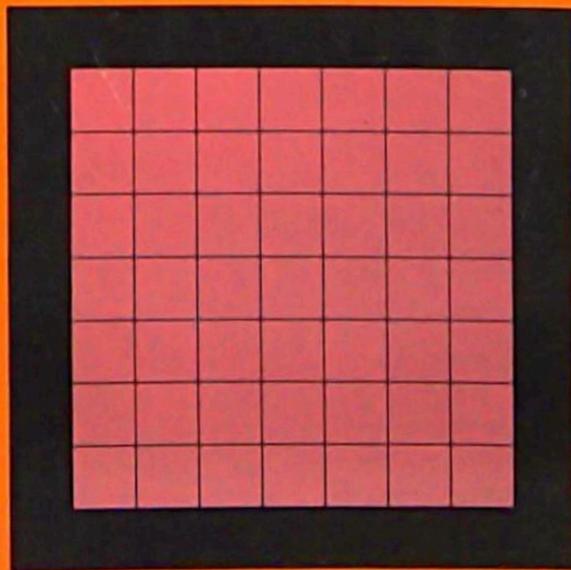
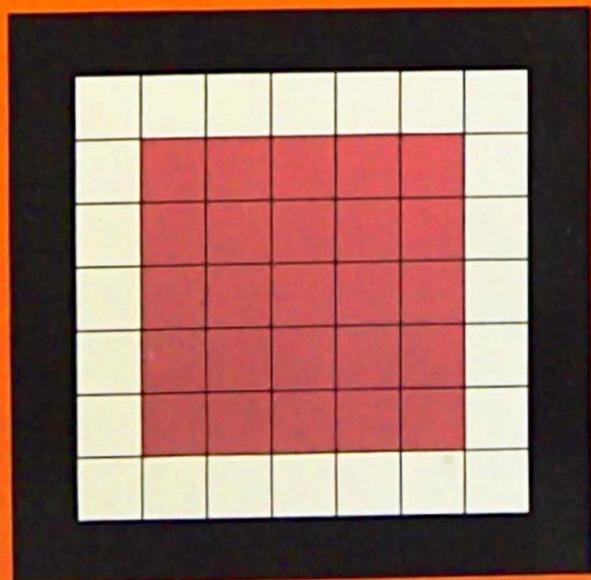
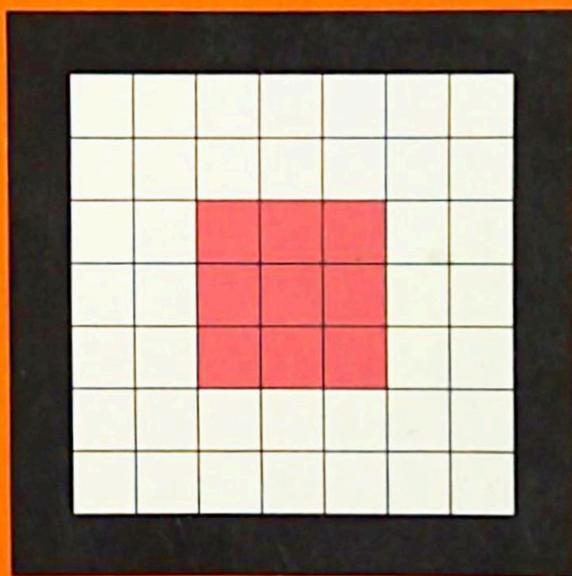
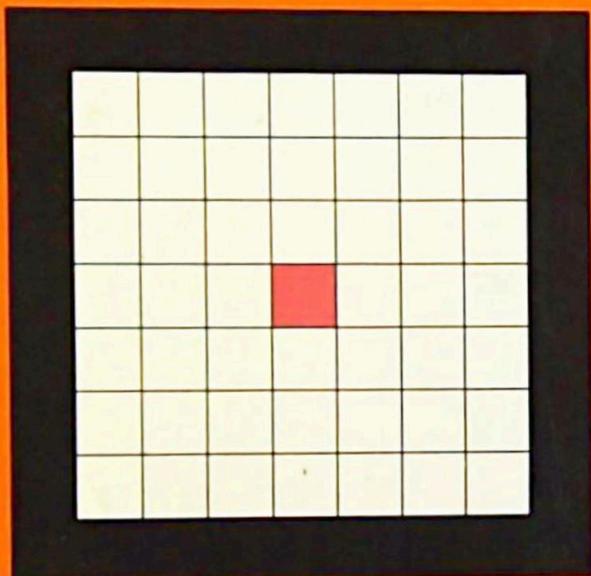


# LA ESCUELA Y SUS ALTERNATIVAS DE PODER

Pedro Fontán Jubero

Estudio crítico sobre la autogestión educativa



**LA ESCUELA  
Y SUS ALTERNATIVAS  
DE PODER**



# **LA ESCUELA Y SUS ALTERNATIVAS DE PODER**

**Estudio crítico sobre la autogestión educativa**

**PEDRO FONTAN JUBERO**

Catedrático de Filosofía  
del Instituto de Bachillerato  
"Mixto n.º 2" de Gerona

**I PREMIO DE EDUCACION  
«JOSEP PALLACH» 1978**



**EDICIONES CEAC / Vía Layetana 17 / Barcelona / España**

© Pedro Fontán Jubero, 1978  
EDICIONES CEAC, S. A. - Barcelona (España)  
Primera edición: Diciembre 1978

Depósito Legal B. 41351-1978  
ISBN 84-329-9314-X  
ISBN 84-329-9313-1 (edición en catalán)

Impreso por GERSA, I. G.  
Tambor del Bruch, s/n.  
San Juan Despí (Barcelona)

*Impreso en España*  
*Printed in Spain*

A RAMÓN FUSTER I RABÉS  
*cuya brillante labor educativa en pro de la libertad  
y vida ejemplar  
permanecerá siempre presente en nosotros.*



## SUMARIO

PRÓLOGO . . . . .	9
INTRODUCCIÓN . . . . .	13
<b>I. Análisis de la autogestión educativa</b>	
El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos . . . . .	19
La autogestión, modelo de educación interrelacional . . . . .	25
El problema del poder en la clase y análisis de cinco alternativas . . . . .	27
Análisis de tres posibles actitudes del profesor frente a la institución externa . . . . .	30
Análisis de las ilimitadas alternativas del grupo de alumnos en el proceso autogestivo . . . . .	33
Análisis de los niveles posibles de autogestión . . . . .	45
Clasificación de los modelos posibles de enseñanza desde la perspectiva de la distribución del poder en la clase . . . . .	50
La autogestión y el desarrollo de la sociabilidad infantil. . . . .	54
<b>II. Antecedentes y descripción histórica de la autogestión en la enseñanza</b>	
Antecedentes de la gestión pedagógica . . . . .	61
Primeros intentos de autogestión pedagógica en el período alemán comprendido entre 1918 y 1933 . . . . .	72
Primera experiencia de autogestión en Inglaterra. La escuela de Summerhill . . . . .	79
La pedagogía institucional . . . . .	85
Experiencia de autogestión en Catalua . . . . .	92
Seminario de educación no directiva en Barcelona . . . . .	98
La pedagogía anti-institucionalista (la autogestión superada). . . . .	102

### III. Principales corrientes teórico-filosóficas que inspiran el nacimiento de la autogestión pedagógica

La dinámica de grupo de Krut Lewin . . . . .	107
La filosofía de Marcuse sobre la nueva sociedad no represiva.	113
La teoría de Carl Rogers sobre la naturaleza humana . . .	120
La filosofía de Lobrot sobre la naturaleza del poder burocrático . . . . .	124

### IV. Los límites de la autogestión educativa

El mito de la bondad de la naturaleza humana como presupuesto de la autogestión educativa . . . . .	135
Límites de la teoría de Marcuse sobre la sociedad no represiva . . . . .	137
Crítica a la teoría de Lobrot sobre el vacío de poder . . .	141
Límites de la aplicación de la dinámica de grupos a la educación (el profesor no es un monitor) . . . . .	144
Los peligros de una escuela al servicio del «principio de placer» (crítica al acronismo y antifinalismo de la escuela autogestiva) . . . . .	147
La autogestión, última etapa de la escuela burguesa (crítica al conservadurismo de la pedagogía no directiva) . . . .	153
Los peligros del sentimentalismo (crítica al anti-intelectualismo de la escuela autogestiva) . . . . .	157
Las contradicciones de la autogestión educativa . . . . .	161
La práctica de la autogestión educativa y sus peligros (crítica a la violencia que la autogestión ejerce sobre los alumnos) . . . . .	165

### V. Nuevos planteamientos

La estructura de la clase en torno a leyes de regulación que garanticen su existencia autónoma . . . . .	169
Experiencias de participación escolar en Noruega . . . . .	173

### VI. Conclusión

Un enfoque dialéctico del proceso educativo . . . . .	183
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	189

## PRÓLOGO

La escuela es, y seguirá siendo, motivo de polémica; su acción es demasiado importante para que podamos inhibirnos de analizarla y proyectar sobre ella nuestra propia concepción del hombre y la vida. Por ello, muchas de las afirmaciones realizadas sobre la escuela son más fruto de deseos que de análisis objetivo.

La importancia definitiva de la escuela viene dada por la materia especialmente delicada que en ella interviene: los alumnos. De ahí que la acción del profesor no pueda ser contemplada como una tarea profesional más: estamos hablando de seres humanos en pleno período de «confirmación», especialmente sensibles a las influencias de los adultos con quienes conviven.

El profesor, aunque lo quisiera, no se limita a transmitir conocimientos de matemáticas, biología o lenguaje; en todas sus intervenciones y omisiones y, sobre todo, en la manera de concebir la relación educativa, proyecta su cosmovisión y busca que los alumnos se acerquen a ella. La cuestión es que tal acercamiento lo pueden entender como una sugerencia o como una presión, lo que equivale a diferenciar entre la auténtica educación y el adoctrinamiento.

La conciencia social de nuestros días nos ha hecho especialmente sensibles al autoritarismo; sobre todo a los españoles, que lo hemos sufrido con tanta intensidad durante las últimas generaciones. Cuanto se haga por desterrarlo de nuestras aulas es el mejor camino que los profesionales de la educación podemos emprender para la futura convivencia social, en un marco de libertad y respeto mutuos. Sabemos que la tarea será ardua, no realizable con sólo buenos deseos, porque las formas que el autoritarismo puede adoptar son variopintas, muchas de ellas seguramente inconscientes para los propios protagonistas, pero en cualquier caso hemos de afrontarla.

Una escuela útil para la sociedad democrática ha de ser una escuela también democrática, donde la autoridad que legalmente ostenta el profesor —por delegación de la familia y la sociedad— no sea justificación para la exclusiva satisfacción de intereses personales, pisoteando el respeto que la personalidad del educando merece.

Sin duda la responsabilidad, entendida como consciente aceptación de nuestras acciones, no se adquiere más que sobre la base de tomar decisiones: solamente nos responsabilizamos de cuanto hemos realizado libremente, sin coacciones extrañas. Así pues, la situación escolar ha de proporcionar ocasiones para que el alumno adquiera hábitos de responsabilidad, dejándole tomar decisiones. Decisiones que han de estar al nivel del período madurativo en que se halla el alumno, que atraviesa a lo largo de la escolaridad fases bien diferenciadas y períodos con creciente capacitación para discernir.

Decimos lo anterior porque la participación de los alumnos en la toma de decisiones escolares ha de ser forzosamente progresiva, si queremos respetar los diferentes momentos evolutivos. Pero a las razones puramente psicológicas cabe añadir otras eminentemente pedagógicas.

Es tarea de la educación «ayudar al inmaduro a que adquiera el máximo nivel de madurez que le permitan sus características personales», y esta función de «ayuda» no puede soslayarse nunca bajo el pretexto de «no ser autoritario». Los alumnos maduran a distintos ritmos y la función educadora del profesor ha de adaptarse a todos y cada uno de ellos; no es justificable en absoluto el «abandono» del alumno bajo el principio de que debe responsabilizarse por sí mismo. Repetimos, distintas personalidades exigen diversos grados de atención; especialmente precisarán de cuidado los alumnos procedentes de ambientes altamente autoritarios. Ahora bien, la meta final ha de ser común para todos: adquirir el hábito de actuar asumiendo las consecuencias de los propios actos, y ello de manera siempre crítica y reflexiva.

La cuestión, pues, no es tanto de principios como de método. Una vez más hemos de confiar en la habilidad del profesor, quien ha de encontrar las vías más idóneas para lograr los objetivos citados; sin obsesionarse en quemar etapas, ni angustiarse creyendo que no es «bastante democrático», porque sus alumnos

aún no deciden en todo y para todo. Llegado este punto haremos un último comentario.

Hablamos de «anti-autoritarismo» y de posibilidad de libre decisión de los alumnos en el ámbito escolar, pero este principio tiene también sus lógicos límites. Nos referimos al hecho de que el profesor nunca deberá renunciar al papel que la sociedad le ha otorgado y por el cual se justifica su profesionalización. La situación escolar marca claras diferencias entre quienes tienen por misión fundamental el aprender y quienes tienen la de enseñar, aunque los papeles puedan invertirse en algunos momentos. Con ello queremos decir que la escuela más democrática no será la que menos enseñe a sus alumnos, antes al contrario. La cuestión está en diferenciar aquello que los alumnos pueden adquirir por sí mismos y lo que precisa de la acción directa del profesor.

Así volvemos al principio: el profesor ha de cumplir su tarea instructiva y educadora pensando siempre en los destinatarios: los alumnos y la sociedad, por encima de simples apetencias personales, a menos que quiera convertir la escuela en una especie de «marco terapéutico» para sus propios problemas.

Pedro Fontán, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor curtido con la práctica docente durante años, al tiempo que preocupado por el fortalecimiento de su cultura pedagógica, desgrana con detalle en las páginas de esta obra éstas y otras muchas cuestiones sobre el poder y la escuela. El lector sin duda encontrará ideas más que suficientes para sacar sus propias conclusiones. La documentación aportada y los comentarios emitidos son modelo de esa objetividad y ponderación que han de presidir la tarea educadora. La escuela no es lugar propicio para extremismos ni alegrías irresponsables.

Creo que Fontán puede aportar mucha luz a una temática que suele ser tratada de manera superficial. Estamos ante un libro digno de haber sido galardonado con el «1.º Premi d'Educació Josep Pallach», pedagogo que durante toda su vida fue fiel reflejo de la honradez y responsabilidad profesionales.

JAUME SARRAMONA

*«La autoridad, el poder y la responsabilidad son hechos institucionales e irremplazables. Como consecuencia de la crisis contemporánea de autoridad y la dispersión del poder en la burocracia actual, la adecuada solución estriba en encontrar un nuevo estilo de autoridad y nuevas estructuras de poder, pero en ningún caso caer en la anarquía o en el "laissez faire".»*

JACQUES ARDOINO

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se descubren ciertos síntomas que contribuyen a hacer problemática la labor educativa.

Asistimos impávidamente a la caída de las instancias autoritarias que sostenían el edificio moral de la sociedad. Nos encontramos ante un contexto socio-político cambiante, que ha pasado de ser autoritario y represivo, a ser permisivo, democrático, tolerante. En una sociedad de esta naturaleza, el objetivo no es el orden sino la libertad; no existe un código sino muchos con la consiguiente disolución de las normas de convivencia y la aparición de tensiones conflictivas entre los diversos códigos existentes.

En la sociedad autoritaria el cometido fundamental de la actividad educativa era lograr la conformidad con el código imperante, mientras que en la sociedad tolerante hacia la que avanzamos día a día, no se persigue la actitud conformista sino la actitud personal, autónoma, independiente. Esto, que en principio parece plenamente elogiable, puede plantear sus problemas. Una sociedad permisiva, obsesionada con la idea de la libertad, puede conducir a la asunción de un relativismo cultural y moral que desemboque en un escepticismo hacia todos los valores culturales que nos ha legado el largo pasado histórico de la Humanidad. Se corre el riesgo de oscilar fácilmente del dogmatismo al escepticismo, del autoritarismo al nihilismo.

Ante esta repentina evolución social, con los aspectos positivos y negativos que puede presentar, la educación de hoy intenta encontrar nuevas estrategias. No le sirven los modelos pasados porque éstos intentaban responder a problemas distintos, cuando no contrarios, de los actuales.

Una de las nuevas estrategias educativas que se presentan en nuestra época es la autogestión pedagógica que será el objeto de estudio del presente libro. El análisis de este amplio movimiento pedagógico que se llevará a cabo a lo largo de este tra-

bajo se estructurará girando en torno a la contestación de los siguientes cinco grandes interrogantes que éste plantea:

1.º *¿Qué es la autogestión pedagógica?*

Se tratará de dar una definición precisa y una clasificación de todos los sistemas de enseñanza desde la perspectiva de la distribución del poder en la clase, y a partir de aquí dilucidar el lugar preciso que ocupa la autogestión. Esta labor se desarrollará a lo largo del primer capítulo.

2.º *¿Cuándo surge la autogestión pedagógica?*

Se estudiarán los antecedentes y la génesis histórica de la autogestión pedagógica, analizando las principales experiencias autogestivas desde la óptica trazada en el primer capítulo.

Esta parte se estudiará a lo largo del segundo capítulo del libro.

3.º *¿Por qué surge la autogestión pedagógica?*

Se estudiarán, en el tercer capítulo del libro, las corrientes teóricas (filosóficas, psicológicas, pedagógicas) que en un momento dado confluyen para crear un ambiente intelectual propicio para que aparezca la autogestión pedagógica.

4.º *¿Es aconsejable la práctica de la autogestión pedagógica?*

Se establecerá un juicio crítico sobre este sistema de enseñanza. Se valorarán sus ventajas e inconvenientes. Sus límites. Sus riesgos. Será la tarea que corresponderá realizar en el cuarto capítulo del libro.

Aclaramos aquí que el presente trabajo se limita al estudio de la autogestión pedagógica en E.G.B. y B.U.P.; es decir, de la autogestión en manos de alumnos que no han alcanzado aún la plena madurez y la mayoría de edad. Evitamos, pues, cualquier juicio sobre la autogestión universitaria que escapa al objeto de nuestro estudio.

5.º *¿Existe otra alternativa más eficaz que la autogestión para superar las deficiencias de la escuela autoritaria y la crisis de la enseñanza?*

La respuesta a este quinto y último interrogante corresponderá al capítulo penúltimo del libro. Veremos que efectivamente existen estrategias educativas más adecuadas para responder a la problemática del mundo contemporáneo, salvaguardando la libertad de los alumnos sin menoscabo de la autoridad y sin menosprecio de los contenidos culturales que toda labor verdaderamente educativa debe forzosamente transmitir.



## **I. ANÁLISIS DE LA AUTOGESTIÓN EDUCATIVA**



## EL PAPEL DEL PROFESOR DENTRO DE CUATRO POSIBLES MODELOS EDUCATIVOS

La educación autogestiva no es movimiento único y uniforme, sino que puede hablarse de una serie de corrientes hacia un fin común, corrientes unas veces contradictorias y otras convergentes.

En la autogestión el profesor, autoridad legalmente constituida, renuncia a hacer uso de su poder y lo transmite al grupo de alumnos. Por lo tanto, lo primero que cabe resaltar, es el hecho de que por variadas y opuestas que sean las distintas experiencias autogestivas, todas ellas coinciden en declarar que la autogestión, en cuanto que fundamentalmente implica un cambio de actitud del profesor en el proceso docente, no es meramente una técnica pedagógica, no implica sólo un cambio del estatuto y de la actitud del profesor mismo. Este aspecto ha sido puesto particularmente de relieve por las experiencias de autogestión llevadas a cabo en Francia por Daniel Hamelin (1) y posteriormente por Gilles Ferry (2).

Por lo tanto, lo primero que se impone, para una debida comprensión de la autogestión educativa, es un estudio de la enseñanza desde la perspectiva del docente, viendo primero cuáles son

---

(1) HAMELIN-DARDELIN, *La libertad de Aprender*, Studium. Madrid, 1973, página. 346.

(2) FERRY, G., *El Trabajo en Grupo*, Fontanella, Barcelona, 1971, pág. 80.

las distintas posibles funciones que el docente puede jugar dentro del proceso educativo, y posteriormente rechazar todas aquellas que son incompatibles con las distintas experiencias de enseñanza autogestiva.

Dentro de la estructura de la enseñanza tradicional, el profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y del poder en el seno de la clase. El profesor es el que sabe, los alumnos, situados frente a él, son los que no saben nada. El profesor enseña y manda permanentemente y los alumnos deben limitarse a obedecer pasivamente las órdenes del superior.

El carácter excepcional que juega el maestro dentro del grupo se refleja en la misma disposición material de la clase, en su mobiliario y arquitectura: un pasillo rectangular, una nave de iglesia en la que el altar resulta ser la cátedra magistral hacia la que deben converger los ojos de los fieles. Todo intercambio de relaciones queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical: del maestro a los alumnos y de los alumnos al maestro. Y aunque esta línea no tiene porqué ser en principio de sentido único, de hecho el maestro goza de tal preeminencia que el intercambio se reduce, la mayoría de las veces, al monólogo.

