación de las decisiones mayoritarias tienen un significado allí donde se trata de escoger entre intereses (los intereses de la clase obrera, de los campesinos modestos) y entonces, los partidos organizados delegan a sus representantes: no va más lejos cuando se trata de discutir verdades o aficiones. Si una mayoría prefiere las novelas policiacas a Stendhal, eso no demuestra que los aficionados a Stendhal deban interrumpir sus lecturas y adoptar la «Serie negra» para hacer como todo el mundo.

Pero cuando Lobrot se niega a aceptar la ley del mayor número, se sobreentiende que no busca la solución por parte de un adulto que sabría situarse en continuidad con los gustos y deseos de los alumnos ejerciendo una influencia sobre ellos. A partir de entonces no puede prescindir a la vez del maestro y del voto mayoritario más que afirmando que el grupo puede y debe llegar a la unanimidad «en todo y siempre». Por consiguiente, sólo postulando por la unanimidad es como justifica esta afirmación de un grupo que no ejerce ninguna opresión sobre el individuo.

Ciertamente que se considera en seguida una posición de repliegue incluso si no cristalizan las confrontaciones destinadas a crear un acuerdo; siempre habrán sido provechosas para intensificar las comunicaciones en el seno del grupo y habrán favorecido así su progreso. Por otra parte, Lobrot toma la precaución de añadir que no es necesario llegar precisamente a un acuerdo en todo, sino que basta con «soluciones bastante flexibles para contentar a todo el mundo».

Todo se juega precisamente en torno a esta esperanza de «contentar a todo el mundo».

¿Es todopoderosa la pedagogía?

Se trataría, pues, de grupos que viven en el sistema de la unidad, de la armonía; pequeños islotes de libertad donde los niños escaparían de toda alineación; no estarían ya marcados por los desgarros ni las angustías de la sociedad a la cual pertenecen o más bien pertenecían.

Pues el principio de unanimidad supone una calidad todopoderosa de la pedagogía, capaz de superar el estado social y sus contradicciones para crear un mundo reconciliado con sus propios recursos. La Revolución es inútil: sin riesgos y sin enojos ha sido sustituida por la pedagogía que alcanza el mismo fin, suprimir oposiciones entre los hombres, con dispendios realmente menores y en un tiempo *récord*: las sesiones necesarias para instaurar la autogestión.

Ilusión que pronto concluirá con un giro completo en el que, con decepción, se niega toda eficacia a la escuela.

Este mundo unificado sólo puede ser propio de una infancia que habite en recintos cuidadosamente delimitados, herméticamente cerrados. Son libres y dichosos a condición de verse preservados de toda inserción en las luchas de su tiempo.

Así se separa la juventud de los adultos, de los problemas y de la existencia de los adultos por esta pedagogía que se proponía como primer objetivo una vinculación íntima de la escuela a la vida.

Se han dejado llevar por el sueño de la «inmediatez» de la liberación inmediata que sólo puede imaginarse de un modo mágico por no decir «infantil»: la emancipación revolucionaria no habría tenido que pasar por un lento camino, la paciente reunión de aquellos que son aplastados por las estructuras actuales acondicionadas y veríamos libres ya a los niños.

El trastorno no sería en este punto rápido y fácil si se hubiera roto realmente con el orden establecido.

* * *

El pensamiento de Lobrot se impone al lector por una lucidez que niega y nos obliga a negar las medidas a medias, los compromisos; pensamiento exigente, rechazo de las situaciones equívocas donde todo parece conciliarse porque no se ha tomado conciencia del impulso dado, además, con toda inocencia. Y entonces un poco de autoridad se acomoda con lo que es justamente necesario de libertad.

Lobrot nos hace captar el papel creador del grupo, su riqueza potencial, el ascenso hacia una vida común, la búsqueda de una comunión de recursos. El aspecto dramático de la clase es el que Lobrot nos ayuda especialmente a sentir, cuando el maestro ya no dispensa una seguridad inmediata y que disimula los abismos, cuando ya no pretende resolver en su lugar los problemas de los alumnos. No existen progresos si el grupo de alumnos no tropieza con situaciones donde se hallen en juego la personalidad profunda, las relaciones y las tensiones con camaradas de trabajo y de la vida, relaciones profundamente personales con el maestro.

Y, en este último punto, Lobrot desgarra las ilusiones complacientes: la existencia espontánea de los alumnos no los precipita hacia las tareas y ejercicios que los pedagogos se complacen en calificar de libres.

SEGUNDA PARTE

HACIA UNA SOLUCIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

OURY (1).
MUCHAS ESPERANZAS Y ALGUNOS TEMORES TODAVÍA

Con la obra de Oury (2) penetramos en un nuevo universo: la libertad del niño y el papel de guía asumido por el maestro no se plantean como términos contradictorios; en realidad, las iniciativas tomadas por el maestro se convierten en condiciones de libertad incluso del niño. Es posible establecer una verdadera relación de cooperación entre enseñantes y enseñados, o más bien entre enseñantes y grupo de enseñados, sin pretender que los alumnos recreen, con sus propias fuerzas, los vínculos de la comunidad ni la encadenación de conocimientos.

I. INTERVENCIÓN ACTIVA DEL MAESTRO POR MEDIO DE ESTRUCTURAS

Es esencial que la autoridad del maestro no se ejerza directamente en la persona del alumno: la relación de dos está siempre, llena de peligros, mezclada de seducción y de

(1) Aïda Vasquez, psicoterapeuta de infancia, trabaja en un centro psiquiátrico institucional, en dispensario y también en las escuelas donde participa, día tras día en la vida de la clase. Fernand Oury, profesor «especializado», es decir que suele encargarse de las clases de perfeccionamiento en los barrios desheredados de París, se ocupa actualmente de la formación de los maestros.

(2) Decimos Oury sin nombrar a la señorita Vasquez, pues por importantes que sean las aportaciones de ésta, nos parece que se desarrollan esencialmente en un terreno terapéutico que no puede constituirse aquí en centro de nuestra atención.

agresividad: «El enfrentamiento degenera en un cuerpo a cuerpo» (3); la intervención permanente de un maestro en la vida del alumno expone a esas consecuencias molestas que cada uno de los autores estudiados nos ha dado ocasión de evocar.

El papel del adulto consiste en establecer un sistema de instituciones gracias a las cuales ejercerá su influencia sobre el niño, pero sin correr el riesgo de una individualidad contra otra, de una orden (considerada justificada ¿pero cómo convencer de ello al alumno?) contra un capricho (que se define como injustificado, pero ¿por qué?).

Se recuerda entonces una de las páginas más reveladoras de *Emilio*: «Hay dos especies de dependencia: la de las cosas, que procede de la naturaleza; la de los hombres, que emana de la sociedad. La dependencia de las cosas por no poseer ninguna moralidad, no estorba a la libertad ni engendra vicios. La dependencia de los hombres, por ser desordenada, los engendra todos y, por ello, el maestro y el esclavo se depravan mutuamente» (4).

A partir de ello Rousseau se pregunta cómo dar a las leyes civiles la inflexibilidad de las leyes naturales. Oury, por su parte, crea instituciones capaces de suscitar, de un modo continuo, no solamente actividades comunes sino sobre todo una obligación y una reciprocidad de intercambios de servicios, materiales, afectivos e intelectuales: «Todos dan y reciben» (5), intercambios tanto entre los mismos alumnos como con el enseñante; comunicación y acción no de un individuo con respecto a otro, sino a propósito de lo que se ha realizado, por medio de lo que se ha realizado.

Se instituirá, pues, una gama de actividades así concebidas desde el texto libre, la impresión, el periódico y la correspondencia, hasta diferentes consejos, pasando por los ficheros y documentación donde se inscribe la ordenación de la clase. Tales actividades sólo se desarrollarán si la clase constituye «una organización que precisa los estatutos de todos» (6), su competencia, sus responsabilidades, la zona

(3) OURY Y VASQUEZ, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p. 682.
(4) Rousseau, *Emile*, libro II, p. 70.
(5) *De la classe coopérative*, p. 369.
(6) Ibid., p. 416.

de sus libertades: en resumen, «un medio estable, organizado (...) ordenado y estricto».

Lo que no significa de ningún modo un retorno a la escuela tradicional y a sus reglamentos, y esto por dos razones: primera, es el mismo grupo quien ha elaborado y establecido esas estructuras; se han introducido en la medida en que el grupo las reconocía necesarias. En realidad, son incesantemente revisibles y perfectibles, añadiendo inmediatamente que siempre será una estructura diferente, sólida también, la que sustituirá a la precedente. Por ello, a cada clase corresponde crear sus ritos, es esencial que cada clase cree los ritos que necesite. Estamos en los antípodas de las reglas de costumbres, uniformemente impuestas para todos, en los antípodas también de azarosas improvisaciones, tan frecuentemente calificadas de «espontáneas».

Y, por otra parte, todas las estructuras convergen hacia un fin: son instituidas «por y para la palabra de los niños» (7).

Por aquí hemos llegado al tema esencial: no yuxtaposición de estructuras firmes y palabra libre, sino que las estructuras están condicionadas a la palabra libre: «Porque está asociada a una libertad máxima en el plano simbólico donde se acepta la disciplina cooperativa» (8) y ejecutada en el plano de la acción real. Más allá incluso de esta aceptación vivida por los alumnos, el medio sólo puede ser permisivo, sólo puede liberar a la palabra (y a la práctica) de las prohibiciones habituales que se afirman como armadura estable y aseguradora.

Esta síntesis es la que trata de comprenderse en el funcionamiento concreto de la clase. Por ejemplo, se ha establecido una regla para las discusiones: dejar hablar primero a los menos buenos; intervienen en seguida los medios y los mejores en último lugar si aún espera solución una dificultad.

Cada alumno tiene una función precisa descrita en una ficha que le ha sido remitida: se sabe útil, responsable de determinada tarea frente al grupo, existe para el grupo, la clase es también obra suya. Tal integración no resulta auto-

(7) Ibid., p. 568.
(8) Ibid., p. 158.

máticamente espontánea por el hecho de convivir, de hablar entre ellos: es precisa una delimitación muy estricta, prevista exactamente de lo que cada uno de ellos tendrá que aportar a los demás. Cuando el grupo experimenta y expresa una necesidad, se creará un «empleo» que le corresponda atribuido luego a determinado alumno: la clase funcionará mejor, el niño verá que es necesario y así pues, que está justificado.

La clase está dividida en equipos y para cada materia existen tres grados: organización compleja y detallada y que sólo puede modificarse por un procedimiento, también determinado. Pero cada niño siente que tiene así la posibilidad de trabajar a su nivel y a su ritmo y por ello de trabajar real, libremente y en un grupo bastante restringido para que pueda vivir la comunidad de intereses y fines.

Sin rechazar la ayuda de los sociogramas, los equipos reunirán también a muchachos que no están escogidos, que no se sienten especialmente atraidos unos hacia otros. En primer lugar, porque a menos que reúna una armonía maravillosamente preestablecida, no puede esperarse que la clase entera se reparta correctamente y como una división exacta, según la elección. Y, de todas formas, la escuela no quiere hacer vivir al niño en un mundo de sueños sino en contacto con la realidad, de ahí que no pueden contar con trabajar y conversar solamente con compañeros que les son más simpáticos; se trata de sacar el mejor partido de una situación que se ha impuesto en el punto de partida o, más bien, que se ha impuesto por sí misma.

El diario de la clase, la correspondencia: creatividad y estructuras instituidas se unen y son condición unas de otras. Por una parte, las reglas técnicas de impresión y también los imperativos de una realización colectiva, obtenidas por la división del trabajo en equipos definidos. Un orden estricto, previsiones minuciosas, por ejemplo, la actividad de los equipos queda determinada cada mañana en el curso de una rápida reunión de los responsables (9). En realidad sólo se escribe si ya está instituida la impresión, la perspectiva de ser impreso y la red de corresponsales.

Pero también «escriben cuando tienen algo que decir a

(9) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 79.

quien no puede oírlos» (10), y que es a la vez bastante afín para que pueda comunicarse, bastante distinto para que valga la pena hacerlo; entonces el mundo se amplía y la clase sale de su soledad.

Así es una ley, pero «una ley que proporciona poder a quien la respeta» (11). Será aceptada, se deseará, pues es la que conduce a la iniciativa personal y colectiva, a una acción seria y responsable: hacer el diario. El fin está presente y atractivo: crear y comunicar. Todos comprueban que la ley es «la respuesta de la clase a una necesidad experimentada».

Un pedagogo que se atreve a pensar en sanciones...

Insistiremos más extensamente en dos ejemplos: las sanciones y los consejos cooperativos. Parece especialmente clara la intervención activa del maestro sobre los alumnos por medio de las estructuras liberadoras que ha instituido y que no deja de sostener.

Oury tiene el valor de afirmar que la clase no podría pasar sin sanciones y, más exactamente, sin castigos: el equipo puede excluir a uno de sus miembros por tres días o durante una semana. Se procede a la votación. El alumno se defenderá ante el consejo de la clase; puede verse que un muchacho le reprocha. Y será excluido del paseo, del cine, de la pintura o dejará de ser responsable de la carpintería. Cuando la clase visite una fábrica será advertida de que un acto de desobediencia comporta la exclusión; dos desobediencias, y todo el mundo regresa a la escuela (12).

Es el grupo quien propone sanciones y no el maestro. Pero estamos muy lejos de la actitud de Hameline, pues pronto tendremos que decir que el maestro asume el papel primordial en los diferentes consejos.

¿Cuál puede ser el significado de la sanción en semejante pedagogía? No se trata evidentemente de «humillar» a los alumnos o de culpabilizarlos ni tampoco de asegurar la tranquilidad del maestro facilitándole medios cómodos para lograr el «buen orden».

(10) *De la classe coopérative...*, p. 285.
(11) Ibid., p. 298.
(12) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 56.

Si se ha transgredido una regla decidida en común, la sanción debe surgir para afirmar clara, casi-solemnemente, que esto sólo ha sido una infracción parcial, pasajera y que la ley sigue existiendo constituyendo la firme realidad. Garantizando de forma evidente la primacía de la regla en los instantes aislados, la sanción afirma la estabilidad, la existencia del grupo como conjunto estructurado; por ella los alumnos se verán liberados de la ansiedad y de la agresividad que se insinúa en cuanto las infracciones repetidas hacen pesar una amenaza sobre la propia vida del grupo.

... y en clasificaciones

La pedagogía de Oury reanuda más generalmente por su parte el procedimiento de las clasificaciones que es preciso vincular muy bien a las sanciones puesto que desde entonces se corre el peligro de estar «mal» clasificado. Hay niveles reconocidos que se designan por siete colores igual que los cinturones de judo.

A partir de esto es considerable la innovación: se quiere paliar los nocivos efectos de la clasificación no suprimiéndola sino, por el contrario, multiplicando las confrontaciones y haciéndolas aplicar a aspectos mucho más numerosos (13); problemas de comportamiento, por ejemplo, ser capaz de conducirse de una manera autónoma, de ayudar a los pequeños, de dirigir un equipo, de presidir un consejo.

Por ahí aparece el sentido de la estructura sanción-clasificación: no se pretende que el grupo de alumnos desarrolle una existencia idílica desde el momento en que el maestro se mantiene discretamente en un plano posterior, que nadie conozca la tentación de violar las decisiones, incluso colectivas; no se cree que deba ahorrarse a los muchachos la toma de conciencia de los grados efectivos de sus triunfos; es la prueba de la realidad y no el milagro infantil donde cada uno se atribuye en principio la perfección o una originalidad que desafiaría toda valoración. Soportar el castigo, atreverse a ser notado, a enfrentarse a las notas y reconocer que las hay diferentes, que existen éxitos y fracasos, y

(13) *De la classe coopérative...*, p. 149.

también que se realizan acciones contrarias a las reglas reconocidas por el grupo y que no deben quedar sin consecuencias.

Mas para asumir su papel en la liberación de los alumnos, esta estructura notación-clasificación pasa por un trastorno radical y por ello escapará a sus taras tradicionales: por una parte, bloquea al niño en sus malos resultados: en ello encuentra incesantemente nuevas ocasiones de compensar, tan dispares y variados son los criterios de clasificación, puesto que apuntan al conjunto de actividades y actitudes. Por otra parte, encierro individualista en el orgullo del éxito o en el contraorgullo de la caída; aquí cada color corresponde a una red de ayudas y colaboraciones o, más exactamente, contribuye a crear esa red; indica al alumno con quién puede trabajar en un plano de igualdad, quién puede pedirle ayuda, a quién puede pedirla y, en ese entrelazamiento, cada uno está llevado a desempeñar varios papeles jerárquicamente diferenciados; en determinado equipo, un muchacho obedece, en otro es responsable y es él quien manda. Aquél es reconocido por su facilidad en el cálculo y así es apto para secundar a otro más débil. Es mediocre en ortografía y sabe en quién buscar apoyo, lo que no le impide ser jefe de equipo para organizar una salida.

Apelando a la colaboración constante de los alumnos, tales instituciones tan complejas y minuciosamente ajustadas, no habrían podido ver la luz sin la iniciativa del adulto, no podrían subsistir sin la acción del enseñante.

Los consejos

a) *Consejo de equipo.* La institución enfrenta a los niños sin que el maestro participe, aunque una vez más, sea él quien tenga, en lo esencial, que elaborar las reglas de funcionamiento, que garantiza.

El efecto liberador procede de que aquí quedan sin efecto los chantajes afectivos que constituyen el telón de fondo de las desiguales relaciones niños-adultos: «Los otros niños saben música» (14). No existe ya enfrentamiento de las dos

(14) Ibid., p. 155.

personalidades, un niño ya no siente el extraño placer de «provocar los espectaculares furores» de una persona considerada mayor: el molestón, por el hecho de haber disputado varias veces con sus semejantes, ya no puede aparecer como «un héroe de la independencia, campeón de los niños oprimidos»: no conocerá la dudosa gloria de ser el hombre del día, objeto de una admiración teñida de horror. Todo ha pasado sencillamente sin que corran ríos de cólera y de indignación: sus camaradas de equipo han advertido que rechazaba las reglas y las cargas de la vida en común y no es, pues, imposible que quede distanciado con respecto a la comunidad.

La institución conduce a una purificación del afecto: si el molestón ha sido excluido temporalmente de su equipo, es un acontecimiento y, a decir verdad, rudo, no un drama.

b) *Consejo cooperativo.* Pero no desemboquemos en lo idílico: sólo los conflictos menores incumben a los consejos de equipo. Para los más serios ha sido instituido el consejo cooperativo y entonces colabora el maestro.

El consejo cooperativo forma la «clave de bóveda» (14 bis) de la clase institucional: ahí es donde los alumnos se expresarán se dirigirán unos a otros y al mismo tiempo ejercerán su capacidad de decisión.

En y para la institución, los niños formularán problemas, llegarán a tomar conciencia de sus peticiones hasta entonces tan confusas: por ella superarán los medios proverbiales de expresión y reivindicación, tales como golpes, negativas brutales, alborotos o crisis de angustia. Así «se hace la luz», «se pasa a la palabra», son expresiones constantes de Oury, lo que sólo existía hasta entonces en estado de interrogante no asimilada ni asimilable, y por ello generadora de alteraciones y bloqueos.

Un «lugar para la palabra», palabra liberada y, por ello, lugar de acción.

(14 bis) Ibíd., p. 423.

Libertad y reglas

Pero la palabra sólo es libre por medio de una institución fuerte y severamente estructurada: estatutos y formas «durísimas, muy directivas» (15).

El presidente de sesión se apoya en reglas estrictas y firmes para asegurar el orden y garantizar el derecho a expresarse: alzar la mano para requerir precisiones y saber esperar su vez. El consejo comporta «ritos» y fórmulas verbales particulares, las «palabras maestras», en número de unas quince, expresiones solemnes que se emplean únicamente en esta ocasión: el presidente sabrá utilizarlas, son «las palabras que dan poder».

El consejo tiene lugar en una fecha prevista que se fija y esto ofrece dos significados complementarios: por una parte, «todos saben que existe un momento en que se puede hablar» (16): el alumno conoce que cuenta con un recurso: podrá defenderse, replantear las decisiones tomadas en torno, figurará su problema en el orden del día, desde entonces, a partir de la forma habitual «te criticaré en el consejo» la discusión puede sustituir al alboroto.

Pero también debe sustituirlo puesto que el consejo se celebrará en determinada fecha, es preciso esperar, es preciso realizar el sacrificio de la respuesta instantánea, de la reacción brutal.

Decir que el consejo es un lugar para la palabra, es decir que los gestos, comenzando por los de ataque, deben transformarse allí en palabras, ser ordenados y aclarados en palabras.

Las reglas institucionales hacen del consejo un acontecimiento y son garantizadas por su carácter solemne: no se está dispuesto como de costumbre, no se ven las cosas como habitualmente, no se emplean o, por lo menos, no tan sólo las palabras cotidianas. El maestro también parece allí distinto, sólo habla cuando le corresponde, y el presidente le ha dado la palabra: es un momento en que se transforman

(15) Ibid., p. 487.
(16) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 88.

las perspectivas. Así los niños sienten que la palabra adquiere una gravedad, una resonancia que no conocían en su uso corriente: «El consejo es el lugar donde la palabra compromete. Los que charlotean, hablan y critican por la espalda son considerados como cobardes, incapaces de afrontar al grupo... Lo que se dice entonces carece de valor: "Esto lo dirás en el consejo"». (17).

Organización de la libertad

Oury dice del consejo que es «una máquina de desdramatizar y aclarar el discurso» (18). Este término de máquina implica que la institución actúa por su propia fuerza, por el propio juego de su mecanismo, sin que el maestro tenga que intervenir a título privado, como individuo enfrentado a otros y siempre tentado de agredirlos o seducirlos. Significa también que se ha encontrado una estructura minuciosa, que obedece a reglas de funcionamiento muy precisas, donde se han calculado para que encajen unos en otros los distintos elementos y, por último, que se hace esencial y constante el papel del maestro consistente en mantener en buen estado de marcha el conjunto de la organización, papel impersonal o, más bien, si puede decirse, transpersonal.

En resumen, una disciplina que se impone sin tener necesidad de ser impuesta (19). Las reglas no parecen arbitrarias a los niños, nacidas del capricho del adulto; responden a necesidades efectivamente experimentadas, todos pueden reconocer su razón de ser: la justificación de determinada regla y, sobre todo, la justificación de que existan reglas. La regla no es en modo alguno vivida como lo contrario de la libertad, de una libertad a la que se llegará dejándose ir en cada momento por el capricho del momento: «Se sabe a qué atenerse, puesto que existen leyes.»

(17) *De la classe coopérative...*, p. 466.
(18) Ibíd., p. 485.
(19) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 54.

Intervención directa del maestro en el interior de las estructuras

En realidad, el papel del maestro no se limita a este primer aspecto. En cierto número de ocasiones, tomará iniciativas propias, obrará directamente: «Es necesario intervenir con frecuencia, suscitar propuestas, precisar, sugerir soluciones y también, cuando se hace sentir la urgencia, decidir» (20).

No se trata de un retorno a las actitudes tradicionales: las intervenciones del enseñante no tienen otro fin que permitir a las estructuras institucionales que desplieguen plenamente su acción: en compensación, parecen indispensables para este logro.