Esta estructura material es un claro reflejo de la estructura espiritual que anima a la enseñanza tradicional. Comparando la estructura de la autoridad escolar con los otros tipos de poder se manifiesta como una forma clara de autarquía totalitaria: uno sólo es el que manda, el responsable, el que decide en todo momento. En la clase, el maestro se erige en «Señor» del bien y del mal. Sólo su propia conciencia puede impedir que cometa arbitrariedades en sus valoraciones y juicios sobre los alumnos que moran a su alrededor totalmente indefensos.

Reuniendo en manos de una misma persona las dos funciones de dominus y magister, de jefe e informador, se produce una concentración de poder ilimitada en manos del educador; poder del cual, a lo largo de la historia de la pedagogía, ha hecho uso y abuso.

Frente a este modelo fáctico de relación educativa maestro-alumno, que ha imperado e incluso impera actualmente en muchos centros educativos, y al que llamaremos modelo carismático, podemos distinguir otros tres modelos distintos.

El modelo carismático, como hemos visto, coloca en el centro del proceso educativo al maestro. Teniendo en cuenta que la

función docente se basa en el binomio relacional maestro-alumno caben, desde esta doble perspectiva, situar otros tres modelos:

- Un modelo, centrado no en el maestro sino en el alumno, al que llamaremos de ajuste.
- Un tercer modelo, que daría más importancia a la relación maestro-alumno, al que llamaremos modelo de relación.
- Por último, un cuarto modelo, que situaría en primer plano del proceso educativo a las relaciones dentro del grupo clase; es decir, a las interrelaciones entre todos los miembros del grupo; a este modelo lo podemos denominar modelo interrelacional. Aquí se sustituyen la relación dual profesor-alumno del modelo relacional, por la actividad procedente de toda la red de interrelaciones dadas en una institución escolar.

Todas las experiencias pedagógicas y formas educativas del pasado y presente se pueden enmarcar dentro de uno de estos cuatro modelos, admitiendo, no obstante, la posibilidad de la existencia de experiencias que, por su carácter más o menos híbrido, no encajarían exactamente dentro de ninguno de los modelos teóricos aquí bosquejados y tendrían que ser consideradas como experiencias mixtas, partícipes de dos o más de los modelos anteriormente citados.

En el modelo carismático, centrado en el educador, contaban sólo los contenidos o conocimientos que se debían impartir sin que aquél tuviera prácticamente en cuenta para nada la naturaleza psicológica de los alumnos a los cuales debía enseñar.

Según el modelo de ajuste, el maestro se preocupa ya de ajustar su intervención a las necesidades y posibilidades del alumno. El maestro se convierte en psicólogo. Era la idea mantenida por Alfredo Binet en 1911 cuando decía que el profesor que hasta el presente sólo se ocupaba de transmitir conocimientos, debería preocuparse fundamentalmente de observar al alumno. Al maestro-transmisor del modelo carismático no le importaba el niño, sino los conocimientos que el niño debía asimilar. El maestro-observador del modelo de ajuste, coloca, en cambio, en primer plano al niño como persona y sólo secundariamente tiene en

cuenta los conocimientos que le desea impartir. Se ha percatado de que los esfuerzos de la educación se han ido polarizando en el aprendizaje de conocimientos y no tanto en el aprendizaje de la conducta; ha estado preocupada por el saber y menos por el ser; se ha proyectado en las cosas y ha olvidado a las personas. El modelo de ajuste trata de corregir esta desvirtuación de la realidad educativa colocando en primer plano al niño como persona.

Con este fin se adoptó en Francia la caracterología de R. Le Senne y de A. Le Gall como técnica de investigación de la personalidad del niño (3), especialmente en sus aspectos no intelectuales.

Los movimientos de la Escuela Activa y de la Escuela Nueva encajan perfectamente dentro de este modelo. Son ilustrativas al respecto las palabras de Cousinet al referirse al papel del maestro:

«El maestro debe estar a disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda. No hay que olvidar, en efecto, que en la nueva escuela no es el maestro el que da la clase: son los alumnos mismos quienes la dan.» (4)

El modelo de relación, en cambio, no está centrado ni en el educador ni en el educando, sino en la relación interpersonal que se desarrolla entre uno y otro.

Este modelo tiene también aplicación en el campo terapéutico, desde cuya perspectiva la relación curativa ha sido abordada desde este tercer término, que no es ni el médico ni el paciente, sino la relación en sí misma. Son significativas al respecto las siguientes palabras de J. P. Valabrega:

«En el estudio de la relación terapéutica, el médico es objeto de observación igual que el paciente o, más exactamente, lo que se observa es la propia relación, o sea, un tercer término.» (5)

---

(3) LE SENNE, *Traité de Caractérologie*, París, P.U.F., 1949.

(4) COUSINET, *La Escuela Nueva*, Ed. Miracle. Barcelona, 1967, págs. 97-98.

(5) VALABREGA, J. P., *La Relation Thérapeutique Malade-Médecine*, P.U.F., París, pág. 49.

Dentro de este contexto se define al educador como un «técnico de la relación» que, para actuar sobre la personalidad del niño, no dispone de otro instrumento que su propia personalidad. En este modelo el maestro forma a los niños y es a la vez formado por ellos.

Si el modelo carismático incidía en la importancia fundamental del conocimiento de los contenidos a transmitir, y, por otra parte, en cambio, el modelo de ajuste subrayaba fundamentalmente la importancia del conocimiento de las estructuras psíquicas del alumno, a un nivel incluso superior al de los propios contenidos, el modelo relacional subraya además como fundamental el autoconocimiento del psiquismo emotivo del enseñante junto con el autodomínio de la propia personalidad que ello conlleva.

Toda la enseñanza de Carl Rogers, que será objeto de estudio más adelante, se sitúa dentro de este modelo de enseñanza relacional.

En los dos primeros modelos estudiados los intercambios que se producían eran irreversibles y unilaterales. Se movían del alumno al profesor en el modelo carismático y del profesor al alumno en el modelo de ajuste.

Expresado gráficamente el modelo carismático respondería al siguiente esquema:

ALUMNO —————→ PROFESOR

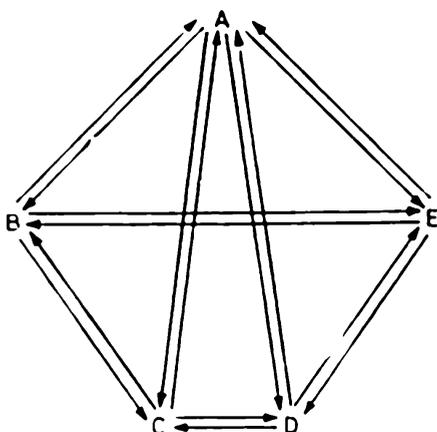
En tanto que el esquema del modelo de ajuste sería de la misma índole que el modelo carismático, pero de sentido contrario:

PROFESOR —————→ ALUMNO

El modelo relacional, forma de organización socialmente más profunda y madura, se fundamenta en intercambios bilaterales y reversibles, del alumno al profesor y del profesor al alumno. Se puede expresar gráficamente esta relación con el siguiente gráfico biunívoco:

ALUMNO ←————→ PROFESOR

Finalmente el modelo interrelacional se sitúa a un nivel superior al precedente pues por encima del atomismo social, aun cuando sea dinámico, propio del modelo relacional, se mueve en un plano multilineal reversible propio de las estructuras de grupo. El grupo no se reduce ya a las personalidades que lo constituyen, y por consiguiente, a las sumas o las combinaciones de sus interacciones, sino que obedece a leyes dinámicas interrelacionales. La «dinámica de grupos» de Kurt Lewin (6) puede considerarse representativa de la aprehensión de la realidad social y humana a este nivel.



El concepto de autoridad adquiere en este nivel una significación totalmente distinta de los niveles precedentes, ya no aparece ahora como una relación entre el que ordena y el que obedece, sino que aquí se percibe en términos de funciones, interacciones, roles, etc.

Dentro de este modelo educativo ocupa un primer plano la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. El maestro, dentro de este contexto, ya no se encarga fundamentalmente de dar órdenes y exigir obediencia, sino que su principal labor estriba en coordinar las actividades de grupo. La clase se convierte en un lugar de intercambio entre los distintos grupos de alumnos.

La autogestión pedagógica debe entenderse como una modalidad educativa cuyos presupuestos se sitúan dentro de este último modelo estudiado.

---

(6) LEWIN, KURT, *A Dynamic Theory of Personality*, 1935.

## **LA AUTOGESTIÓN, MODELO DE EDUCACIÓN INTERRELACIONAL**

En la autogestión pedagógica que, como hemos dicho, se sitúa dentro del modelo de educación interrelacional, el maestro ya no enseña determinadas disciplinas a los alumnos de manera prioritaria, sino que se convierte en analista de los procesos de aprendizaje y ayuda al grupo a educar a sus miembros contribuyendo a hacerlos autónomos y creadores.

El profesor renuncia, pues, a transmitir información de manera sistemática, y se convierte en un instrumento al servicio de los alumnos, los cuales pueden, según los casos, solicitar que explique un tema, aclare unos conceptos, canalice una discusión de grupo interviniendo como mediador, etc.

La clase se asemeja a un grupo de diagnóstico en que el profesor ejerce las funciones de monitor, mientras el grupo avanza, con distintas variantes según los casos, hacia el camino de su integración. Por lo tanto los alumnos toman a su cargo la responsabilidad de su propia formación.

Hay, pues, una renuncia por parte del profesor a ejercer ciertas actividades, renuncia que no es, por supuesto, renuncia a todo tipo de actividad, pues en este caso ya no se trataría de un sistema de autogestión sino de una actitud de «laissez-faire». Además el maestro por su mera actitud, sus propósitos, sus actos, su angustia ante las distintas situaciones, incluso por su mera presencia silenciosa en la clase ya ejerce cierto tipo de intervención. Por definición el maestro, haga lo que haga en el aula, es elemento activo en la clase. Hasta su silencio incide sobre el aula creando un determinado clima que promueve por parte de los alumnos una determinada respuesta activa.

Por este motivo Lobrot prefiere el término de autogestión al de no-directividad elaborado por los estadounidenses dado que éste puede dar lugar a malentendidos en el sentido de que no resalta el aspecto de actividad positiva propia del docente (7).

El docente sigue desempeñando, pues, un papel positivo en la educación autogestiva, aunque por supuesto muy distinto del que venía desempeñando en la escuela tradicional. Veremos también más adelante, cuando analicemos las experiencias autogestivas más representativas, que el protagonismo del profesor varía en cantidad y en calidad según la concepción particular que éste tenga acerca de los presupuestos teóricos de la autogestión pedagógica.

Además, en último término, el profesor sigue desempeñando la función más importante dentro del proceso de educación autogestiva, de tal manera que si el profesor falla, sea por falta de una auténtica actitud no directiva, sea por falta de preparación técnica adecuada, la experiencia desembocará tarde o temprano en un estrepitoso fracaso. Más adelante analizaremos algunas experiencias autogestivas que no llegaron a buen término a consecuencia de distintas deficiencias de los profesores que dirigían las clases.

---

(7) LOBROT, M., *Pedagogía Institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1976, pág. 268.

## EL PROBLEMA DEL PODER EN LA CLASE Y ANÁLISIS DE CINCO ALTERNATIVAS

No hay unidad de criterios con respecto al problema del poder y de la autoridad que cede el profesor entre los distintos teóricos de la autogestión. Lo veremos también al describir las distintas experiencias. Anticipamos, no obstante, ahora, el hecho de que después del mayo del 68 francés, una corriente de pedagogos consideran que en la educación autogestiva no hay, propiamente hablando, renuncia o cesión del poder por parte del profesor, ya que el profesor jamás ha estado en condiciones de ceder un poder que en realidad nunca ha tenido. Cécile Delannoy expresa este hecho con las siguientes palabras:

«Hemos descubierto lentamente a lo largo de veinte años (pérdida del prestigio, descenso del nivel de vida, represión administrativa, lectura de Baudelot-Establet, etc.), que no teníamos prácticamente ningún poder, o al menos todo el que hubiéramos deseado.» (8)

Por lo tanto, según estos pedagogos el verdadero problema de la autogestión educativa no estriba en ceder nuestro poder a los alumnos de la clase, sino en reconquistar con la ayuda de ellos, un poder del que nosotros, profesores y alumnos, hemos

---

(8) DELANNOY, CÉCILE, *Cahiers Pédagogiques*, marzo, 1977.

sido desprovistos por las instituciones administrativas y burocráticas.

Otro grupo de pensadores, entre los cuales se encuentra J. Bresson, mantienen la postura, quizá no del todo desacertada, de que si los profesores actuales proponen hoy el reparto del poder con los alumnos, no se debe ello a que nosotros seamos más generosos que los profesores de las generaciones anteriores, sino al hecho de que los alumnos contemporáneos están ya a punto de arrancárnoslo por la fuerza:

«No creo en aquellos profesores que entregan su poder a los alumnos, esto no me parece profundo ni sincero. Es más, desconfío de los poderes que son otorgados gratuitamente: ¿Qué significa esto? ¿No será a la postre una hábil maniobra para mejor desconcertar al adversario?» (9)

El poder, añade J. Bresson, siempre, a lo largo de la historia, se ha arrancado por la fuerza, sin embargo nunca se ha cedido voluntariamente. El caso de la autogestión educativa no tiene porqué ser una excepción a esta ley. Luego si, en este terreno, el profesor habla de ceder gratuitamente su poder, o bien es que quiere aparentarme entregar lo que ya ha perdido (o de hecho está ya a punto de perder), o bien es una trampa que tiende al adversario haciéndole creer que le entrega el poder, cuando en realidad lo único que hace es cambiar un tipo de poder por otro más difuso y menos visible pero por tanto, también, más poderoso y resistente al ser imperceptible.

En este caso la cesión del poder por parte del profesor sería sólo aparente y su auténtico objetivo sería manipular más fácilmente al alumno, fieles al precepto rousseauiano que sugiere explícitamente el uso de una hábil manipulación del niño cuando nos aconseja que hagamos siempre creer a Emilio que es el maestro pero que en realidad sigamos siéndolo nosotros.

En todo caso este tipo de críticas no afectan a los teóricos de la autogestión que se mueven dentro de la línea de M. Lobrot en cuanto ellos, al analizar el problema del poder en el proceso autogestivo, no enfocan la cuestión en términos de cesión o tras-

---

(9) BRESSON, J. *Cahiers Pédagogiques*, marzo, 1977.

paso de poder del profesor al grupo de alumnos, sino más bien en términos de supresión del poder. Al renunciar el profesor a ejercer el poder en la clase, se produce un vacío de poder en el seno del grupo.

En síntesis, el poder es mantenido, transferido, repartido o abolido. En la pedagogía tradicional el poder es mantenido a todos los efectos por el profesor. Según la educación autogestiva el poder es transferido al grupo o abolido (línea Lobrot). Digamos, pues, que ciertas experiencias autogestivas tienden a anular el poder y otras a transferirlo al grupo clase. Por otra parte veremos más adelante que otras corrientes pedagógicas tienden a repartir el poder de la clase en el seno del Consejo Escolar (orientación seguida por los maestros del G.E.T.).

Recordemos finalmente que queda una quinta posibilidad en lo que respecta al ejercicio del poder, es la posibilidad estudiada anteriormente de transformarlo. En este sentido muchos pedagogos de distintas tendencias ideológicas (tanto progresistas como reaccionarias) han atacado a la autogestión educativa alegando que la abolición o la transferencia del poder en la autogestión pedagógica es sólo aparente, y en realidad un análisis más profundo acerca de su naturaleza nos revela que lo único que se opera es una transformación del poder directo y explícito por una nueva forma de poder más encubierto y difuso a efectos de readquirir una nueva y más eficiente posibilidad de manipulación del grupo clase.

## **ANÁLISIS DE TRES POSIBLES ACTITUDES DEL PROFESOR FRENTE A LA INSTITUCIÓN EXTERNA**

La institución interna del grupo clase formada por el binomio profesor-alumno, cuyas posibles interacciones hemos analizado en el primer apartado del presente capítulo, no gravita sobre el vacío. La clase está encuadrada dentro del contexto de una Escuela y a su vez ésta se encuentra enmarcada dentro del contexto más amplio de una serie de instituciones burocráticas y administrativas externas que modelan en gran medida (por no decir totalmente) las estructuras, objetivos y contenidos de la enseñanza.

Dentro de este contexto hay que entender los análisis de los pedagogos antes estudiados que opinaban que el profesor no podía dar el poder a los alumnos porque en el fondo, analizada la situación en su debida profundidad, el profesor carecía prácticamente de poder efectivo, y por lo tanto, la auténtica, mejor dicho la única realmente posible postura autogestiva debía consistir en una alianza profesor-alumno a nivel del grupo clase con el fin de reconquistar juntos un poder que les había sido sustraído a ambos por las instituciones externas.

Aun cuando esta teoría parezca exagerada, lo cierto es que tiene su parte de razón, y cuanto menos es evidente que el poder de la institución interna permanece muy limitado por las instituciones externas, y este hecho determina continuamente enfrentamientos, roces y contradicciones de mayor o menor intensidad en el seno de la enseñanza entre los distintos grupos que la componen: conflictos alumnos-profesor, entre profesores, entre profesores-dirección, entre dirección-inspección, etc.

Frente a estas instituciones externas, tanto más poderosas cuanto más jerarquizado se encuentra el sistema educativo, el enseñante sólo puede adoptar tres actitudes.

Una actitud es la identificación con la institución externa; se justifican y asumen sus normas, y se exige en su nombre que los alumnos se sometan a ellas. Esta es la postura conformista propia de la escuela tradicional. En este sistema las peticiones de los alumnos chocan contra la rigidez burocrática de las instituciones externas, y el profesor queda a salvo de sus posibles reacciones ya que lo establecido no depende de él, sino de algo que escapa a su voluntad y deseos personales.

Otra actitud posible consiste en recusar sistemáticamente a la institución externa; en este caso el profesor pone en evidencia ante el grupo-clase las coacciones que usa la organización externa sobre los alumnos y el propio profesor. Es una vía seguida por pedagogos de ideología anarquizante y fieles a principios autogestivos radicalizados. Su propósito, consciente o inconsciente, es el de utilizar a los alumnos como medios o instrumentos para evidenciar las contradicciones entre institución interna e institución externa, y manipularlos con vistas a provocar tensiones y enfrentamientos más o menos violentos contra las instituciones externas.

Una tercera actitud posible, y de hecho utilizada por pedagogos autogestivos de tendencia más moderada, consiste en intentar cambiar, dentro de lo posible, y evitando siempre actitudes excesivamente violentas que puedan dañar a los enseñantes, la institución.

Se arranca de las instituciones internas en principio compatibles con las instituciones externas en que están insertas para revelar poco a poco las insuficiencias o las contradicciones de estas últimas y convertirse, de este modo, en punto de partida de una nueva dinámica que desbordará su campo inicial. Analizar los procesos de influencia y de condicionamiento propios del sistema institucional, introducir objetivos desviantes en relación a los suyos, aceptar compromisos provisionales con los alumnos, todo esto equivale en definitiva a asumir la función institucional y contestar, simultáneamente, a la institución.

Esta es la postura mantenida por M. Lobrot (10) cuando sostiene que la función del profesor consiste en canalizar la rebelión

---

(10) LOBROT, M., *o. c.*, pág. 294.

de los alumnos contra la institución exterior en un sentido creativo, transmutando la recusación destructiva e inoperante inicial de los alumnos contra la institución externa, en una ulterior voluntad de cambio de la misma.

Una postura parecida adopta el pedagogo francés G. Lapassade (11) cuando sostiene que la autogestión es una actitud contrainstitucional analizadora. En efecto, este sistema de enseñanza, con el cambio de actitud radical que presupone, considera a las instituciones internas como instrumentos de cambio dirigidos fundamentalmente a modificar la estructura social. Esto da lugar al origen de una contrainstitución en el seno de las instituciones sociales.

Dicho de otro modo, la pedagogía tradicional creaba miembros adaptados a una sociedad dada, mientras que la autogestión educativa, invierte los términos, y pretende crear futuros inadaptados e inconformistas al sistema social vigente (porque se cuestionan sus fundamentos y se consideran injustos), para que actuando dentro de su contexto lo transformen continuamente, mejorándolo, haciéndolo más perfecto, justo y humano.