Por ejemplo, el sistema de clasificación corre el peligro de ser considerado por los alumnos como una injusticia, una violación de la regla de igualdad. Corresponde al adulto no imponerla sino explicar su sentido, es decir, llevar a los alumnos a que sientan de modo efectivo que semejante organización asegura al grupo una vida más rica. Incluso es preciso que los alumnos hayan realizado esta experiencia hasta el fin, en su complejidad y en sus diversas etapas, lo que implica que el maestro se haya anticipado a su práctica, poniendo primero en su lugar a la institución, manteniéndola incluso aunque no haya sido justificada por los hechos.

Cuando se trata de afectar a cada uno sus responsabilidades, ciertas funciones son más compensadoras y se hacen más populares que otras, y son por ello más buscadas; no es más agradable distribuir la documentación que ordenar el material y, sobre todo, ser quien obligue a los demás a clasificarle. A este respecto, naturalmente, los alumnos expresan su opinión, toda propuesta debe estar ratificada por el consejo. Pero surgen dificultades: el maestro tiene entonces un papel original que desempeñar: en primer lugar porque posee elementos de apreciación que no están al alcance de los camaradas y sobre todo en la medida en que introduce un criterio diferente, otro objetivo distinto al de los

(20) *De la classe coopérative...*, p. 157.

alumnos: ellos piensan en «la única vida del grupo» (21); el enseñante considera el interés del conjunto y el progreso de cada uno. No existe oposición fundamental entre ambos, si no se fundiría todo el sistema: pero, según el momento, se acentuaría principalmente un aspecto u otro. Y aquí es donde se hace insustituible el adulto.

Algunos alumnos son o pasan ante sus camaradas por autores mediocres: sin embargo, también y sobre todo tienen necesidad de aparecer en el diario escolar. Ciertamente se puede considerar «reglas decididas en común», por ejemplo concederles a fin de año algunos votos suplementarios.

Pero la dosificación sigue siendo en extremo delicada, tenemos la sensación (reconocemos que no se dice expresamente) de que el enseñante se entrometerá a fin de reducir los desequilibrios.

Contribuirá que la palabra se haga liberadora

La acción del maestro se desarrolla sobre todo con relación a la palabra del niño. Sin duda la palabra es liberadora, pero en Oury tiene el valor de reconocer que surgen mil dificultades, dificultades fecundas, pero que no dejan de reclamar una solución.

Contar lo sucedido no es lo mismo que franquearse inmediatamente: «Es muy agradable para un díscolo escuchar las quejas de su víctima: se ríe de ellas» (22). Incluso aunque finalmente se halle censurado, él es quien ha aparecido con el más ventajoso papel, con el más popular. Sucede un poco como en esas películas en que un fin moralizador no impide que se experimente simpatía principalmente hacia el *gángster*.

Expresarse, oralmente o por escrito, comporta también riesgos graves para el narrador: no es un camino totalmente unificado hacia la liberación: como todo autor, es propenso a «apelar al juicio de alguno», su sinceridad escoge y al mismo tiempo exagera, intensifica ciertos aspectos de la realidad, ¿los más notables o los más repugnantes? Ansio-

(21) Ibíd., p. 416.
(22) Ibíd., p. 485.

so de sacar todo el partido posible de una experiencia truncada, tal vez detalle la lista de hechos diversos y celebre «a los héroes de *bidonville*» (23), no sólo a encerrarse, sino complaciéndose en su mundo «de miseria y de violencia» Un retorno a la vez satisfecho y desolado hacia sí mismo.

Más allá de los temas abordados, la expresión por sí misma abre una relación de individuo a individuo, pero también puede ser experimentada como una debilidad, una indiscreción, una falta de porte y de retención: «Ése, que está contando su vida tan feliz, ¿qué expresión tendrá mañana? Hablar libera, pero compromete» (24). Se ha vaciado, se ha entregado a su auditorio, ¿estaban en condiciones de acoger realmente esta ofrenda, esta llamada?, y, en cuanto a sí mismo, ¿era el momento oportuno?

Por último, a nivel de grupo, todos saben que abrir una discusión suele ser dejar que algunos charlatanes, algunos comediantes se queden con la parte del león: habladurías sin fin, interminables narraciones de conflictos personales que se resisten e inflan a medida incluso que se expresan, puesto que precisamente se les ha ofrcido una tribuna: una sempiterna reanudación de antiguas disputas, de rivalidades siempre reiteradas: «Es grande el riesgo de ver cómo se estanca el consejo en historias insignificantes» (25).

La expresión verbal de los problemas ayuda a resolverlos, pero es un instrumento de manejo singularmente difícil, puesto que debe unirse a ciertos silencios, a ciertos rechazos.

¿Quién, aparte del maestro, sería capaz de detener al niño al borde de confidencias que pronto lamentará, sin interrumpirlo, dirigiéndole suavemente hacia un relato tal vez menos profundo, pero menos comprometedor y más adaptado a la circunstancia? ¿Quién, aparte del maestro, puede leer el profundo sentido del mensaje?

El texto libre que el niño redacta se plantea, en muchos casos, menos como contenido patente y elaborado que como mensaje que descifrar, incluso describir. Con frecuencia lo que no dice no es demasiado interesante en sí mismo y realmente no afecta a sus camaradas. Pero tal vez se disimule

(23) Ibid., p. 204.
(24) Ibid., p. 482.
(25) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 90.

un drama: «Es el momento de estar vigilante... una persona mayor o el maestro pueden hablar en lugar de un pequeño» (26), a fin de que el grupo tome en serio una inquietud que el interesado no había expresado de modo que resultase convincente. Lo menos que a nuestro parecer puede decirse es que si un «mayor» es capaz de intervenir en ese momento, sólo saldrá adelante con el apoyo del maestro y por instigación suya.

Interpretar

Dos quejas formalmente idénticas, deben adquirir en realidad resonancia totalmente distinta según la personalidad interesada. Un niño ha perdido su bala. Y no desaprovecha la ocasión de convertirse en protagonista y crear incidentes (27). Otro ha perdido su bala: era su tesoro, experimenta un auténtico pesar.

El problema esencial para que el consejo cooperativo tenga sentido, es «captar con frecuencia bajo las palabras y, pese a ellas, el significado que para cada individuo tiene el hecho evocado».

¿Quién será capaz de discernir esos sutiles matices y sacar de ellos no sólo la interpretación justa, sino incluso la decisión portadora de progreso? En cierto sentido, ese papel corresponde al adulto: «Interviene el maestro: se inquiere, se halla otra perspectiva» entonces, como en el momento precedente, se responderá simplemente que cada uno debe velar por sus asuntos.

Pero simultáneamente en la cita precedente se produce la transición del término «el maestro» al pronombre «se», es decir el grupo, es especialmente significativo pues deja presentir cómo se establece concretamente la cooperación entre la actividad de los alumnos y una verdadera dirección ejercida por el adulto: «Estas situaciones requieren por parte del maestro crecida vigilancia y disponibilidad para saber escuchar y hacer escuchar al grupo, sin tratar de imponer soluciones apresuradas o de sofocar los dramas despertados.»

(26) *De la classe coopérative...*, p. 488.
(27) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 90.

No se trata de que el adulto conduzca al grupo hacia determinado fin que desde hace largo tiempo se ha escogido y decidido, de aplicar a la vida de grupo decisiones caídas de lo alto. Pero tampoco se creerá que la clase sea capaz, únicamente con sus fuerzas, de responder a todos los problemas que le plantee su propia vida. El maestro sabrá «acelerar o retrasar la selección» (28), la elección entre los múltiples incidentes que someten al consejo: si pasa a discusión cualquier acontecimiento, las sesiones degenerarán en charlatanismo y los alumnos pronto se cansarán.

Se crea igualdad

Y, sobre todo, es necesaria acción para mantener la igualdad entre los niños, pues basta dejar en juego las relaciones espontáneas para que cese; el problema consiste en «dar poder a aquellos que, natural e institucionalmente, no lo tienen» (29). El esfuerzo constante del maestro es mantener condiciones tales que pueda ejercitarse la libertad de los alumnos, de todos los alumnos, estableciéndose en la clase un equilibrio complejo, un juego sutil de compensaciones para evitar que los débiles o, por lo menos, los que en determinado momento sean así considerados por sus camaradas, corran el peligro de ser aplastados.

Para que la clase llegue realmente a constituirse como armonía de interrelación en un plano de igualdad, va a desarrollarse esta democracia que tantos autores nos presentan como un dato auténtico, casi una definición de grupo, una intervención constante y vigorosa del enseñante.

Y ya, en la base, a fin de que el grupo exista y persista como unidad: «El maestro cuida de evitar el nacimiento de un gobierno paralelo» (30), hay una acción que emprender para que la clase no se fraccione en bandas y no caiga bajo el mando de algún jefe de banda.

Existe entonces la tentación de recurrir a prácticas de manipulación: por ejemplo ironías con respecto al dirigente, interrogatorio falsamente ingenuo sobre los fundamentos

(28) Ibid., p. 90.
(29) *De la classe coopérative...*, p. 490.
(30) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 94.

de su poder. Esto en realidad consistirá en regir a los alumnos por una serie de insinuaciones hábilmente disimuladas: el resultado sólo puede resultar nefasto el día en que se dé cuenta de que ha sido víctima de una especie de abuso de confianza.

Decir que el maestro debe tener el valor de renunciar a tales procedimientos, es decir que debe tener el valor de desempeñar abiertamente su papel, tomando conciencia de lo que es su participación y conduciendo a los alumnos a tomar conciencia de ella.

Así, Oury nos aporta el ejemplo de un tipo de intervención del maestro que no contradice la vida de los alumnos, muy al contrario, le permite alcanzar los fines deseados, entrevistos, pero en medio de tantas confusiones, incluso de contradicciones. Esto es lo necesario para que se realice la libertad: es decir que corresponde a la espera del grupo, prolonga su llamada y halla en consecuencia prolongación en las respuestas que suscita.

Oury denuncia las ilusiones de la espontaneidad infantil y de la no-directividad

Oury superá las ilusiones habituales que afectan a la espontaneidad del niño así como del grupo de niños y los milagros que produciría: allí donde falta una estructura muy firme, instituida y mantenida por el adulto, no brota ninguna liberación, todos permanecen prisioneros de la rutina y del conservadurismo.

Cuando se procura la ocasión de charlar amablemente en una atmósfera cordial relajada y libre de opresiones escolares, los niños «regurgitan» (31) determinada emisión televisiva, frases familiares, en resumen, todo lo que les dicta la sociedad establecida: «Sería ilusorio suponer que basta dejar hablar a los niños sentados en círculo para que se establezca el orden en el caos de las relaciones así reveladas» (32).

Así, pues, «el consejo es uno de los útiles para cuidar el

(31) *De la classe coopérative...*, p. 294.
(32) *Vers une pédagogie institionnelle*, p. 92.

grupo y el control de su funcionamiento se revela difícil». Acción liberadora de la institución, pero únicamente puede ejercerse no sólo si está en su lugar sino literalmente «controlada» por el adulto.

Denuncia de ciertos falsos-aspectos; cuando se comprueba cuánto se parecen entre sí todos los diarios escolares de una misma clase y cuánto se parecen al maestro, a sus opiniones, a su fisonomía general, no puede evitarse plantear ciertas cuestiones relativas a la influencia que ejerce el adulto sobre lo que se cree la libre expresión del niño: influencia insconsciente de una buena fe indiscutible, pero que importa tanto más llevar hasta la lucidez.

Y si se responde que ciertos ensayos de no-directividad han llegado a buen término, Oury obliga a preguntarse a qué precio se ha pagado este logro: «Por una parte, se han creado "lugares acolchados"» (33), es decir pequeñas comunidades facticias, separadas del mundo y de sus problemas, esforzándose por vivir a contrapelo de la realidad y, sobre todo, se han dirigido a niños «super-egocéntricos e inhibidos, con lo que, bajo apariencias libertarias y libertinas, la represión muy interiorizada hace indisponibles una agresividad y sexualidad normales.»

Por nuestra parte pensamos en los «libres» niños de Summerhill, tan sometidos a la aplastante personalidad de Neill en quienes se han reducido a la nada las fuerzas naturales, necesarias de oposición. No hay ya necesidad de una autoridad explícita: las defensas y los deseos del educador han sido asimiladas en este punto y todos obran a su gusto, sin que quede lugar para la agresividad entre ellos ni hacia él. No diremos que han sido liberados, sino víctimas de las más intensas inhibiciones.

O tal vez sea preciso considerar que sólo se adaptan a una atmósfera semejante los que se gobiernan por sí mismos a fuerza de muy severas prohibiciones.

Sentimos más próximos de llegar a la adolescencia y de conquistar su libertad a los alumnos que desencadenan un buen disturbio, un auténtico alboroto.

(33) *De la classe coopérative...*, p. 494.

2. Y, SIN EMBARGO...

Oury responde mejor a nuestras esperanzas que todos los pedagogos cuyo pensamiento y realizaciones hemos estudiado hasta ahora o, más bien, nos introduce en la misma realidad de la pedagogía.

Y, no obstante, no diremos que estemos satisfechos; la causa de nuestro malestar es el desprecio, la indiferencia que profesa Oury con respecto a los contenidos enseñados.

¿Hablar... por hablar?

Todos los esfuerzos convergen hacia la liberación de la palabra; pero la palabra en sí misma es la que, por sí sola, se tomará en cuenta, el hecho de expresarse; lo que se dice, no tiene demasiada importancia.

Por ejemplo, hay una caja de preguntas y, en ciertos casos por lo menos, el maestro aporta respuestas: «No es evidentemente el contenido objetivo de la respuesta lo que importa, sino el hecho de significar que se puede preguntar sin peligro» (34). Lo mismo sucede en el consejo cooperativo: dificultad a veces de hallar la réplica satisfactoria, especialmente frente a un pequeño cuando articula penosamente su pregunta: «Con frecuencia, felizmente, no importa la respuesta que conviene: basta una buena palabra, una palabra vacía, un signo. El niño ha hablado: una voz ha respondido» (35). La expresión valdría por sí misma, independientemente de lo que ha expresado.

Pero ¿no es esto conducirla a un simple juego de apariencias, sin consistencia alguna? Ilusiones que se suceden pura y simplemente, mientras el niño imagine que cada momento «responde» verdaderamente al precedente. Se cae en el mal entendido y finalmente en el absurdo puesto que no había ninguna relación entre lo que alumno piensa poner de sí mismo en sus palabras, introducir como solicitud a través

(34) Ibid., p. 142.
(35) Ibid., p. 488.

de sus preguntas, y el significado de extravío que el adulto atribuye al diálogo.

Ahora bien, en ese mismo momento es cuando nuestro autor mina la realidad de la expresión y su relación con la verdad, cuando pretende conferirle un alcance inmenso, total, auténticamente revolucionario: sin que sea totalmente necesario interrogarse sobre el valor de lo que se expresa, el niño se liberará por el simple hecho de comunicar, hasta el punto de llegar de forma casi necesaria a actitudes políticas progresistas: en cuanto el niño ha tenido ocasión de valerse de la palabra llega a la conciencia de que su vida «tiene un sentido, merece reflexión» (36). Esto sería para él una arma con que resistir a los que desprecian al pueblo considerando que su historia y los millones de existencias humilladas nada significan.

Arma bien frágil y que sólo se dirigirá a los reaccionarios más obtusos. En realidad la expresión, aislada de su contenido, oscila entre las ambiciones extremas y la no existencia, sin llegar a encontrar su puesto.

Escepticismo

Aquí chocamos contra un escepticismo primordial con respecto a ideas, despedidas todas espalda contra espalda. Oury se niega a establecer ninguna distinción de valor ni alcance entre ellas y prefiere desconfiar de todas, idénticamente de todas; sobre todo prefiere prescindir de ellas y, a partir de entonces su única esperanza de progreso, toda la esperanza de progreso se basa en el desarrollo formal de la propia discusión, tal como se hace posible en la institución.

«La cuestión del contenido de la enseñanza, si quiere exceptuarse la parte de transmisión de valores morales, nos parece menos importante que la de los métodos» (37).

Consideremos un momento crucial: ciertos niños, en determinada clase, hallan totalmente normal cortar los cuernos a los caracoles, dar novatadas al pequeño camarada argelino, robar cuando se presenta ocasión. El maestro, tan

(36) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 267.
(37) Ibid., p. 197.

eficaz cuando se trata de la organización tecnológica de la clase, se declara incompetente para abordar ninguno de estos problemas: las ideas que podría proponer se consideran desprovistas de alcance por igual: «Su discurso vendrá a sumarse y a perderse en el flujo de palabras moralizadoras vertidas por la escuela, la familia y la televisión» (38).

La solución propuesta, es que el enseñante provoque debates entre los alumnos y si la discusión se desarrolla según las estructuras establecidas, los alumnos progresarán, no se trata de que por sí mismos hallen en uno de esos casos de conciencia determinada perspectiva válida, determinada idea legítima; no se puede tampoco concederles la plenitud de un poder que se acaba de negar totalmente al enseñante, pero durante el curso del día de representaciones y fantasmas, la misma confrontación de los puntos de vista hará que el problema revista más precisión y objetividad, se toman distancias, no se siente menos implicado a título personal y así se evitan «los golpes de rechazo y los estallidos en los sujetos».

Una vez más el pedagogo quiere fundar una enseñanza sobre el escepticismo. Quiere enseñarlo todo estando convencido de que nada existe que valga la pena ser enseñado.

Sin duda alguna el maestro, tal como lo representa Oury, tiene reacciones muy claras en cuanto a las novatadas del pequeño argelino y también en cuanto a la integridad de los cuernos del caracol, pero no llega a transformarlas en un conjunto de ideas susceptibles de ser enseñadas, no llega a comprenderlas en una visión global, un método de aproximación general que se convertiría en el contenido de la enseñanza.

Y desde entonces se esfuerza por concentrar toda la confianza en las virtudes de la discusión por sí misma, de cualquier discusión por sí misma.

(38) *De la classe coopérative...*, p. 504.

Equívocos con relación a la no-directividad

Oury cree tener que proclamar la no-directividad como fin que él se asigna mientras que a nuestro parecer y desde hace mucho tiempo ha integrado lo positivo y ha sabido superar gran parte de las confusiones que el método acarrea: «La autogestión aparece como un ideal que no pretendemos alcanzar» (39), pero que no obstante parece proponerse como objetivo.

Considerando las cosas más de cerca, no podemos evitar la impresión de que cierto número de sus prácticas pedagógicas son tachadas de ilusiones no-directivistas.

Por ejemplo, los alumnos serían capaces, en cada ocasión, de realizar por sí mismos las elecciones necesarias: «Es el grupo quien va a reaccionar, pues se interesa poco por las cuestiones personales... Escucha en la medida en que se sienta afectado» (40). Sin que el maestro tenga que interponerse, sólo serían seguidos los portavoces del interés general de la clase y rápidamente eliminados aquellos que no busquen más que embrollarlo en sus pequeños enojos personales.

Se trata de olvidar ahora lo que en tantos otros pasajes había tan notablemente sabido desprender el propio Oury: un problema «personal» puede tener un significado profundo para el interesado, no es preciso entonces que se deje de lado y, a la inversa, los que se hacen escuchar, los que se imponen al grupo, no son inevitablemente portadores de su progreso.

Con relación al trabajo de la clase, nos planteamos similares preguntas. Sea la visita en común de una fábrica, y Oury nos muestra demasiado bien los dos aspectos de la situación, el positivo: la comunicación entre los alumnos, que se hace posible por todo el juego de las instituciones y, en el caso presente, por el hecho de que han vivido todos juntos la misma experiencia de confrontación con la reali-

(39) Ibid., p. 368.
(40) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 90.

dad. Y también las dificultades: «Un caos de imágenes confusas... detalles sin significado.»

Y se nos dice: «Los mayores o el maestro facilitan el vocabulario preciso» (41). Donde los niños sólo hablarían de «trucos» y «cosas» (además de máquinas). Y también «los mayores tratan de ordenar las palabras en sus hojas», redactan y dibujan lo que han visto.

Se capta lo que está en debate: el trabajo se efectúa en una atmósfera no muy alejada de ciertas prácticas no-directivas, pero tampoco se ha apelado a principios de explicación, a una reestructuración de la experiencia de los niños. Se permanece al nivel de esta experiencia, aportándole simplemente alguna precisión y, en principio, por el vocabulario.

Pero no es preciso dar también a los alumnos esa conciencia de que hay acontecimientos que no suceden en absoluto como ellos los imaginan, como pensaban haberlos visto en un principio, que sólo pueden ser captados a costa de un cambio de perspectiva, desde el salario del obrero que (Marx nos lo ha hecho comprender) no es en absoluto lo que parece ser, hasta el funcionamiento de una máquina, que sólo se deja captar por medio de las leyes de la física; incluso si es preciso, en vista de la edad de los niños, una física elemental.

La verdad no se halla en la simple continuidad de lo que los alumnos han apreciado. Y parece una vez más que, al comprometer todas sus fuerzas a favor de la continuidad, se llega a sacrificar el polo opuesto y a satisfacerse con un mundo sin verdad.

En la siguiente transición se requiere el choque de palabras y las paradojas que suscita: se nos dice a la vez que el maestro no debe temer la intervención para sostener a los más débiles e impedir que la discusión se pierda en una charla agotadora, y al mismo tiempo se afirma que precisamente por esta actitud es como el enseñante «libertado de fantasmagorías no-directivas» se volverá «auténticamente demócrata y no directivo» (42).

(41) Ibíd., p. 57.
(42) *De la classe coopérative...*, p. 490.

No nos convence que el juego de estos términos contradictorios baste para plantear el problema en su unidad dialéctica.

Dificultad para captarse a sí mismo

Nos atreveremos a concluir que Oury tiene las mayores dificultades en captarse a sí mismo, en concretar el papel que desempeña. Tal vez es el rescate de su doble función, autor y escritor, observador que debe observarse a sí mismo. Es preciso también recordar que lo esencial de su actividad se ha desarrollado en clases de perfeccionamiento y con alumnos catalogados como débiles, en cualquier caso, de un nivel escolar muy débil, puesto que la sociedad los había condenado a vivir en un nivel muy débil, lo que creaba, pese a todo lo que nos diga, gran número de problemas y de dificultades particulares.

No nos convence que su fisonomía, tal como se evoca en sus dos libros, llegue a una unidad real: ya conserva la responsabilidad legal y moral de las decisiones tomadas por los niños, posee el derecho de veto, a él se recurre en caso de conflicto, de última palabra y así «la no-directividad, la no intervención no impiden que exista el profesor, que dé pruebas de autoridad» (43), ora se nos asegura que «se convierte en un ciudadano como los demás».

Parece proponerse una solución: «El maestro puede desaparecer de escena, no desaparece de la clase... está allí como guardián de la ley local y también como representante de la ley social: está como referencia a algo exterior del grupo» (44).

Si comprendemos bien al igual que la expresión verbal valdría por sí misma, independientemente de su contenido, igual se trata aquí de la «magistralidad», que será eficacia, sin que el enseñante tenga necesidad de tomar posición, de sostener una opinión.

Obraría, pero por su simple presencia y sin ejercer ningún esfuerzo. Sería la puesta fuera de circuito de toda perspec-

(43) *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 86.
(44) *De la classe coopérative...*, p. 481.

tiva de conjunto. Incluso a ese precio, no creemos que se lleguen a concertar las imágenes tan poco semejantes que nos son propuestas en las descripciones del enseñante.