Ahora bien, con un planteamiento llevado a cabo en estos términos cabe preguntarse: ¿Es posible la autogestión en un medio social no autogestionario? Lapassade responde negativamente a esta pregunta y por este motivo la función de la autogestión se limita al papel de analizador, es decir se encarga de poner en evidencia las contradicciones de la estructura social vigente. Sacarlas a relucir a plena luz. Y ésta es la función insoslayable de la autogestión educativa en el seno de una enseñanza, sometida a las exigencias de la sociedad en que se desarrolla; experiencia irrealizable en su auténtica dimensión y significado pero que, sin embargo, se debe intentar «realizar», aunque sólo sea con el fin de resaltar y poner en evidencia las contradicciones del sistema social vigente.

---

(11) LAPASSADE, G., *L'autogestion Pedagogique*, Gauthiers-Villars, Paris, 1971.

## **ANÁLISIS DE LAS ILIMITADAS ALTERNATIVAS DEL GRUPO DE ALUMNOS EN EL PROCESO AUTOGESTIVO**

En los apartados anteriores hemos intentado explicar y definir la naturaleza de la autogestión educativa desde la perspectiva que adquiere la figura del profesor como punto de referencia. Hemos visto que el docente renuncia a ejercer su poder sobre los alumnos, a coaccionarlos y obligarlos mediante diversos tipos de amenazas a actuar de modo que satisfagan sus deseos u órdenes. Ahora pasaremos a considerar la reacción de los alumnos de la clase, cuando liberados del poder del profesor se encuentran con la posibilidad, nueva para ellos, de desenvolverse en un medio de autonomía y libertad.

En esta nueva situación el profesor deja de hablar y actuar y paradójicamente, contra lo que cabría esperar, abre un largo y angustioso silencio que, en un primer momento, no se sabe cómo romper. Se inicia así un período de inquietud y angustia y no, como en principio cabía suponer, de idílica reconciliación entre alumnos y profesor.

En el sistema de enseñanza tradicional el maestro creaba a su alrededor un ambiente de seguridad inmediata; los alumnos estaban tranquilos porque vivían en un mundo completamente organizado y estructurado, y sólo tenían que dejarse llevar sosegadamente por las instituciones establecidas una vez se hubieran adaptado, con mayor o menor esfuerzo, a ellas. Pero ahora, de repente, al inhibirse el profesor, se derrumba ante los alumnos todo el sistema de seguridades y aparecen de súbito un sinfín de incertidumbres e indecisiones. ¿Qué hacer? ¿Qué decir? ¿Cómo reaccionar ante tan insólita situación? En ocasiones esta situación inicial puede llegar a ser traumatizante. Nos hallamos, pues, ante una nueva problemática suscitada artificialmente por esta inhabitual circunstancia. En efecto, aunque siempre en función

de la profundidad en que se acometa la experiencia, el inicio de la autogestión educativa suele comportar un proceso evolutivo en el que caben distinguir tres etapas claramente diferenciadas:

### **A) Traumatismo inicial**

Privados de las habituales seguridades y condicionamientos, los alumnos vivirán la agresividad, los conflictos de grupo. En algunos casos se puede apoderar del grupo un verdadero pánico colectivo, a menudo intolerable. Los alumnos esperan en vano que el profesor aclare sus planteamientos y tome la iniciativa para ayudarlos. Los alumnos acostumbrados a la pasividad y a la dependencia anhelan íntimamente que el profesor cambie de parecer lo antes posible y vuelva a tomar las riendas de la clase, mientras que los discípulos más activos e independientes se esfuerzan en conseguir salir por sí mismos de la crisis; intento que inicialmente está abocado al fracaso. El funcionamiento del grupo en este momento es totalmente anárquico (12).

Además pueden tener lugar manifestaciones más o menos intensas de agresividad contra el profesor cuya presencia resulta molesta porque no asume la función de enseñante tradicional y, al mismo tiempo, es el responsable de haber creado una situación incómoda y angustiosa que los alumnos en ningún momento han deseado (13).

Este sentimiento de angustia profunda que experimentan los alumnos al quedar abandonados a su propia libertad dentro de esta situación artificial provocada, es de la misma naturaleza que el que experimenta el niño en un determinado momento de su vida, cuando amanece el proceso psíquico de individuación que la independiza y libera del contexto totalitario en el que permanecía inmerso en estado indiferenciado (14), aspecto que ha sido puesto en evidencia de forma muy explícita por E. Fromm.

---

(12) HAMELIN-DARDELIN, *La libertad de aprender*, Studium, Madrid, 1973, pág. 220.

(13) I.C.E. Universidad de Sevilla, *Ensayo de Pedagogía Institucional*, págs. 117-122.

(14) FROMM, E., *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, 1974, págs. 51-53.

Con ello queremos indicar que esta situación traumatizante y angustiada provocada «artificialmente» por el profesor en el proceso autogestivo, esta misma situación ha sido vivida por el niño a lo largo de su natural desarrollo ontogenético, y por lo tanto no es una experiencia del todo nueva para él. Además, esta misma experiencia ha sido vivida «históricamente», en el desarrollo filogenético de la civilización occidental durante la época renacentista. También ha sido E. Fromm quien ha subrayado este aspecto:

«La libertad de los vínculos tradicionales de la Edad Media, aun cuando otorgaba al individuo un sentimiento de independencia desconocido hasta entonces, hizo al propio tiempo que se sintiera sólo y aislado, llenándose de angustia y de duda y empujándolo hacia nuevos tipos de sumisión y hacia actividades irracionales de carácter compulsivo.» (15)

Lo cual indica que la nueva libertad conquistada no tiene garantizado el progreso. La angustia que desencadena puede originar, según Fromm, nuevas regresiones y compulsiones irracionales. En el mismo sentido creemos nosotros que la primera fase del proceso autogestivo no desemboca necesariamente en la segunda fase que más adelante analizaremos. Esta sería la evolución ideal del grupo. Pero existe también el peligro de que el grupo clase renuncie a la libertad conquistada y permanezca definitivamente sumido en el caos y la irracionalidad, buscando nuevas formas de sumisión, de modo similar a lo que les ocurrió a algunos individuos del Renacimiento.

Ahora bien, en el caso de que el grupo salve los riesgos y consiga superar estos peligros, avanza entonces hacia un segundo período que le permitirá superar la angustia y pondrá a salvo su integridad.

## **B) Período de estructuración del grupo**

Durante esta segunda fase se van proponiendo tímidamente nuevos sistemas organizativos. Los alumnos pueden, por ejemplo,

---

(15) FROMM, E., *o. c.*, pág. 126.

decidirse a recurrir al voto o bien consultar al profesor determinados procedimientos para tomar decisiones mayoritarias y resolver de este modo los problemas que se les van planteando.

El avance no es, por supuesto, lineal, sino que hay un movimiento de vaivén con avances y retrocesos (16).

### C) Período de autonomía

Finalmente el grupo consigue resolver definitivamente sus problemas y se vuelve apto para superar las dificultades y realizar las tareas pertinentes.

Por lo tanto, llega un momento en que se supera el período inicial de anarquía y angustia, y después de tímidos balbuceos organizativos espontáneos por parte del grupo para solucionar la crisis, se consigue finalmente llegar a un período de autonomía del grupo, en el que se logra un mejor rendimiento de los alumnos y una más adecuada integración de los mismos dentro del grupo clase, alcanzándose un venturoso estado de equilibrio en el que se conjugan armoniosamente la libertad y la responsabilidad como dos componentes imprescindibles para que el grupo alcance su plena madurez y realización afectiva e intelectual.

Este modelo con todas sus vicisitudes es el que sigue la evolución del grupo si no se producen interferencias extrañas por parte del profesor o por parte de algún grupo de alumnos. Esta es la evolución ideal que según los teóricos de la autogestión se realiza normalmente en el grupo en el caso de que la experiencia se lleve a cabo correctamente. Pero nada asegura que esto tenga que ser forzosamente así; bien por fallos del profesor, que no está a la altura de las circunstancias; bien por culpa de algún alumno, que sienta la tentación de erigirse en líder autoritario bloqueando la ulterior posibilidad de avance del grupo hacia su autonomía; o bien porque el grupo sobrecogido por un estado de angustia e inseguridad renuncie a conservar la libertad conquistada, se puede interrumpir o encauzar

---

(16) FRANCH, J., *L'Autogestió a L'Escola*, Nova Terra, Barcelona, 1972, pág. 202.

por derroteros muy distintos de los arriba indicados la dinámica de evolución del grupo de alumnos.

La primera crisis que el grupo debe superar para proseguir la marcha hacia su propia autonomía viene protagonizada por el profesor. Ya hemos indicado anteriormente que en la primera fase se puede canalizar una elevada dosis de agresividad del grupo hacia el profesor. Pues bien, si el profesor no está preparado para enfrentarse a la nueva situación e interpreta este conflicto como un ataque contra su persona en lugar de percatarse de que su auténtica significación no es otra que la lucha del grupo contra la autoridad formal, las consecuencias inmediatas serán la vuelta a las situaciones autoritarias anteriores y se frustrará definitivamente la posibilidad de ulterior evolución.

Otro grave peligro para el grupo lo constituye el hecho de que algún alumno asuma el papel de dictador; si ante tal circunstancia el educador no interviene a tiempo para dilucidar la situación entre los alumnos, también se producirá un estancamiento en el proceso de maduración del grupo.

Se trata, pues, de un juego muy sutil y de una casuística muy compleja en la que intervienen muchos factores que pueden incidir de modo favorable o desfavorable sobre la vida del grupo, produciéndose fases de avance alternándose con otras regresivas de duración más o menos prolongada. Desde este punto de vista cada experiencia es única e irrepetible. Por otra parte, hay que tener presente que puede convertirse a veces en un juego peligroso que puede acabar en una verdadera catástrofe en la que el grupo acaba definitivamente destruido y engendrando dolorosas frustraciones en la persona del profesor o de los alumnos. Citemos a modo de ejemplo los dramáticos resultados de la experiencia de autogestión llevada a cabo en Francia por el profesor Pierre Berthelot, durante el curso escolar 1969-70. El grupo clase se orientó hacia la anarquía y el desorden avanzó hasta llegar a alcanzar niveles espeluznantes (17).

Ante la situación caótica en que quedó sometida la clase el profesor perdió el control de sus nervios. Dado que fue incapaz de dominarse a sí mismo con mayor razón le fue totalmente

---

(17) BERTHELOT, P., *Y a-t-il une éducation nationale?*, Interéducation, Fr (1971), n.º 19, págs. 6 a 12.

imposible controlar la clase, y se produjo consecuentemente un ambiente neurotizante. Ante esta situación el profesor tuvo la desafortunada idea de intentar dar marcha atrás ofreciendo a los alumnos la alternativa de escoger entre un sistema autoritario o uno de *laisser-faire*. Es decir, el mismo profesor bloqueó definitivamente la posibilidad de seguir avanzando, y únicamente propuso a los alumnos elegir dos caminos, ambos regresivos. Por tanto les planteó una falsa alternativa y un simulacro de opción democrática ya que ambas posibilidades no eran en el fondo más que una sola: retroceder y hacer marcha atrás ante el fracaso de la experiencia. No se les daba a los alumnos otra posible opción y por lo tanto la actitud que adoptó el profesor, aunque bajo un pseudo disfraz de actitud democrático, era claramente autoritaria.

El profesor confiesa en su relato que estaba convencido de que los alumnos optarían por retornar al modelo autoritario, y seguramente los alumnos adivinarían que éste era su deseo. Posiblemente por esta razón ellos optaron por la otra alternativa con el solo propósito de fastidiar al profesor. Los alumnos sentirían la necesidad de tomarse una venganza para expresar el resentimiento que sentían hacia el profesor que les obligaba autoritariamente a echar marcha atrás. Entonces los alumnos se inclinaron por el «*laisser-faire*» y pusieron al profesor en un serio aprieto, dado que la institución externa no podía encajar este sistema al exigir a los alumnos un proceso forzoso de aprendizaje y los controles de los exámenes a los cuales los alumnos se oponían. Entonces no le quedó al profesor otro remedio que empezar a hacer uso del método autoritario y empezar a aplicar sanciones disciplinarias a los alumnos que le desobedecían. Es decir que el profesor incurrió en la contradicción de dar a los alumnos una alternativa a elegir y luego, posteriormente, retracándose de lo que había permitido, obligó a los alumnos a tomar el camino contrario del que habían elegido.

Por supuesto que éste era el mejor camino que el profesor podía haber tomado para exasperar a la clase y desencadenar una oleada de actos terriblemente hostiles y violentos. El enfrentamiento fue tan virulento y el desenlace tan dramático que el profesor tuvo que abandonar el Instituto y someterse a una cura de sueño en un sanatorio. Este maestro expresó su estado de ánimo con las siguientes palabras:

«Durante semanas, me encontré en la situación propia del perro de Pavlov neurotizado por un condicionamiento contradictorio.» (18)

Vemos, pues, aquí un claro ejemplo de una experiencia de autogestión frustrada por falta de suficiente preparación del profesor. Se puede también observar que una vez iniciada una experiencia de autogestión es muy peligroso echar marcha atrás, y más aún si el retroceso se inicia contra la voluntad de los alumnos y después de haber incurrido el profesor en flagrantes contradicciones.

Demuestra también esta experiencia que el grupo puede evolucionar en muy variados sentidos y que es imposible construir un esquema que abarque todas las posibilidades de desarrollo que tiene el grupo. En este sentido el esquema I que adjuntamos, contenido en la obra «Cogestión en la Escuela» (19), y que pretende reflejar las alternativas de evolución del grupo hacia la autonomía es incompleto, y expresa sólo unas pocas posibilidades entre las muchas en que el grupo se puede orientar. Así existen otras alternativas como la citada evolución seguida por el grupo de la triste experiencia que acabamos de relatar, y que se expresa en el esquema II.

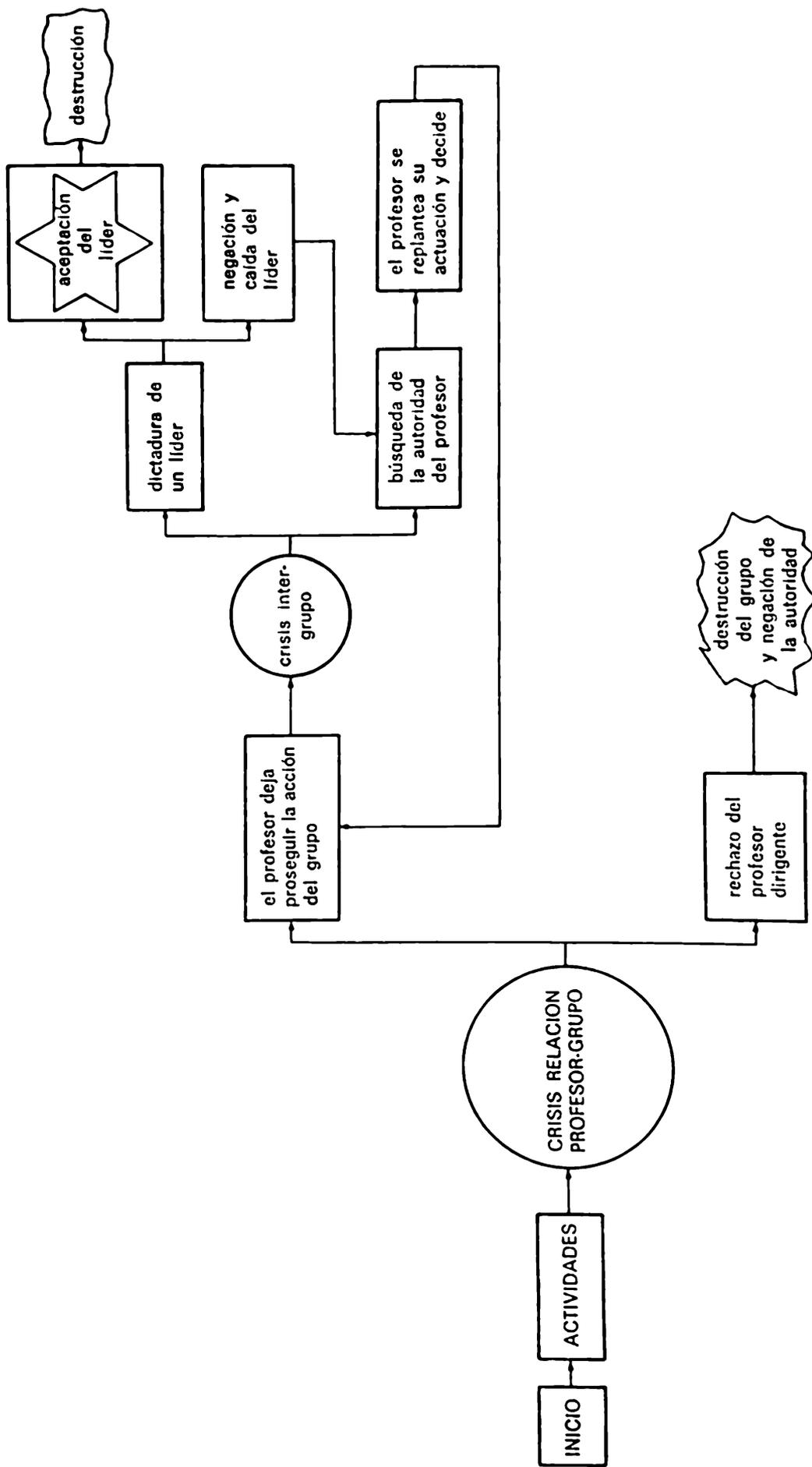
Una experiencia semejante a la que acabamos de relatar fue vivida por la Escuela Terman, que realizó una experiencia de cogestión conjuntamente con otros tres centros bajo la coordinación del I.C.E. de la Universidad de Barcelona. En este caso el conflicto se planteó por la sustitución de un profesor que practicaba autogestión en la clase por una nueva profesora, la cual quiso continuar la experiencia pero por falta de práctica en este nuevo método no pudo controlar la situación.

La anarquía iba en aumento día a día y la profesora se veía impotente para frenar el fatal desenlace. Ante esta situación no se le ocurrió otra cosa que retornar al sistema autoritario e interrumpir la experiencia autogestiva:

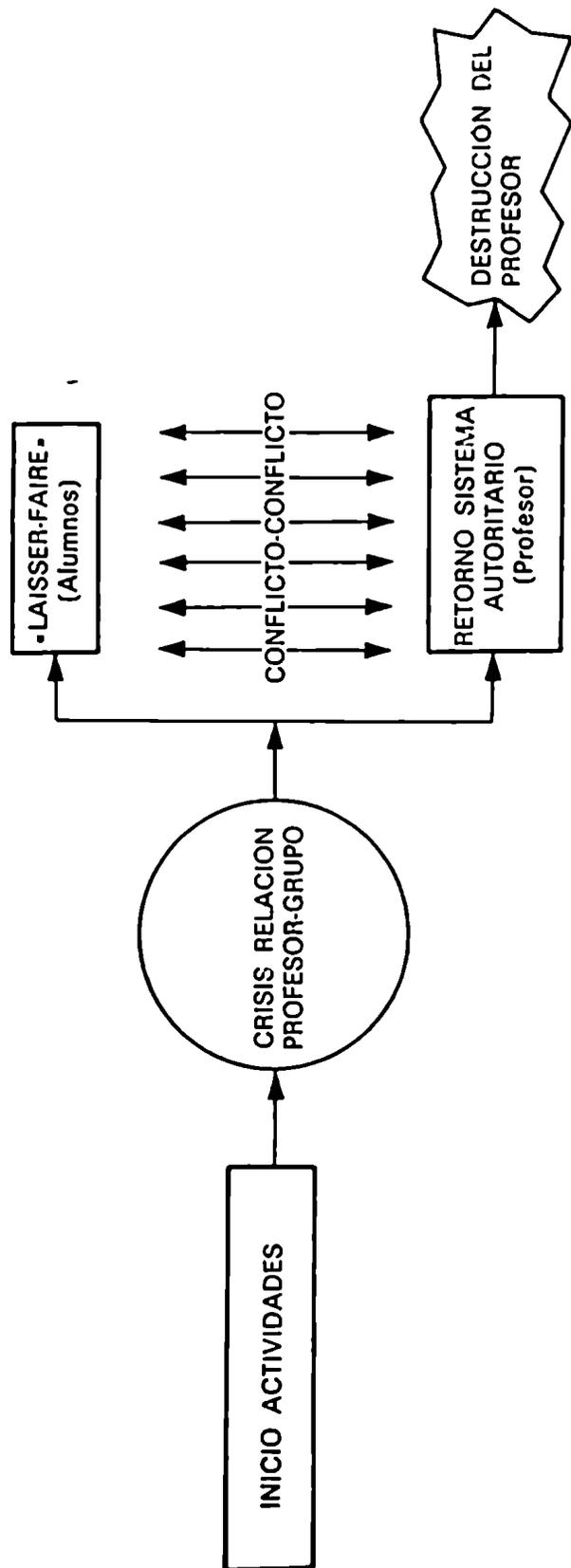
---

(18) BERTHELOT, P., *o. c.*, pág. 14.

(19) SARRAMONA, J., y otros, *Cogestión en la Escuela*, Teide, Barcelona, 1975, pág. 105.