Dos nociones demasiado poco elaboradas

Tal vez se comprendan mejor los equívocos que señalan la actitud de Oury con respecto a la no-directividad si se observa que no han sido elaboradas dos nociones, es decir, que han sido simplemente recogidas de la tradición ambiente, conservadora: la libertad de cada uno se limitaría a no usurpar los derechos ajenos, el terreno reservado a los demás, su propiedad: «Nadie te obliga a trabajar, pero tú no estás autorizado a dificultar el trabajo» (45).

No insistiremos en lo que ya hemos dicho a este respecto hablando de Neill.

Y, segunda noción, el conflicto. Una vez más, al volver a considerar sin criticarlas las perspectivas corrientemente conservadoras, Oury trata el conflicto como un simple mal entendido: se nos habla de conflictos que sólo son milagros y se disipan en cuanto se los considera o bien (y es otra forma de disolver la misma noción de conflicto) son casos en que un molestón aislado ve cómo se levanta contra él todo el grupo lesionado y unido. Mientras que las luchas sean de esta naturaleza, no es necesaria una intervención activa del maestro; las leyes propias de grupo bastan para restablecer el equilibrio.

Pero se desconoce que haya otros tipos de conflictos y que no se dejen tampoco liquidar fácilmente, el oponente hallá entonces aliados, se forman clanes, no se puede contar con un procedimiento automático de separación. El conflicto debe ser tomado en serio: al fin y al cabo es la proyección, en el plano de la escuela, de la división en clases de nuestra sociedad. Naturalmente, no se trata de que cada incidente haya de interpretarse en términos de luchas de clases, pero a fin de cuentas los antagonismos esenciales entre alumnos se refieren a ello, ya se trata de oposiciones raciales, oposiciones entre jóvenes influidos por sistemas de

(45) Ibid., p. 57.

vida muy diferentes y, sobre todo, la separación entre buenos y malos alumnos con las diferenciaciones sociales que les son inherentes. Entonces es cuando hay un progreso que realizar: toma de conciencia de las razones profundas de estas dificultades y esfuerzo de superación; uno y otro nos parecen imposibles fuera de una mediación por parte del maestro.

¿No es una actitud de crispación casi desesperada dar por descontado tomas de posición progresistas para los alumnos, rechazando totalmente afirmar como válido ningún contenido progresista de enseñanza?

Ante semejante dificultad para comprenderse, Oury no hallará otra salida que declarar inútil comprenderse, remitir a lo lejos la teoría, toda teoría: las «disertaciones filosóficas» (46) a propósito de la no-directividad no son más que pérdida de tiempo: «se puede discutir hasta el infinito sobre la parte del maestro» (47) y sin progresar: lo mejor es incluso que el maestro no se preocupe por saber si es o no-directivo (48).

Pero la filosofía, las teorías despreciadas siempre se vengan, abandonando a los que las denigran, y permanecen víctimas de su indecisiones.

(46) Ibíd., p. 368.
(47) Ibíd., p. 470.
(48) Ibíd., cf., p. 575.

INTERLUDIO

«CORRUPTIO OPTIMI PESSIMA»

Si tratamos ahora de reanudar de forma sintética lo que hemos llegado a dispersar a propósito de cada autor, este adagio latino indicará el sentido de nuestro desarrollo, con un pedantismo del que nos disculpamos: *corruptio optimi pessima*, es decir: nada peor que la perversión de lo mejor.

En base de la no-directividad, las mejores exigencias: pero cuando estas exigencias pasan por la no-directividad, cuando se convierten en pedagogía no-directiva, tememos que hayan sido literalmente corrompidas.

Nuestra época está marcada por la necesidad de una renovación de la enseñanza, de una renovación fundamental, que no puede ser separada de un replanteamiento de la sociedad.

Esta voluntad de transformación debe referirse esencialmente a factores generales: progreso de reivindicaciones democráticas, presión de masas, entrada en una escolarización más pujante de niños salidos de clases sociales menos favorecidas, precisando inmediatamente que esta apertura se efectúa aún de modo escandalosamente restringido y muy parcialmente diferenciado: trastorno de conocimientos y técnicas, y por ello de puestos y métodos de trabajo.

A partir de estos mismos datos, se produce un progreso de la reflexión y de la práctica pedagógicas y sólo es cuestión de justicia reconocer el lugar que cabe a los autores que acabamos de estudiar. Los no-directivistas se hallan

entre los más ardientes en afirmar direcciones pedagógicas originales.

En un primer tiempo les daremos nuestra conformidad. Sólo se tratará de un sucinto recuerdo de los temas que desde mayo de 1968 han sido divulgados tan extensamente.

I. 1) Los alumnos tienen un papel que desempeñar, algo que dar, no están simplemente para recibir; son compañeros valiosos y activos. La enseñanza es un acto común de maestro y alumnos, no se transmite, no puede transmitirse un pensamiento como se vierte un líquido de un vaso lleno a otro vacío; se trata de incitar a comprender, a descubrir y así, pues, a crear una situación en la que cada uno tomará iniciativas capaces de asegurar su progreso.

Desde entonces es esencial que cada alumno tenga derecho al uso de la palabra, que pueda expresar lo que siente y cómo se plantea para él la cuestión considerada. Participación de todos en la elaboración del programa, en la elección de los temas y, continuamente, en la puesta en práctica de la enseñanza. Para comenzar, los alumnos quieren la justificación de lo que se les propone.

2) Los valores del grupo, de la vida del grupo, del trabajo en grupo; riquezas y felicidad de las relaciones interpersonales en una sociedad de iguales.

Comunicar, discutir, buscar, trabajar conjuntamente, organizarse y tomar decisiones en común; ayudarse mutuamente, y los camaradas hallan tipos de explicaciones a los que el adulto no puede recurrir; llegar poco a poco a entenderse con los compañeros, a escucharlos realmente, a aportarles una respuesta adaptada.

Por aquí se llega al tema de la comunidad: el otro dejará de estar experimentado como una amenaza; todos pueden sentirse aceptados, teniendo un lugar que conservar, complementario de los demás; unidad del individuo y del grupo, integración del individuo en el grupo; así se viven las sensaciones de un progreso colectivo, así se prepara el niño para la vida en sociedad, al mismo tiempo que conoce satisfacciones actuales.

3) El grupo de alumnos y maestro no permanecen enfrentados, forman una unidad. Sin embargo, son necesarios largos esfuerzos y una lenta elaboración para llegar a un diálogo auténtico, a una comunicación: tomar en consideración la individualidad del compañero, conceder atención y sensibilidad a sus reacciones; elucidar las relaciones vividas en grupo, accesos de agresividad, separación de los dirigentes, búsqueda de un «cabeza de turco», dependencia infantil y contradependencia... Una exploración semejante, que sólo puede ser realizada en común, abre el camino hacia nuevos sistemas de equilibrio. La primera condición para que las tensiones sean superadas, es que hayan podido expresarse y ser sometidas a análisis.

Que se establezcan relaciones confiadas y abiertas de maestro a alumno: en primer lugar, el enseñante se esforzará por tomar conciencia del significado de la enseñanza para el enseñado y de las dificultades que superar para que una palabra que se ha dicho sea realmente entendida, se imprima en el oyente, no resbale simplemente sobre él y, aún peor, se interprete de modo contrario.

Más profundamente tendrá la preocupación de ponerse a la escucha de los alumnos, de aportarles esa intensidad de interés que es condición del lenguaje común; por ahí, finalmente, llegará a establecer con ellos, en lo que establezca con ellos, una red de comunicaciones multilaterales y recíprocas. Ahí es donde se anuncian términos cargados de esperanza tales como acogida, intercambio, compartir, encontrar.

El maestro actúa no sólo por lo que dice y hace, sino con toda su persona; un tipo de presencia que puede ser tranquilizadora, calmante o experimentada por los alumnos como ansiosa, lejana, despectiva.

Una bella página de A. de Peretti nos parece sintetizar felizmente tales investigaciones; «El acto pedagógico no puede ser simplemente el acto de una invitación intelectual para el conocimiento; es también una relación afectiva intensa entre enseñante y enseñados, relación afectiva que debe ser vivida con todas las dificultades que supone... El niño vive una ansiedad, una angustia muy profunda en la búsqueda de su desarrollo, de su expansión; y si la clase

no le aporta una seguridad, un estímulo, una confianza, si se convierte para él en el lugar de proyección de dificultades familiares en vez de ser el lugar de elucidación al menos parcial o de compensación, la comunicación no establecida se traducirá por un fracaso de la cultura» (49).

Por ahí se produce una educación de la persona total en que lo intelectual se une a lo afectivo comprendido lo sexual, y a las cualidades técnicas.

II. A partir de estas perspectivas de conjunto se desprenden requerimientos directamente pedagógicos.

1) La confrontación real de puntos de vista diferentes es capaz de prevenir contra el dogmatismo, pasividad de recibir como definitiva y absoluta la opinión oficial; desarrollo del espíritu crítico y del sentido de la búsqueda.

2) Y será también una enseñanza la que incite a la originalidad, a la vez con relación con los demás y con respecto al pasado; no hacer vivir a los niños en la repetición uniforme de otro tiempo.

El alumno buscará su camino hacia realizaciones de modo personal, en un estilo que le es propio, que sólo le pertenece a él. A partir de entonces, se siente afectado, se compromete en lo que ha hecho.

3) Comunidad y por ello rechazo de que el trabajo escolar tenga como constantes criterios notas, clasificaciones, selección, pues es introducir en la clase la rivalidad y la competencia y por ello el egoísmo. Y, por otra parte, es renunciar a interesar al niño en los valores reales que se pretende enseñarle. Para no hablar de las angustias a que se le expone...

4) Una enseñanza que guarde relación constante con lo que el niño ha adquirido de sí mismo en su vida de infancia, porque sus deseos le conducían a ello: su experiencia personal será uno de los elementos de la clase. Es decir,

(49) A. DE PERETTI, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, p. 153.

tanto como lo actual, la comprensión de lo actual pasará a primer plano.

Por ahí se llega a un replanteamiento de lo que enseña la escuela, ¿es cierto que transmite la ideología dominante, favorable a los poderes establecidos, sin peligro para las jerarquías constituidas? Más allá de lo que explícitamente inculca, un constante modelado por las costumbres, la disciplina, ¿no forma al niño en el conformismo y la sumisión?

III. Así puede recibir una nueva luz el tema central de la libertad del alumno y de sus relaciones con la autoridad del maestro.

¿Es posible formar al alumno con iniciativa y responsabilidad si no asume responsabilidades, no toma iniciativas, en resumen, si no ejerce un poder real? ¿Puede beneficiarse al niño sin su activo concurso?

Elucidación de relaciones de dependencia; en la puesta en presencia de un adulto y de un grupo de niños, los peligros de autoritarismo como los de pasividad son siempre amenazadores: de hecho el prestigio del maestro se impone con demasiada facilidad. Y en el plano de los conocimientos como en la organización del trabajo, es el único a escoger y decidir, ¿no se ve llevado a resolver los problemas en lugar de los alumnos? ¿Cómo puede ayudarlos a lograr a su independencia, a «hacerse cargo de sí mismos»?

El maestro quiere a los alumnos, pero ¿puede escapar totalmente a la tentación de quererlos pequeños, débiles, dependientes, dispuestos a recibir su ayuda y también su impronta?

El psicoanálisis obliga a preguntarse en qué medida el maestro es receptáculo de modelos arcaicos de dependencia; sobre él se proyectan las imágenes fantasmagóricas del padre y tal vez también de Dios, en una mezcla de temor trascendental, de rivalidad, de culpabilidad. La autoridad del maestro tiene necesidad, por lo menos, de ser elucidada y purificada.

IV. Valor y riqueza del niño, respeto a la infancia; negativa a realizar un simple período de transición, de imperfección, de espera y de pruebas. El niño tiene derecho a vivir el presente, a ser dichoso en el momento actual. Deje-

mos de oponèrle un continuo «más tarde», una escuela que no se justificaría e incluso sólo se haría comprensible haberla abandonado.

V. Estadísticamente hablando, son los niños procedentes de clases sociales poco favorecidas los que sufren la más fuerte proporción de fracasos escolares y así se hallan excluidos de las categorías «nobles» y de los puestos a que dan acceso. ¿No es eso prueba de que son necesarios cambios fundamentales en un sistema escolar que se propone complacidamente como objetivo oficial aportar remedio a las desigualdades?

Sólo se trata de un catálogo, pero nos hemos creído autorizados a proceder así pues son temas que suponemos ya conocidos por aquellos que nos leen y, además, en muchas ocasiones, ya los hemos encontrado a propósito de los autores estudiados.

* * *

Estos valores, esas inquietudes también las afirmamos como reales, como bases necesarias de renovación pedagógica, pero acusamos a la no-directividad de haberlas tergiversado, desviado, transformado.

I. 1) La cooperación entre maestro y alumnos y de los alumnos entre sí, la investigación de los propios alumnos, la afirmación de que se buscará conjuntamente y que todos aprenden de todos, está desviada en la idea de que cada uno dirá su palabra, sólo tiene que decir su palabra, en igualdad con el maestro, en igualdad con Víctor Hugo y todo lo que halle el grupo será igualmente conveniente puesto que se ha descubierto en común; todas las fuentes de información (libros, personas) tomarán el mismo valor en cuanto se consulten conjuntamente y los alumnos sólo tienen que extraer según el azar de los encuentros.

En realidad, nos vemos así remitidos a dos posiciones que sólo son contradictorias en apariencia: no hay ninguna verdad. Todo el mundo se baña en la verdad y en cuanto se han sacado a la luz algunos malentendidos, todos están de acuerdo. No todos aprenden de todos, acercándose poco

a poco a la verdad; sino que todos aprenden de todos porque nada hay que se parezca a la verdad, a una verdad difícil, es decir diferente de las habituales cosas estereotipadas.

En uno como en otro caso la confrontación de los puntos de vista se limita a una erosión de los puntos de vista: temor y rechazo de afirmar algo que pueda «sobresalir demasiado». Es el reino de los compromisos y, por lo tanto, de los conformismos; después de un breve período de indecisión, de incomprensiones pasajeras cuyas tinieblas harán destacar mejor el esplendor final, se llega pronto a una «petición colectiva del grupo» y a «un común acuerdo del grupo»; jamás ha habido divergencia auténticamente motivada ni entre los alumnos ni de los alumnos al maestro.

Pero este acuerdo encantador no puede tener otro contenido que las ideas ambientes, que se difunden por todas partes, que se insinúan en nosotros sin que las hayamos criticado, las ideas más conservadoras.

2) La dicha del grupo se desvía en la ilusión de que el grupo alcanzará por sus propias fuerzas la solidaridad, la ayuda mutua y la democracia; será igualdad entre los participantes, complemento liberado de toda subordinación. Se realizará un equilibrio, una autorregulación por la simple coexistencia de los individuos.

La dicha de realizar en grupo, gracias al grupo, una obra valiosa, se desvía en una especie de narcisismo colectivo; la pura y simple satisfacción de vivir en grupo y de contemplarse viviendo en grupo y de analizarse viviendo en grupo, sin preocuparse más de la tarea a realizar, de su valor efectivo y que se convierte rápidamente en un simple pretexto intercambiable. Pero, al mismo tiempo, la satisfacción de los participantes se encierra en sí misma y pronto se bloquea en sí misma.

Es muy agradable, pero muy vano crear un grupo cohesivo y dichoso dejando creer a cada uno que tiene razón, tanta razón como cualquier otro. Y todos se hallarán en el nivel de las dulces conversaciones de café. El rostro más sutil del conservadurismo pedagógico, del conservadurismo social, es insinuar que la democracia es esta amable y pequeña vida comunitaria.

El grupo-clase es, o más bien puede llegar a ser, un medio de vida cálido, sustentador, atractivo. Se desvía en la ilusión de un pequeño nido cerrado, blandamente protegido, la comunidad ideal donde podría realizarse inmediatamente el gran sueño de unidad y armonía, al amparo de la sociedad global y sin que haya de tomarse a la sociedad global.

En realidad el grupo-clase no deja de estar alimentado por los otros grupos, los grupos sociales, por el mejor como por el peor; no es una nueva vida la que aquí comienza, en ruptura con todo el resto; los participantes están marcados por sus perjuicios, sus estereotipias, sus confusiones y también por su buena voluntad.

No quiere considerarse como grupo en la medida en que se abandona a sí mismo, ejerce acciones desiguales; algunos dirigentes corren el peligro de imponerse por la fuerza o por lo absurdo; es constante la amenaza de que algunos se vean arrinconados a papeles subalternos, e incluso pueden sentirse satisfechos con ello o resignarse. En el diario escolar uno se especializará en la redacción, otro en el encorchetado y se nos afirmará que cada uno está contento.

Y también se producen acciones rudas: el niño juzgado por el grupo es incesantemente un niño inquietado por el grupo. Las evoluciones «espontáneas» del grupo se operan para mayor gloria del conservadurismo: en primer lugar, porque los dirigentes se hallarán con mayor frecuencia de parte de los favorecidos, aquellos que saben imponerse por su lenguaje y cierto apoyo social y también porque el espíritu de equipo puede convertirse pronto en un instrumento capaz de hacer callar las individualidades que no se corresponderían totalmente con las normas medias ya admitidas. Entenderse bien, formar un buen grupo, recoger la aprobación de los demás, corre el peligro de degradarse en habilidad de saber acomodarse, seguir los gustos y las modas, evitar los puntos de vista chocantes, peligrosos y nuevos.

3) La comunicación es desviada en efusión de persona a persona, de espíritu a espíritu, en comunión mística, y las almas están a la escucha unas de otras sin tener que guar-

dar cuenta alguna de los obstáculos reales que separan a los individuos.

Para ser «acogido incondicionalmente» es preciso y basta con que me despoje de mi personalidad, de mi función, de mi lugar en la jerarquía; retiro esas máscaras y entonces se realiza el acuerdo entre cada yo profundo; por lo que se trasciende al mundo de las rivalidades, de las hostilidades. Pero, por definición, semejante diálogo implica que se resigna a las oposiciones bajamente existentes; se llega simplemente a olvidarlas, superponiéndoles algunos momentos de tierna efusión. Se espera suprimir la distancia entre los seres por algo que procede de la conversación y, sobre todo, por la modificación de las situaciones adquiridas.

De ahí la aparición, la proliferación de los especialistas de las comunicaciones, personas dichosas y que dispensan la dicha puesto que saben manejar los procedimientos que van a endulzar, atenuar, reabsorber las tensiones en las relaciones interindividuales.

Tantos seminarios dedicados a la comunicación implican, sin incluso decirlo, que la relación y también la dificultad de relación son similares del enamorado a su amante, de profesor al alumno, de los padres a los hijos, del patrón al obrero, y el experto en comunicación, en toda comunicación, pronto sabrá separar las torpezas, equívocos y malos entendidos que impedirían captar que estábamos hechos para entendernos y, en el fondo, totalmente dispuestos a entendernos.

Pero ¿qué lugar quedará para considerar las razones reales que oponen a empleados y asalariados, las que enfrentan a los alumnos a un sistema de enseñanza cuyos contenidos sólo coinciden raras veces con sus propios problemas?

En realidad, el pedagogo aquí no quiere renunciar al sueño, a la utopía de la comunidad inmediata y que toma tanto mayor atractivo puesto que nuestro mundo está más dolorosamente desgarrado; en principio sería realizable la libertad y la armonía y sería la escuela quien daría el ejemplo y abriría el camino. Contra las mixtificaciones de la burguesía que quiere hacer creer que su escuela prepara a todos el mismo porvenir, algunos buscan, en una pedagogía renovada, el medio de suprimir la lucha de clases y de instaurar

recintos protectores donde una *élite* depurada se elevaría por encima de toda alineación.

Pero no existe abreviación posible hacia la revolución, el progreso pedagógico no puede encerrarse en lo puramente pedagógico. Ineluctablemente la escuela está atravesada por la lucha de clases, lo que significa que en el mismo momento en que las clases dominantes quieren valerse de ella para inculcar su ideología, las clases dominadas buscan un instrumento que las ayude en su emancipación. No es la escuela la que puede poner fin a la lucha de clases y, al mismo tiempo, tiene allí un papel real que desempeñar, puede y debe participar de forma creadora en la renovación de la sociedad, en su lugar, al ritmo del conjunto del proceso revolucionario.

Las responsabilidades de la escuela son reales, no son totales: mientras el proletariado viva una condición inferiorizada (inseguridad, humillación, rudeza del trabajo manual separado del trabajo intelectual), ninguna escuela podrá hacer que sus hijos triunfen tanto como otros. Pero nada debe descuidarse para ayudarlos a progresar.

Ni esperar los días siguientes a la Revolución para metamorfosear la escuela ni creer que puede instituirse una escuela buena en una mala sociedad. El movimiento para transformar la escuela no es más que uno con el movimiento que ha de transformar a la sociedad: cada adelanto parcial vale por sí mismo y como prenda de que es posible un replanteamiento total.

II. 1) El espíritu crítico, la confrontación de los puntos de vista se desvían en discusiones y charlas interminables, y que sólo se alimentan de dos temas: contestación del maestro y negación de toda verdad.

Es cierto que eso disgusta enormemente a los conservadores más rígidos y por ahí toman buena conciencia de ello.

Pero la «burguesía inteligente» que se atreve a participar en las innovaciones a condición de que se salvaguarde lo esencial, sabe que no tienen gran cosa que temer: como los alumnos no han tomado conciencia de lo que es una gestión, de lo que exige una gestión dirigida hacia la verdad, se verán pronto desanimados ante el calidoscopio de las informaciones discontinuas y heterogéneas que brotan de la te-

levisión, de la vida cotidiana, de las personas y de los libros hallados por azar: y se refugiarán en los detalles pintorescos, en lo anecdótico, en las ideas tranquilizantes que arrastran un poco por doquier a cuanto les rodea. No han sido ayudados para alcanzar la coherencia, para sistematizar los datos, para adquirir un método de desciframiento, de descripción de los acontecimientos.

Pronto entrarán en la primacía. Una oposición generalizada, sin principio director, que se aplica a todo y a nada, deja pronto de ser peligrosa para el orden establecido.

El espíritu crítico exige ser formado: ni imponer una doctrina ni imaginarse que se ha superado el dogmatismo enunciándolo simplemente a medida que todo acude al espíritu, y que ha sido introducido allí en realidad por... se niega a buscarlo.

Cogidos en semejante confusión, los alumnos se verán reducidos a no poder escoger nada, es decir, a aceptar.

2) Del mismo modo nos parecen se desvían los términos de originalidad, creatividad y adaptación a lo nuevo.

El esfuerzo pedagógico consiste en formar al niño para la invención, la búsqueda y la innovación y esto sólo puede obtenerse mediante un contacto prolongado con los grandes inventores. Rechazamos la oposición entre la originalidad del niño y el acceso a los contenidos enseñados, que algunos se complacen en calificar de dependencia.

En realidad, por una asimilación personal de lo que ha sido enseñado es como el individuo llega a la originalidad sin pretender situarse fuera de toda enseñanza, de toda influencia.