Esquema I



Esquema II

«El 8 de enero, los niños llegan a clase. Está vacía; ni un pupitre, ni una silla. Sólo las carteras. Al lado, en la puerta de un aula hasta entonces vacía, un reglamento. Las normas son tajantes. Al final de las mismas, una advertencia: "No se obliga a nadie a entrar, pero el que atraviese la puerta debe comprometerse a observar el reglamento". Todo un golpe de estado desde el poder.» (20)

Ante la alternativa, en el fondo autoritaria aunque aparentemente democrática al igual que en la experiencia del profesor francés antes estudiada, los alumnos entraron en clase pero con el propósito más o menos consciente de boicotear a la profesora como medio para expresar el rechazo hacia las formas bruscamente autoritarias que ésta acababa de adoptar. El boicot fue tan amplio y eficaz que la profesora decidió abandonar voluntariamente el centro escolar asolada por una profunda crisis moral.

En las dos frustradas y frustrantes experiencias de autogestión que acabamos de describir vemos claramente que el fallo se produce por culpa del profesor. Es obvio que para iniciar una experiencia de autogestión con un mínimo de posibilidades de éxito es imprescindible que el profesor que la va a llevar a cabo tenga alguna preparación técnica en dinámica de grupos y en pedagogía no directiva; al mismo tiempo es necesario que sea una personalidad madura y equilibrada psíquicamente. En caso contrario la experiencia puede acabar en un estrepitoso fracaso. J. Sarramona que dirigió la experiencia sobre cogestión en los cuatro centros del I.C.E. de la Universidad de Barcelona hizo referencia a este hecho fundamental con los siguientes términos:

«A lo largo de estos tres años, hemos podido comprobar una serie de hechos que nos han demostrado la imposibilidad de establecer la cogestión, ni siquiera progresivamente, si falla el elemento profesor. Y este fallo puede ser debido a diferentes causas: falta de una actitud no directiva auténtica, escasa preparación, desinterés por un sistema educativo que le viene impuesto desde fuera, inmadurez, poco equilibrio emocional, etc.» (21)

Por lo tanto si para todo tipo de enseñanza es indispensable que el educador sea una persona emocionalmente equilibrada,

---

(20) SARRAMONA, J., *o. c.*, pág. 93.

(21) SARRAMONA, J., *o. c.*, pág. 107.

en la pedagogía no directiva se acusa más esta necesidad, pues un desequilibrio o una inmadurez del conductor del grupo puede llevar a la clase a una situación de angustia e inseguridad y hasta de histeria colectiva. Toda personalidad inmadura, frustrada, o con tendencias sobreprotectoras debe abstenerse de actuar en este campo en bien del grupo de alumnos y de su propia higiene mental.

Precisamente a causa del fallo fundamental por parte de la figura del profesor se explica el desastre en que acabaron las experiencias de pedagogía libertaria que tuvieron lugar en Alemania hacia los años veinte, y que serán objeto de detenido estudio en el próximo capítulo. J. R. Schmid, que estudió con detalle la evolución de estas escuelas, al referirse a los profesores pronuncia las siguientes palabras:

«No obstante, también hubo, al parecer, personas incompetentes, atraídas únicamente por la falta de control y por la libertad absoluta que aseguraban las escuelas de ensayo tanto para los maestros como para los alumnos, nos dan prueba de que entre los profesores se encontraba el tipo del charlatán, que se desenvolvía mejor en el diálogo que en la acción..., el individualismo de más de un maestro hacía difícil la tarea de trabajar en común y de ejercer una influencia sistema y uniforme sobre los niños.» (22)

Y finalmente Schmid aduce el testimonio de algunos documentos escritos de la época que evidencian que muchos de estos maestros adolecían de un cierto infantilismo, de falta de madurez, de sentido común y de tener un carácter lleno de inhibiciones.

No obstante no debemos olvidar que Gérard Mendel y Christian Vogt han aportado pruebas para justificar que el fracaso de estas escuelas alemanas se debió también al carácter prematuro de estas experiencias autogestivas, totalmente inaplicables en su época (23).

Por lo tanto, en conclusión, podemos afirmar que el grupo de alumnos, dentro de un proceso autogestivo, puede evolucionar

---

(22) SCHMID, J. R., *El Maestro-compañero y la Pedagogía Libertaria*, Fontanella, Barcelona, 1976, pág. 194.

(23) MENDEL, G. y VOGT, CH., *El Manifiesto de la Educación*, Ed. Siglo XXI Editores, México, 1975, págs. 216-217.

en direcciones muy distintas y de formas muy variadas, sin posibilidad de descartar la alternativa de que el proceso desemboque en un fracaso, causando serias lesiones y traumas tanto a los alumnos como a los profesores. En este último caso, la mayoría de las veces, la responsabilidad es imputable a la falta de madurez o de preparación técnica del profesor.

## **ANÁLISIS DE LOS NIVELES POSIBLES DE AUTOGESTIÓN**

Definir la autogestión educativa de manera general y establecer unos niveles y clasificación tipológica de la misma no es tarea fácil.

Incluso respecto a la terminología no existe unanimidad de criterios. Se habla de «no directividad» según la denominación anglosajona, de «autogestión» según la terminología europea continental, mientras que según algunos autores como en el caso de M. Lobrot se trata de una «pedagogía institucional». Del mismo modo tampoco existe unanimidad de criterios respecto a los distintos niveles y variantes de autogestión entre los distintos autores. Sin embargo una de las clasificaciones que en nuestros días tiene más consenso es la de G. Lapassade, el cual considera que por el modo de presentar las estructuras funcionales del grupo se pueden distinguir tres tipos o niveles de autogestión.

### **Primer nivel de autogestión**

Los docentes proponen al grupo de alumnos algunos modelos institucionales de funcionamiento autogestivo. Entonces los alumnos sólo tienen la posibilidad de moverse con libertad dentro del marco de estas instituciones propuestas, que resultan del todo definitivas e inmovibles.

Es una variante que el citado autor ha calificado de «autoritaria» dentro de la autogestión y de la cual podemos encontrar ejemplos en la labor pedagógica de Makarenko o en las escuelas del «self government» de comienzos de siglo. Aquí la conformidad entre el maestro y los alumnos ha sido fijada por un «sistema»

o «reglamento» que muy a menudo recuerda en sus líneas generales a la constitución del Estado en el que se encuentra inserta la escuela.

La abdicación voluntaria por parte de los maestros de la autoridad coercitiva y su reemplazamiento por un acuerdo mutuo entre maestros-alumnos ponen de manifiesto una verdadera actitud autogestiva por parte de los enseñantes. Ahora bien, en contrapartida, los alumnos no pueden modificar libremente las reglas del juego ni las instituciones representativas dentro de las cuales desenvuelven sus actividades, siendo por lo tanto éste un límite impuesto autoritariamente a su libertad de iniciativa.

### **Segundo nivel de autogestión**

Los docentes proponen unas instituciones y formas de representatividad iniciales que permiten el comienzo de la autogestión y que encauza originariamente las actividades de los alumnos. Ahora bien, estas instituciones no son consideradas inconvencionales y se les da a los alumnos opción para que las modifiquen en el sentido que consideren más adecuado para su realización personal.

La pedagogía Freinet cabe dentro de este segundo nivel autogestivo en cuanto el Consejo de cooperativa permite a los alumnos establecer sus propias leyes de organización, discutir permanentemente su operatividad y su posibilidad de aplicación sobre la marcha, cuestionarlas y criticarlas. Así la organización del Consejo de cooperativa evoluciona, mediante un proceso de sinuosos tanteos, al ritmo de maduración del grupo clase.

Dentro de este nivel se sitúa también la pedagogía institucional de Aída Vázquez y Fernad Aury y su prolongación en los grupos de maestros del G.E.T. cuyo estudio se llevará a cabo en un capítulo aparte.

También podemos situar en esta misma línea la experiencia que yo personalmente llevé a cabo en la Escuela «Sant Jordi» de Pineda, uno de los centros que trabajó sobre autogestión con el I.C.E. de la Universidad de Barcelona durante el curso 1971-72. Inicialmente se canalizó la actividad de los alumnos de este centro, que comprendía a escolares de E.G.B., dentro de diversas instituciones intra y extraclase, a fin de darles, dada su corta edad, unos puntos de apoyo iniciales con la opción de mo-

dificarlos a su gusto sin la intervención de los profesores. El resultado final fue el siguiente:

«Podemos, pues, concluir de todo lo dicho que la actitud de los alumnos fue distinta según se tratara de las formas de representatividad a nivel de clase o a nivel de centro. Dadas unas formas de representatividad impuestas a priori por los profesores, resulta que, mientras los alumnos disolvieron prácticamente todas las estructuras representativas a nivel de clase, de hecho no modificaron aquellas que eran válidas a nivel de Centro...» (24)

Lo cual nos demostró que los niños a nivel de segunda etapa de E.G.B. son capaces, actuando solos y sin ayuda del adulto, de modificar aquellas instituciones intraclase que tienen inmediatamente ante sí y que manipulan día a día de forma concreta; sin embargo se mostraron incapaces de actuar sobre las instituciones extraclase, que tiene una envergadura más amplia y compleja, y que actúan a un nivel más alejado de su realidad inmediata.

### Tercer nivel de autogestión

Aquí se sitúan, siempre según Lapassade, las experiencias en las cuales es el propio grupo el que decide las estructuras que enmarcarán su funcionamiento, sin orientaciones previas por parte de los educadores. Es la llamada autogestión libertaria.

Las experiencias de pedagogía libertaria alemanas de los años veinte que antes hemos mencionado se sitúan dentro de este nivel. En efecto, lo que más les desagradaba a los maestros de estas escuelas era el hecho de imponer desde arriba a los niños cualquier tipo de organización o institución que pudiese entorpecer o alterar la libertad absoluta que concedían a los alumnos (25). No obstante, apreciaban, en sumo grado, cualquier esbozo de organización que se desarrollara espontáneamente por parte de los niños.

---

(24) SARRAMONA, J., *o. c.*, pág. 78.

(25) SCHMID, J. R., *o. c.*, pág. 160.

También las experiencias de autogestión llevadas a cabo en Francia dentro de la línea anarquizante de M. Lobrot se sitúan dentro de este tercer nivel.

Sin embargo esta interpretación tan amplia de la autogestión que lleva a cabo Lapassade no es unánimemente aceptada por todos los pedagogos. Lo cual nos parece a nosotros totalmente justo. Incluir a las experiencias de Makarenko junto con las de pedagogía libertaria de Hamburgo, pasando por las escuelas del autogobierno y las de Freinet, bajo el nombre de escuelas autogestivas, nos parece exagerado. Puede además llevar a claros confusionismos al dar al término autogestión una definición tan amplia. Todas las experiencias pedagógicas incluidas dentro del primer y segundo nivel de la clasificación de Lapassade, no creemos en absoluto que puedan ser tachadas de experiencias autogestionarias. Se podrá hablar en estos casos de cogestión, de autonomía escolar, o en todo caso de pedagogía participativa; pero en absoluto se trata, en todos estos casos, de autogestión pedagógica.

Sólo las experiencias llevadas a cabo dentro del tercer nivel, en las que el profesor renuncia a todo su poder y capacidad de manipulación, puede ser denominadas autogestionarias. Y en este sentido estricto y restringido utilizaremos, a partir de ahora, el término autogestión a lo largo de este estudio.

Las experiencias propias de los dos primeros niveles de Lapassade, en las que se intenta encontrar un compromiso entre la autoridad del profesor y la libertad de los alumnos, y que por tanto conceden a los escolares solamente una autonomía limitada en mayor o menor grado, las designaremos con el término de experiencias cogestivas. La cogestión es, pues, una forma moderada y restringida de autogestión escolar.

Todo esto nos sirve para constatar que estas distinciones y aclaraciones terminológicas resultan totalmente imprescindibles para una justa clasificación y un adecuado entendimiento de todas las modalidades educativas con respecto a la variable de poder que intervienen en la relación entre el docente y el discente dentro del proceso educativo.

Por lo tanto, cuando a partir de ahora hablemos de autogestión y cuando, en el último capítulo del presente trabajo hagamos una crítica de la autogestión pedagógica y la rechazemos como método idóneo de enseñanza, deberá quedar clara esta aceptación terminológica restringida que damos al término.

Y por supuesto deberá también quedar claro desde ahora que la crítica a la autogestión dentro del campo de la enseñanza, no implica por nuestra parte un rechazo amplio de todas las formas de enseñanza no autoritaria. Todo lo contrario, pues precisamente el presente trabajo define frente a la alternativa autogestión educativa o educación autoritaria, otras formas educativas que no se identifican ni con el uno ni con el otro de estos dos modelos extremos de enseñanza. Lo cual implica automáticamente los siguientes presupuestos:

1.º No es necesario definirse frente a la alternativa autogestión o autoritarismo, puesto que se pueden rechazar ambas simultáneamente en cuanto que existen otras formas que requieren planteamientos educativos distintos de los dos extremos antes mencionados.

2.º El rechazo de la autogestión educativa y su crítica sistemática a lo largo de esta obra, no implica, automáticamente, una defensa y un retorno a los métodos tradicionales y autoritarios de enseñanza.

Los nuevos planteamientos que proponemos, y que se mueven a un nivel distinto del de la clásica polémica entre la limitada alternativa de tener que escoger entre dos modelos extremos, planea más allá de la autogestión pedagógica y del autoritarismo educativo, aunque por supuesto, desde una perspectiva estrictamente afectiva, nos sentimos más cercanos de ésta que no de aquél.

# **CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS POSIBLES DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DISTRIBUCIÓN DEL PODER EN LA CLASE**

Después de lo expuesto en el capítulo anterior podemos decir que, en último término, no cabe hablar, desde la perspectiva que hemos enfocado la problemática educativa en lo que concierne al problema del poder, de distintos niveles de autogestión. Este planteamiento que como hemos visto hacen algunos autores como en el caso del francés Lapassade, queda ahora invalidado. Hay o no hay autogestión; se practica o no se practica la autogestión; pero no cabe hablar de autogestión a medias, o de autogestión a un determinado nivel. En su lugar lo que cabría hacer dentro del planteamiento en que nos movemos sería realizar una clasificación de los distintos modelos educativos desde la perspectiva de la distribución del poder en la clase. En una clasificación de este tipo podrían distinguirse los siguientes niveles:

## **1.º Modelo autoritario**

Aquí el profesor hace uso de todo su poder institucional sin ningún tipo de concesión. Es el sistema de la escuela tradicional.

## **2.º Modelo cogestionario**

Aquí el profesor cede parte de su poder y lo delega a sus alumnos mediante un sistema institucional. Aquí se incluirían las experiencias de Makarenko, Freinet, o del self-government.

También caben aquí las experiencias de Vázquez-Oury y los maestros del G.E.T. cuando hablan de compartir el poder entre

profesores y alumnos mediando una compleja gama de instituciones. No se trata aquí de abandonar el poder del profesor y ponerlo en manos de los alumnos (esto es lo específico del sistema autogestivo tal como lo hemos definido), sino de situar la realidad del poder en el lugar que le corresponde, para desenmascararlo y analizarlo, y esto con el fin de distribuirlo de manera equitativa entre todos.

Puede encuadrarse asimismo en este lugar el sistema educativo que rige en el Instituto Experimental de Oslo dirigido por Mosse Jorgensen, y cuyas experiencias iniciadas en 1966 están descritas en la obra «Un Lycée aux Lycéens» escrita por el propio director del centro. Se trata de un tipo de reglamentación cogestionaria en cuanto que el poder administrativo del centro en su totalidad es distribuido y compartido por igual entre profesores y alumnos, en cuanto todas las decisiones ejecutivas dependen de un Consejo en el cual participan el mismo número de profesores que de alumnos. Así el artículo 3.º del reglamento del Instituto elaborado en diciembre de 1968 está redactado en los siguientes términos:

«El Consejo es el poder ejecutivo de la escuela. Forman parte del mismo cuatro alumnos elegidos por sus compañeros, tres profesores escogidos por el claustro, el director de la escuela y un representante de los padres de alumnos. El Consejo es renovable cada seis meses, y escoge a su presidente y secretario entre los miembros integrantes. Sólo tiene poder de decisión cuando están presentes seis de sus representantes.» (26)

A su vez este Consejo debe someter sus decisiones a una Asamblea General.

Pues bien, en esta escuela, como en otros institutos de organización parecida como el Instituto Experimental de Goteborg en Suecia, y el de Baerum, situado en una barriada de Oslo, se apreciaron al principio ciertos conflictos de competencia entre el Consejo y la Asamblea, pero en ningún momento hubieron enfrentamientos entre profesores y alumnos.

Este tipo de centros experimentales suecos y noruegos por su forma específica de organización y administración llevada a

---

(26) JORGENSEN, M., *Un Lycée aux Lycéens*, Cerf, París, 1977, pág. 80.

cabo mediante la colaboración, mitad a mitad, entre profesores y alumnos, representan una clara muestra de sistemas educativos cogestivos.

### **3.º Modelo autogestionario**

El profesor cede repentinamente todo su poder al grupo de alumnos. Se trata del caso de las experiencias de Lobrot, de Berthelot, o de las escuelas alemanas de Hamburgo de los años veinte que antes hemos analizado. También el I.C.E. de la Universidad de Sevilla realizó experiencias educativas que pueden encuadrarse dentro de este nivel.

### **4.º Modelo mixto cogestión-autogestión**

El profesor instaura un sistema cogestivo (cede parte del poder) pero en plan provisional, pues a medida que el grupo vaya evolucionando, el profesor irá cediendo cada vez mayor porción de poder, hasta que, finalmente, cuando el grupo consiga su plena madurez, se instaurará definitivamente el sistema autogestivo (el profesor renunciará a la totalidad de su poder).

Por lo tanto si en el modelo autogestivo se producía una cesión repentina de la totalidad del poder por parte del profesor, en este sistema mixto se produce una cesión paulatina del mismo por parte del enseñante. Se trata de un proceso que comienza por la cogestión y acaba con la implantación de la autogestión.

Ahora bien, los defensores de la autogestión pedagógica no consideran que sea válido este sistema de cesión gradual del poder al ritmo de maduración social del grupo, dado que a la verdadera autogestión sólo se llega después de haber vivido una experiencia de caos y desorden total, debido al hecho psicológico de que la experiencia de la anarquía conlleva a la necesidad de la búsqueda de la organización y del orden. Por lo tanto sólo después de una fase de anarquía, el grupo puede experimentar la necesidad de la autodisciplina, y sólo cuando el grupo es capaz de interiorizar las normas autodisciplinarias llega a la verdadera autogestión.

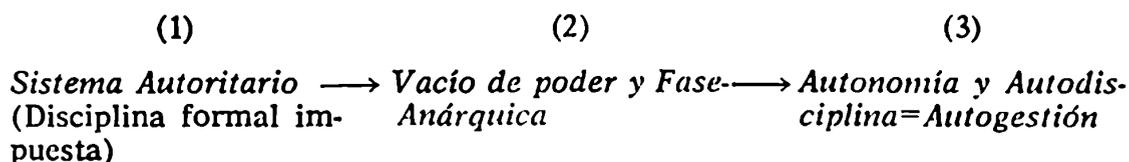
Luego en todas aquellas experiencias educativas en que se produce una lenta y paulatina cesión del poder del profesor

a los alumnos, no hay vivencia dolorosa del caos y del desorden por parte del grupo, lo cual significa que los miembros del mismo no pueden sentir la necesidad de la búsqueda de un nuevo orden conquistado por su propio esfuerzo mediante la autodisciplina, y por lo tanto, se cierra la posibilidad de que el grupo evolucione hacia la autogestión educativa.

Por otra parte los defensores del sistema mixto consideran que la implantación repentina de la autogestión no es recomendable por los graves riesgos que corren alumnos y profesores de vivir situaciones traumáticas y angustiosas como las que hemos estudiado en el apartado anterior.

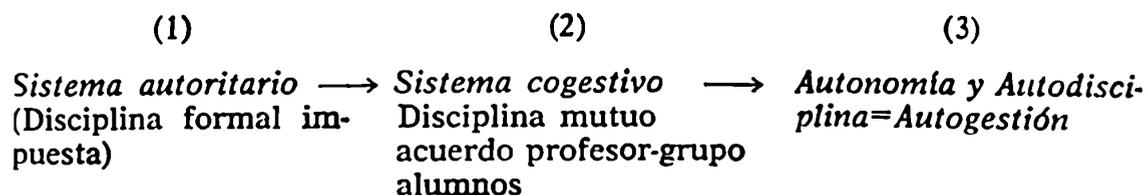
Dentro de este sistema se sitúa la experiencia antes citada del I.C.E. de la Universidad de Barcelona que será estudiada con detenimiento en el próximo capítulo (27).

De modo esquemático, pues, podemos decir que en un proceso autogestivo la evolución se realiza mediante las siguientes fases:



[De (1) a (2), ruptura y fase de crisis].