El verdadero problema de la originalidad es el de una reestructuración individual de lo que se ha asimilado. Pero en este caso las no-directividades no nos ayudan más que los partidarios más conformistas de la escuela tradicional: ni unos ni otros se colocan en el punto crítico en que lo antiguo, lo ya adquirido, se articula con lo recién creado. La originalidad no consiste en que el alumno descubra una dirección totalmente nueva y, cuando se pretende conseguirlo, se vuelve a caer en lo carente de originalidad, sino antes bien en vivir personalmente con las riquezas, los matices, las modificaciones que aporta a ello su propia personalidad, direc-

ción ya existente, y tal vez así añadirle paulatinamente algo o más bien infligir en su curso.

La posibilidad para el alumno de expresarse, de exteriorizarse, constituye un dato esencial y el texto libre puede desempeñar un papel fecundo: partir de lo que siente el niño, de su forma peculiar de plantearse el problema, de apoyarse en lo que es.

Pero nos negamos a considerar que la expresión espontánea alcance directamente por sí misma la originalidad, la creatividad. En primer lugar es copia, eco.

No anunciaremos a los alumnos que su texto libre ya es personal, que está bien tal como es, solicitando humildemente permiso para ordenar, aclarar su obra, purgarla de algunas torpezas, sino que lo tomaremos abiertamente como punto de partida hacia un esfuerzo difícil de profundizar que puede llegar hasta un replanteamiento y, tal vez, en condiciones favorables, totalmente al fin de aquel trayecto, lucirá un ápice de originalidad.

Quedaría además interrogarse sobre la naturaleza real del texto libre. Bley (50) observa que resulta de su propia esencia ser destinado y ofrecido a una instancia superior, al enseñante, al adulto, y también a los camaradas, pero que cambian por así decirlo, de naturaleza convirtiéndose en público. A partir de entonces se puede comprender que su «efecto liberador» proviene simultáneamente de la espontaneidad que autoriza, pero también del «dinamismo constructivo, del esfuerzo de superación» de que es ocasión, en la misma medida en que trata de convencer a un auditorio del que es parte integrante el maestro.

3) ¿En qué sentido decimos que se desvía la negativa, tan loable, sin embargo, de trabajar por la nota, por el examen?

El problema más angustioso de la pedagogía es para nosotros la diferencia de éxito entre los alumnos, según los individuos y, sobre todo, según las clases sociales (51).

(50) BLEY, *Revue philosophique*, 1971, núm. 1.

(51) Un especialista indiscutible de sociología demográfica nos escribe: «Estaría de acuerdo con usted si hubiera detenido su frase tras "según los individuos..." Creo estar vinculado como usted a la igualdad, pero usted sabe como yo que las diferencias entre individuos son irreductibles de otro modo y que en esto consiste en efecto

La escuela tradicional, por su notación, toma simplemente en cuenta esas desigualdades y, además, siguiendo criterios muy inseguros. De ahí los reproches bien conocidos y reales: orgullo de unos y aplastamiento de otros; medio de competencia y de éxito individualistas donde cada uno tiende a guardar su solución y sus descubrimientos para sí mismo.

En este caso, con la esperanza de suscitar una atmósfera libre y cooperativa, se suprime la valoración.

Pero en primer lugar objetaremos que en realidad con frecuencia se ha sustituido otro tipo de recompensa por la sanción habitual: determinado texto o dibujo se han conservado para ser impresos, para hacer un cartel, otros no.

En la medida en que las señales de aprobación y de rechazo hayan sido realmente abolidas, diremos que simplemente se ha roto el termómetro, sin que por otra parte se haya cuidado a aquellos que tienen fiebre. La igualdad así obtenida nos parece facticia: las diferencias entre los alumnos se ahogan en la bruma, pero no dejan de subsistir; los malos siguen siendo malos, habrá demasiadas faltas, sus artículos no harán «el peso», y esto acabará por saberse.

Hacer creer a todos los alumnos que son de iguales fuerzas, que triunfarán del mismo modo, es en un primer tiempo aportar placer y consuelo a los más débiles, que no olvidemos jamás se confunden finalmente con los socialmente desfavorecidos, pero también es impedirles tomar conciencia de su incapacidad, lo que finalmente es el mejor medio de mantenerlos en ella.

Su déficit es real, pues la división de la sociedad en clases

---

el problema más angustioso de la pedagogía. ¿Es posible dar la misma enseñanza a todos cuando existe entre algunos espíritus la misma distancia que entre un cromo y un Van Gogh, por citar una de sus imágenes?»

Intento de respuesta: Ciertamente las diferencias individuales entre espíritus individuales constituyen una realidad, pero relacionada con los resultados escolares, su acción parece literalmente absorbida por las diferencias entre las clases sociales.

La cuestión no consiste en dar la misma enseñanza a todos, sino en permitir que lleguen todos, por vías diferentes, a una enseñanza del mismo nivel. O, más exactamente, no relegar a los niños de estratos más explotados en grupos no simplemente distintos, sino de un nivel evidentemente inferior.

es real, y por ello la situación de opresión, de inferioridad de una clase no es una ilusión de óptica que sólo habría que considerar con una perspectiva diferente para que se desvaneciera.

A partir de entonces, basta dejar que los alumnos sueñen todos juntos e idénticamente en la dulce atmósfera de la no-notación para que subsistan los déficits fundamentales. En cuanto se deja que las cosas vayan «libremente», y que no se señalen ya las respectivas situaciones, los esfuerzos por realizar y los retrasos, se acentúan las desigualdades reales y se solidifican en el interior de las apariencias de igualdad. En todo dejar hacer, pedagógico como económico, los que se benefician son los ya favorecidos, los que ya están bien situados.

Nuestra investigación para hallar un buen uso de la notación va en un sentido totalmente diferente: cierto tipo de exigencia hacia los que se hallan en dificultades, una atención y una esperanza más intensas, pues la escuela debe aportarles más que a los otros y por ello exigirles más: por ello no cabe resignarse a lo que algunos quieren calificar de su «naturaleza» de «no conceptuados». De ahí las notas estrictas, a condición de que comparen a cada alumno consigo mismo, con sus propios progresos y desfallecimientos. Por ejemplo, la nota e incluso la corrección de un dictado y los ejercicios que se desprenden (tomamos este ejemplo simple sin prejuzgar en absoluto el interés ni el valor de esta actividad) no serán los mismos para el alumno que todavía debe escoger al azar entre «amar-amado-amad-amaba» y el que puede plantearse preguntas sobre la conformidad con ese famoso complemento de objeto antepuesto.

Las notas pueden convertirse en puntos de apoyo para el progreso, en una forma de interesar al alumno por sus adelantos y a toda la clase por el progreso individual, en lugar de echar sobre las dificultades un púdico pero ineficaz velo (52).

(52) El alumno excelente que llega a cometer graves faltas en su dictado debería ser sometido a las mismas «sanciones» que el compañero muy débil cuando tiene diez faltas. Si no, son siempre los mismos quienes reciben los golpes y corresponden en realidad a las mismas clases sociales.

Una nota individual, diferenciada, teniendo en cuenta la situación propia de cada alumno, sólo es capaz de llevarla a buen término el maestro; ni el propio interesado ni el grupo de sus camaradas. El enseñante no está condenado a la alternativa de abdicar o desempeñar un papel a la vez represivo y mecanizado; su iniciativa, sus intervenciones, revisten una originalidad insustituible, si por lo menos ha tenido el valor de ejercerlas.

Sobre exámenes y concursos habría tanto qué decir... Sin duda alguna deben ser reconsiderados de arriba abajo en su procedimiento y con relación al conjunto de selecciones a las que determinada sociedad recurre en determinado momento. Su igualdad aparente es ciertamente un engaño con relación a toda una clase social de candidatos.

Sin embargo, la negativa de todo control de esta naturaleza nos parece una manifestación de aristocratismo, pese a todas las declaraciones contrarias: el profesor sueña con un pequeño grupo de discípulos que inmediatamente serán dignos de las carreras a que aspiran, sin necesitar someterse a ninguna comprobación. Tendrán acceso de pleno derecho, por esencia, es decir, en el fondo por nacimiento. Todo terreno perdido por el control se gana por elección entre gentes del mismo mundo y que se reconocen del mismo mundo.

Cuando Valéry, en un pasaje muy frecuentemente citado, despliega su indignación contra todo diploma «enemigo mortal de la cultura», ¿no entendemos el temor de la burguesía ante su comienzo (muy modesto, demasiado modesto) de competencia, que abriría a las clases sociales un poco menos favorecidas el coto privado donde el ilustre escritor y sus amigos se sentían hasta entonces tan cómodos?

Toda crítica de la escuela, todo proyecto de supresión de exámenes y concursos no pueden pasar automáticamente como progresistas; es preciso preguntarse qué intereses se expresan.

III. La libertad de los alumnos, el replanteamiento de la autoridad del maestro se desvían, por una parte en la negativa a distinguir entre la autoridad del maestro y la del

patrón o policía y, por otra parte, en la idea de que basta que los alumnos estén juntos, para ser libres, de lo que, finalmente, todo converge hacia el tema de una oposición radical entre la libertad de los alumnos y la autoridad del maestro.

Todos los poderes, todo poder y toda jerarquización, sea en la escuela o en un sistema de colonialismo, tendrían efectos equivalentes, y con la única alternativa subsistente de la búsqueda de una igualdad, de una pura reciprocidad.

Negativa a considerar el contenido de lo que se ha dictado: que debe ser respetado un reglamento en la fábrica, en el cuartel y en la escuela no implica identidad de estas autoridades, a menos que realmente se haya establecido la identidad de lo que exigían.

Ahora bien, la originalidad de la escuela procede de que persigue un doble fin: el progreso del alumno y conservar una determinada forma de sociedad. Ahí radica el criterio: no se trata de negar toda disciplina en bloque, sino diferenciar que no existe otra intención que plegar las voluntades, crear distancia y rigidez en las relaciones y lo que es necesario para que los alumnos lleguen, como se les ha invitado, a elevarse al nivel de las grandes obras.

La vida de grupo infantil y la oposición al maestro no significa madurez; puede ser también complacencia regresiva en cierto narcisismo colectivo.

Toda opresión escolar no es infantilización, sino signo de madurez en la medida en que el niño atestigua haber superado el estadio primitivo del placer y el juego desprovisto de reglas; es capaz de insertar su actividad en el interior de un orden global.

La libertad de los alumnos se desvía en cuanto se califica de «dependiente» al niño que comprende que no llegará por sí solo a una toma de conciencia y de «autónomos» a sus camaradas cuando disputan cortésmente entre ellos, como estaba previsto.

De prestar crédito a los no-directivistas, se alcanzaría la libertad cuando cada uno hiciera lo que desease, con la úni-

ca condición de dejar la misma posibilidad al vecino e, inversamente, toda autoridad sería amenaza de la libertad.

Es instalarse en una oposición irremediable entre lo individual y lo social; sólo se es libre contra lo social, contra una empresa siempre dudosa de lo social: es la libertad del burgués favorecido que quiere aprovecharse tranquilamente de lo que ha conseguido, es el liberalismo del siglo XIX.

Pese a las mejores intenciones, jamás podrá edificarse una comunidad real sobre semejantes bases.

Y por ello los no-directivistas, acuartelados entre la generosa intención de suscitar una colectividad viva y la incapacidad de conseguirla a partir de los postulados que se han dado, suelen verse arrinconados en la manipulación. La libertad se degrada en manipulación cuando se quiere convencer a los alumnos de que el maestro es un igual a ellos porque pide la palabra a un presidente de sesión o porque en una votación puede quedar en minoría.

Pero ¿qué sucederá cuando hayan comprendido que eso sólo sucede en cuestiones muy secundarias? La habilidad en disimular la autoridad no nos parece una virtud pedagógica, aunque permita presentar a niños amables, dulces y tranquilos. Los conflictos y tensiones han sido disimulados bajo una capa tranquilizante, pero muy equívoca de amabilidad.

Manipulación cuando los alumnos se hallan conducidos gracias a una suave influencia, a elecciones imperceptibles, por ejemplo al antirracismo porque el maestro es a la vez amabilísimo y antirracista. La atmósfera es tal que llegan al fin deseado sin incluso darse cuenta del trayecto recorrido. Pero en esta ilusión de autonomía, ¿habrán tomado conciencia del problema planteado?

Y, sobre todo, manipulación cuando interviene el maestro creyendo de buena fe no hacerlo: esencialmente por la elección que efectúa entre las sugerencias de los alumnos. Entre todas las palabras propuestas pone de relieve aquellas solas que precisa en determinado momento; luego comprueba, está convencido de comprobar: «Los alumnos han hallado por sí mismos que...» Mixtificación asimismo, pues otras muchas opiniones habían sido emitidas e incitación a una

dependencia acrecentada, pues cada uno hubiera querido ser aquel cuyas ideas se aceptaran.

En realidad, es imposible la abstención, pues constituye una toma de posición tan grave como el dogmatismo: un maestro que, por ejemplo, se prohíbe participar en los debates del consejo de la clase, dicta en realidad sus ideas a los alumnos y les impone sus convicciones; los convence de que son más libres cuando se arreglan entre sí, sin él. De ello, pues, que exista oposición entre maestro y alumnos, entre individuo y sociedad, etcétera.

El enseñante no-directivo nos parece ante todo como un enseñante que teme ser adulto: querría revivir su infancia, la edad de oro y el tiempo de las dichas perfectas. Será aceptado por los jóvenes como uno de los suyos, aún es joven, sigue siéndolo. Temor también de abordar los problemas, de tener algo que decir, de comprometer a los alumnos en conceptos de los que se pregunta incesantemente si son falsos, insuficientemente fundados. Muchos enseñantes, asustados por las críticas de que son objeto, desamparados ante las reivindicaciones vivas pero confusas de la opinión, llegan a pensar que nada hay ya que merezca ser enseñado, que sea bastante sólido para ser enseñado.

Y así se atendrán a una cálida acogida y al análisis sutil de las relaciones y de sus peripecias. Tal vez pueda recogerse algo del prestigio concedido al psicosociólogo cuando pronuncie, en el momento en que juzga conveniente, algunas palabras tan misteriosas como definitivas.

Hablar a un auditorio, hablar a sus alumnos, es exponerse al riesgo de ser juzgado por ellos; es muy tentador refugiarse en la discusión en que todos tienen solamente tiempo de deslizar su frasecita. Y en el entrecruce de los diálogos, las responsabilidades se empequeñecen: ¡qué alivio!

Entre la vacuidad necesaria de la acogida y el vacío de una existencia demasiado pobre para extraer de ella los recursos necesarios a una enseñanza, la diferencia no es siempre tan clara.

Es decir, aceptamos mal que los no-directivistas se burlen de los enseñantes que tienen necesidad de sentirse «tranquilizados», en realidad los que no están convencidos de que

«en-nuestro-mundo-en-rápida-mutación» todas las ideas, todos los sistemas de referencia se hacen igualmente caducos.

El riesgo pedagógico de inducir a los alumnos a error o de pesar arbitrariamente sobre su voluntad para dirigirlos hacia lo que creemos cierto, ese riesgo es la propia definición de la enseñanza y si debemos trabajar sin descanso para reducirlo no existe sistema alguno para suprimirlo. El escepticismo mudo, la indecisión, la negativa a escoger constituyen también tomas de posición. Guiar a los alumnos no es menos comprometedor.

IV. El valor y la riqueza de la infancia, el respeto con relación a la infancia nos parecen desviados por el sueño del niño preservado, el niño puro frente a un mundo condenado.

Idolatría de la infancia pero, al mismo tiempo, rechazo de la infancia puesto que no nos atrevemos a invitarla a nuestros problemas. Se postula una división entre niño y adulto, de modo que la influencia que podría ejercer el adulto, la idea que va a enunciar caen ineluctablemente en falso y sólo conducirán a deteriorar al niño.

Enseñantes desanimados no se atreven a esperar ya que los alumnos puedan aprovechar sus fuerzas y su madurez. La tarea primordial consistirá en desaparecer, explicando la razón de ello.

Y, finalmente, el diálogo, el intercambio entre dos compañeros ambos consistentes y vivos, resulta tan irrealizable como en la educación más tradicional.

V. El afán de construir formas de enseñanza que no perjudiquen a los desfavorecidos se desvía ya sea en la negativa de dar notas, de valorar (ya hemos dicho que negar, velar las debilidades, nos parece que no abre en modo alguno el camino hacia una solución), ya sea la negativa de la cultura, pues independientemente del contenido cultural, tanto las matemáticas modernas como el latín se convierten en signo de distinción social, siendo más difícilmente asimilados por aquellos cuya vida acumula dificultades. Pero tales negativas son muy estériles y no es dejando a todos entregados a su apetito como puede disminuirse realmente la distancia en-

tre los saciados y los mal alimentados, y, sobre todo, en una especie de *elitismo* que se ignora. Damos la razón a Passeron cuando declara: «Los estudiantes procedentes de las clases cultas son mejores o están menos mal preparados para aprovechar la enseñanza no-directiva» (53). A nivel de lenguaje, ellos son quienes poseen a la vez facilidad y audacia e inversamente, en cuanto desaparece el maestro, los que se hallan en dificultades pierden los puntos de apoyo que precisan para afirmar sus progresos.

En sociología, Passeron observa que «los estudiantes procedentes de clases populares tienden a requerir formas de enseñanza más "escolares" que resulten más retribuidoras para ellos en la tarea de adquirir la cultura con que deben salir adelante».

Ciertamente se trata tan sólo de una comprobación que comporta determinados datos y que no puede ser definitiva. Lo «escolar» que se opone actualmente a los estudiantes y a los alumnos, lo tradicionalmente escolar no está justificado por lo tanto. El famoso temor al cambio puede desempeñar en ello un papel pero, fundamentalmente, la reticencia de los estudiantes procedentes de los medios menos favorecidos, nos parece comportar elementos perspicaces y justificados.

La no-directividad es lo que puede hacerse hoy, lo que se ha llegado a hacer hoy en pedagogía cuando se siente el fracaso de la escuela burguesa y no se llega a situarse resueltamente en otras posiciones, a vincular lucha pedagógica y lucha política de masas: es el último recurso de los que habiendo descubierto la crítica política de los contenidos enseñados se refugian en la negativa, la negación y finalmente el desprecio.

Por lo que aparece como la última exhibición contra una pedagogía de izquierdas, pero tal vez también la última exhibición ante una pedagogía de izquierdas, anticámara de una verdadera revolución pedagógica.

Para dar realidad a esos objetivos con tanta frecuencia invocados, pero a costa de una verdadera desnaturalización,

(53) PASSERON, *Réforme de l'Université*, p. 213.

ahondaremos en el marxismo. No esperamos hallar en él *la* solución, no estamos en condiciones de leer en él *la* solución, sino que buscaremos en ella una base sólida para buscarla.

Capítulo II

¿PUEDE EL MARXISMO INSPIRAR UNA PEDAGOGÍA?

No trataremos de los fracasos de los niños procedentes de clases desfavorecidas ni de los medios de remediarlos; no nos preguntaremos si la escuela actual desempeña papel de conservación social y en qué medida es legítimo considerarla como «aparato ideológico de Estado». Tenemos la ambición lejana de dedicar a estas cuestiones tan controvertidas otro trabajo distinto. Por el momento, nuestra intención es más restringida, se limitará a algunas reflexiones más directamente pedagógicas.

I. Primacía de los contenidos

Lo que funda una pedagogía, lo que constituye el criterio entre las pedagogías, son los contenidos que presentan o, más exactamente, las actitudes a las que se propone conducir a los alumnos; ¿qué tipo de hombre espera formar? Una pedagogía progresista se distingue de otra conservadora, reaccionaria o fascista por lo que dice, por lo que explica sobre racismo, guerras, desigualdades, comenzando por las desigualdades de éxito en clase y las diferentes prácticas que se vinculan a las distintas interpretaciones.

Aquí podemos apoyarnos en el pensamiento de Althusser (54): es esencial distinguir en toda enseñanza a la forma, es decir el método (comprendiendo todo lo que afecta

(54) Althusser, *La Nouvelle Critique*, enero de 1964.

a la relación maestro-alumnos) y al contenido, dicho de otro modo, al saber. Una vez establecida esta doble perspectiva, Althusser establece con firmeza que «el que domina es el contenido, el saber enseñado, y la forma que se subordina».

Esta afirmación fundamental debemos mantenerla presente sin cesar en el espíritu para luchar contra la primera apariencia en que surgen, en que se dan como diferentes por sus métodos las diversas pedagogías. No se hace más que hablar de método, parece que todo se juega sobre la oposición entre métodos autoritario-liberales, centrados en el grupo, etcétera. En realidad, se han introducido subrepticiamente tales conceptos del mundo y del niño, conceptos que no serán explicados y menos criticados. Asimismo para captar el significado de una pedagogía es necesario remontarse hasta su elemento dominante: el saber enseñado. ¿Qué se dice, qué se oculta a los alumnos? ¿Cómo se les presenta el mundo en que viven? ¿Hacia qué acciones los conducen las palabras, los silencios, las actitudes implícitas y explícitas del maestro? ¿Qué ayuda les aportan para superar las mixtificaciones interesadas en que tantas fuerzas contribuyen a mantenerlos?

Y se corre el riesgo sorprendente de descubrir que métodos que se afirman como revolucionarios transportan en realidad una enseñanza conservadora y conformista, no por torpeza en su aplicación sino porque sólo se adaptan a ese género de contenidos.

Las líneas de demarcación reales entre pedagogías se dibujan en torno a temas como confianza en el saber, confianza en la posibilidad de una sistematización y una coherencia del saber o huida, escepticismo; crítica de ideas recibidas que se apoyan en una visión ordenada del mundo, o muelle aceptación de normas estereotipadas que se confunde muy frecuentemente con la ilusión de poder rechazar igualmente todas las ideologías.

Quien quiera renovar la pedagogía se dedicará ante todo a la renovación de los contenidos, pese a todos los problemas culturales y sociales que estallen entonces. Naturalmente, el contenido estará caricaturizado bajo la forma de algunos enunciados, de algunos resultados por exactos que sean, destinados a ser engullidos como pastillas; aprender geometría es formarse en una actitud de matemático que per-

mite comprobar por sí mismo la exactitud de los teoremas. Rehacer por uno mismo el camino que conduce hasta determinada demostración y continuar por ese camino o por lo menos, presentir su prolongación.

Nos parece quimérica la esperanza de interesar, de afectar a los alumnos sin confrontarlos con interrogantes esenciales; una vez agotado el efecto de la sorpresa, el placer de lo anecdótico, la dicha de las relaciones interpersonales, se recae en lo lúgubre y, sobre todo, esas escapatorias no pueden contribuir á definir una pedagogía progresista.

Primacía de los contenidos. Sobre el saber enseñado es donde está en juego la suerte real de las pedagogías.

Lo verdadero puede no ser asimilable

Ello no impide que un contenido justo, un curso totalmente auténtico pueda ser totalmente aburrido, inasimilable; puede desarrollarse en una atmósfera fría, de hostilidad, de incomprensión. El saber enseñado es una condición necesaria, absolutamente necesaria, aparte de la cual todas las demás búsquedas carecen de seriedad; no es, sin embargo, condición suficiente.

Existe, pues, un problema propiamente pedagógico; pasar de la verdad a la verdad para los alumnos, capaz, en determinado momento y en determinada circunstancia, de afectar a los alumnos y a ese alumno; pasar de la verdad a la verdad que responda a una aspiración del alumno, a la vez aspiración a comprender y establecer cierto tipo de relaciones con sus camaradas y su maestro.

Continuidad y ruptura

La ambición de nuestra pedagogía es que los alumnos lleguen a auténticos contenidos y que al mismo tiempo les afecten, lo sientan como una ayuda en su propio esfuerzo por vivir y conocer. Y el enseñante aparece entonces también como instancia colaboradora y no potencia hostil.

Para que los contenidos aporten así al alumno elucidación, aclaración y explicación de lo que siente, es condición esen-

cial que se sitúen en continuidad con su experiencia. «Experiencia» adquirirá aquí un sentido activo: el niño aporta, toma iniciativas, asume responsabilidades, realiza, se expresa, enuncia sus objeciones. Y esto no sólo a título individual, sino también en grupo.

Pero no importa menos que esos contenidos estén en desacuerdo con la experiencia del niño, que superen esta experiencia, pues a esas respuestas a que el alumno aspira, no llegará solo, por sus propias fuerzas. Diremos que tiene necesidad de cultura y de un guía a través de la ensordecedora heterogeneidad de la cultura.

Su experiencia necesita cultura para salir de la aproximación, para liberarse de normas estereotipadas, llegar a la síntesis de mil acontecimientos que ha percibido y liberarse de la presión difusa de las ideologías dominantes. Su experiencia necesita ser guiada: no aportar algunas «informaciones» complementarias, no puede contarse ya con el diálogo y la crítica con sus semejantes que, por definición, no están demasiado mejor formados que él; un maestro se fija la finalidad explícita de que la vivencia del alumno llegue a tomar forma.

Y así queremos llegar a afirmar que la pedagogía consiste en la unidad dialéctica de esos dos movimientos de continuidad y de ruptura. Por una parte, los alumnos descubren una coincidencia entre lo que desearían, presentían, tratarían de crear y el resultado que alcanza; por otra, el maestro introduce abiertamente lo nuevo, una recuperación que puede llegar hasta el trastorno y, no obstante, esta novedad es reconocida por los alumnos, o más bien se reconocen en ella; gracias a ella descifran ahora con mayor lucidez su propia práctica.

El *feed-back* esencial de la pedagogía consiste en el conjunto de datos gracias a los cuales el enseñante podrá saber en qué grado entra en resonancia con la vida de los alumnos lo que aporta. Y así es como la verdad puede dejar de serle exterior, alienante, sin que por otra parte se confunda con sus confidencias de primer impulso ni con sus impresiones «espontáneas».

Sobre tales contenidos, capaces de asegurar la dialéctica continuidad-ruptura, pueden establecerse entre maestro y

alumnos relaciones armoniosas, auténticas relaciones: si los contenidos a alcanzar se inscriben en la prolongación de lo que esperan los alumnos, entonces el maestro ya no es el enemigo, ni tampoco un ser exterior; es posible establecer con él mejor que un diálogo, un intercambio. Al mismo tiempo, él es quien guía, quien tiene autoridad para guiar; no es uno entre los demás, entre los alumnos, y no trata de hacerlo creer. Escapa a la multiplicidad escéptica de las opiniones.

¿Cómo precisar qué son esos contenidos, esos nuevos contenidos sobre los que se edificarán nuevas relaciones?

Sócrates y la reminiscencia

Sin duda podremos progresar tomando como referencia a quien se ha convertido en símbolo, en arquetipo de los pedagogos: Sócrates. Hay muy pocos enseñantes que no acaben en un momento u otro por pretender ejercer la mayéutica: alumbramos los espíritus, permitimos que cada uno tome posesión de esta misma riqueza que ya llevaba en sí.

Imagen decisiva de la pedagogía. Y, sin embargo, basta echar un vistazo a una página de Platón para distinguir el fracaso; el diálogo socrático es un falso diálogo. Es Sócrates quien habla sin interrumpirse, desarrolla sus razonamientos y despliega sus frases, dejándose llevar su interlocutor y acentuando el discurso con algunas dóciles afirmaciones.

La mayéutica es la ambición pedagógica del platonismo, pero no puede triunfar en el platonismo, en una filosofía idealista; se desearía que el discípulo abjurase de todo lo que ha adquirido por su experiencia habitual, comenzando por la experiencia sensible y, al mismo tiempo, se desearía que llegara, por así decirlo, por sí mismo, y ahí radica la contradicción. El otro deberá llegar a un cambio completo de su pensamiento y comportamientos: la materia no es, a fin de cuentas, más que un aglomerado de «ideas» y la dicha que buscaba en la acción sólo la hallará en la contemplación del orden eterno, por el que se asimilará en cierto modo a este orden.

Mas para obtener una conversión hasta tal punto radical,

Sócrates debe mantener continuamente la iniciativa del diálogo, jamás puede confiar en la conducta del interlocutor, ni siquiera en dejarle la palabra, pues inmediatamente la torpeza correría el peligro de introducir todos estos errores de los que se espera purgarlos.

Si la verdad del maestro es contraria a la verdad del discípulo, de lo que el discípulo creía ser verdad, el maestro sólo puede ser lo opuesto del discípulo, lo opondrá al discípulo, reduciéndolo ya a un casi silencio.

Diríamos que el elemento de ruptura tiende a reducir a la nada el elemento de continuidad. Naturalmente, se cuenta con encontrar la continuidad completa en el fin, es decir que la teoría idealista debe permitir al otro una lectura más convincente de lo que ha experimentado, pero al comienzo está ausente la continuidad y a lo largo del proceso de inculcación, o más bien se niega y por ello, pese a sus intenciones y a su propia definición, esta pedagogía no facilita papel auténtico al discípulo y, al mismo tiempo, concentra todas las iniciativas, todos los poderes y la autoridad completa en manos del maestro.

Experiencia fundamental del marxismo

Sin duda podemos precisar ahora el sentido de nuestra búsqueda: una pedagogía cuyos contenidos sean tales que de uno a otro extremo, continuidad y ruptura estén íntimamente unidas, y entonces se hace posible una síntesis entre el acceso del alumno a una verdad (opuesta al escepticismo que siempre hemos hallado subyacente en los ensayos no-directivos) y una iniciativa personal y responsable asumida por ese mismo alumno; una síntesis entre un intercambio auténtico enseñante-enseñado (a la inversa del autoritarismo de Sócrates, que se proseguirá a través de los siglos en el autoritarismo del maestro tradicional) y un papel de guía efectivo para el adulto.

Esta síntesis continuidad-ruptura, constituye precisamente el marxismo en la experiencia de la lucha de clases, tal como la conduce el proletariado.

Ruptura, pues la lucha de clases debe organizarse por una

vanguardia y ser teorizada y elucidada en afirmaciones verdaderas por hombres que Lenin no teme decir que no pueden ser obreros, por lo menos obreros como tales, sino solamente aquellos que habrán podido formarse en los conocimientos y perspectivas de conjunto.

Continuidad y que no conoce tallos de un extremo a otro del proceso, pues las actitudes a que se trata de conducir a las masas forman ya la trama cotidiana de su vida, su esfuerzo interrumpido por resistir a la opresión, hacerla retroceder, crear una sociedad que deja de guardar en secreto la opresión.

Hay una primera realidad de la lucha de clases y una primera toma de conciencia, parcial y embrionaria; luego una aportación exterior que es a la vez organización de la lucha, teoría general y profundización de lo que han vivido los participantes: esa aportación exterior sólo existe en respuesta a la situación de lucha ya existente, la explica y le da eficacia; no sólo está llamado por la experiencia efectiva sino incluso permanece sin cesar coincidente con ella, y, sin embargo, no se confunde, le imprime un rigor de acción y de pensamiento que no poseía en absoluto.

Si se nos permite trasponer esto en términos pedagógicos, diremos que captamos aquí un caso primordial en que la actitud real, aquella a la que el Partido ambiciona conducir las masas, no se opone a la actividad puesta en marcha por esas mismas masas sino, por el contrario, la prolonga y amplía. La verdad enseñada no constituye lo contrario de la vida «del alumno» por más que se distinga de ella; la relación enseñante-enseñado no se da como una igualdad horizontal, sin ser no obstante una jerarquía entre potencias exteriores unas a otras. Y no por un milagro en que cada contrario se disuelve misteriosamente en su contrario, sino porque el contenido que debe enseñarse implica esta síntesis continuidad-ruptura, puesto que es la unidad de la teoría y de la práctica, una actividad vivida que se unifica con la existencia, las condiciones de la misma y el conocimiento de esas condiciones.

Importa captar cómo el marxismo intensifica a la vez las continuidades y rupturas, y por ello mismo sitúa en primer plano la síntesis de ambos.

Las rupturas

Una serie de rupturas: ruptura con la ilusión idealista, en que se consideran como factor determinante las ideas, los motivos políticos o religiosos, mientras que en realidad, tanto si se permanece en la ideología, «los hombres y sus relaciones nos parecen cabeza abajo, como en una estancia oscura» (55).

En cierto sentido, esta ilusión es tan constante e ineluctable como el cambio de los objetos en la retina y, sin embargo, es esencial romper con esta apariencia primera para captar que las ideas no constituyen un mundo autónomo, sino que mantienen las más estrechas relaciones con el modo en que los hombres desarrollan su producción material y las relaciones de producción correspondientes.

Por ejemplo, cuando la forma rudimentaria de la división de trabajo suscita en determinado pueblo un régimen de castas, la tentación a la que se trata de escapar es considerar la división en castas como «la potencia que ha engendrado esa forma social rudimentaria» (56).

Generalizando más, lo que los hombres dicen de sí mismos, lo que creen sobre sí mismos y también lo que cada uno piensa del otro está señalado por un error fundamental y por ello no existe ninguna esperanza de progresar dejando que la «espontaneidad» recorra en todos los sentidos esa sucesión de milagros: la conciencia se imagina que es «algo diferente a la conciencia de la práctica existente», distinta a un producto social; se imagina que es quien determina la vida, mientras que en realidad es a la inversa y «en último análisis» los hombres extraen sus ideas «en las condiciones materiales sobre las que se funda su situación de clase» (57).

Y por ello una ciencia real, la economía política real, sólo puede subsistir como «apariencia alienada de las relaciones económicas», tal como se ha vivido por los mismos

(55) MARX, *L'idéologie allemande*, p. 50.
(56) Ibid., p. 71.
(57) ENGELS, *Anti-Duhring*, 1.ª parte, cap. IX.

agentes de la producción, pero debe establecer, por ruptura de perspectivas, «los vínculos internos» (58).

De ahí una segunda categoría de ilusiones que deben ser relevadas incesantemente: los conceptos morales se presentarán como puros, desinteresados, brotando de una especie de exteriorización, deduciéndose unos de otros según la fuerza de los argumentos adelantados por cada pensador, mientras que el marxismo trata de desvelar las relaciones directas que mantienen con las clases sociales, sus intereses antagonistas y sus luchas, en la sociedad del siglo XIX, la aristocracia feudal, la burguesía y el proletariado poseen cada uno su moral particular. En todo el curso de la historia, «la moral siempre ha sido una moral de clase» (59), justificación de los intereses de la clase dominante o rebeldía de los oprimidos contra ese dominio.

Una tercera ilusión no es otra sin duda que la síntesis de las dos primeras; «la esencia del hombre», no es el individuo, como se ve llevado a creer espontáneamente cada individuo y casi opuesto a creer, sino más bien «Esa suma de fuerzas de producción, de capitales, de formas de relaciones sociales que cada individuo y cada generación hallan como datos existentes es la base concreta de lo que los filósofos se representan como la substancia del hombre» (60).

Ésos son los temas que Sève ha tenido el mérito de sacar a plena luz, mostrando cuán erróneo era tomar como punto de partida al individuo aislado, forma que parece inmediata, que parece concreta, que parece primera, pero que en realidad es una resultante que no puede desvelarse más que a costa de un largo rodeo por la ciencia del conjunto de las relaciones sociales (61).

En particular, lo que el individuo siente espontáneamente como sus necesidades, como lo que cree son sus necesidades, no le afecta tan individualmente: «El apetito que se sacia tras la carne guisada, que se come con cuchillo y tenedor, es algo distinto a la que hace devorar la carne cruda

(58) MARX, *Le Capital*, libro 3, 7.ª sección.
(59) ENGELS, *Anti-Duhring*, Ibid.
(60) MARX, *L'idéologie allemande*, p. 70.
(61) SÈVE, *Marxisme et théorie de la personnalité*.

con ayuda de manos, uñas y dientes» (62). Y del estado global de la producción, es decir finalmente de la configuración total de la sociedad, es de quien depende que yo tenga hambre de carne cocida o de carne cruda.

Esto no es menos cierto en cuanto a las necesidades que tengo tendencia a considerar como más significativas de mí mismo, por ejemplo las necesidades estéticas: «El objeto de arte, como todo otro producto, crea un público sensible al arte, un público que sabe disfrutar de la belleza», porque primero ha existido la producción de cierto tipo de objetos artísticos es por lo que yo me he acostumbrado poco a poco a esos objetos y luego han llegado a gustarme; ahora experimento la necesidad de ellos y no puedo evitar experimentarla como una característica individual de mi personalidad.

Resumiendo, el individuo vive en una fantasmagoría que le interesa sacar a la luz: «Sobre las diferentes formas de propiedad, sobre las condiciones de existencia social, se levanta una superestructura de impresiones, de ilusiones, de formas de pensar y de conceptos filosóficos particulares, el individuo puede imaginarse que constituyen las verdaderas razones determinantes de su actividad» (63), es decir demasiado poco: está obligado a imaginárselo, ante todo para atenuar las razones de clase de sus actitudes.

Por ello la educación es un esfuerzo de ruptura, un esfuerzo difícil, doloroso, para volver a poner las cosas en equilibrio: no se puede instalarla en la dulce prolongación de los deseos, de los móviles cuyo sujeto se complace en declarar que son espontáneos y expresión de su individualidad: tiene ante todo que desvelar los mecanismos complejos de lo que se da como inmediato y personal. No son de ningún modo datos puros, primeros, base indiscutible sobre la que se podría y se debería edificar todo el resto, sino consecuencias confusas de mil factores, en que la crítica pronto distinguirá egoísmos y estrecheces de clase. La independencia que el individuo se atribuye tan ingenuamente en el punto de partida sólo tiene oportunidad de tomar realidad tras largos

(62) MARX, *Contribution à la critique de l'économie politique, II: Rapports généraux entre la production et la distribution.*
(63) MARX, *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte,* § III.

esfuerzos por captar el conjunto de las influencias sufridas. Por consiguiente el acceso a la verdad o, dicho de otro modo, la pedagogía, exige la iniciativa de un maestro, la guía de un maestro que por si solo sea capaz de conducir a conocimientos teóricos y actitudes prácticas, tanto unas como otros tan diferentes de las costumbres adquiridas: no puede conformarse con permanecer fiel a la experiencia vivida, incluso afinándola: debe desarraigarla.

Dos aspectos de la continuidad

Pero también y, sobre todo, el marxismo es una continuidad en el sentido de que aquí y solamente aquí lo nuevo está comprendido en lo ya existente aun oponiéndose a ello.

Primer aspecto de la continuidad. El fin que se trata de alcanzar no es lo contrario de lo que los hombres piensan y hacen ni de los hechos existentes: las ideas verdaderas, en un momento y una sociedad dadas son las ideas que se desarrollan, que han tomado fuerza y vigor, que existen y no podían dejar de existir: «Cuando se habla de las ideas que revolucionan una sociedad totalmente, se anuncia tan sólo el hecho de que, en el seno de la vieja sociedad, se han formado los elementos de una nueva sociedad y que la disolución de las ideas viejas avanza a la par con la disolución de las antiguas condiciones de existencia» (64).

De ahí lo manifestado por Lenin: «la idea de un régimen nuevo, la aspiración a un nuevo régimen no puede convertirse en un fenómeno científico y un fenómeno de masas en tanto que no se ha profundizado en el interior del régimen establecido la contradicción», «en lo que existe» es donde están «los elementos de su destrucción» (65). En ese sentido la verdad se halla en la prolongación de la vida.

La toma de conciencia de sí, de su tarea histórica, es para el proletariado una prueba infinitamente dramática: «Es preciso hacer que la opresión real sea más dura, más opresiva, añadiéndole la conciencia de la opresión» (66), el tér-

(64) MARX, *Manifeste communiste*, § II.
(65) LENIN, *Oeuvres*, t. IX, p. 150.
(66) MARX, *Critique de la philosopphie du droit de Hegel*, p. 89.

mino de ello será no un ideal opuesto a lo real, «de los principios inventados por un reformador», el descubrimiento de otro camino, de otro mundo sino una ampliación, una síntesis, una especie de totalización de los elementos ya actuantes pero dispersos: «Los conceptos teóricos de los comunistas... son la expresión general de las condiciones reales de una lucha de clases existente», lo que significa que, en el plano de la acción, los comunistas hacen valer «los intereses comunes a todo el proletariado, los intereses del movimiento en su totalidad» (67).

Esta lenta ascensión hacia una comprensión y una actividad capaces de quebrar las estrecheces, los límites y los particularismos sólo es posible a costa de una serie de rupturas y renunciamientos difíciles. En el fondo, no es menos continuidad puesto que consiste en un esfuerzo por unificar la vivencia.

Segundo aspecto de la continuidad: unidad teoría-práctica. Apoyándose en la práctica, en su práctica efectiva y cotidiana, es cuando los hombres pueden escapar a las quimeras de sus teorías; una práctica que por sí misma debe ser fundada, coordinada y ampliada, pero que indica la dirección a seguir. Marx califica a esos individuos, tal como aparecen ante sí mismos o ante otro, a los individuos «tal como obran y producen materialmente, así pues, tal como son *en realidad*» (68).

Asimismo la acción cotidiana en su carácter parcelario, fragmentario inorganizado es insuficiente, radicalmente insuficiente, simple paliativo que no alcanza a las causas del mal y, sin embargo, es la que señala la orientación; no se trata de tomar otro camino, de retroceder en el camino: se está en el bueno. Sobre la práctica de la producción, de la lucha y de la resistencia es como se edifican las acciones y los juicios reales.

Dicho de otro modo, para llegar a la rectitud de pensamiento y de acción, no se trata de conducir a los hombres a «cambiar de norma», a invertir el sentido de su empresa;

(67) MARX, *Manifeste communiste*, § II.
(68) MARX, *L'idéologie allemande*, p. 50 (subrayado en el texto).

la que han adoptado, la que han adoptado las masas, es la buena, la auténtica, la única válida. Falta por conducir hasta la toma de conciencia de esta misma obra que se halla en vías de realización: «Explicar al mundo sus propias acciones» (69), pues esta conciencia infinitamente acrecentada es condición indispensable de lucidez y poder.

¿Qué se puede pasarse por alto en una clase?

El marxismo, los contenidos marxistas tienen para nosotros importancia capital con relación a la pedagogía, porque en ellos y sólo en ellos se realiza esta síntesis entre continuidad y ruptura que nos parece caracterizar la situación de enseñanza cuando se lleva adelante.

El problema consiste en buscar lo que podría ser una transposición de contenidos marxistas en el interior de la escuela y si sería capaz, uniendo realmente ambas actitudes, de abrir una solución a la misma metodología de la enseñanza.

Primer tema: enseñanza del antirracismo

Quisiéramos tratar de captar esta síntesis continuidad-ruptura tal como puede efectuarse cuando se proponen de contenidos realmente progresistas.

Por una parte nos referimos a los alumnos argelinos: su lucha por la existencia, la existencia escolar, puesto que corren el riesgo de ser excluidos de la institución o dirigidos hacia ramas menos valorizadas, su lucha por hacerse reconocer como iguales reviste formas muy diversas y con frecuencia mixtificadas: alboroto, indisciplina, provocación, rechazo de una cultura en la que a veces sólo quieren ver una prolongación del colonialismo.

¿Cuál puede ser aquí la acción del pedagogo? Ruptura para que pasen a una toma de conciencia y a una acción reales en lugar de encerrarse en exclusiones. Pero sólo se logrará insertándose en la comunidad de su experiencia, que pri-

(69) MARX, *Lettre à Ruge*, setiembre de 1843.

mero es reacción contra la situación que les ha creado. Es preciso que ante todo vivan con vigor y lucidez su estatuto para que renuncien a medios de lucha que en realidad no hacen más que adoptar y reforzar el punto de vista del adversario. Su primer movimiento es querer destruir la máquina escolar o cuando menos por esa famosa «pereza», destruir lo que podían ser sus oportunidades de progreso, un poco como los obreros que han comenzado por destruir las máquinas.

Y si se considera a los alumnos franceses, hijos de obreros y de la clase media que forman la mayoría, su experiencia consiste en que sus camaradas argelinos son «tontos» porque suelen encontrarse entre los últimos; que son distintos, extranjeros y así, pues, extraños y algo temibles, y hacen incómoda su situación y que los padres de esos muchachos sólo realizan tareas de peones, sólo sirven para ese tipo de trabajos. A lo que se suma más o menos claramente la sensación de que los extranjeros constituyen una amenaza, con su sola presencia hacen correr el riesgo de crear paros y salarios bajos.

Se trata de incitar a los alumnos a recorrer su experiencia en todas direcciones, hasta el fin y de experimentar así la interna coherencia de que el racismo no es más que un perjuicio sin fundamento que se disipará si se lo mira de frente con franqueza y buena voluntad, ni una afición como cuando se ama o no ama y aún menos una fiebre que bastaría dejar que evolucionase, que alcanzase un punto culminante y luego se calmase.

El conjunto de actitudes constituye una red cerrada. Y precisamente en la medida en que los alumnos franceses hayan tomado conciencia de que sus posiciones racistas tienen un significado coherente es cuando el maestro podrá introducir de modo válido los elementos de ruptura que estén contenidos en la experiencia de los niños: una opinión racista no es una opinión, es un medio de mantener una categoría de proletarios en la situación inferiorizada que permite la superexplotación y también un medio para todos de mantener buena conciencia para no ser molestados por su situación discriminatoria. Es el reflejo, reflejo además activo

y actuante, de la división de la sociedad en clases antagonistas: un intento de justificar lo injustificable.

Este cambio de perspectivas no puede lograrlo el alumno por sí mismo. Si algunos alumnos lo sugieren, la tarea del maestro consistiría entonces en promover esta interpretación entre todas las demás que se proponen y no será menor la ruptura. Pero esta revaloración fundamental implica al mismo tiempo que los alumnos hayan escrutado su propia ideología hasta el momento en que estén dispuestos a distinguir que cumple una función en la sociedad, pero de una forma mixtificada.

Esta dialéctica continuidad-ruptura, se introduce también aquí de otro modo: los niños se sienten especialmente atraídos por lo nuevo, por la singularidad de los sistemas de vida diferentes del suyo, pero, al mismo tiempo, se asustan e inquietan por todo lo que se aparta de la norma. De ahí la ambigüedad de actitudes respecto a los extranjeros.

A partir de esta experiencia tan contradictoria, la intervención del maestro es la que puede revelar a los alumnos el valor y la coherencia de otra cultura, apoyándose en lo que ellos han distinguido de la misma, pero superándolo para que no sea ya lo pintoresco que seduce, pero que con frecuencia teme. Admitir la diversidad de realizaciones, admitir que los otros sean diferentes, amar esas diferencias.

Y eso sólo es posible en el interior de una actitud políticamente progresista: aportar respeto a todas las culturas es inscribirse en falso contra el imperialismo y las teorías sin las cuales no habría podido motivar sus conquistas; elevar una protesta contra la suerte reservada a las minorías de nuestro país.