En cambio, el esquema evolutivo del proceso mixto cogestivo-autogestivo, sería el siguiente:



[De (1) a (2) y a (3), continuidad].

---

(27) SARRAMONA, J., o. c., pág. 26.

## LA AUTOGESTIÓN Y EL DESARROLLO DE LA SOCIABILIDAD INFANTIL

Hasta ahora, cuando hemos hablado acerca de la autogestión, hemos prescindido de la variable referente a la edad de los alumnos. Es evidente, empero, que esta variable es insoslayable. La naturaleza y el carácter específico de una experiencia de autogestión está siempre en función de la edad de los alumnos. Más todavía, se requiere una edad mínima para que sea posible la autogestión. Las teorías más importantes sobre el desarrollo de la sociabilidad infantil coinciden en señalar que la autogestión no se puede aplicar a todos los niños independientemente de su edad.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo de la conciencia de las reglas del juego en el niño (2) nos demuestra que éste experimenta una evolución a lo largo de tres etapas.

Durante el primer estadio la regla no es coercitiva todavía para el niño y no experimenta el sentido de la obligación para someterse a las normas.

Durante el segundo estadio (entre 6 y 11 años) la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna. Toda modificación propuesta es considerada por el niño como una transgresión. Se niega el niño a cambiar las reglas del juego y pretende que toda modificación constituiría una falta.

En realidad el niño no ha conseguido interiorizar las reglas sociales exteriores a él, lo cual se traduce bajo la forma de un egocentrismo inconsciente y espontáneo; las siguientes palabras

---

(28) PIAGET, J., *El Criterio Moral en el Niño*, Fontanella, Barcelona, 1974.

de Piaget no pueden ser más explícitas con respecto a las profundas limitaciones sociales de los niños durante este período:

«En la medida en que las reglas permanecen exteriores a él, el niño —incapaz todavía de socializar su conducta y pensamiento— no consigue situarse en el mismo plano que los demás individuos, y permanece dominado por un egocentrismo inconsciente y espontáneo, que es la actitud natural del espíritu en presencia de las realidades no asimiladas. En efecto, lo mismo que el hombre, antes de comprender las leyes del mundo exterior, empezó por creer que los fenómenos se hallaban centrados en él mismo, en vez de situarse él mismo en un universo objetivo e independiente del yo, de la misma manera, antes de interiorizar las leyes del mundo social, el individuo considera al grupo en función suya, en vez de situarse entre los otros en un sistema de relaciones recíprocas e impersonales.» (29)

Durante el tercer estadio (sobre los once años aproximadamente), la regla pasa finalmente a ser considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general.

Por lo tanto la regla colectiva es, en primer lugar, algo exterior al individuo y por consiguiente de naturaleza sagrada e intangible; después se interioriza poco a poco y aparece finalmente como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. Se alcanza así la autonomía moral después de haber pasado por una fase previa de heteronomía.

Es, pues, en este tercer nivel de la autonomía que aparece entre los 10-11 años cuando el niño alcanza la verdadera sociabilidad. La regla y las normas sociales dejan de ser vistas como imperativos que emanan de los adultos y se imponen sin discusión, para concebir como un acuerdo que resulta de la cooperación entre un conjunto de individuos.

De la teoría de Piaget podemos deducir fácilmente las siguientes conclusiones educativas:

— La sociabilidad del niño no se adquiere plenamente hasta que éste supera el estadio del egocentrismo y de la heteronomía

---

(29) PIAGET, J., HELLER, J., *La Autonomía en la Escuela*, Losada, Buenos Aires, 1968, pág. 12.

moral, es decir antes de los once años. Luego es imposible pretender realizar experiencias de autogestión con niños que no hayan alcanzado esta edad.

— Cuanto antes renuncie el profesor a la presión coercitiva y autoritaria sobre el alumno, antes podrá éste superar su estadio egocéntrico y progresar hacia formas de sociabilidad más evolucionadas. Efectivamente, cuanto menos se someta el niño al prestigio del mayor, más discute como igual y mayor ocasión tiene de oponer libremente, por encima de la obediencia, su propio punto de vista al punto de vista de los demás.

Por lo tanto si en la primera conclusión decíamos que no se puede aplicar la autogestión con alumnos menores de once años, ahora vemos que tampoco es recomendable someter al niño a formas coactivas y autoritarias de enseñanza, dado que éstas impiden al niño evolucionar hacia su autonomía. Piaget defiende el método participativo del self-government (30).

— El método de la autonomía escolar al permitir que el propio niño elabore las «reglas» de funcionamiento de la clase con ayuda del profesor, le permite superar, en su momento, con facilidad, el estadio del realismo moral, fase en la cual el niño cree que la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, sino exterior a la conciencia. En otras palabras, si el niño se acostumbra a crear por sí mismo las reglas de funcionamiento de la clase descubrirá con mayor rapidez que las reglas no son eternas e invulnerables, sino que tienen un origen en el tiempo y son, en todo momento, susceptibles de modificación.

Por otra parte la mayoría de las teorías sobre el desarrollo de la sociabilidad infantil coinciden con la de Piaget al afirmar que antes de los once años el niño no adquiere la autonomía social.

Así la teoría de A. Gessell (31) distingue fundamentalmente

---

(30) PIAGET, J., HELLER, J., o. c., pág. 16.

(31) GESSELL, A., y otros, *Psicología Evolutiva de 1 a 16 años*, Paidós, Buenos Aires, 1958.

según ha demostrado M. Kay (32) tres estadios del desarrollo social en el niño.

Durante el primer estadio, desde el nacimiento hasta los cinco años, el niño es esencialmente egocéntrico.

Durante el segundo estadio, de los cinco a los diez años, se observa una creciente dependencia del niño con respecto a los adultos. Si en el primer estadio la bondad o maldad de los actos del niño eran vistos en términos de los efectos que sobre él producían, ahora son vistos según el efecto que producen sobre sus padres; es decir, por referencia a la aprobación o desaprobación del adulto.

Con la llegada del tercer estadio, después de los diez años, el niño abandona su dependencia de la ley y del cuidado de los padres y comienza a convertirse en un agente autónomo. Sustituye la sociedad de los adultos y de los padres, por la sociedad de los iguales. La lealtad a los amigos y la solidaridad al grupo son de mucho más valor que el sometimiento al código del adulto.

Vemos, pues, que Gessell coincide con Piaget al señalar que la autonomía e independencia del niño con respecto al código de los adultos no puede adquirirse hasta después de los diez años.

La misma conclusión podemos sacar de la teoría de los estadios sobre el desarrollo de la sociedad infantil de M. Bull (33). Este autor distingue cuatro estadios fundamentales en la evolución social del niño: anomía (hasta los 7 años), heteronomía (de los 7 a los 9 años), socionomía (de los 9 a los 11 años), y finalmente el niño adquiere su autonomía entre los 11 y los 13 años.

Por lo tanto las principales teorías psicológicas sobre el desarrollo de la sociabilidad infantil concuerdan en señalar que antes de los once años el niño no ha superado su relación de dependencia con respecto al mundo adulto, por lo cual es imposible que el niño pueda asimilar dentro de los limitados esquemas psíquicos de esta edad los presupuestos autonomistas implícitos en la autogestión educativa. El niño menor de once años necesita

---

(32) KAY, M., *Moral Development*, London, Allen and Unwin, 1970, páginas 105-109.

(33) BULL, M., *Moral judgement from childhood to adolescence*. London, Roulledge and Kegan Paul, 1969, pág. 26-46.

en todo momento el apoyo del adulto para afirmarse y no puede independizarse de la figura del maestro.

Intentar realizar experiencias de autogestión con niños menores de once años es, pues, una contradicción y quienes pretenden hacerlo ignoran las principales aportaciones de la psicología evolutiva sobre el desarrollo de la sociabilidad infantil. Tal es el caso, por ejemplo, de la colonia infantil de Evolène, en la que se intentó aplicar la autogestión con niños cuya edad oscilaba entre cinco y diez años (34).

---

(34) *Los niños libres de Evolène*, Castellote, Madrid, 1977.

## **II. ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN HISTÓRICA DE LA AUTOGESTIÓN EN LA ENSEÑANZA**



## ANTECEDENTES DE LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

La conquista del poder y de la autonomía con respecto al profesorado y a las instituciones escolares por parte de los alumnos constituye un proceso que se ha ido desarrollando y aumentando de forma paulatina a lo largo del presente siglo.

El movimiento de la Escuela Nueva defiende ya de hecho, aunque de manera parcial y sin poner en entredicho en ningún momento la autoridad del adulto, una cierta no-directividad en la enseñanza. G. Mendel, entre otros, ha puesto claramente en evidencia este hecho:

«Con un optimismo bastante romántico y partiendo de una sobreestimación evidente de las posibilidades del niño, con el cual se identifican de buena gana sus militantes, este movimiento intentará, sin embargo, conseguir que los alumnos conquisten un cierto poder sobre sus actividades escolares. Este es un hecho importante, y es innegable que Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède, Cousinet y, sobre todo, Freinet, Blonskij y algunos más son sus artífices.» (1)

En efecto, el «método de los proyectos» de Kilpatrik, por ejemplo, introduce por primera vez en pedagogía la posibilidad de que el niño desarrolle sus propias iniciativas y realice elecciones personales, no contentándose simplemente con solicitar o halagar su interés. Acepta el hecho de que el niño pueda tomar la iniciativa de sus actividades, tomar decisiones y expresar su voluntad, todo lo cual era totalmente rechazado por la mayoría de sus contemporáneos.

---

(1) MENDEL y VOGT, C., *El Manifiesto de la Educación*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1975, pág. 213.

Desdichadamente, este método no permite un auténtico cultivo de la iniciativa del niño, limitándose sólo a permitirle «hacer proyectos» escolares, optando por uno u otro trabajo, que el niño se compromete a llevar a buen término. Sin embargo, con todo, este método representa ya un primer paso importante hacia el camino de la autonomía del niño.

No es éste el único movimiento pedagógico norteamericano que se orienta hacia el camino de dar cabida a la libre iniciativa del niño dentro del marco de la enseñanza.

En efecto, el plan Dalton, ensayo generalizado de pedagogía nueva elaborado por la señorita Parkhurst, en Dalton, Massachusetts, a partir del método Montessori utiliza el método del «contrato» mediante el cual el niño acepta por propia iniciativa, y por imposición autoritaria por parte del maestro, someterse a la obligación de aprender una u otra materia, realizar éste o aquel trabajo escolar. Hay, pues, por su parte, una elección inicial, una decisión escogida en un amplio margen de libertad.

Por supuesto que el plan Dalton tiene profundas limitaciones en cuanto ciñe la decisión del niño a un primer momento en el que obviamente no conoce nada todavía de lo que puede aprenderse, mientras que, lógicamente, las libres resoluciones deberían extenderse al conjunto de la actividad. Sin embargo, es innegable que por primera vez pone en manos del alumno unas atribuciones que hasta el momento habían sido de exclusiva competencia del maestro.

El sistema de Winnetka, va mucho más lejos que el plan Dalton en lo que respecta al margen de no directividad concedido al niño. Se elabora un plan mínimo de conocimientos, relativamente restringido, que el alumno debe realizar necesariamente, pero superado éste queda en entera libertad de aprender lo que le plazca. Esto equivale prácticamente a poner en manos del alumno la iniciativa de la mayor parte de sus adquisiciones. Vemos, pues, cómo en este caso la decisión del alumno ocupa un lugar más importante que en el plan Dalton, y se ha subido un nuevo peldaño en el camino que conduce a la autogestión pedagógica.

La autogestión por parte del alumno puede desarrollarse libremente dentro de un campo claramente definido de la vida escolar, pero, por otra parte, queda otro terreno en el cual el alumno debe someterse forzosamente a todas las imposiciones del adulto.

Con C. Freinet se introduce una nueva modalidad pedagógica en la cual, mediante el texto libre o la imprenta, el alumno «autogestiona» integralmente su actividad. Las técnicas de expresión libre son la introducción fragmentaria y modesta de la no directividad en la enseñanza.

Por otra parte la cooperativa escolar constituye también otro paso importante en la misma dirección al poner en manos de los alumnos la gestión de un pequeño capital, reunido, administrado y utilizado por los alumnos en beneficio de todos. Hay que subrayar también que las cooperativas funcionan regidas democráticamente por un Consejo Escolar que organiza distintas actividades culturales y recreativas.

Señalemos que todas estas tentativas que acabamos de estudiar se diferencian de la autogestión pedagógica en que o bien no crean modelo alguno de interrelación en el seno del grupo, o bien crean «modelos» sólo parciales, limitados a ciertas actividades.

Otro movimiento que se orienta hacia la autogestión educativa es la escuela del self-government o de la autonomía escolar. Con todo este movimiento, en la práctica, no puede ser enteramente separado del anterior desde un punto de vista histórico, debiéndose reconocer, sin embargo, que el movimiento del self-government tuvo sus orígenes propios, por lo que es corriente al mencionarlo hablar de una segunda corriente que contribuye al nacimiento de la autogestión pedagógica.

Se puede afirmar que la autonomía escolar se inició en los países anglosajones extendiéndose posteriormente por el continente europeo.

Había ya en Inglaterra durante el siglo pasado escuelas con «prefects» y «captains» encargados de imponer el orden y la disciplina en el centro. Por lo tanto estas escuelas, las «Public Schools», son un antecedente importante para el nacimiento del movimiento de las autonomías escolares.

En Estados Unidos se realizaban ya experiencias importantes de autonomía escolar a fines del siglo pasado. Se trataba de un movimiento pedagógico democrático cuyas repercusiones sobre la pedagogía europea fueron considerables gracias a F. W. Foerster (2), el primero que dio a conocer las principales experiencias

---

(2) FOERSTER, F. W., *L'Ecole et le caractère*, 1907, coll. d'act. péd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

realizadas en los Estados Unidos y que recomendó su aplicación en Europa.

Foerster describe en su libro la obra de W. R. George en Freeville, en el Estado de Nueva York. Este pedagogo fundó en el año 1885 una colonia integrada por niños abandonados y delincuentes, que habitualmente constituían la desesperación de los educadores y autoridades de Nueva York. Esta colonia, organizada en forma de república y basada en la autonomía escolar, fue un modelo de orden y funcionó a la perfección durante años. Conseguió con éxito reeducar socialmente a unos alumnos hasta entonces salvajes e indisciplinados.

A. Ferrière describió también esta interesante experiencia de la George Junior Republic, relatando asimismo las experiencias paralelas de Homer Lane, en Inglaterra, de Chatzki, en Rusia, y de Sta. Francia, en Italia (3).

Conviene también hacer referencia a la obra de Wilson-Gill que organizó la democratización de la escuela pública mediante un sistema de «escuela ciudad» (school city) aplicado después en múltiples escuelas de América (4). Este ensayo remoto de autogobierno escolar se basaba en el establecimiento de una constitución calcada de la vigente en los Estados Unidos en aquella época. Piezas claves eran una especie de Consejo de Estado, que gobernaba y escogía a los prefectos, y un tribunal escolar.

Estas experiencias sobre autonomía escolar irrumpieron en Europa con especial empuje después de la primera guerra mundial.

El ministro de Prusia, cuya ejemplo fue seguido por la mayoría de los otros Estados alemanes, prescribió en noviembre de 1919 la introducción del self-government en las escuelas de secundaria (5).

En otros países, como por ejemplo en Checoslovaquia, los programas escolares oficiales tuvieron en cuenta, ya en 1923, el

---

(3) FERRIÈRE, A., *L'Autonomie des écoliers*, coll. d'act. péd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

(4) WILSON, V., y GILL, L., *The boys and girls republic*, Text-book of the art of Citizenship, Filadelfia, 1913.

(5) SCHMID, J. R., *El Maestro Compañero y la Pedagogía Libertaria*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1973, pág. 92.

empleo de la autonomía escolar en la educación cívica, salvo para los grados inferiores de la escuela primaria (6).

Vemos, pues, cómo el movimiento de la autonomía escolar que tiene sus orígenes a fines del siglo XIX y principios del XX en Inglaterra y Estados Unidos, se extiende posteriormente, en particular después de la primera guerra mundial, por todos los países del continente europeo gracias a un cúmulo de influencias diversas que han sido detalladamente analizadas por J. Heller (7).

Este sistema se caracteriza por el hecho de que el maestro entrega a los alumnos algunas de las funciones que antes había ejercido él mismo. Los alumnos se ocupan del servicio del orden en la clase y también de la administración y conservación del material de la escuela (herramientas, artículos de deporte, la biblioteca, la enfermería, etc.).

Por otra parte la disciplina no tiene como base la obediencia pasiva y ciega, sino que es fruto de un acuerdo y compromiso mutuos entre el maestro y los escolares, conformidad que ha sido fijada antes en un reglamento que muy a menudo recuerda en sus líneas generales a la constitución del Estado en el que se encuentra la escuela.

Se produce, por tanto, una reducción considerable de la autoridad del pedagogo en todos los aspectos; el maestro renuncia a una buena cantidad de funciones y derechos; la obediencia pasiva y la obligación disciplinaria han cedido el lugar a la colaboración del maestro y los niños en la realización de las distintas actividades.

Esta abdicación voluntaria de la autoridad coercitiva y su reemplazo por un acuerdo mutuo son rasgos que, indudablemente, forman parte de la autogestión pedagógica. Sin embargo, el self-government no se puede equiparar con la autogestión dado que el margen de autonomía que concede a los escolares es limitado. No se deja a los niños la iniciativa completa en el trabajo, ni en la elección del método y la manera de tratar un tema. El self-government se limita a proporcionar al niño un marco

---

(6) HELLER, J., y PIAGET, J., *La Autonomía en la Escuela*, Losada, Buenos Aires, 1968, pág. 37.

(7) HELLER, J., y PIAGET, J., *o. c.*, págs. 31-32.

dentro del cual ha de actuar y llevar a cabo sus iniciativas, por lo que su espontaneidad se encuentra, a pesar de todo, influida y dirigida. Asimismo, no se deja a los niños actuar sin control alguno a pesar de la libertad de que disfrutan. El educador, en la medida de lo posible, da libertad, pero sin olvidar que es él quien ha de asumir toda la responsabilidad, por lo que no duda en usar los derechos que le han sido conferidos por esta misma responsabilidad. De este modo da órdenes e impone prohibiciones, y no renuncia a ejercer presiones para conseguir que el niño trabaje aun cuando no lo desee.

Además el autogobierno de estas escuelas es engañoso, puesto que los poderes más importantes quedan en definitiva en manos del director de la Escuela. Este es un aspecto que no ha pasado desapercibido a los más sagaces historiadores de la pedagogía. Tal es el caso de R. Skidelsky cuando enjuicia a las escuelas del self-government en los siguientes términos:

«En teoría, las escuelas progresivas libertarias han adoptado el autogobierno como un principio central, pero en la práctica no han conseguido realmente ningún gran progreso en esta dirección por razones que debieron ser evidentes desde el comienzo. Inevitablemente el director reserva todos los poderes importantes para sí mismo. Las admisiones, las designaciones del profesorado, la política académica y las consideraciones de salud quedan todas en sus manos. Ninguna escuela que fiara estos asuntos a sus alumnos tendría muchas posibilidades de sobrevivir.» (8)

En otras palabras se cede el poder para todos aquellos asuntos accidentales que carecen de verdadera importancia, mientras que la dirección conserva el control de todos los aspectos que son fundamentales para la marcha de la Escuela. No existe, por lo tanto, verdadera autonomía escolar contrariamente a lo que ocurre en el proceso de autogestión pedagógica.

Por último cabe señalar otra diferencia importante que separa a las escuelas del self-government de las autogestionarias. La autonomía escolar es un método de educación que tiene por finalidad primordial formar ciudadanos para la nación y para la Humanidad; estos métodos de educación no tienen en tanto que métodos

---

(8) SKIDELSKY, R., *La Escuela Progresiva*, A. Redondo, editor, Barcelona, 1973, págs. 63-64.

su finalidad en ellos mismos, sino que son medios para dirigir al niño en un sentido y hacia un fin extrínseco, fin que prescribe el camino a seguir a la educación. La autogestión, por el contrario, no se propone dirigir teleológicamente a los alumnos con vistas a alcanzar un objetivo extrínseco al proceso educativo. Cualquier deseo de manipulación permanece ausente en el espíritu de los profesores autogestionarios, para los cuales la educación no es un método sino la vida misma. Ellos no tratan de orientar a los alumnos hacia determinados objetivos utilizando el medio educativo como instrumento para conseguirlo. Tratan simplemente de liberar a los alumnos de todo tipo de coacciones, imposiciones y represiones, impidiendo que gravite sobre ellos cualquier forma de manipulación. Se trata fundamentalmente de liberar a los alumnos de las opresiones que pesan sobre ellos en el presente, antes que de condicionarlos con vistas a adaptarlos en el futuro a una sociedad determinada.