Importancia de que sean numerosos los niños de clase obrera. Es inevitable cierta contaminación de la clase obrera por las normas estereotipadas de la clase dominante, tanto más cuando los que se sitúan en muchos casos un grado por encima de los emigrados, corren el peligro de sentirse directamente amenazados por la competencia y escapan así difícilmente a ciertas tentaciones racistas. La clase obrera, los niños de clase obrera también necesitan ser educados.

Y, sin embargo, observadores poco sospechosos demues-

tran que en gran parte por ese lado es donde reside la posibilidad esencial de progreso: «Los franceses menos favorables a los norteafricanos son los mejores situados, los que están separados de ellos por barreras de clases sociales. En el nivel más bajo, doble número de personas consideran fácil la adaptación de los norteafricanos» (70).

Los niños de clase obrera tienen una experiencia mucho más directa de lo que son los norteafricanos, pues evidentemente los encuentran con mayor frecuencia en sus lugares de residencia y de esparcimiento que los burgueses, y sus padres se codean con ellos en sus centros de trabajo. No caemos en lo idílico; sabemos bien que esta coexistencia comporta también muchos choques y desconfianzas.

Pero vivir la explotación los hará más permeables a lo que es la superexplotación no automáticamente, sino en la medida en que se haya sabido sintetizar los elementos principales de su propia vida; pues es preciso no olvidar que cierto número de metropolitanos subcalificados, comenzando por diversas capas de jóvenes, sufren una suerte bastante parecida.

El enseñante se apoyará, pues, primero en los niños de clase obrera. En primer lugar se esforzará mediante ellos por hacer captar la relación entre racismo y lucha de clases, pues ellos son los que están mejor preparados para comprenderlo. Y es la mejor oportunidad para que los demás los sigan.

La presencia de los niños del proletariado es no sólo medida de justicia social, sino condición para que la enseñanza alcance su finalidad, presencia que significa aquí actividad, influencia, papel jugado y no tolerancia desdeñosa que llega hasta la relegación.

Este doble movimiento de continuidad-ruptura es característico de una enseñanza de izquierdas. Sobre este ejemplo del racismo, parece que, políticamente hablando, la derecha no es simétricamente igual a la izquierda. No existen contenidos de derechas que se opongan rasgo por rasgo a los contenidos de izquierda, una gestión pedagógica de dere-

(70) GIRARD y STOETZEL, *Français et immigrés*, t. II, p. 21.

chas no es en absoluto la gestión pedagógica de izquierda, modificando los contenidos.

Este doble movimiento de continuidad y de ruptura no puede tener ninguna equivalencia en una pedagogía racista, pues el racismo siempre remite a un irracionalismo, a una negativa de buscar argumentos y explicaciones. No admite situarse en un terreno donde la confrontación con los hechos pueda desempeñar papel discriminante: «El antisemitismo escogió originalmente desvalorizar palabras y razones» (71). Sólo cuentan los valores inexpresables, del tipo tradicional, de sangre y raza, valores que además están todos encerrados en el pasado.

No puede, pues, tratarse de confiar en la experiencia de los individuos y aún menos de los niños y de sacar de esta experiencia principios capaces de elucidarla.

Teoría y práctica. A partir de este análisis, distinguimos que los alumnos progresarán, sólo pueden progresar por la íntima unión de teoría y práctica.

El papel de la práctica se mantiene básicamente idéntico al marxismo: una opinión no puede ser combatida por otra, el plan de las simples querellas ideológicas es mixtificador, puesto que cada manera de ver remite finalmente a una posición de clase, a un conjunto de costumbres y de actividades de clase.

Los alumnos no pueden ser simple auditorio, la verdad no es algo que pueda serles enunciada simplemente, a menos que sea enteramente desnaturalizada, transformada en idealismo. Eluard dice del poeta que es «aquel que inspira mucho más que es inspirado» (72). Se podrá transponerlo al maestro.

Es además notable que las palabras del niño, las justificaciones suelen llegar retrasadas y, por ejemplo, más marcadas de racismo que su conducta efectiva.

No impide que la práctica de que aquí se trata no pueda relacionarse con un *bricolage* inmediato: tiene que profundizarse, organizarse, dirigirse tanto como la teoría. Es una práctica de masa, que se extenderá desde las acciones co-

(71) SARTRE, *Réflexions sur la question juive*, p. 23.
(72) ELUARD, *L'évidence poétique.*

munes con los pequeños argelinos hasta una modificación general del estilo de vida, de la inserción social.

Una verdad, no un dogma. Tal vez podamos comprender ahora mejor lo que es la verdad, la actitud auténtica, el contenido cierto al que el enseñante se esfuerza por hacer llegar al alumno.

Lenin no ha dejado de repetir que el marxismo no es un dogma, una serie de preceptos codificados, sino un conjunto de «principios directores generales», una «orientación del camino» (73), camino hacia el socialismo por la lucha de clases y la acción del proletariado. Asimismo por esos principios podrán adquirir ordenación y claridad los hechos, y esos mismos principios se diversifican, se transforman, se enriquecen cada vez que la vida los confronta con nuevas situaciones: «Lo que es concreta, prácticamente el camino hacia el socialismo, lo mostrará la experiencia de millones de hombres cuando se pongan a la obra.»

Ni simples opiniones en que lo verdadero no se distinguirá de lo falso, todo es válido, cada uno tiene tanta razón como su vecino y así pues puede tener tan poca razón como él, ni un enfrentamiento con una verdad definitiva, absoluta, intangible y por ello obligatoria. Cuando Engels dice que existe «un progreso para la moral como para las demás ramas del conocimiento humano» (74), cuando afirma la superioridad de la moral proletaria sobre la burguesa y la feudal, no se trata de quererla hacer pasar por copia del arquetipo eterno del Bien, sino que posee «más elementos prometedores de duración» porque participa, en la historia, a la que se abre en su porvenir más fecundo.

Una doctrina no es cierta en ese sentido como si hubiera dicho la última palabra y cerrado el debate: la verdad estriba en llegar a ser, lo que significa a la vez que el progreso es muy real, no un juego de aplastamiento en que cada nueva teoría destruye las precedentes y que la verdad necesita esfuerzos de los hombres para desprenderse poco a poco.

Engels afirma: «La historia de las ciencias es la historia de la eliminación progresiva del error, es decir, su sustitu-

(73) LENIN, *Oeuvres*, t. XXV, p. 308.
(74) ENGELS, *Anti-Duhring*, 1.ª parte, cap. IX.

ción por un nuevo error, pero cada vez menos absurdo» (75). Y de manera menos cáustica, desprenderá la contradicción entre el pensamiento que se pretende absoluto, soberano, y los individuos necesariamente limitados, para concluir con que la solución sólo puede encontrarse en «el progreso infinito, en la sucesión ilimitada de las generaciones humanas» (76). Existe acercamiento a una verdad objetiva, aproximación cada vez más estrecha, pero el movimiento permanece abierto: la verdad, no es, no puede agotarse.

Se desespera de la verdad, y en primer lugar de la verdad científica, por ilusión idealista, porque se ha hecho de ella un terreno aislado y que debería ser enteramente puro. Langevin ha sabido demostrar que un concepto científico es coherente, en un momento dado, con relación a una representación global del mundo, que por sí misma no puede separarse del nivel entonces alcanzado por la ideología general, las fuerzas productivas y la organización social.

Los conceptos científicos se desarrollan por un progreso general, en el interior de un progreso general. Por ello la evolución no es una simple avanzada unilineal, sino una consecuencia de transformaciones y crisis. El escepticismo espera triunfar, pero pronto parece que lo precedentemente adquirido se conserva o más bien se sustituye en una nueva perspectiva: se halla ampliado y fortalecido. No se trata de que esta vez se haya acertado en el término: es la verdad en proporción de una época, de hechos conocidos, de un estadio cultural y social.

Nos parece que semejante concepto de la verdad es el que permite el doble movimiento continuidad-ruptura, de tal suerte que el alumno no se entregue ni al escepticismo ni se aliene en una verdad exterior. Por una parte, el papel del enseñante consiste en conducir al alumno en su teoría como en su práctica, para que realice uno de esos «principios directores generales», aquí la vinculación del racismo a los conflictos de clases.

Y, por otra, cuándo el alumno comienza a darse cuenta de que sus opiniones teñidas de racismo sirven de justifi-

(75) ENGELS, *Lettre à Conrad Schmidt*, octubre de 1890.
(76) ENGELS, *Anti-Duhring*, 1.ª parte, cap. IX.

cación a la suerte que la sociedad reserva a una parte de sí misma, capta que su tarea personal consiste en cribar sus propias opiniones, en su relación con sus experiencias efectivas. Y por ese vaivén es cómo el principio de interpretación que en principio había tomado necesariamente una forma bastante esquemática, podrá ser sustituido en la complejidad y ligereza de lo real y ser así modificado por las interpretaciones de que habrá sido origen.

El alumno no está encerrado en sus errores individuales, ni situado ante una revelación destinada a iluminarle una vez para siempre y que le aplastaría bajo el peso de su trascendencia.

Segundo tema: la cultura. Continuidad y ruptura en la relación pedagógica con la cultura

La cultura no es violencia. La cultura, el acceso a conocimientos incluso más abstractos, no es una violencia ejercida sobre el niño, no es la imposición arbitraria de un dato que el niño estaría condenado a recibir sin que tenga connivencia consigo mismo: no existe por un lado un niño que quisiera expansionar su espontaneidad, desarrollar sus aptitudes y deseos puros y puramente interiores y, por otro, una cultura que vendría a situarse sobre este crecimiento salvaje, contra ella o, por lo menos, sin relación con ella.

Crecer es precisamente para el niño apropiarse de la riqueza social, participar en el patrimonio cultural. El niño sólo llega a ser él mismo en su relación con los recursos humanos que están fuera de él.

Hay una enseñanza esencial de la psicología de Wallon: desde el punto de partida y durante toda su vida, el niño se relaciona con otros, con los compañeros humanos: no es ni encierro en sí mismo, ni enclaustramiento en el mundo de las cosas. La actividad de postura y las emociones son los primeros comportamientos, en el doble sentido de primitivo y fundamental porque son tantos otros medios de expresión, de sistemas de comunicación con su entorno: «El niño es, desde su nacimiento, un ser socializado, anexo a la sociedad» (77).

(77) WALLON, *Les origines de la pensée*, t. II, p. 436.

Hablar es entrar en posesión de una técnica creada por la humanidad y de apropiarse de las perspectivas propias de determinada cultura, comenzando por distinciones, divisiones, oposiciones comprendidas en el mismo juego de los vocablos. Desde que el niño maneja objetos, son objetos modelados por la técnica, y así se halla en contacto con una civilización, asimila sus inventos y sus usos. De este modo, por partes y desde su nacimiento, el niño participa en la cultura de su tiempo, pertenece a esa cultura, no sólo por los resultados de los descubrimientos, sino incluso por el sistema de relaciones y de conductas.

Enseñar al niño es prolongar el mismo esfuerzo por el cual no deja de relacionarse con el mundo de los demás, no en modo alguno hacerlo desviarse de algún itinerario natural.

Cultura espontánea y cultura sabia: continuidad y ruptura. El marxismo afirma la continuidad de la cultura espontánea y de la cultura sabia. La cultura no es un campo particular, una especialidad reservada a grupos restringidos. El arte no está destinado a dirigirse a una pequeña *élite*: «El arte pertenece al pueblo, toma sus raíces más profundas en las grandes masas trabajadoras» (78): su significado es «unir los sentimientos, el pensamiento y la voluntad de las masas». El arte no es transición a un mundo etéreo donde se transfigurarían y finalmente olvidarían abolidos los datos de lo cotidiano: no es oasis ni paréntesis: el artista quiere inscribir su obra en la prolongación de la vida y de las aspiraciones que señalan sus contemporáneos.

Actualmente, en Francia, la cultura tiende a separarse de las masas, a cerrarse en un estrecho grupo. Pero esto no es de modo alguno una maldición inherente a la cultura, incluso menos su esencia definitiva. Gramsci lo expresa muy bien: cuando «las capas intelectualmente superiores» se separan de las «capas inferiores» cuando los «intelectuales» se separan «de las almas sencillas» (79), es signo de que la cultura, esa cultura, está amenazada: la clase que suscita los creadores no es ya capaz de desempeñar su papel.

(78) Cl. Zetkin, *Souvenirs sur Lénine*.
(79) Gramsci, *Oeuvres choisies*, p. 25

Los marxistas gustan de repetir las palabras de Goethe: «En el fondo, todos somos seres colectivos, a pesar de lo que tengamos.» El creador no es aquel que todo lo ha sacado de sí mismo, que inventa con todas las piezas un universo que sólo le pertenecería a él: ha sabido responder a la llamada que el mundo le dirige, es el intérprete, expresa las exigencias y necesidades. Aragon dirá que es «el recolector de lo que procede de la tierra».

Esta continuidad primordial es la que funda y permite la continuidad pedagógica: hay una cultura espontánea, popular, que también en su primera aproximación es la de los alumnos en su vida cotidiana: y una cultura sabia, elaborada, la de la escuela, la que la escuela quiere inculcarles: una y otra presentan diferencias cuantitativas de grados, no de cualidad: aún menos existe oposición (80). El sentido común, la existencia inmediata de los alumnos no constituyen tantos errores de los que sería preciso sacarlos con todas las fuerzas para confrontarlos con ideas totalmente nuevas, con acciones contrarias a sus deseos y a sus costumbres: el niño no tiene que abjurar.

Pero no se desconocerá, sin embargo, el elemento de ruptura: no se pretenderá que todo hombre, todo proletario, ni tampoco todo niño, deba ser saludado como artista. Cuando Lenin desea que «nazcan artistas y se multipliquen entre las masas», indica a la vez el vínculo que los unirá a las masas y que, pese a todo, no se confundirán tampoco inmediatamente con esas masas.

Maiakovski se ha expresado extensamente sobre las relaciones entre el creador y su público: sin duda alguna «el arte debe ser comprensible para las grandes masas», pero este acuerdo tiene que crearse, no es un dato primero: «El arte no es un arte para masas desde su nacimiento», llega a serlo y por una sucesión de efectos: debe emprenderse la lucha para elevar el nivel cultural y para vencer reticencias, inevitables resistencias.

En realidad, la actividad y la conciencia cultural populares, como las de los alumnos, se ven cruzadas por contradicciones, transportan aportaciones múltiples y heterogé-

(80) Ibíd., p. 338.

neas, ningún principio ha logrado asegurarse el predominio, y Gramsci demuestra bien (81) que a medida que se le aleja de la vida inmediata para ir hacia los primeros intentos de explicación, corren el peligro de actuar los conformismos de grupo y las tradiciones recibidas sin crítica.

En cuanto a la conciencia del niño, es el reflejo activo de esta fracción de la sociedad en la que participa: no se le supondrá ningún maravilloso poder misterioso de extraterritorialidad, que lo haría escapar a las incertidumbres del adulto.

Así la cultura sólo se deja comprender por el doble concepto de ruptura y continuidad: es que nombra, aclara, explica que los hombres sólo vivían entre la confusión. Adelanta tal vez sólo un paso, pero no deja de ser un paso, que los demás serán capaces de sentir. El artista es este «escritor público» que expresa lo que los demás presienten. De ahí una comunidad, una continuidad de derecho, y Maiakovski puede decir:

Hemos abierto los tomos de Marx
como se abren las ventanas de su propia vivienda.

Se trata de introducir al lector en una conciencia más clara de su propio esfuerzo, esta claridad que él mismo desea, de aportar una respuesta. Pero esto no impedirá dificultades, separaciones reales. El artista extrae «de la masa la fuerza que va a transformarlas» (Aragon). Los hombres desean esta transformación que se unifica con su vida y no obstante es ruda y permanece largo tiempo indecisa.

Por otra parte, la unidad dialéctica continuidad-ruptura relacionada con la cultura funda la pedagogía: ni los alumnos están separados de la cultura por un abismo —sería de esencia distinta a ellos— ni se hallan de entrada adaptados a la obra cultural, sólo se debería proponerles obras con las que se hallan adaptados: la pedagogía es el esfuerzo a realizar para que los alumnos se reconozcan en las obras a que se les convida.

(81) Ibid., p. 26.

Pero, por otra parte, la unidad continuidad-ruptura se funda por sí misma en la revaloración crítica y ésa es la noción que ahora se trata de expresar.

La revaloración crítica. Partiremos de la doble afirmación de Lenin: por un lado «cada cultura nacional comporta elementos, incluso no desarrollados, de una cultura democrática y socialista, pues en cada nación existe una masa laboriosa y explotada cuyas condiciones de vida engendran forzosamente una ideología democrática y socialista». Y por ello Lenin toma la siguiente resolución: «Tomaremos prestados de cada cultura únicamente sus elementos democráticos y socialista, única y absolutamente, por oposición a la cultura burguesa» (82).

Pero por otro lado: «La doctrina de Marx es el sucesor legítimo, la continuación directa e inmediata de todo lo mejor que ha creado la humanidad en el siglo XIX, la filosofía alemana, la economía política inglesa y el socialismo francés» (83).

Es a la vez su sucesor y toma el sentido inverso, llegando a conclusiones radicalmente diferentes y abriendo perspectivas muy distintas. Semejante cambio sólo es posible en la medida en que Marx se ha mantenido incesantemente en contacto con esta cultura democrática que brota de la propia vida de las masas explotadas. Y así es como ha podido sacar de la cultura burguesa lo que había adquirido de real, el peso de su verdad, pero que persistía oculta hasta entonces, convertida en su contraria.

«Lo que el pensamiento humano había creado, lo ha reconsiderado con espíritu crítico... lo ha pasado por la criba de la crítica» (84), revivir y transformar la cultura adquirida reestableciendo su continuidad con la vida y aspiraciones del pueblo. Precisamente lo que impedía que los pensadores burgueses llegasen a tales resultados, es que estaban «encerrados en los estrechos límites (de su clase), encadenados por los perjuicios (de su clase)».

Engels ya lo había dicho cuando pasó al socialismo «todo lo que, en la herencia cultural es verdaderamente digno de

(82) LENIN, Ibíd., t. XX, p. 16.
(83) Ibíd., t. XIX, p. 14.
(84) Ibíd., t. XXXI, p. 295.

ser conservado, lo será y, además, en lugar de ser monopolio de la clase dominante, se convertirá en bien común de toda la sociedad» (85). Y es esencial ver que Marx como Lenin añaden algunos nombres, suprimen poco y continúan considerando como obras maestras las que la cultura ha designado como tales: Beethoven, Miguel Ángel, Balzac...

Pero sus obras, esas mismas obras, toman un nuevo significado al mismo tiempo que se dirigen a un público nuevo, que ya no se limita a un pequeño grupo socialmente determinado.

Esta «asimilación crítica de la herencia» (86) puede parecer una paradoja, con frecuencia incluso una imposibilidad: la cultura constituida es cultura de la clase dominante y lenguaje ya de la clase dominante, es necesariamente un punto de vista de clase que se expresa en una obra cultural. Aragon ha osado reconocer que, en nuestra tradición literaria, las obras verdaderamente revolucionarias tenían muy poco lugar junto a esas donde se ha infiltrado evidentemente la ideología de los poseedores: «Así, pues, si según nuestra rebeldía vamos a juzgarlo, será preciso que pasemos condena al conjunto de la literatura francesa» (87).

Y, sin embargo, no hay sin duda ninguna gran obra que no sea susceptible de una revaloración crítica, que no tenga que desempeñar un papel en la revaloración crítica, a partir de la cual toma un alcance que se extiende más allá de los límites de su clase, se hace medio para las clases dominadas de llegar a la lucidez. Desde Balzac interpretado por Engels hasta Victor Hugo releído por Aragon.

La condición primera de ello es que las obras hallen en su sentido de innovación, innovación simultáneamente ideológica y social, mientras que el juego de la burguesía ha consistido en disimular su contenido de progreso, acaparando la atención por matices de forma o por simples modulaciones sobre temas que se complacían en calificar de eternos.

Lo que no significa en modo alguno que se vaya a buscar en determinada obra del pasado el modelo de lo que tenemos que hacer hoy. La toma de conciencia a partir de la

(85) ENGELS, *La question du logement*, 1.ª parte, p. 30.
(86) R. LEROY, *La culture au présent*, p. 153.
(87) ARAGON, *J'abats mon jeu*, p. 19.

obra cultural no debe ser concebida en términos esquemáticos: «La formación de la sensibilidad, la experiencia de formas nuevas, la confrontación y la crítica de los diversos contenidos contribuyen al desarrollo de la personalidad y por ello mismo tienen efectos políticos: aumentan las exigencias de vivir mejor, de vivir de otro modo, de desembarazarse de mixtificaciones y estalla la contradicción entre estas exigencias y la realidad de este régimen» (88).

Comenzando por Marx, los que han determinado cambios radicales en el pensamiento y en la acción, son quienes más profundamente han asimilado la cultura existente: no rechazar las obras, sino penetrar hasta los elementos revolucionarios comprendidos en ellas.

Las ideas dominantes son propias de la clase dominante. Semejante gestión no puede tener tanto significado mientras se atenga a una interpretación simplista de la fórmula de Marx y se la desvíe en una negación de toda la cultura constituida, uniformemente calificada de burguesa, puro y simple instrumento de dominación de la burguesía.

«Las ideas dominantes de una época jamás han sido otra cosa que las ideas de la clase dominante» (89). El marxismo es ante todo esfuerzo de ruptura a fin de que no se acepten ya las ideas como se dan, como pretenden ser, puras, desinteresadas: proceden de la lucha de clases y desempeñan un papel en la lucha de clases.

Sin embargo importa examinar de cerca los ejemplos que se evocan. Marx, en el *Manifiesto*, alude a la religión cristiana triunfante de las religiones paganas y ello sólo ha sido posible en el momento en que el mundo antiguo había llegado a su decadencia: las clases hasta entonces dominantes ya no estaban en condiciones de mantener su papel.

En el siglo XVIII la burguesía «entonces revolucionaria» aventaja a la sociedad feudal, y sus ideas, libertad individual, libertad de conciencia y progreso suplantan a los conceptos feudales de nobleza hereditaria y autoridad sagrada.

La *Idéologie allemande* muestra cómo se ha presentado de forma mixtificadora la teoría de la división de poderes, bajo

(88) R. LEROY, *Inauguration du Centre Jean-Vilar*, febrero 1972.
(89) MARX, *Manifeste communiste*, § II.

la forma de una condición eterna *a priori* de un gobierno muy moderado mientras que, en realidad, en un momento determinado, refleja un estado real en las relaciones entre clases dominantes: la lucha por el poder permanece indeciso entre tres autoridades, potencia real, aristocracia y burguesía.

De lo que queremos sacar una doble conclusión: por una parte, la clase explotada debe desvelar la mixtificación, hacer estallar el origen de las ideas que se le oponen y hallar así un instrumento para combatirlas: las ideas dominantes son «las relaciones materiales dominantes captadas bajo forma de ideas». La libertad individual oculta las condiciones necesarias para la explotación capitalista del proletariado.

Pero, por otra parte, esas ideas de la clase dominante poseen una realidad, han desempeñado en un momento dado un papel progresista: el cristianismo con relación al paganismo, el capitalismo burgués con relación al feudalismo. Cuando Marx dice «la clase que es el poder material dominante de la sociedad es también el poder dominante espiritual» es preciso comprender que una clase sólo adquiere este doble poder en la medida en que tiene algo que aportar a la humanidad.

La libertad individual, en el siglo XVIII, expresa la necesidad de la burguesía de tener a su disposición una mano de obra «libre», es decir obligada a contratar compromisos salariales, pero al mismo tiempo en condición para que las masas puedan organizarse y es el objetivo que el proletariado, quiere realizar actualmente, confiriéndole por fin su amplitud total de libertad contra la explotación.

Las ideas de la clase dominante no se limitan a un puro engaño, destinado a mantener al pueblo en la obediencia: han marcado un paso adelante, pues la clase sólo se ha hecho dominante porque era capaz de hacer avanzar la historia. Por consiguiente las ideas de la clase dominante aportan a la cultura elementos reales y por ello duraderos, aunque estén contenidos en los límites de clase y trate de aferrarse al poder largo tiempo tras el momento de su justificación. No veamos en ello como algunos anticlericales con relación a la religión, un complot montado con toda las piezas para mantener al pueblo en la obediencia.

Todo esto para llegar a decir que la lucha contra las ideas

dominantes no puede en modo alguno confundirse con un simple rechazo de las ideas, que culminarían en una separación de todas las obras culturales en que se expresan, aún menos un vago escepticismo generalizado. La lucha contra las ideas dominantes implica que se hagan estallar las mixtificaciones, las limitaciones en que se refleja la situación de clase, pero también que se revalorice, que se reinterprete lo que hay en ellas de positivo, de válido. La democracia socialista es a la vez contraria a la libertad individual proclamada como idea dominante por la burguesía dominante y su instauración por fin efectiva y para todos.

La lucha contra las ideas dominantes no es nada más que la revalorización crítica de la cultura. Su condición común de posibilidad es que se apoye sobre el movimiento organizado de la clase obrera, a partir de la práctica de los sindicatos (precisamente esas «asociaciones» que la libertad burguesa quería prohibir en el 89) que se restituya en su lugar la ideología de la libertad burguesa, pero también que se desprenda el sentido auténtico de libertad.

La revaloración es una forma de la continuidad-ruptura. La revaloración crítica de la cultura crea continuidad entre las obras y la vida de los hombres y de los alumnos: pone a la luz las relaciones de clases, las luchas de clases, es decir cuán significativas son estas obras en la vida de las masas y no solamente las historias aristocráticas de algunos individuos excepcionales que sólo estarían destinadas a la delectación de algunos privilegiados.

Es decir asimismo que la cultura no trasciende intemporalmente los acontecimientos y los problemas hallados por los hombres; no se reserva a los que hacen abstracción, a los que están bastante bien situados para poder hacer abstracción de las dificultades que afrontar y para poder transportarse a un mundo impalpable donde ya no se plantean esas dificultades.

Y también la revaloración crítica crea continuidad entre las obras del pasado y la vida presente de los alumnos; no es solamente un interés histórico, lejano, de curiosidad aislada: en su famoso comentario sobre el arte griego, Marx afirma a la vez que ese arte corresponde a una sociedad de

«débil desarrollo» y que sin embargo subsiste «en cierto sentido como norma y modelo» (90).

Es que, para el marxismo, el pasado de la humanidad, del desarrollo social no es un momento abolido en la huida del tiempo: la historia tiene un sentido, es decir, constituye una totalidad en que los momentos pasados siguen siendo presentes en cierto modo: el arte griego suscita emoción e interés vivido ante «la infancia social de la humanidad», atractivo de la humanidad por un momento de sí misma que ha sido en su conjunto expansión e inclusión. Como el atractivo que ejerce sobre cada adulto su infancia, como período concluso y referencia siempre presente en sí mismo.

Después de estos dos ejemplos, tal vez podamos captar mejor la idea general de la escuela como continuidad y ruptura.

2. Sostener los dos extremos de la cadena

Según la bellísima fórmula de Gramsci, se trata de llegar a un «sentido común renovado» (91). Son preguntas que plantea el sentido común, la actividad práctica ya existente de niños y hombres, esas son las cuestiones que la escuela debe abordar. Pero, al mismo tiempo, la escuela «desarrolla... elabora... hace unitario y coherente... y sistemático» lo que en lo cotidiano se vive con intensidad, pero con confusión. No se debe separar los dos extremos de la cadena.

Gramsci sacará a la luz esta continuidad con un ejemplo que puede parecer paradójico: evidentemente existe un abismo entre los sistemas elaborados por los filósofos y lo que la conciencia corriente, el lenguaje común, califica de «filosofía». Y, sin embargo, la expresión anuncia en mucho lo esencial de lo que buscan las construcciones más complejas, pues invita a comprender «que lo que sucede es en el fondo racional y que, como tal, es preciso afrontarlo... Cierto concepto de la necesidad, confiere a la acción una dirección consciente».

(90) Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique*, IV, *Production*.

(91) Gramsci, Ibid., p. 26.

En un lenguaje muy impregnado por el idealismo, es preciso reconocerlo, Jaurès ha sabido señalar la continuidad entre las formas inmediatas y la elaboración sabia: la «conciencia popular» señala fundamentalmente qué camino seguir pues en ella aparecen «la generosidad primera y la derechura del instinto, la elevación de los pensamientos, de los sentimientos y de las esperanzas» (92).

Y, sin embargo, le falta algo: abandonada a sí misma, corre el peligro de entregarse a largos períodos de «inercia», sus esperanzas, sus mismas acciones están entrecortadas de pasividad, de postración. Carece de la «sensación continua e ininterrumpida de su valor» y precisamente ese refortalecimiento del yo, esa persistencia, esa fidelidad a los mejores momentos de sí misma es la que hallara —así lo espera Jaurès en una escuela renovada.

El maestro, dice Gramsci, es quien debe ser «consciente de los contrastes» (93) entre los tipos de cultura, diremos, para simplificar, lo que representa él mismo y lo que representan los alumnos.

Por nuestra parte lo interpretamos diciendo que será capaz de vivir uno y otra, a fin de conducir al niño de uno a otra: de Tintín a Víctor Hugo, sin despreciar a Tintín y sin quedarse en Tintín.

Apoyarse en lo que es el niño, permanecer en contacto con sus gustos y aspiraciones. Lo que implica un maestro capaz de vivir, en determinado momento y por determinado estrato social, esos mismos afanes por que atraviesan los alumnos, afanes y esperanzas tanto de su vida afectiva como de su existencia imaginaria. Un maestro capta lo que hay de positivo en Tintín, más generalmente en ese tipo de cultura que de buen grado calificaríamos de inmediata; la dicha es posible; no todo es absurdidad: hay lugar para la aventura, el riesgo, la intensidad de la acción; los hombres pueden ser dichosos, tienen derecho a ser dichosos, conquistando por pruebas incluso rudas esa dicha. El amor y la sexualidad no están malditos, participan en la conquista de la felicidad (94).

(92) JAURÈS, *Dépêche de Toulouse*, 14 de julio de 1889.
(93) GRAMSCI, *Revue Europe*, marzo de 1955.
(94) Cf. EDGAR MORIN, *L'esprit du temps*.

Pero no hay que limitarse a Tintín; la tarea del maestro es «acelerar y disciplinar» (la fórmula aun pertenec a Gramsci) las experiencias del niño; conducirle hasta una coherencia, una exigencia a la cual no llegaría por sí solo, sino que responde profundamente a su deseo, puesto que en fin de cuentas, la felicidad que propone Víctor Hugo, es la misma que sugería Tintín, con una amplitud infinitamente mayor, apertura y posibilidad abierta a la realización.

Ayudar al niño a pasar de cancioncillas a Beethoven, de cromos a Van Gogh y también de sus textos libres o de sus dibujos a obras siempre compuestas por él, pero más profundamente representativas de sí mismo: el problema del maestro consiste en vivir esa continuidad, en amarla, de casarla a cada momento, pero sustituyéndola en la perspectiva del conjunto; vivir y amar cada etapa para ayudar al niño a franquerlas.

De ahí se desprende un concepto dinámico de las necesidades: en cada peldaño satisfacer las necesidades de los alumnos, pero también suscitarles nuevas o, más bien, impulsar la necesidad primera hasta toda la extensión de que sea posible, conducirla al término de su movimiento.

Wittwer demuestra muy bien que la enseñanza está condenada al fracaso «si es demasiado grande la distancia entre los requerimientos de las obras y las emociones espontáneas (del alumno)» (95). De ahí que aconseje tomar como punto de partida las obras que el alumno ya conoce, que ama y serán con mayor frecuencia obras del presente, para ayudarle lentamente, prudentemente, a dirgirse hacia otras más difíciles, más elaboradas, que podrán también pertenecer al pasado.

El modelo

El marxismo reivindica abrir el impulso a una cultura democrática sin que exista ninguna antinomia entre estos dos términos en la medida en que establece unión entre las aspiraciones populares nacidas en el nivel de vida de los ex-

(95) WITTWER, *Le Français aujourd'hui*, noviembre de 1968.

plotados y las obras de los «grandes hombres»: interpreta las obras de los grandes hombres a la luz de las aspiraciones populares, buscan en las obras de los grandes hombres en qué medida responden a las aspiraciones de la masa y en qué medida también han llegado a serles infieles.

Así se hará vivir a los alumnos una experiencia de continuidad con su propia vida al mismo tiempo que se les presenta modelo sin temor a lo que el término comporta de perfección y de ruptura fuera de lo cotidiano. A partir del momento en que el modelo realiza ese tipo de unión, la relación del alumno al modelo puede ser de sumisión exenta de servilidad.

Ni el alumno se sitüará frente a conclusiones dispuestas totalmente y totalmente mascadas, ni se hará desfilar ante él opiniones singulares y heterogéneas, con la esperanza de que bruscamente darán nacimiento al famoso espíritu crítico.

La libertad de pensamiento no puede ser negativa «a todo sistema coherente y reflexionado... eclecticismo y ausencia de prinicipos» (96). El modelo encarna a la vez una posición e incita «a plantearse siempre más preguntas» (97). No tiene ninguna contradicción entre el hecho de sostener una opinión y el de incitar al discípulo a buscar por sí mismo. Y es decir demasiado poco; la condición por la que se entrega a plantearse preguntas reales que tienen un sentido, permitiéndole progresar y finalmente avanzar por sí solo, es que el modelo le ayuda, le sostiene y le conduce, abriendo perspectivas ante él.

No se puede «aprender a aprender», no es posible formarse un método, sin aprender determinada cosa precisa y sin aplicar ese método a determinado terreno particular. Para tomar posesión de sí, para encontrar las fuerzas de pensar por sí mismo, es necesario un modelo que nos saque de las facilidades y de las aproximaciones de costumbre.

Nada es, pues, más discutible que oponer la originalidad del individuo y su relación con los modelos, es decir, de oponer en el plano pedagógigco, la personalidad del alumno

(96) LENIN, *Oeuvres*, t. V, p. 375 *(Que faire?)*.
(97) Ibíd., t. V, p. 316.

y la intervención del maestro: ser guiado hacia los modelos no es lo contrario de la independencia de espíritu sino la única forma de lograr la independencia de espíritu. Por la imitación de los grandes o, más bien, inspirándose en los grandes, es como se forman todos los grandes: se descubre la invención a partir de lo que los demás han establecido.

Eso es cierto, a partir del momento en que se instaura la relación con los modelos, la relación pedagógica como copia, sino como reviviscencia en mí de lo que he sentido en otro: una acción en la que me comprometo profundamente y que modifico y modulo por la misma forma de insertarme en ella.

Sartre dice muy bien de la lectura y se puede extender a todo diálogo maestro-alumno, que es «creación dirigida» (98), es decir, síntesis de iniciativa personal y de guía. Si el lector, si el alumno permanece pasivo, hablando propiamente no existe lectura sino solamente frases diversas que parecerán surgir en la pequeña felicidad.

En cuanto él haya captado un sentido global del texto, es que el lector ha proyectado su propia experiencia, aún orientándola gracias a lo que el texto le proponía: el autor había situado jalones, pero esos jalones «se separan por el vacío, es preciso unirlos», y esto es sólo posible yendo «más allá de ellos». En resumen «la obra sólo existe a nivel exacto de las capacidades del lector».

Esto se verifica sin duda en toda lectura y por transposición, en la pedagogía en general. Pero creemos que sólo puede sostenerse hasta el extremo en una perspectiva marxista de la cultura y de la enseñanza pues instituye una comunidad entre la experiencia inmediata y la experiencia elaborada, por consiguiente entre lector y escritor, como entre maestro y alumno, aun manteniendo de uno a otro la diferencia que separa un uso unificado, aclarado, del mismo uso todavía confuso y contradictorio.

Hay grandes autores, grandes sabios, genios, superioridades intelectuales, una jerarquía de éxitos, pero los más grandes no están separados de la masa por un abismo, no forman un universo aparte.

(98) SARTRE, *Qu'est-ce que la littérature?*, II: *Pourquoi créer*

Y también por ello cuando se sitúan los versos de V. Hugo por encima de los textos del pequeño Dupont, no es sistema de acostumbrar a este último a aceptar sin crítica las subordinaciones y opresiones sociales; por el contrario, es darle un aliado para las tomas de conciencia personales que tendrá que efectuar.

Hablando de cosas bastante parecidas, Claude Roy emplea otras metáforas y habla de sucesivos injertos: «A veces el árbol nacido de esos injertos es tanto más inesperado que si hubiera sido injertado más vigorosamente, más rigurosamente en un árbol viejo» (99).

Refresquemos la memoria

Para no dejarse encerrar en falsos dilemas entre originalidad y modelos, será conveniente apoyarse en los resultados de la psicología experimental, especialmente en lo que concierne a la relación entre inteligencia y memoria. Se distinguirá entonces que la elección pedagógica no está en juego como se nos repite tanta frecuencia, entre un resumen de historia a aprender llanamente de memoria y una encuesta calificada de libre.

En realidad, a memoria no es de ningún modo un fenómeno pasivo, un simple registro que se obtendría de forma automática a partir de repeticiones. Tiberghien muestra cómo pone en juego la actividad intelectual del sujeto y los procesos superiores de control: un niño que ha perdido un objeto trata de recordar dónde puede estar. Se esforzará por reconstruir el empleo del tiempo de su jornada y saldrá con bien en su empeño en la medida en que sepa introducir una organización, una ordenación, una estructuración en el cúmulo de acontecimientos que le acuden al espíritu.

Acordarse es «reconstruir la información buscada a partir de ciertas características almacenadas». La memoria es acción (100).

Por consiguiente, en el nivel de los procesos psíquicos, la

(99) CLAUDE ROY, *Descriptions critiques*, p. 91.

(100) TIBERGHIEN, *Revue française de Pédagogie*, enero de 1972, cf. en el mismo sentido FRAISSE, *Enfance*, 1962, núm. 4.

relación con los modelos, con todo el esfuerzo de memoria que implica, no va al encuentro de la inteligencia del niño sino, por el contrario, procura los medios de que se expansione.

La pedagogía como ida y vuelta

Se nos habla siempre del maestro que impone a los alumnos su autoridad y sus ideas, pero si se lo considera más de cerca, la influencia de los alumnos en las opiniones y enseñanza de los maestros aparece también como un dato fundamental. La primera razón de ello es que, en la vida cotidiana de la clase, es imposible que el maestro vaya siempre a contra corriente, tiene necesidad de estar de acuerdo, de sentirse apoyado por lo menos por una parte de los alumnos.

Pero un marxista tiene más que afirmar: «En las aglomeraciones obreras, los maestros de instituto reciben, por así decirlo, la idea socialista de los niños cuya enseñanza les ha sido confiada» (101). Al estar en contacto con niños proletarios participando en cierto modo, quiéralo o no, de sus dificultades y problemas, el enseñante corre el peligro de ir a parar al socialismo, a menos que, en una especie de esfuerzo, de crispación en que se lee fácilmente la contrariedad, no se aferren a las posiciones más burguesas.

La clase, incluso tradicional, es un lugar de intercambio en que el estilo de vida y de pensamiento de los alumnos no puede dejar de marcar al maestro. Una pedagogía progresista, por renovación del público y de los contenidos, realiza una bilateralidad de intercambios, sin que maestros y alumnos se den como compañeros intercambiables. Por ello los niños del proletariado no aparecen solamente como víctimas de un «*handicap* socio-cultural»; también constituyen la fuerza motriz sin la cual la escuela está condenada a estancarse en el conformismo.

(101) JAURÈS, en la Cámara, 21 de junio de 1894.

La escuela marxista realiza la síntesis ruptura-continuidad por la ampliación de las comunidades

El niño se siente cómodo en la comunidad, aspira a una vida de comunidad: en el grupo de sus camaradas le gusta jugar con ellos, trabajar con ellos, ayudarse mutuamente, ponerse de acuerdo con los demás en las decisiones necesarias.

El papel de la escuela consiste en conducirle poco a poco de esas primeras agrupaciones a colectividades cada vez más amplias, lo que significa al mismo tiempo elevar la asociación a un nivel superior: «Las pequeñas comunidades, los problemas de la pareja, de la familia, de la escuela, de las comunidades de obreros e incluso de la patria, se engloban en los de una comunidad mayor, la del campo socialista, del movimiento mundial del comunismo y de la humanidad» (102).

Es, pues, una obra pedagógica de continuidad, prolongando uno de los sistemas de vida más característicos de la infancia, pero también un esfuerzo de ruptura, pues no sin dificultad ni sin ayuda el niño puede sentir en colectividades, cada vez más amplias, que sus intereses y sus deseos propios no se separan de los intereses del conjunto, que la totalidad no se opone a la persona, sino que, por el contrario, le ofrece la posibilidad de desarrollarse armoniosamente.

Aún es preciso que la realidad se preste efectivamente a una determinada toma de contacto, es decir, que hayan sido abolidas las causas objetivas de la división de la sociedad en grupos hostiles y en clases opuestas, y esto es en mucho lo que quiere significar G. Aczel.

La escuela marxista realiza la síntesis ruptura-continuidad en la búsqueda de la verdad

La aportación de Lenin, especialmente en los *Cahiers sur la dialectique* de Hegel, aparece como fundamental. *Ruptu-*

(102) GYÖRGY ACZEL, *Culture et démocratie socialiste*, p. 349.

ra: para acercarse a la verdad, el pensamiento debe aprender a manejar, «categorías privadas de materia sensible», como la abstracción de la ley natural y del valor, y no dejarse seducir por las apariencias inmediatas y habituales de lo «concreto», por ejemplo cuando sigue comprobando la seudoevidencia de la ley de oferta y demanda.

Continuidad: Las ideas habituales no son errores en el sentido exacto del término; lo que las hace inadecuadas, es «su separación» y por ello el fin es aprehenderlos en su «totalidad».

Para que los alumnos lleguen a «la objetividad», el progreso consiste en que capten «la interdependencia y la vinculación estrecha, indisoluble de todos los aspectos de un solo e idéntico fenómeno» (103).

La enseñanza inspirada en el marxismo es totalización de la experiencia y, sin embargo, totalización difícil, que sólo se obtiene más a costa de una serie de rupturas, pues no es adición sino que exige un punto de vista nuevo; el de lo abstracto, y es el único medio de escapar al carácter parcial, unilateral, de las comprobaciones empíricas. Entonces el pensamiento dialéctico puede captar el conjunto de las relaciones en su carácter de contradicción y de movimiento, el choque de los contrarios al mismo tiempo que la unidad de los contrarios.

Así, cuando se captá la lucha de clases y que cada clase en sí misma es portadora de contradicciones, que el capitalismo ha desempeñado a la vez un papel positivo en la medida en que destruye los antiguos sistemas de producción, da impulso a las fuerzas productivas nuevas, crea situaciones en que el proletariado puede reunirse y organizarse y oprime al proletariado aún convirtiéndose pronto en una traba para el desarrollo de las fuerzas de producción.

Semejante totalización no está de modo alguno interrumpida de la experiencia vivida y aún menos se opone a la experiencia vivida: se inscribe siempre en su continuidad.

(103) LENIN, *Oeuvres*, t. XXI, p. 49.

A partir de lo cual podemos reflexionar sobre la ruptura y la continuidad en la enseñanza de las ciencias

I. La obra de Bachelard nos ofrecerá un primer punto de apoyo. Nadie ha insistido más sobre la necesidad de una ruptura violenta entre el pensamiento inmediato y la actitud del saber científico: es preciso contradecir las observaciones familiares, romper con los datos del sentido común, tales como la noción de masa, de «impulso» de un cuerpo sumergido en un líquido; y es un sacrificio difícil para el alumno renunciar a sus costumbres espirituales que han sido así contratadas en la práctica corriente o, más bien, en las «complacencias» a las que el espíritu se abandonaba. La actitud científica implica un cambio de perspectiva, inseparable por sí misma de una conversión de intereses.

Y, sin embargo, en cuanto se considera uno de esos ejemplos simples que nuestro autor gusta de evocar, se distingue que esas rupturas hallan finalmente una continuidad más profunda con la experiencia del alumno.

Sobre la ley de la caída de los cuerpos ¿qué tiene que descubrir el alumno? Que la hoja muerta que cae en espiral no contradice el principio universal de la caída vertical. El alumno debe, pues, llegar a considerarla como un «accidente» debido a una causa adventicia: el viento.

Considerando la contrapartida de las actitudes espontáneas del alumno, la explicación científica le ofrece finalmente los medios de considerar sus actitudes con un sistema de coherencia y de claridad, en lugar de que su experiencia se presente como dispersa, contradictoria a sí misma, importunada entre los cuerpos que caen inmediatamente y los que se retrasan girando en el aire.

Asimismo para describir el papel del enseñante, tras de haber dedicado tantas páginas a la necesidad de las rupturas, Bachelard ha utilizado en muchas ocasiones términos como «discutir... rectificar... poner en orden» (104), que son las mismas expresiones de una continuidad encontrada.

(104) Cf. BACHELARD, *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, cap. IX.

2. La aportación de Langevin se inspira esencialmente en la dialéctica marxista. Langevin pide que en la enseñanza no se separe la ciencia de la historia de la ciencia o, más bien, de la vida de la ciencia. La verdad científica se propone tradicionalmente al alumno como un dato que no deja ningún lugar a dudas, ni siquiera a la vacilación. Se funda en él desde el exterior, totalmente realizada, totalmente dispuesta. El alumno puede estar ciertamente interesado, pero no sentirse demasiado implicado: no se le convida a participar en un esfuerzo de edificación puesto que precisamente el edificio se presenta como ya concluido.

Podríamos decir que sólo se pone en evidencia el elemento de ruptura, ruptura entre los tanteos, las aproximaciones de la vida cotidiana y la majestad sin fallos, por lo menos sin fallos aparentes, de la revelación científica.

Por el contrario, si se desea concederlo todo a la continuidad y se invita al alumno a encontrar, a «redescubrir» la ciencia por sí misma, a partir de sus propias incertidumbres, siendo apenas guiado por algunas «informaciones», se le embauca, se corre en gran manera el riesgo de mantenerle a nivel de *bricolage*; no habrá sido alcanzada la actitud del saber.