Encontramos también en la pedagogía soviética de los primeros tiempos del período post-revolucionario ciertos movimientos que, al conceder a los alumnos cierto margen de autonomía e iniciativa, pueden considerarse como antecedente de la autogestión pedagógica. Dentro de esta línea debemos situar la pedagogía de A. Makarenko y la de P. P. Blonskij.

Pedagogo y escritor, Makarenko intentó inyectar en la marea revolucionaria de 1917 un tipo de pedagogía que tuviese influencia directa sobre la producción. En este sentido no debemos olvidar el particular contexto socio-político en el que se sitúa la enseñanza de la Rusia post-revolucionaria: la enseñanza intelectualista que imperaba antes de la revolución de Octubre y sus contenidos de clase específicos debían ser sustituidos por una pedagogía del trabajo, que se fijaría fines económicos y que acabarían, a su vez, con la división de la sociedad en distintas clases sociales. La nueva sociedad socialista sin clases debía acabar con toda forma de alienación de los hombres e implicar, automáticamente, la libertad del individuo con respecto a cualquier tipo de explotación.

Lógicamente, pues, una filosofía de este tipo debió ejercer una cierta influencia, en el ámbito de la pedagogía, para liberar también a los alumnos de la opresión que el medio escolar pre-revolucionario ejercía sobre ellos.

En efecto, el «Decreto que instituye la escuela de trabajo

único» y los «Principios de base de la escuela de trabajo único», ambos del 16 de octubre de 1918, atestiguaban esta preocupación y señalaban que la antigua disciplina, que obstaculizaba el conjunto de la vida escolar y el libre desarrollo de la personalidad del niño, no tenían nada que hacer en la nueva escuela del trabajo (9).

Este espíritu es el que ilumina la obra de Makarenko, el cual más que un teórico fue sobre todo un experimentador que trató de aplicar su pedagogía en la construcción de dos colonias escolares. Estas tropezaron con la hostilidad de los teóricos tradicionales y de las autoridades políticas. Sin embargo este medio hostil sirvió de móvil para consolidar el espíritu de grupo de los componentes de las colonias. Las dificultades del exterior sirvieron para que cada alumno tomara conciencia de sus responsabilidades y aceptase las leyes del grupo. Estas leyes eran las condiciones de supervivencia de la colonia y los niños eran los primeros interesados en que se respetasen. Por lo tanto los niños se convirtieron en los auténticos administradores de las leyes de sus respectivas colonias. Regía, pues, el principio de la disciplina libremente consentida que representó una auténtica novedad con respecto a los métodos tradicionales autoritarios.

No obstante, la pedagogía de Makarenko presenta varios riesgos y se diferencia de la autogestión en el sentido de que opone varias limitaciones a la autonomía de los alumnos.

En primer lugar se corre el riesgo de que con el transcurso del tiempo, una vez que el peligro de amenaza sobre la colonia haya desaparecido, la actitud adoptada por el grupo llegue a ser institucionalizada a efectos de evitar su disolución. Y hay otro problema: el hecho de que la ideología del colectivo refleja la ideología de la sociedad en que se encuentra inmerso.

Además no es el grupo quien crea las normas y reglas de convivencia de la comunidad. Lo único que hace éste es recuperarlas, recrearlas (10), desenvolverse dentro del marco que circunscriben.

---

(9) DIETRICH, T., *Pedagogía, ¿educación o condicionamiento?*, A. Redondo, editor, Barcelona, 1971, pág. 162.

(10) MICHAUD, G. N., *Análisis Institucional y Pedagogía*, Ed. Laia, Barcelona, 1972, págs. 22 y 23.

Makarenko impone, pues, unas estructuras y formas de organización invariables sobre el grupo de alumnos; sólo después de esta labor del dirigente los alumnos son libres únicamente para moverse dentro de estas estructuras, pero en ningún caso lo son para modificarlas. Hay autonomía escolar, pero limitada; sólo la permitida por el rígido marco de unas instituciones impuestas a priori por la gran figura del maestro Makarenko.

Por lo tanto el sistema pedagógico de este maestro no puede ser considerado autogestivo dentro de la definición que en el primer capítulo del presente trabajo dimos a este término. Se trata, en todo caso, de una forma de cogestión escolar, pero no de autogestión pedagógica, la cual da autonomía y libertad a los alumnos no sólo para aceptar las leyes sino también para crearlas. Y cuando Makarenko habla de disciplina de grupo, se refiere a la disciplina vigente en el grupo y no a la disciplina instaurada por los propios alumnos.

Otra gran figura de la pedagogía soviética post-revolucionaria es P. P. Blonskij. Dicho autor elaboró el proyecto de una pedagogía socialista del trabajo que estaba centrada en el trabajo productivo y ligada a la fábrica. Su línea de pensamiento se aproxima a la autogestión pedagógica en cuanto considera que la enseñanza no ha de correr a cargo del maestro, sino más bien de la fábrica y del colectivo del grupo. Sólo a través de la relación colectiva entre los miembros del grupo de la escuela-fábrica se tiene acceso a los conocimientos correctos acerca de la realidad. Defiende, incluso, en ocasiones, la autogestión del grupo a efectos de evitar que surja la posibilidad de una clase directiva burocratizada en el seno de la vida social. G. N. Michaud ha resaltado con especial énfasis que en este punto la teoría de Blonskij se acerca al anarquismo político y a la autogestión pedagógica:

«Vemos, pues, cómo Blonskij está aún más cerca de las teorías anarquistas de lo que se ha dicho. En efecto, el gobierno de los niños, la autogestión de su propio colectivo se entronca con el soviét, unidad básica de funcionamiento de cualquier sistema social para los socialistas libertarios.» (11)

Sin embargo Blonskij fue rechazado como pedagogo «pseudosocialista» por la pedagogía oficial durante la era estaliniana, y

---

(11) MICHAUD, G. N., *o. c.*, pág. 40.

por otra parte fue simplemente un teórico y, por lo tanto, no llevó a cabo ninguna experiencia práctica en el campo de la enseñanza.

No obstante, es innegable que sus ideas pedagógicas influyeron poderosamente en las mentes de los principales teóricos de la autogestión educativa de la Europa occidental.

Señalemos, finalmente, que la pedagogía de estos dos teóricos soviéticos, Makarenko y Blonskij, se separa también de la autogestión educativa, como las corrientes de la pedagogía occidental anteriormente estudiadas, por la orientación teleológica mediante la cual encauzan todo el proceso educativo, subordinando la Escuela a la finalidad de formar ciudadanos de una nueva sociedad sin clases no alienada y en la cual la praxis del colectivo sustituya a la escisión producida por la división del trabajo en las dos categorías de teórico y práctico.

Podemos, pues, concluir que todas las corrientes pedagógicas estudiadas en este capítulo tienen cierta afinidad con la autogestión educativa, y, de alguna manera, han influido, con mayor o menor intensidad, en el nacimiento de esta orientación educativa. Pero, por otra parte, nos hemos esforzado también en señalar que ninguna de estas corrientes puede identificarse plenamente con la autogestión pedagógica, y aunque tengan, por un lado, aspectos afines, por otra parte, median todavía diferencias profundas entre estas corrientes aquí analizadas y la autogestión educativa.

La escuela nueva, el self-government, el sistema cogestivo de Makarenko y la teoría pedagógica comunitaria del trabajo de Blonskij, son quizá, pasos necesarios, eslabones imprescindibles del lento y laborioso proceso que desde la escuela autoritaria nos conduce hasta la autogestión educativa. Es indudable, por todo lo visto en este capítulo, que desde fines del siglo XIX vemos aparecer un movimiento que de forma lenta y sinuosa, aunque uniformemente acelerada, traslada el centro de gravedad de la educación del plano del profesor al plano del alumno, y que por lo tanto da, paso a paso, cada vez más poder e importancia al alumno, convirtiéndole en el principal protagonista del proceso educativo, y concediéndole paulatinamente un margen cada vez mayor de autonomía y libertad.

A su vez constatamos también que los distintos pedagogos van dando progresivamente más importancia al equipo de alumnos y al colectivo valorando su capacidad para elucidar situaciones y resolver problemas conjuntamente. La potenciación del

grupo y la realidad interrelacional del proceso educativo avanza progresivamente al mismo ritmo y al unísono con la progresiva autonomización de los alumnos con respecto al medio educativo y con la obtención de cotas, cada vez más elevadas, de poder.

La confluencia y potenciación, en un momento dado, de todos estos distintos movimientos, que emergen tímidamente en las corrientes pedagógicas que en este apartado hemos analizado, sustentados, a su vez, por una determinada filosofía de la civilización y del hombre que irá cobrando fuerza a medida que transcurra nuestro siglo, dará nacimiento a la autogestión educativa.

Esta filosofía de la civilización y del hombre que hemos mencionado (y que será objeto de estudio en otro capítulo del presente libro) cambiará en profundidad el objetivo de la educación y será el factor decisivo que, junto con el de la progresiva autonomización del alumno con respecto al medio educativo y el de la potenciación del valor del grupo para autorresponsabilizarse, dará autonomía al grupo de alumnos no sólo para elegir los medios necesarios para alcanzar los fines impuestos desde arriba por las autoridades educativas, sino que, al cuestionar los mismos fines de la educación a causa de haber socavado los fines de la civilización que sirven de cimiento y sustentan a todo el proceso educativo, ampliará extraordinariamente el nivel de autonomía escolar hasta el extremo de desvincular al alumnado no sólo de los medios e instrumentos educativos sino también de todos los fines apriorísticos hacia los que la escuela tradicional apuntaba. Aparecerá entonces la autogestión en la enseñanza como realidad pedagógica.

## PRIMEROS INTENTOS DE AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL PERÍODO ALEMÁN COMPRENDIDO ENTRE 1918 Y 1933

El período educativo alemán comprendido entre los años 1918 y 1933 no se caracteriza por el hecho de una reforma oficial a nivel de todo el país, sino por una gran riqueza de experiencias y ensayos autónomos realizados en el campo de la enseñanza pública y en el de la educación privada. Ello fue posible gracias a la gran libertad de experimentación que las nuevas autoridades concedieron a los profesionales de la enseñanza con deseos de renovación, y por el apoyo moral y material que prestaron a toda tentativa seria.

Fue en el marco de este contexto sociopolítico donde aparecieron las primeras experiencias autogestivas en el nivel de la enseñanza. Estos intentos tan prematuros son los que a continuación vamos a estudiar con cierto detenimiento.

En primer lugar vemos aparecer las llamadas «Gemeinschaftsschule», realizadas por un centenar de profesores en la enseñanza pública. Las «Gemeinschaftsschule», que nosotros traduciremos por Comunidades Escolares, se fundaron en primer lugar en Hamburgo al finalizar la primera guerra mundial, afectando a cuatro escuelas públicas con más de 600 alumnos cada una. Posteriormente aparecieron escuelas análogas en Bremen, Magdeburgo, Groszchocher y Berlín (12).

Estas escuelas desearon abolir todas las estructuras y formas de organización características de la escuela tradicional con el fin de que los alumnos se desarrollaran en un medio de total

---

(12) SCHMID, J. R., *o. c.*, págs. 17 a 48.

libertad y espontaneidad. Por tanto los rasgos más característicos de estas escuelas, desde la perspectiva señalada, eran los siguientes:

1.º Sus profesores no aplicaban ningún método pedagógico; su particularidad consistía esencialmente en que no practicaban ninguno.

2.º No existían ni programas anuales ni exámenes de ningún tipo. Los maestros consideraban que los certificados, con distinciones de «buenos y «malos» alumnos, eran nefastos puesto que contribuían a dividir a los alumnos y por lo tanto interceptaban el sentimiento comunitario.

3.º No habían horarios fijos y ni siquiera había la obligación de asistir a clase.

4.º No existía la organización típica de la escuela tradicional de clases separadas por edades. La clase rígida era sustituida por el grupo elástico compuesto libremente en torno al maestro. Los niños podían escoger el grupo al que deseaban pertenecer teniendo incluso la posibilidad de cambiar de grupo siempre que lo desearan. Gracias a este sistema flexible los niños escogían no sólo a sus camaradas de clase sino también, en cierta manera, a su maestro. Por supuesto que entonces confluían en una misma clase alumnos de distintas edades, pero los maestros de Hamburgo no consideraban que esto pudiera ser una dificultad seria para el aprendizaje.

5.º Gracias a todo esto los alumnos gozaron de una libertad absoluta, de magnitud desconocida en toda la historia de la pedagogía. La libertad intelectual era absoluta. Los niños podían trabajar o no trabajar dado que la asistencia a clase era totalmente voluntaria. Si decidían trabajar podían escoger libremente la clase y el profesor que deseaban. Dentro de la clase el grupo podía ocuparse de estudiar el tema que más le interesaba dado que el profesor nunca imponía ningún tema de estudio. Además, una vez escogido el tema de estudio, el grupo era libre para desinteresarse de él cuando quisiera. El margen de libertad intelectual era, pues, absoluto.

6.º Los maestros se abstenían de cualquier forma de coacción o sanción, concediendo a los niños no sólo la libertad intelectual que antes hemos señalado sino también una completa libertad moral. No existían ni castigos, ni cualquier otro tipo de sanción o prohibición, ni reglamento alguno que pudiese entorpecer su libertad absoluta.

7.º Esto no significa que el maestro se inhibiera de cualquier tipo de actividad y permaneciera siempre totalmente pasivo contemplando la actividad de los alumnos. Todo lo contrario; los maestros deseaban convivir con los alumnos en plano de igualdad y se esforzaban en que en los niños nacieran y se desarrollasen las nociones de cooperación y de solidaridad y en animarlos para la creación de una comunidad perfecta. Por tanto los maestros seguían desarrollando una cierta actividad pedagógica directa. Y aunque los alumnos gozaban de una libertad casi ilimitada, habiendo transmitido los maestros sus funciones disciplinarias a la comunidad, ellos no quedaban fuera de la comunidad sino que participaban en ella en un plano de igualdad con los alumnos. La comunidad era, pues, ahora, el conjunto de alumnos y maestros que convivían juntos. Por lo tanto la eliminación del «maestro» y de su autoridad no significaban la eliminación de la persona y de la personalidad del educador.

8.º Este contacto íntimo e identidad de la vida de los maestros y la de los alumnos que vivían permanentemente en comunidad, constituye una de las razones de la ausencia en estas escuelas de un sistema reglamentado y codificado al estilo de las escuelas del self-government.

Los mismos maestros de Hamburgo eran enemigos de las instituciones del autogobierno codificado, ya que las consideraban ineficaces para la educación tal como ellos la entendían. Rechazaban la práctica de imponer a los niños desde arriba cualquier tipo de organización o institución que pudiera entorpecer la libertad absoluta que concedían.

9.º Los maestros valoraban y fomentaban, dentro de este sistema, el trabajo colectivo y la vida en grupo. La comunidad asumía así, en cierta medida, la acción educativa de la que el maestro se había liberado. Los reformadores sabían, por tanto, que la vida en común impondría naturalmente unas reglas y normas de

convivencia que delimitarían a la larga la libertad absoluta del individuo. Por ello, aunque los maestros se negaban a imponer cualquier forma de organización, apreciaban en sumo grado que los alumnos fueran capaces por propia iniciativa de crearlas y desarrollarlas espontáneamente.

10.º Esto fue realmente lo que ocurrió; la evolución general de la escuela pasó de un estadio inicial de caos y anarquía a una nueva fase de orden, en la que disminuyeron los actos indisciplinarios y las ausencias frecuentes y todo ello porque las mismas necesidades de la comunidad lo exigían. De manera que la comunidad hizo valer sus derechos y sus intereses por encima del gusto personal de cada uno. Así la comunidad, responsabilizándose de las funciones disciplinarias del maestro, adquirió una gran importancia pedagógica.

11.º Los maestros de Hamburgo sostenían una postura educativa antifinalista; no deseaban orientar o manipular a los niños hacia ningún fin predeterminado. La infancia no era concebida por ellos como un estadio efímero, incompleto y de preparación, sino como una edad de la vida que tiene una finalidad en sí misma. La educación no debía por tanto orientarse con vistas al futuro, sino desde el presente, garantizando que la infancia pudiera ser vivida de acuerdo con sus necesidades particulares. La Escuela no debía, pues, perturbar estos años, que tenían su belleza y su sentido propio, por las exigencias de una vida futura adulta. En opinión de los maestros de Hamburgo, la escuela debía limitarse a ofrecer al niño un medio en el que se sintiera pleno y feliz, despreocupándose de las funciones que debía asumir en la futura sociedad adulta. Por consiguiente la escuela no tenía como función preparar para la vida futura adulta, sino que su papel se limitaba a dejar vivir plenamente el momento presente del niño.

Estas once características específicas de estas escuelas nos indican evidentemente que nos encontramos frente a algo totalmente nuevo. Las seis características primeras señalan las diferencias que separan a las escuelas de Hamburgo de la enseñanza autoritaria tradicional. Pero por otra parte, tampoco se trata de una experiencia más de self-government, por lo indicado en la octava característica analizada, ni de un tipo de enseñanza a lo

«laisser-faire», tal como queda constatado por todo lo dicho en el apartado séptimo.

Tanto la liberación con respecto a los medios (apartados 1.º al 6.º) como la liberación con respecto a los fines (apartado 11.º), como la importancia absoluta dada al grupo y a la comunidad (apartado 9.º y 10.º), nos indican claramente que por primera vez nos encontramos con un grupo de verdaderas experiencias de autogestión educativa.

Por el contrario las experiencias estudiadas en el capítulo anterior de la escuela nueva, del self-government y de la pedagogía soviética postrevolucionaria aunque comparten con las escuelas de Hamburgo muchas de las características propias de la liberación con respecto a los medios educativos tradicionales (apartados 1.º al 6.º), ninguna de ellas realiza el paso de liberar a los alumnos con respecto a los fines (apartado 11.º), ni de dar al grupo de alumnos un valor absoluto (apartados 9.º y 10.º), dado que las normas y reglas no surgen espontáneamente del grupo sino que son previamente impuestas por los dirigentes del sistema educativo.

En el capítulo anterior hemos hecho ya referencia al fracaso en que terminaron estas experiencias autogestivas alemanas y a él ahora remitimos.

Otra experiencia autogestiva de este período fue la realizada por Siegfried Bernfeld, que fundó la comunidad infantil llamada «Kinderheim Baumgarten» en Berlín en el año 1921 (13).

La escuela albergaba a casi 300 niños judíos de familias humildes, cuya edad oscilaba entre los tres y los dieciséis años, en régimen de internado.

Es un ejemplo típico de experiencia autogestiva en la que se libera a los alumnos de las instituciones tradicionales autoritarias; y al mismo tiempo tampoco se les impone, contrariamente a lo que ocurre en el ámbito del autogobierno escolar, otras instituciones no autoritarias invariables. En varias ocasiones Bernfeld manifiesta su rechazo hacia este sistema pedagógico (14).

---

(13) BERNFELD, S., *El Psicoanálisis y la Educación Antiautoritaria*, Barral Editores, S. A., Barcelona, 1972, págs. 99 a 210.

(14) BERNFELD, S., *o. c.*, pág. 137.

Los alumnos quedaron, pues, totalmente libres de cualquier forma de organización y se podían desenvolver a sus anchas por la escuela. ¿Qué ocurrió entonces? Bernfeld nos relata cómo los alumnos espontáneamente van creando formas de organización a efectos de superar el desorden y de obtener el rendimiento escolar adecuado. Se crearon un Comité, unos Tribunales para sancionar las faltas, y posteriormente una Asamblea.

Sin embargo Beerfeld resalta el hecho de que sin la estrecha colaboración de los profesores no les hubiera sido posible a los alumnos crear estas instituciones tan perfectas (15). Por lo tanto, al igual que los maestros de Hamburgo, los profesores de esta comunidad tampoco se inhiben de toda participación en el proceso educativo; renuncian a su autoridad y a su poder coercitivo, pero siguen colaborando con los alumnos y continúan sugiriéndoles todo cuanto deseen.

Bernfeld distingue tres fases netamente diferenciadas en la evolución de la Asamblea escolar, la institución más importante para regular la marcha del centro.

Durante la primera fase todas las iniciativas procedían del director, y se aprobaban sin ni siquiera ser sometidas a debate alguno.

En la segunda fase se hizo ya patente una notable participación de los alumnos en la toma de decisiones; es más, algunas propuestas salieron de la libre iniciativa de algunos alumnos. Los niños sentían con toda razón que ellos mismos eran los autores de las normas.

Finalmente, después de un período de crisis y apatía, se entró en una tercera fase en la que aparecieron indicios de crear un orden moral interior además del técnico, de dominar no sólo el alboroto exterior mediante normas técnicas sino también a sí mismos. Por otra parte, los alumnos empezaron a participar en los asuntos administrativos y económicos del centro.

Lamentablemente, al llegar a este punto, esta interesante experiencia quedó violentamente interrumpida; se chocó con la más absoluta resistencia por parte de la Administración escolar y, ante la imposibilidad de seguir avanzando debido al boicot perma-

---

(15) BERNFELD, S., *o. c.*, pág. 140.

nente que se le hacía a la escuela, el director de la experiencia tuvo que dimitir.

En la evolución seguida por la experiencia, la Asamblea escolar había ido eliminando paulatinamente todas las formas de organización de la institución interna escolar. Desaparecieron las notas; los exámenes; la obligación de asistir a clase; en una fase posterior incluso la organización de la escuela en clases; los castigos por desórdenes, etc.

Ahora bien, una vez la Asamblea hubo disuelto las instituciones internas de la Escuela, iba a seguir el lógico proceso de intentar eliminar las instituciones externas que gravitaban también sobre la Escuela y le daban su forma propia. «Asamblea escolar o escuela, ésta era la alternativa. Pero la conjunción es impensable» (16). Al llegar a este punto, por razones de sobra más que evidentes, la Administración obligó a interrumpir el proceso.

Con la aparición de estas experiencias se inicia la autogestión educativa en la historia de la pedagogía y se pone en evidencia, desde el comienzo, la imposibilidad de realizar auténticas experiencias autogestionarias en toda su profundidad en el seno de una sociedad autoritaria.

---

(16) BERNFELD, S., *o. c.*, pág. 175.

## PRIMERA EXPERIENCIA DE AUTOGESTIÓN EN INGLATERRA: LA ESCUELA DE SUMMERHILL

En la misma época en que se desarrollaban las experiencias de los maestros compañeros de Hamburgo, un pedagogo inglés llamado Neill realizaba la primera experiencia de autogestión en este país, en la escuela de Summerhill.

La pedagogía de Neill y su práctica de maestro están inspirados en los mismos principios antifinalistas que caracterizaban a los maestros de las escuelas libertarias de Hamburgo. Neill se niega a preparar a la juventud para la vida social, intelectual y moral contemporánea como pretendía Ferrière. Tampoco se propone utilizar a la Escuela como medio para un fin extrínseco a ella misma; es decir, como plataforma para reformar a la sociedad. La ausencia de cualquier orientación teleológica, tanto extrínseca como intrínseca a la Escuela, es un principio básico de la pedagogía de Neill.

La única función de la Escuela estriba en dejar en paz a los niños para que sean felices y dichosos, viviendo con plenitud los instantes de su infancia en la institución escolar. La vida del niño y su diáfana plenitud y gozo no deben subordinarse a ningún fin. «Mi primera tarea no era reformar la sociedad; he decidido ofrecer la dicha a algunos niños» (17), nos dice humildemente Neill.

Según este pedagogo hay que conseguir que los niños sean felices en el ámbito escolar y dejar que puedan expresar sus deseos, sin ningún tipo de represión ni prohibición, puesto que

---

(17) NEILL, A. S., *A radical approach to child rearing*, obra citada por P. Laguillaume en «Partisans», núm. 39, pág. 98.

«todos los males de la vida son creados por la limitación y la destrucción de la felicidad» (18).

Los niños son buenos por naturaleza, y todos sus instintos y deseos saludables, pero el mal surge cuando la sociedad, mediante sus instituciones entre las cuales se encuentra la escuela, reprime sus deseos e instintos primarios; aparecen entonces las frustraciones y el dolor que se incrustan en el corazón del alma infantil y la hacen desdichada. El niño conoce entonces el odio, que provoca todos los males. Por lo tanto es la corrupción del mundo circundante, y no ninguna simiente en el alma o en el cuerpo, lo que corrompe al niño.

Ante esta situación la solución consiste en evitar que la represión social y escolar actúen sobre el niño; si esto se consigue, el niño se desarrollará sano y feliz, dando libre salida a sus instintos. Vivirá entonces el niño la experiencia del amor con toda su plenitud, y esto es importante dado que «sólo el amor puede salvar al mundo» (19).

Si la escuela consigue que el niño viva feliz, aquí y ahora, sin subordinar esta felicidad a ningún fin propiamente escolar, estos niños vivirán a lo largo de toda su vida sin odio ni rencores de ningún tipo, y se evitarán todos los males de la Humanidad. Así la escuela se convierte en un oasis que permite a los niños crecer sin prohibiciones ni represiones.

Con todo ha sido una falsa interpretación el considerar que en Summerhill se vive bajo una libertad absoluta y que todos los alumnos pueden hacer, en todo momento, lo que les plazca. Parece ser que esto fue así sólo en un principio, pero dado que la libertad absoluta de los alumnos creó serios problemas al profesorado, se acabó dando solamente a los alumnos una libertad limitada. Así P. Laguilleume se expresa con los siguientes términos:

«Fue precisamente en el curso de los cuatro primeros años, cuando Neill consolidó su fe en la organización de la vida en comunidad por medio de la autogestión, tras haber conocido seis meses de libertad total para los niños. En este marco, la vida en común entre niños y adultos llegó a ser imposible dado que los

---

(18) NEILL, A. S., *o. c.*, pág. 111.

(19) NEILL, A. S., *o. c.*, pág. 92.

niños tomaron a los adultos por instrumentos enteramente puestos a su disposición.» (20)

Así, después de una primera fase en la cual los alumnos vivieron en total libertad, se pasó a un nuevo período en el cual se delimitó en cierta medida el margen de autonomía que previamente se había concedido. Es, pues, un grave error interpretar a Neill como un defensor de la libertad absoluta e ilimitada del niño. Precisamente, para defenderse de esta falsa interpretación escribió un libro titulado «La liberté, par l'anarchie», en el que se opone a la concesión de la libertad absoluta al niño. La libertad absoluta conduce, según Neill, hacia la anarquía. El siguiente texto no puede ser más explícito al respecto:

«El niño mimado —empleo esta palabra en su sentido más amplio— es el producto de una sociedad mimada. En tal sociedad, el niño se incorpora a la vida sumido en su temor. Se le ha educado en la anarquía y no en la libertad.» (21)

La libertad absoluta conduce, pues, según Neill, a la anarquía, y la anarquía es considerada por este autor como una interferencia con la libertad de los demás. Por lo tanto Neill opone a la libertad los siguientes límites:

1. No está permitido todo aquello que atente contra los derechos de los demás. Así, por ejemplo, no se autoriza tocar la trompeta cuando los demás quieren dormir o leer.
2. No está permitido todo aquello que puede dañar a los niños. Así se prohíben los baños cuando no hay vigilante; utilizar armas peligrosas, saltar por los tejados, o no estar en cama cuando se tiene fiebre.
3. Tampoco está permitido hacer cosas que, aunque no dañen a uno mismo ni al prójimo, puedan perjudicar a la propia escuela

---

(20) LAGUILLAUME, P., *Pedagogía: ¿Educación o condicionamiento?*, A. Redondo editor, Barcelona, 1971.

(21) NEILL, A. S., *Libres Enfants de Summerhill*, Ed. Masperó, París, página 267.

poniendo en peligro su continuidad y existencia. Así, aunque Neill se manifiesta partidario de la total libertad de relaciones sexuales, no las permite de hecho porque las autoridades académicas sancionarían a Neill y cerrarían la Escuela.

Por lo tanto, aunque en principio Neill afirma que no se deben imponer objetivos exteriores a la infancia, aparte del de satisfacer hasta el fin el propio deseo, por otra parte, teniendo en cuenta lo dicho, está claro que se frena el deseo del niño en todos aquellos casos en que este deseo atenta contra la seguridad del propio niño, contra los deseos de los demás o contra la seguridad de la propia escuela.

Aparte de estos tres límites el alumno es libre en Summerhill, sobre todo para el trabajo y para el estudio. El alumno puede empezar a estudiar cuando lo desee y dejar de hacerlo cuando le plazca. Para esto no hay límite alguno. El estudio es totalmente voluntario en Summerhill. No sólo escoge el alumno las materias de estudio, sino que es él quien decide si quiere estudiar, ir o no a clase, o, por ejemplo, quedarse a jugar y perder el tiempo. Se habla de un muchacho que residió casi diez años en Summerhill sin asistir a ningún curso y de otro que, a los diecisiete años, aún no había aprendido a leer.

Podríamos, pues, concluir, simplificando un poco las cosas, que en Summerhill hay absoluta libertad para las cuestiones académicas, pero no para las cuestiones de comportamiento.

La escuela está organizada mediante un sistema de autogobierno, parecido al de las escuelas del self-government antes estudiadas. La mayoría de las decisiones se toman en una Asamblea general que se celebra todos los sábados por la tarde. Asisten todos los alumnos y profesores junto con Neill, todos en igualdad de condiciones y teniendo la misma validez el voto del director que el de un alumno cualquiera. Debido al pequeño tamaño de la escuela se puede organizar perfectamente mediante este régimen parlamentario de acción directa. Aquí se establecen las leyes y normas; se juzgan las infracciones; se establecen distintos comités para organizar las actividades escolares, etc.

Pues bien, esta pequeña escuela de internado ha llegado a tener una fama realmente extraordinaria. Sobre ella se han emitido además las opiniones más contradictorias. Mientras John Culkin afirma, por ejemplo, que Summerhill es un lugar sagrado, Max

Rafferty, superintendente de educación pública del Estado de California, declaró que «antes inscribiría a su hijo en un burdel que en Summerhill» (22).

Con todo es evidente que Summerhill funcionó durante muchos años sin ningún grave problema y que las experiencias que realizó no acabaron en un fracaso como las de Hamburgo. Esto nadie puede negarlo. Se ha especulado también sobre los motivos o las causas que explican que una de estas experiencias fracasara y la otra, siendo muy similar, tuviera éxito. En este sentido no creo que sea aceptable la opinión de Jean-Marie Besse (23) que atribuye esta diferencia del resultado a las variantes estructurales de ambas escuelas en cuanto las de Hamburgo eran escuelas oficiales, con gran número de alumnos de nivel social poco elevado, mientras que en Summerhill nos encontramos con una escuela privada, de pequeños efectivos y con alumnos de la burguesía. Ni tampoco damos la razón a Bettelheim (24) cuando atribuye el éxito de Summerhill a la arrolladora personalidad de Neill. Aunque estos factores deben haber ejercido su influencia, en mi opinión la explicación debe buscarse por el camino de la certera aseveración de M. Mauco cuando afirma que la experiencia de Neill «ha sido la más audaz en el rechazo de todas las prohibiciones sin caer en el vacío anarquizante de los libertarios» (25).

En efecto, ya hemos dicho que así como en las escuelas de Hamburgo se concedía una libertad ilimitada a los alumnos, siendo un caso claro de experiencia autogestiva libertaria, en Summerhill sólo se daba ilimitada libertad a los alumnos en los asuntos de tipo académico pero no en los de conducta. En este caso se trata de una experiencia participativa más cercana a la cogestión que a la verdadera autogestión.

Es por esta razón que nosotros creemos que Summerhill tuvo éxito y las escuelas de Hamburgo fracasaron. En Summerhill había igualdad de derechos y obligaciones entre niños y adultos, pero

---

(22) VARIOS, *Summerhill, Pro y Contra*, F.C.E., México, 1971, pág. 16.

(23) AVANZINI, G., *La Pedagogía del siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977.

(24) VARIOS, *Summerhill, Pro y Contra*, F.C.E., México, 1971.

(25) MAUCO, M., *La Paternité*, Ed. Universitaires, París, 1971, pág. 142.

la libertad de acción de los alumnos estaba rigurosamente limitada por una forma de organización bien definida y planificada (la Asamblea Escolar); en tanto que las escuelas de Hamburgo debían conducir al fracaso total dado que se había abolido todo tipo de presión dando a los alumnos una libertad ilimitada y careciendo de cualquier forma de organización social.

Ambas experiencias son un ejemplo típico de las diferencias fundamentales que median entre las escuelas autogestionarias y co-gestionarias. Y también, a nuestro parecer, una posible demostración de la mayor eficacia y superioridad de la co-gestión con respecto a la autogestión educativa.

## LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

La autogestión educativa adquiere en Francia, en la década de los años sesenta, una amplitud y resonancia de dimensiones totalmente desconocidas en otras épocas y en otros países. Llegamos al punto de máxima madurez de este movimiento pedagógico.

La autogestión en Francia arranca del movimiento Freinet y se consolida en la corriente pedagógica denominada «pedagogía institucional», máximo exponente de la doctrina que nos ocupa.

No obstante, aparte del movimiento Freinet, encontramos otros dos antecedentes de la autogestión pedagógica en Francia: la obra de Fernand Deligny, realizada en 1936, intentando crear una organización institucional que fuera el resultado de las propias demandas infantiles (26) y los centros de vacaciones aparecidos en 1937 titulados CEMEA (Centros de Entrenamiento en los Métodos Activos), cuya organización estaba inspirada en los mismos principios (27).

Estos intentos dieron lugar al nacimiento del grupo G. T. Psy, entre 1958 y 1963, que luego habría de dar paso al S.P.I. («Société de Psychothérapie Institutionnelle»).

En el Congreso de París del movimiento Freinet sobre «la expresión libre», celebrado en 1958, y más tarde, en 1960, en el congreso de Avignon, se proponía el término de «Pedagogía Institucional» para designar la orientación tomada por un grupo de maestros dentro del movimiento Freinet.

La línea seguida por este grupo de profesores no fue compartida por todos los integrantes y se produjo, en 1961, una rup-

---

(26) MICHAUX, G., *o. c.*, págs. 65-105.

(27) MENDEL, G., y VOGT, C., *o. c.*

tura de varios miembros integrantes del grupo que dio lugar al G.T.E. (Grupo de Técnicas Educativas), que se disolvió del movimiento Freinet e intentó desarrollar una ideología coherente. Entre otras cosas este grupo, compuesto casi exclusivamente de parisienses, acometió la difícil tarea de modernizar las clases urbanas y se entregó al estudio teórico de la «clase cooperativa», abandonando la difusión de las técnicas Freinet.

Posteriormente aparecen tensiones en el interior de este grupo. La inclusión de algunos psicólogos, G. Lapassade y M. Lobrot, aceleró sin duda la desintegración del G.T.E. en 1964; a partir de entonces aparecieron dos tendencias opuestas claramente definidas:

— Por un lado Fernand Oury y Aída Vázquez concederán prioridad a la vertiente psicoanalítica; asimismo valorarán fundamentalmente los problemas técnicos e insistirán en la necesidad de las reglas y la disciplina.

Evidentemente esta orientación no desembocará en la autogestión pedagógica; dará lugar a un amplio movimiento democrático y participativo denominado G.E.T. (Grupo de Educación Terapéutico), que será estudiado detalladamente más adelante. Adelantemos ahora que este grupo es partidario de una disciplina escolar que se impone democráticamente mediante el mecanismo de las instituciones; una disciplina, pues, que se impone sin necesidad de ser impuesta por los profesores.

— Por otro lado R. Fonvieuille, Michel Lobrot y Georges Lapassade, al dar prioridad a la dinámica de grupos y al introducir dentro de su línea pedagógica la filosofía no directiva de Carl Rogers, se orientan hacia la autogestión pedagógica.

Lo que interesa fundamentalmente a este grupo de pedagogos es salir del contexto de su clase y analizar la dimensión institucional global del proceso de escolarización. Resulta imprescindible volver a situar la clase dentro del entorno sociopolítico para descubrir su verdadera naturaleza y elucidar con claridad sus problemas. Aparece entonces por primera vez el término de «autogestión pedagógica» que será utilizado constantemente a lo largo de la obra escrita de estos pedagogos.

Corresponde a Lapassade desempeñar un papel determinante. En su libro «L'autogestion Pedagogique» (28) define esta corriente pedagógica y establece varios niveles de aplicación de la misma. Recuérdese que en el primer capítulo del presente trabajo hemos hablado de los distintos niveles de autogestión que Lapassade establece y, a su vez, los hemos sometido a rigurosa crítica.

Lapassade sostiene que la autogestión pedagógica nace de la triple encrucijada entre los nuevos métodos del self-government, la escuela Freinet y la dinámica de grupos (29). Hemos hablado ya del influjo que ejercieron sobre el nacimiento de las primeras experiencias autogestivas el self-government y la escuela Freinet. Más adelante estudiaremos el influjo que ejerció la dinámica de grupos.

Para Lapassade la burocracia pedagógica, en su calidad de estructura social jerarquizada, reproduce la burocracia de la sociedad global. Por otra parte, la enseñanza se apoya en una doble relación de autoridad, la del maestro y la del saber. Es, pues, la autoridad y no la formación humana lo que prima en la escuela. Existe, por lo tanto, una lógica de la dominación y de la alienación en el seno del proceso pedagógico. Precisamente la función de la pedagogía institucional estriba en luchar contra este proceso y contra este sistema. Se trata de transformar esta situación, de invertirla, actuando desde el interior de las mismas instituciones educativas. Esta es la función de la autogestión pedagógica.

Desde esta óptica la autogestión considera las instituciones internas de la escuela como medios de cambio para modificar la estructura del sistema educativo alienado. De esta manera, a nuestro entender, y por motivos claramente políticos, se reintroduce el finalismo en el seno del proceso educativo.

El finalismo del proceso educativo de la escuela tradicional que trataba de subordinar las necesidades presentes del niño al fin de adaptarlo a una sociedad dada cuando llegara a adulto, finalismo que había sido, según hemos visto, rigurosamente recha-

---

(28) LAPASSADE, G., *L'autogestion Pedagogique*, Gauthier-Villars, París, 1971.

(29) LAPASSADE y otros, *El Análisis Institucional*, Campo Abierto ediciones, Madrid, 1977, pág. 165.

zado de la enseñanza por las escuelas de Hamburgo y Summerhill en nombre del principio del placer momentáneo de la infancia, es ahora reintroducido por esta nueva modalidad de autogestión educativa. Se trata, no obstante, de un finalismo inverso al de la escuela tradicional. Si la orientación teleológica de la escuela autoritaria tradicional trataba de ajustar al alumno a la sociedad y crear futuros ciudadanos dóciles y conformistas con respecto al sistema social vigente, ahora la concepción teleológica de la pedagogía institucional de Lapassade tratará, por el contrario, de inadaptar a los alumnos con respecto de unas instituciones y estructuras sociales vigentes que son consideradas de raíz injustas y alienantes.

Michel Lobrot define a la autogestión como el derecho que cada uno tiene a participar en la gestión de su vida y en la del grupo al que pertenece.

Contrariamente a Freinet y Aury, que han trabajado sobre todo con niños de enseñanza primaria, Lobrot ha realizado experiencias de autogestión con adultos en el centro de Beaumont-sur-Oise (centro nacional de pedagogía especializado en la educación de niños inadaptados). Aquí asisten maestros que reciben distintas clases teóricas y prácticas a lo largo de un curso escolar. Desde 1963 Lobrot intentó implantar un sistema educativo autogestionado en el cual los propios alumnos decidían:

- si querían o no trabajar;
- qué tipo de trabajo querían realizar;
- se encargaban de su propia organización.

Estas experiencias iniciales chocaron con la incompreensión de todo el mundo. Los hombres de la administración no comprendían el significado de la experiencia; los compañeros de trabajo interpretaban su actitud con recelo; los propios alumnos tenían la impresión de que el profesor se desinteresaba de ellos al adoptar la actitud no directiva. A pesar de todo, Lobrot consideró que los resultados finales fueron positivos (30).

---

(30) LAPASSADE, G., *L'autogestion Pedagogique*, Gauthier- Villars, París, 1971, págs. 116-117.

En 1967 Lobrot fundó el G.R.I.P. (Grupo para la renovación de las instituciones pedagógicas) con el fin de dar apoyo exterior a todos aquellos profesores que se lanzaban a la aventura de experiencias autogestivas. Este grupo fundó al año siguiente la revista «Interéducation».

Poco después Lobrot, posiblemente porque sabía que contaba con el apoyo de esta institución, realizó durante el curso 1968-69, una nueva experiencia de autogestión más amplia que pretendió implicar a todo el centro. Pero cuando los alumnos decidieron anular el sistema de calificaciones y ocuparse del control de los contenidos, algunos profesores partidarios de la enseñanza magistral no estuvieron dispuestos a aceptar esta decisión. Se produjeron, a partir de aquel momento (enero 1969), graves enfrentamientos entre los profesores autogestivos que apoyaban a los alumnos en sus reivindicaciones y los que se resistían autoritariamente al cambio. La violencia de estos enfrentamientos abortó el proceso y la experiencia se detuvo a mitad de camino.

Este percance confirma de modo indiscutible la tesis de Lapassade de que una experiencia autogestiva no es plenamente realizable en el seno de una sociedad no autogestiva, y por tanto las experiencias autogestivas tienen como función revelar las contradicciones inherentes al sistema social vigente.

También Lourau (31) sostiene la misma tesis que Lapassade al afirmar que la función de la autogestión pedagógica consiste en contestar las estructuras del sistema social vigente en la medida en que ella construye contra-instituciones. Estas contra-instituciones funcionan como analizadores que hacen aparecer los elementos escondidos del sistema. R. Lourau llevó también a cabo, bajo la inspiración de esta ideología, varias experiencias de autogestión educativa a partir de 1964, pero que no se hicieron públicas hasta siete años más tarde en su libro antes citado.