Langevin permite escapar a este dilema introduciendo al alumno en la continuidad histórica y no simplemente individual: la enseñanza le hará participar en el mismo movimiento por el cuál los hombres se separan poco a poco de las primeras aproximaciones, que parecen tan frecuentemente su propia representación: ¿No ha comenzado también él por imaginar el calor como una especie de fluido que se transmite de un cuerpo a otro, un poco como un color que destiñe (teoría medieval de lo calórico), antes de concebirla como una forma de movimiento?

Así, pues, el desarrollo histórico de la ciencia es el que puede realizar la síntesis entre ruptura y continuidad.

Y esto no es más que un primer paso: englobando el desarrollo de las ciencias, Langevin ha concebido «una enseñanza histórica de la civilización» como unidad, vínculo orgánico entre todas las disciplinas. En el espacio, el niño llegará a comprender y a apreciar otras formas de actividad,

otro estado de espíritu que los de su medio habitual: salir de sí mismo para situarse en el punto de vista de otro, en la doble intuición de las diferencias y de la complementaridad. En el tiempo, sentir una continuidad que está hecha de crisis y de dramas, pero también de progreso. Atreverse a afirmar el progreso.

Así es posible una enseñanza por la que el alumno se sienta directamente afectado, que se inserte en sus preocupaciones y que tenga una incidencia real sobre su existencia y, sin embargo, semejante perspectiva desborda, supera infinitamente los datos inevitablemente parciales y confusos de su vida infantil.

Un proyecto semejante sólo halla toda su amplitud apoyándose en el marxismo que no sólo acentúa la continuidad histórica sino que, sobre todo, plantea los diferentes aspectos de la civilización como una totalidad en que las superestructuras ideológicas permanecen incomprensibles mientras que no se relacionan sus bases materiales y sociales. Si no, sólo existen historias parciales, desunidas.

La escuela marxista realiza la síntesis continuidad-ruptura por la enseñanza politécnica

Para gran número de alumnos y especialmente aquellos que proceden de la clase obrera, el interés por la técnica y el manejo de la técnica se inscriben en la continuidad de su existencia. No es sorprendente que múltiples pedagogos hayan afirmado la cultura técnica como parte integrante a la vez de la cultura y de la enseñanza.

¿Qué aporta de más la noción de enseñanza politécnica? No se trata del aprendizaje de un oficio y, sobre todo, tampoco de *bricolage*, de «trabajos manuales»: el alumno será iniciado en la teoría y práctica de las ramas principales de la industria, lo que no puede realizarse más que en la gran producción y organización del trabajo en fábricas. El alumno participará en el trabajo social productivo y, al mismo tiempo, ese trabajo estará vinculado orgánicamente a conocimientos generales, dados por la escuela (105).

(105) Cf. KROUPSKAIA, *De l'éducation*, especialmente pp. 155-209.

La característica propia de la enseñanza politécnica es unir el trabajo manual y el trabajo intelectual; en primer lugar, para que el alumno aprenda a trabajar a partir de máquinas rudimentarias, en las más perfeccionadas, que implican una puesta en obra reflexionada de sus mecanismos, luego porque la producción por sí misma nunca estará separada de un esfuerzo por comprender la estructura global de la empresa, las relaciones entre las diferentes tareas, la organización general de las fabricaciones y por ello las posibilidades de mejorarla.

El alumno no se detendrá en la empresa: debe abordar la misma economía planificada, la interdependencia de las diferentes ramas y el programa de desarrollo en su conjunto. Lo que no sería posible fuera de una perspectiva histórica que comprenda a la vez la evolución de los medios de producción y del movimiento obrero que han utilizado esos medios.

La enseñanza politécnica tiene por objeto hacer comprender y vivir al alumno la estructura económico-social, a partir de su inserción personal y sería en la actividad de producción e intensificar así sus capacidades de acción. O, si se prefiere, la actividad se expansiona como comprensión.

Una vez más, una última vez, es la extensión como ruptura, y que no pierde, sin embargo, ese contacto con la experiencia familiar; aquí la ampliación es una especie de salto prodigioso que podrá conducir al niño de la dicha de crear un objeto con sus propias manos hasta la participación consciente en las leyes de la sociedad.

Pero el esfuerzo por unir el trabajo manual y el trabajo intelectual o, más bien, por hacer cesar la oposición milenaria de ambos no puede cobrar ningún significado en una sociedad donde la clase obrera sólo existe como productora de plusvalía.

3. La escuela es siempre política

La enseñanza está siempre unida a la política, al aparato político y por ello a las estructuras fundamentales de los grandes medios de producción: capitalismo o apropiación

colectiva, capitalismo en su fase liberal o capitalismo de monopolios.

La burguesía no lo reconoce, no puede reconocerlo. En realidad el apoliticismo de la enseñanza, la proclamación de una escuela que permanece fuera de la política, no es nada más que una «hipocresía destinada a drogar a las masas». En toda la medida en que ello es posible, la burguesía se esfuerza por acomodar el sistema a sus propios intereses de clase, por hacer de ella un instrumento de su propio dominio: «Conducir la enseñanza (del pueblo) al adiestramiento de lacayos sumisos y despabilados (...) obtener criados dóciles y obreros hábiles» (106). Para llegar a ello, hay una acción que se desarrolla en dos planos: la elección del público y la selección de los alumnos y, por otra parte, lo que se inculca y lo que se adapta a los intereses de la burguesía.

La elección no estriba entre una escuela politizada y una escuela que superaría la política, sino entre las políticas a que se vinculará la escuela. Los marxistas no son quienes politizan la escuela, ya politizada en parte. Ponen a la luz esta politización cuidadosamente oculta hasta entonces, a fin de que se pueda comprender, debatir y modificar.

No abandonaremos la escuela

Pero la escuela no es la propiedad, el coto privado de la clase en el poder: es el lugar de la lucha de clases, donde las exigencias de las masas (padres, alumnos), las necesidades de la ciencia y las técnicas, y tomas de conciencia de los enseñantes se oponen a la manumisión de la clase dominante.

El hecho capital de la escuela es que actualmente la burguesía se ha reducido a la defensiva. Hubo un momento en que siendo más conservadora extendía sobre la escuela una autoridad indiscutida, podía hacer de la escuela su objeto, y en particular se servía de ella para expansionar «una forma de patriotismo estrecho, bajo, odioso» (107).

A partir del momento en que las fuerzas de izquierda han

(106) LENIN, *Oeuvres*, t. XXVIII, p. 428.
(107) JAURÈS, *Revue de l'enseignement primaire*, 1908, núm. 2.

debilitado su poder aquí como en el mundo del trabajo, ha tenido que replegarse. Y su posición de repliegue es una enseñanza lo más vacía posible, una enseñanza que tiende a la indiferencia y al silencio en cuanto se trata de una cuestión importante, de llegar a una comprensión de conjunto.

Jaurès, con lucidez, supo preverla a fines de siglo XIX: la reacción sueña con imponer «programas de supresión, de abdicación, de neutralidad degradada y humillada». Sueña con una escuela que no tenga «doctrina, pensamiento ni eficacia intelectual ni moral» (108). Una enseñanza semejante sólo será «una nomenclatura de hechos o de pequeños preceptos». Aparecerá a los alumnos como «incolora, helada», las verdades estarán «apagadas», todo parecerá afectado de esterilidad» (109), puesto que no habrá tratado de comprender el significado de los hechos, de señalar el lugar en la generalidad de esfuerzos y logros: y por ello no irá en busca de razones técnicas que se atendrían a los métodos, a la organización de la enseñanza, sino por razones políticas: la clase en el poder sólo busca su salvación en el mutismo de la escuela.

Lo que Jaurès había presentido, Wallon lo ha comprobado medio siglo más tarde: el eclecticismo de la escuela tiende a no ser más que una «confusión inconsistente», se admiten «principios o nociones inconciliables como simultáneamente válidos... la realidad (aparece como) un cúmulo sin cohesión en el que toda opinión puede ser igualmente válida» (110).

Por no decir que la escuela sirve al régimen establecido, surgen la incoherencia, la nada, lo que nuestros alumnos llaman «limo». «El rechazo de la cultura permite a la burguesía asentar su explotación» (111) y no la extensión de la cultura, de una cultura que serviría de modo directo, pues precisamente en el mundo contemporáneo señalado por el ascenso de las fuerzas progresivas y también por

(108) JAURÈS en la Cámara de Diputados, 21 de junio de 1891, 1894?
(109) JAURÈS, *Revue de l'enseignement primaire*, 6 de febrero de 1910.
(110) WALLON, *La Pensée*, 1945. *Pour une encyclopedia dialectique.*
(111) LEROY, *La culture au présent*, p. 150.

fuerzas de pensamiento progresista, no puede edificarse e incluso menos difundirse una cultura semejante.

Para convencer al proletario de que es libre, de que el mundo capitalista es un mundo de libertad donde las oportunidades son para todos iguales, es preciso no decir nada sobre los mecanismos de explotación y de antagonismo existentes entre las clases, es decir cada vez más cerca en el mundo presente.

Y para evitar que los interesados no la descubran por sí mismos, se les excluye lo más pronto posible (lo antes posible con relación a las existencias técnicas de la producción) de las formas profundizadas de cultura, de los lugares donde se puede tomar posesión de instrumentos intelectuales propios de un análisis exacto de las situaciones contemporáneas.

Precisamente para no hablar de lo esencial es por lo que se volverá la atención a «una masa de conocimientos inútiles, superfluos, sin vida». La escuela sólo puede ser triste, aislada de los intereses de los alumnos; se censurará a los enseñantes, se buscará la salvación en nuevos métodos, o mejor en alguna componenda. En realidad, son los contenidos los que se discuten y por motivos de clase: ocultar a los alumnos lo que se juzga peligroso, pero precisamente eso es lo que podría afectarlos.

De ello queremos sacar dos especies de consecuencias: en primer lugar que los métodos no-directivos, pese a las apariencias y a algunos escándalos superficiales, se inscriben en la prolongación de la política escolar de la burguesía: callar, silencio, escepticismo y con ello apoyo al conformismo, al conservadurismo.

A la inversa, la «causa revolucionaria», está siempre indisolublemente vinculada al conocimiento, es decir a la ciencia... la validez de la causa del comunismo se funda en la ciencia, a la vez ciencia del desarrollo de las formas sociales (materialismo histórico) y a la ciencia de la distinción de la verdad y del error (materialismo dialéctico)» (112).

De ahí se desprende nuestra segunda consecuencia: actual-

(112) ALTHUSSER, *La Nouvelle Critique*, enero de 1964.

mente es posible una pedagogía inspirada en el marxismo, que establezca una línea de conducta abierta, declarada, coherente y que no caiga en el adiestramiento, en el condicionamiento: que pueda presentarse a la inmensa mayoría de alumnos sin ser experimentada como opresión o arbitrariedad; pues la burguesía no opone a ello otro concepto del mundo, sino que se ha reducido a la negativa de concebir el mundo, y que permitirá una unidad dialéctica de la continuidad y de la ruptura.

Felizmente nada se ha resuelto todavía, ni se ha terminado, pero se ha abierto una posibilidad de romper los dilemas entre la originalidad creadora de los niños y el carácter impersonal de lo que se enseña, entre la libertad de los alumnos y la autoridad del maestro.

En cierto sentido nos atreveríamos a decir que en adelante toda pedagogía es progresista: siendo propio de los no progresistas pasar la mayor parte de su tiempo predicando la incomprensibilidad del mundo, la imposibilidad de decir cosas auténticas respecto a él, de enseñar a las masas cosas verdaderas: en resumen, la imposibilidad de la pedagogía y la nulidad de la escuela.

* * *

Ultima hora

En un artículo densísimo e incisivo, Avanzini (*Revue fr. de pédagogie*, enero de 1974) quiere encerrarnos en un dilema: «o bien la pedagogía de izquierdas no se reduce al marxismo, o bien se reduce a ello, pero entonces será legítimamente rechazada por los no marxistas» y así se irá a «favorecer el impulso de redes filosóficamente diferenciadas y sociológicamente competitivas». Lo que le lleva a atribuirnos la idea más opuesta a la nuestra, presumiendo que para nosotros «entre las pedagogías conservadoras fascistas y racistas y la pedagogía marxista, no existe nada».

Esto sólo sería cierto si soñáramos, si pensáramos que es posible imponer una ideología marxista al conjunto de una población que no sintiera ninguna necesidad de ella, es decir, precisamente si dejáramos de ser marxistas.

En realidad consideramos que a la luz del marxismo se puede llegar hasta el fin de las interrogantes pedagógicas y buscar cuáles son los contenidos sobre los que pueden edificarse, entre maestros y alumnos, relaciones de un nuevo tipo.

A partir de lo cual la tarea consiste en apoyarse en el movimiento de la historia contemporánea y en la crisis actual del capitalismo monopolista, que suscita contra él acumulaciones cada vez más importantes, para fundar entre todos los hombres de progreso (está previsto que nuestra expresión resulte desvaída) un acuerdo sobre lo que puede, sobre lo que debe ser enseñado en la escuela.

Este acuerdo que se ha revelado posible en el plan político, corresponde a nosotros promoverlo en el plano cultural y pedagógico.

Los católicos más abiertos han admitido por último que no tenían nada que temer de una escuela fundada en lo laico. Haga el cielo que cooperen a partir de ahora en una renovación pedagógica que arraigue en una unión mucho más extensa y prometedora.

* * *

Un profesor de química me escribe: «No tiene ninguna razón de existir en ciencia una polémica sobre los "contenidos". Un contenido en ciencia se da sin discusión posible por el nivel de lo adquirido en un instante dado. Las discusiones de contenidos se reducen entonces a tristes querellas de tendero sobre la dosis de los programas.»

En el plano pedagógico, nos permitimos disentir de esta opinión: ¿en qué medida los contenidos enseñados en ciencias coinciden con los intereses de los alumnos, deseosos y muy pronto de comprender cómo funcionan, qué significan los objetos técnicos que forman su universo? ¿Qué edad deben alcanzar para que se les hable de la televisión y de los aviones supersónicos?

En realidad, los programas se edifican a partir de un ideal de ciencia pura, de una voluntad de no dar tan sólo explicaciones totalmente exactas y precisas; pero, al mismo tiempo, se condena a dejar fuera del campo el aspecto en que sólo se podría proceder por aproximaciones sucesivas y que es precisamente aquel donde se halla en juego la vida de nuestros alumnos.

De Tintín a Víctor Hugo la fórmula se transpone al terreno científico. Conducir a los alumnos a la más lúcida comprensión de las leyes, de las experiencias de laboratorio, pero conservar siempre el contacto con el mundo de lo aproximado, de lo oscuro, de los enigmas que se plantean.

Y esto nos remite a los problemas más esenciales: emplazamiento para conferir a la experiencia inmediata y espontánea de las «masas», vinculación entre esta experiencia y los resultados elaborados por los sabios, papel de los técnicos y, por consiguiente, de los hombres que manejan las técnicas.

BIBLIOGRAFIA

I. Autores que han sido objeto de análisis

Lewin, Kurt, *Psychologie dynamique*, Presses Universitaires de France, 1959.

Neill, A. S., *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, 1970.

Bany, M. A., y Johnson, L. V., *Dynamique des groupes et éducation, Le groupe-classe*, Dunod, 1969. *Organisation et sciences humaines*, col. dirigida por J. C. Filloux.

Kaye, Barrington, y Rogers, Irving, *Pédagogie de groupe*, Dunod, 1971. *Sciences de l'education*, col. dirigida por G. Ferry y J. C. Filloux.

Rogers, Carl. R., *Psychothérapie et relations humaines* (en colaboración con la señorita Kinget), Nauwelaerts, 1962.

— *Le développement de la personne*, Dunod, 1966.

— *La relation d'aide et la psychothérapie*, Éditions Sociales Françaises, 1970.

— *Liberté pour apprendre?*, Dunod, 1972.

Ferry, Gilles, *La pratique du travail en groupe: une expérience de formation d'enseignants*, Dunod, 1970.

— «Les communications dans la classe», *Bulletin de Psychologie de la Sorbonne*, tomo XXII, n.º 272, octubre de 1968, en colaboración con Ch. Blouet, M. L. Chaix e Y. Léger.

Hameline, D., y Dardelin, M. J., *La liberté d'apprendre, Justification d'un enseignemente non-directif*, Les Éditions Ouvrières, 1967.

Dardelin, Marie-Joëlle, *La liberté de croire. Ecole chrétienne et pédagogie non-directive*, Les Éditions Ouvrières, 1970.

Hameline, Daniel, *Du savoir et des Hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Gauthier-Villars, 1971.

LOBROT, Michel, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966.
VASQUEZ, Aïda, y OURY, Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967.
— *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1971.

II. A PROPÓSITO DEL MARXISMO

ACZEL, G., *Culture et démocratie socialiste*, Éditions Sociales, 1971.
ALTHUSSER, L., en *La Nouvelle Critique*, enero de 1964: *Problèmes étudiants*.
ARAGON, L., *J'abats mon jeu*, Éditeurs Français Réunis, 1959.
— *La culture et les hommes*, Éditions Sociales, 1947.
BESSE, G., *Pratique sociale et théorie*, Éditions Sociales, 1963.
COGNIOT, G., en *La Pensée*, octubre de 1971: Le VI° Plan et l'Université.
ELUARD, P., *L'evidence poétique* (repetido en *Donner à Voir*), Gallimard, 1939.
ENGELS, *Anti-Duhring*, Éditions Sociales, 1950.
— *La question du logement*, Éditions Sociales, 1957.
GRAMSCI, *Oeuvres choisies*, Éditions Sociales, 1959.
JAURÈS, artículos en la *Revue de l'enseignement primaire*.
— *Le socialisme et l'enseignement*, G. Bellais, 1899.
JUQUIN, P., *Le sens du réel*, Grasset, 1971.
KROUPSKAIA, *De l'éducation*, Éditions de Moscou.
LANGEVIN, P., *La pensée et l'action*, Éditeurs Français Réunis, 1950.
LEROY, R., *La culture au présent*, Éditions Sociales, 1972.
LÉNINE, *Oeuvres*, Éditions Sociales.
MAIAKOVSKI, *Vers et proses présentés par Elsa Triolet*, Éditeurs Français Réunis, 1952.
MARX, *Contribution à la critique de l'économie politique*, Éditions Sociales.
— *Contributions à la critique de la philosophie du droit de Hegel*, éd. Costes.
— *Le 18 Brumaire de Louis-Bonaparte*, Éditions Sociales.
— *La question juive, Oeuvres philosophiques*, tomo I, éd. Costes, 1946.
— *Le Capital*, Éditions Sociales, 1948.
MARX-ENGELS, *L'idéologie allemande*, Éditions Sociales, 1968.
— *Manifeste du parti communiste*, Éditions Sociales.
SÈVE, L., *Marxisme et théorie de la personnalité*, Éditions Sociales, 1969.
TRIOLET, Elsa, *L'ecrivain et le livre*, Éditions Sociales, 1948.

VERRET, M., *Théorie et politique*, Éditions Sociales, 1967.
WALLON, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1963.
ZETKIN, Cl., *Souvenirs sur Lénine*.

III

ANZIEU, D., *La dynamique des groupes restreints*, Presses Universitaires de France, 1968.
BACHELARD, G., *L'activité rationaliste de la physique contemporaine*, Presses Universitaires de France, 1951.
BLEY, en *Revue philosophique*, 1971, n.° 1: D'Aristote à Freinet.
BOURRICAUD, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, Plon, 1961.
EVART-CHMIELNSKI, Mme., *Enfance*, enero de 1951: *Traitement du caractère par le jeu chez l'enfant.*
— *Journal de psychologie*, julio de 1952: *Le conditionnement de l'excitation chez l'enfant.*
FRAISSE, P., en *Enfance*, 1962, n.° 4: Plaidoyer pour la mémoire.
FREUD, S., *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, 1949.
— *Introduction à la psychanalyse*, Payot, 1968.
— *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Gallimard, 1952.
GIRARD, A., y STOETZEL, *Français et immigrés*, Presses Universitaires de France, 1953.
KAUFMANN, *Kurt Lewin*, Vrin, 1968.
MIALARET, *Introduction à la pédagogie*, Presses Universitaires de France, 1964.
MORIN, E., *L'esprit du temps*, Grasset, 1962.
PASSERON, J. C. (con G. ANTOINE), *La Réforme de l'Université*, Calmann-Lévy, 1966.
PERETTI, De, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Editions de l'Epi, 1969.
ROY, Cl., *Descriptions critiques*, Gallimard, 1949.
SARTRE, J. P., *Qu'est-ce que la littérature? Situations II*, Gallimard, 1948.
— *Réflexions sur la question juive*, éd. Morihien, 1946.
SPITZ, *Psychiatrie de l'enfant*, Vers une réévaluation de l'autoérotisme, 1964.
TIBERGHIEN, en *Revue française de Pédagogie*, enero de 1972.
VALÉRY, P., «Le bilan de l'intelligence», en *Variété III*, Gallimard, 1936.
WITWER, en *Le Français d'aujourd'hui*, noviembre de 1968.

ÍNDICE

PRÓLOGO A UNA REIMPRESIÓN 5
INTRODUCCIÓN 13

PRIMERA PARTE
MUCHOS TEMORES,
UNA PEQUEÑÍSIMA ESPERANZA

Primera sección. El hermano mayor

CAPÍTULO PRIMERO. — *Las experiencias de Lewin, Lipitt y White* 17
1. Tres grupos de niños y tres monitores 17
2. Lewin y las amas de casa 30

CAPÍTULO II. — *Neill. ¿De qué se han liberado los niños de Summerhill?* 37
1. Aviso 37
2. Crítica política 44
3. Crítica pedagógica 53
4. Lo positivo 62

CAPÍTULO III. — *Bany y Johnson* 68
1. Paz y alegría 68
2. Crítica política 73
3. Crítica pedagógica 80
4. Lo que se ha conseguido 84

CAPÍTULO IV. — *Irving Rogers y B. Kaye* 87
1. Descripción 87
2. Sugerencias del maestro y descubrimiento de los alumnos 90
3. ¿Se llega realmente a suscitar grupos cohesivos? 95
4. La parte de la realidad 100

Segunda sección. El presente que se torna ausente

1. Informe 104
2. Crítica política 119
3. Crítica general 127
4. Superar a Rogers y no ignorarlo 144

Tercera sección. El ausente que sueña con estar presente siempre

CAPÍTULO PRIMERO. — *Las vacilaciones de Ferry* . . 148
A) El libro titulado «Las prácticas de trabajo en grupo: una experiencia de formación de enseñantes» 148
B) Artículo sobre «Las comunicaciones en la clase» 159

CAPÍTULO II. — *Hameline-Dardelin y el silencio de Dios* 167

CAPÍTULO III. — *Lobrot* 186

SEGUNDA PARTE
HACIA UNA SOLUCIÓN

CAPÍTULO PRIMERO. — *Oury. Muchas esperanzas y algunos temores todavía* 209
1. Intervención activa del maestro por medio de estructuras 209
2. Y, sin embargo... 226

INTERLUDIO. — «*Corruptio optimi pessima*». . . 234

CAPÍTULO II. — *¿Puede el marxismo inspirar una pedagogía?* 255
1. Primacía de los contenidos 255
2. Sostener los dos extremos de la cadena . . . 283
3. La escuela es siempre política 295

BIBLIOGRAFÍA . . 303

Paideia

Biblioteca práctica de pedagogía, psicología y psicopatología infantil

Editorial Planeta, S. A.