Dentro de la línea ideológica de Lapassade-Lourau-Lobrot se realizaron, a partir de 1964, un sinnúmero de experiencias autogestivas en Francia. Sería una labor exhaustiva hacer un estudio detallado de todas ellas. Pero podemos afirmar que la gran mayoría tropezó en la práctica con las contradicciones señaladas por Lapas-

---

(31) LOURAU, R., *Analyse Institutionnelle et Pédagogie*, Epi, París, 1971.

sade y Lourau. Citemos, a modo de ejemplo, los resultados obtenidos por las experiencias de autogestión realizadas por René Bizot entre 1965 y 1969 (32). Una vez llevada la experiencia de autogestión a su debido nivel de profundidad, Bizot va acusando cada vez con más intensidad las contradicciones institución-autogestión:

«Entre la función institucional y mis otras funciones aparecen todas las contradicciones que existen entre la autogestión y las instituciones. La contradicción es vivida por mí íntimamente y ello es la fuente de muchas dificultades. En efecto, esta situación lleva frecuentemente a los alumnos a considerarme el responsable de su propio fracaso: unos conscientes de la contradicción entre la autogestión y las instituciones, me tachan de utópico; otros, considerando que la clase es un universo cerrado, me acusan de volver a ejercer el poder más duramente cuando recuerdo los imperativos institucionales: por ejemplo una clase protesta porque encuentra incoherente la práctica de la autogestión y tener que estudiar, simultáneamente, determinadas lecciones impuestas.» (33)

Más adelante señala Bizot otra importante contradicción inherente a la autogestión que da mucho que pensar. Al inicio de la experiencia cuando el grupo vive de manera informal, sin institución ni organización, se observa una dinámica viva de desarrollo del grupo que avanza hacia su organización. Este momento dinámico es claramente vivido por el grupo como una fase provisional. Pero cuando, más adelante, el grupo alcanza su objetivo y logra estructurarse, entonces se paraliza su dinámica, se adormece y estereotipa. ¿No será esto, piensa Bizot, una prueba evidente de que hay algo que impide el verdadero ejercicio del poder colectivo?

Otras experiencias, sin embargo, se desarrollaron sin tropezar con ningún obstáculo ni contradicción insuperable. Tal es el caso de la experiencia de Gilles Ferry realizada en la Escuela normal superior de Educación Física de Châtenay-Malabry, durante los cursos 1963-64 y 1964-65 (34), y la de Daniel Hamelin-

---

(32) BIZOT, R., *Auto-gestión en Terminale*, Educ. Developt. Fr. (1974,), n.º 90.

(33) BIZOT, R., *o. c.*, pág. 31.

(34) FERRY, G., *El Trabajo en Grupo*, Fontanella, Barcelona, 1971.

Marie-Joelle Dardelin realizado con alumnos de preuniversitario desde 1962 hasta 1964 (35); en ambas experiencias se avanza hacia la autogestión mediante las tres etapas de desarrollo descritas en el primer capítulo"del libro.

---

(35) HAMELIN, D., DARDELIN, J., *La Libertad de Aprender*, Studium, Madrid, 1973, pág. 220.

## EXPERIENCIA DE AUTOGESTIÓN EN CATALUÑA

En Cataluña se realizaron experiencias de autogestión durante el curso escolar 1970-71, influidas por la orientación francesa de la pedagogía institucional que acabamos de estudiar.

Durante el verano de 1970 el profesor M. Lobrot realizó unos cursillos sobre pedagogía institucional en Barcelona.

En el curso escolar 1970-71 se iniciaron dos experiencias de autogestión en Cataluña. Una de ellas la llevó a cabo el profesor Joaquim Franch; la otra se realizó bajo la orientación del I.C.E. de la Universidad de Barcelona y contó con la participación de cuatro centros escolares de Barcelona y provincia.

Joaquim Franch reflejó su experiencia en el libro titulado «L'autogestió a l'Escola» de la Editorial Nova Terra, publicado en 1972. Durante los dos primeros meses el profesor por su manera de actuar demostró tener un carácter tremendamente autoritario y directivo. Aun cuando estaba realizando una experiencia de autogestión, seguía siendo el protagonista único y absorbente de todas las decisiones del grupo. Sin embargo a partir del momento en que el profesor se autoconoció de las tendencias instintivas de su temperamento, «tengo un carácter más autoritario de lo que suponía y esto representa una grave dificultad» (36), cambió completamente la situación y el grupo empezó a avanzar lentamente hacia su emancipación y autonomía. Todas las vicisitudes y crisis internas que el grupo pasó a lo largo del lento proceso hacia la autogestión se encuentran brillantemente reflejadas en el último capítulo de su libro.

---

(36) FRANCH, J., *L'autogestió a l'Escola*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1972, pág. 252.

Finalmente, cuando el profesor pensó que el grupo había alcanzado ya su autonomía, una frase pronunciada por uno de los alumnos más maduros del grupo puso en evidencia que, en realidad, no se había superado el nivel social correspondiente a la heteronomía, y que por lo tanto el grupo seguía dependiendo del profesor, con la misma intensidad que al inicio de la experiencia, aunque de distinta forma:

«Pensad en el significado de las palabras dichas por un niño: "A Joaquín le gusta que los niños seamos responsables..." Pienso que todos los resultados positivos obtenidos no nos deben hacer olvidar el hecho de que, a final de curso, un niño de los más maduros y críticos dice explícitamente que ha llegado a ser auto-responsable... porque le gusta a otro.» (37)

Este gran interrogante es el que plantean las últimas palabras del libro escrito por el autor de la experiencia. Cuando el profesor estaba ya convencido de que el grupo había llegado a la autogestión después de haber recorrido un largo camino lleno de dificultades y angustias, una sola frase pronunciada por un alumno pone en entredicho toda la exhaustiva labor realizada por un profesor honesto y trabajador a lo largo de un curso escolar completo.

La experiencia de autogestión dirigida por el I.C.E. de la Universidad de Barcelona representa, a nuestro entender, una aportación valiosa dentro del campo de la pedagogía institucional por presentar las siguientes características:

1.º La continuidad de la investigación que se prolongó a lo largo de tres cursos escolares completos. Desde 1970 a 1973.

2.º La amplitud de la investigación que incluye a cuatro centros escolares muy heterogéneos con el fin de que cada uno fuera una muestra representativa de los distintos tipos de escuelas que funcionan en nuestro país. Los centros escolares que realizaron la experiencia fueron: una escuela nacional de Barcelona capital (Colegio Nacional «Fray Ramón Pané»); un Instituto Nacional de Enseñanza Media (I.N.E.M. «Gregal», Sección III, Filial

---

(37) FRANCII, J. o. c., pág. 295.

del I.N.E.M. «Juan de Austria»); una escuela privada de la capital (Escuela Experimental «Terman») y una escuela privada de la provincia de Barcelona (Escuela «Sant Jordi» de Pineda de Mar).

Además la experiencia se realizó en colaboración con el I.C.E. de Sevilla.

3.º La evaluación de la experiencia es otro aspecto de esta investigación que merece ser resaltado. La mayoría de las experiencias eluden el comprometido tema de comparar resultados didácticos. Todo lo más se dice de manera general que los resultados fueron buenos, pero no se establece ningún procedimiento cuantitativo que compare el rendimiento obtenido en la enseñanza autogestiva con respecto a la autoritaria.

Sin olvidar que los resultados obtenidos en educación sólo aparecen a largo plazo y que las medidas cuantitativas que intentan establecer el rendimiento educativo tiene sólo un valor aproximado, se utilizó en esta experiencia una técnica de evaluación consistente en un cuestionario situacional (en el que se presentaba al alumno una situación frente a la cual debía escoger qué decisión era la más adecuada o cuál era su opinión al respecto) que se pasó simultáneamente en todos los centros que realizaban la experiencia y a otros centros educativos de características socioeconómicas parecidas pero que no hubiesen realizado con anterioridad experiencias autogestivas.

El cuestionario reveló que en los centros que se había trabajado autogestivamente los alumnos habían adquirido un nivel de madurez social y un espíritu de colaboración muy superior al de aquellos centros que habían funcionado autoritariamente (38).

La duración, la extensión y el esmero en evaluar cuantitativamente los resultados obtenidos son los aspectos más importantes a destacar en esta experiencia de autogestión.

El camino seguido consistió en ofrecer unas estructuras previas que desarrollaran y encauzaran la actividad de los alumnos, sin que ello fuera obstáculo para que más adelante, como efecti-

---

(38) SARRAMONA, J., y otros, *Cogestión en la Escuela*, Teide, Barcelona, 1975, pág. 123-159.

vamente ocurrió, los alumnos pudieran modificar las formas de participación previas. Es decir, de acuerdo con las definiciones dadas a las distintas formas de educación participativa en el primer capítulo, se empezó la experiencia mediante un sistema cogestivo para avanzar gradualmente, pasando por fases intermedias de progresiva independencia, hacia un sistema plenamente autogestivo. Se adoptó esta fórmula (sistema mixto cogestión-autogestión) con el fin de evitar la fase angustiada y traumatizante que se origina en todas las experiencias que se lanzan repentinamente a la autogestión creando el ya estudiado «vacío» de poder, sobre todo teniendo en cuenta que esta experiencia se iniciaba con alumnos de muy corta edad (5.º E.G.B. y 1.º de Bachillerato elemental).

Así pues a diferencia de la experiencia realizada por el I.C.E. de Sevilla (39) y la de Joaquim Franch, se evitó iniciar la experiencia súbitamente provocando una crisis inicial, pensando que la provocación de una crisis de angustia sobre niños de once años, crisis que a priori no es posible garantizar que todos ellos la puedan superar, es «difícilmente justificable en una concepción de la educación como ayuda al educando» (40). El planteamiento se llevó a cabo de un modo progresivo para soslayar esta grave dificultad. Jaime Sarramona, que coordinó la labor de las cuatro escuelas del I.C.E., se expresa en los siguientes términos:

«Una crisis cuya superación no puede garantizarse a todos los alumnos resulta, en efecto, difícilmente justificable en las tareas educativas. Por ello, muchos prefieren el concepto de cogestión al de autogestión, y no-directividad. De este modo se salva la presencia y acción del educador, y la gradual participación del educando.» (41)

Las conclusiones más importantes a las que llegó este equipo de investigación al finalizar la experiencia fueron las siguientes:

1. La participación eficaz en la gestión educativa es totalmente posible en alumnos de 5.º de E.G.B. (diez-once años).

---

(39) I.C.E. de la Universidad de Sevilla, *Ensayo de Pedagogía Institucional*.

(40) SARRAMONA y otros, *o. c.*, pág. 102.

(41) SARRAMONA y otros, *o. c.*, pág. 26.

2. El profesor es el factor decisivo para que una experiencia de autogestión llegue a buen término. Es totalmente imposible de establecer la autogestión si falla el elemento «profesor».

3. El fallo del elemento profesor puede ser debido a distintas causas:

- escasa preparación en técnicas no directivas;
- desinterés por la educación (falta de vocación);
- inmadurez o falta de equilibrio emocional.

4. El educador debe saber encontrar su papel dentro del grupo.

«Debe ser un miembro más, pero un miembro distinto, dado que su función es también distinta.» (42)

El papel de un educador no directivo no debe ser nunca el de líder, puesto que el liderazgo es, en definitiva, una forma solapada de directividad. Una ayuda antes de tiempo, una idea anticipada, un llevar siempre la iniciativa, puede retrasar la maduración del grupo.

5. La colaboración de los padres es imprescindible con el fin de actuar en el mismo sentido no autoritario sobre el niño a efectos de no neurotizar su conducta.

6. No es posible educar a los padres sin hacerles también directamente responsables del poder de la escuela.

7. Aun valorando la importancia que tienen los contenidos didácticos en la enseñanza, no es justo impedir que la autogestión los abarque; la experiencia llevada a cabo en la Escuela «Sant Jordi» (43) demostró que, a pesar de la desconfianza previa de algunos profesores que realizaban la experiencia, la participación en determinadas materias resultó factible en la 2.ª etapa

---

(42) SARRAMONA y otros, *o. c.*, pág. 110.

(43) SARRAMONA y otros, *o. c.*, págs. 71 a 73.

de E.G.B., aunque con un número limitado de opciones propuestas por el profesor. Además se comprobó que los alumnos dedicaban más interés y profundizaban más aquellos contenidos que habían elegido libremente.

8. Es difícil dar normas fijas a seguir en la puesta en práctica de la autogestión dado que cada experiencia es única e irrepetible en función de las características personales específicas del profesor y del grupo de alumnos. El número de variables que intervienen es en realidad tan amplio que son difícilmente controlables a efectos de dictaminar esquemas normativos universalmente aplicables.

9. Después de un proceso de autogestión, el cuestionario reveló que aumenta la madurez, socialización, espíritu crítico y capacidad de razonamiento del alumno, aunque también es innegable que ello se consigue a costa de no pocas frustraciones y situaciones de angustia.

10. Dado que la autogestión es una etapa límite donde la plena madurez resulta condición necesaria, es obvio que la autogestión es inviable en los primeros niveles de escolaridad. Hablar de autogestión en E.G.B. puede ser una utopía. Pero si la autogestión requiere la madurez es también cierto que las prácticas participativas en educación ayudan a madurar. Por lo tanto, aunque no sea posible una experiencia de autogestión pura en E.G.B., es conveniente que se intente practicarla dentro de los límites permisibles por el nivel de madurez del grupo.

En resumen, no es aplicable la autogestión pero es conveniente practicar una educación cogestionada en Educación General Básica.

## SEMINARIO DE EDUCACIÓN NO DIRECTIVA EN BARCELONA

En mayo de 1973 tuvo lugar un Seminario de Educación no directiva organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Entre el 27 y el 30 de mayo se celebraron varias ponencias a cargo de distintos especialistas en la materia. Participaron representantes del I.C.E. de Sevilla, un equipo de investigación de Huelva, representantes del I.C.E. de Barcelona, y finalmente varias investigadores autónomos.

Las sesiones tuvieron el doble cariz de «abiertas» y «restringidas» para permitir por una parte dar a conocer públicamente las distintas experiencias surgidas en este campo, y por otra parte ser ocasión de intercambiar resultados y opiniones entre los responsables directos de las mismas.

Sin duda alguna este Seminario reunió, durante algunos días, con el fin de intercambiar experiencias, a los principales especialistas españoles en pedagogía no directiva. Yo tuve ocasión de protagonizar una sesión abierta, el día 29 de mayo, en que hablé sobre el tema titulado «Evolución del sistema de representatividad del alumnado en un proceso autogestivo» (44).

Finalmente, el conjunto de las ponencias pronunciadas a lo largo del Seminario fueron publicadas por el I.C.E. de la Universidad de Barcelona en julio de 1973, bajo el título «Seminario de Educación No Directiva», Documento A-25.

Aparte del intercambio de información y experiencias entre los distintos investigadores, este Seminario tuvo también como

---

(44) I.C.E. de la Universidad de Barcelona, *Seminario de Educación no Directiva*, Documento A-25, julio de 1973.

objeto la búsqueda de conclusiones comunes sobre la práctica de la autogestión educativa entre los distintos investigadores.

Efectivamente, al término del seminario se elaboraron una serie de conclusiones que podrían resumirse como sigue:

— Como primera condición para realizar una auténtica educación no directiva es preciso un cambio previo de actitud en el profesor. No se trata de que el profesor deje de actuar, sino de que empiece a actuar de modo distinto, y ello sin duda requiere dos cosas: una decidida voluntad de cambio y una preparación técnica adecuada. Con respecto a esta cuestión Felicidad Loscertales, del I.C.E. de Sevilla, se pronunció en el siguiente sentido:

«El profesor debe dominar las cuestiones relacionadas con el comportamiento de los grupos desde el punto de vista psicosociológico, a la vez que debe conocer algunas técnicas elementales de trabajo en grupo, todo ello unido a que debe haber adoptado la no-directividad como una actitud vital y no como un simple ropaje experimental que uno se coloca durante algunas horas del día.» (45)

Jaime Sarramona (46), Juan Ponsoda (47) y Pilar Daniel-Víctor León (48) se expresaron en términos muy parecidos.

El tema del profesor, y su función dentro del contexto de una enseñanza autogestiva, fue, pues, uno de los aspectos que se trató con mayor extensión y profundidad.

— Otra conclusión del Seminario se refirió al hecho de que la autogestión educativa rebasa el ámbito escolar para penetrar en el familiar y social. En este sentido la inicial colaboración de los padres es un elemento fundamental para el éxito de la empresa, motivo por el cual los profesores deben preocuparse especialmente de recabar su comprensión y ayuda.

---

(45) I.C.E. de la Universidad de Sevilla, *o. c.*, pág. 49.

(46) I.C.E. de la Universidad de Barcelona, *o. c.*, pág. 20.

(47) I.C.E. de la Universidad de Barcelona, *o. c.*, pág. 8.

(48) I.C.E. de la Universidad de Barcelona, *o. c.*, pág. 35.

— Tercera conclusión: toda experiencia no-directiva es irreversible. Una vez iniciada no puede volverse atrás pues la personalidad del alumno no-dirigido, que se ha habituado a un comportamiento autónomo, difícilmente admitirá someterse a un futuro autoritarismo. Insistieron particularmente sobre este aspecto los profesores Víctor León y Pilar Daniel dado que vivieron en su centro escolar la dolorosa experiencia del estrepitoso fracaso de una maestra que intentó hacer retornar al grupo de alumnos al sistema autoritario una vez abandonado el autogestionario y cuyo desenlace ya hemos expuesto en el primer capítulo.

— En todos los niveles de enseñanza es posible practicar la educación no-directiva, aunque su amplitud y profundidad depende de la madurez de los alumnos. Es preciso señalar aquí que en el Seminario intervinieron especialistas en todos los niveles de enseñanza tanto primaria como media y universitaria.

Resaltamos también el hecho de que el profesor Adalberto Ferrández indicó, no obstante, que en primera etapa de E.G.B. no es posible la plena realización del trabajo en equipo y de la autogestión educativa dado que el niño de esta edad no ha superado plenamente el período egocentrista:

«Ahora bien, el trabajo socializado, la puesta en común, requiere un grado de madurez que garantiza una cooperación abierta y completa. Como dice Piaget, sólo a partir de los 10 años se supera el egocentrismo intelectual, es en este caso cuando el trabajo en equipo se presenta como más fructífero.» (49)

— Finalmente, como última conclusión del Seminario sobre educación no-directiva se indicó que este tipo de educación no excluye la incorporación de todos los avances tecnológicos de la investigación educacional, siempre que se presenten como recursos a disposición de los alumnos, que podrán utilizar si lo desean. Por otra parte se trató de la relación entre la autogestión y las técnicas individualizadas de enseñanza. Aquí se resaltó el hecho de que ambos métodos no son incompatibles y la individualizada es posible en la autogestión, pero exige un tratamiento y trabajo

---

(49) I.C.E. de la Universidad de Barcelona, *o. c.*, pág. 51.

constante de renovación de material, basada en las elecciones que los alumnos van haciendo.

Señalemos, por último, que a lo largo del Seminario se plantearon ciertos interrogantes acerca de la práctica de la autogestión como método educativo:

¿Qué pasa cuando un niño, en solitario, es separado de su grupo autogestivo y trasladado a otra Escuela?

¿Qué pasa cuando una clase autogestiva de primera etapa de E.G.B., con un solo profesor, pasa a segunda etapa con varios profesores, de los cuales no todos, o sólo una minoría, son no-directivos?

¿Qué pasa si un grupo de niños formados en ambientes no-directivos pasa a otra escuela y su nuevo profesor ni desca la no-directividad ni está preparado para ella?

En realidad todas estas dudas e interrogantes que se plantearon en diversos momentos a lo largo de las sesiones del Seminario, no planteaban, en definitiva, más que un solo problema:

¿Tiene sentido hacer autogestión escolar en una sociedad no autogestionada.

Dilema que, aunque fue, por supuesto, claramente planteado, en ningún momento fue resuelto por los miembros del Seminario. Y ello a pesar de que este problema, en definitiva, es de tal envergadura, que puede poner en jaque a la autogestión como método educativo.

## LA PEDAGOGÍA ANTI-INSTITUCIONALISTA (LA AUTOGESTIÓN SUPERADA)

Con la aparición del movimiento anti-institucionalista, formado por la anti-escuela (Ivan Illich) en el campo de la pedagogía, y por la anti-psiquiatría (Laing, Cooper, Basaglia) en el terreno de la medicina, se entra en una segunda fase del movimiento institucionalista que supera a la autogestión pedagógica. Ahora ya no se trata de reformar o de transformar las instituciones hospitalarias y escolares (como pretendía la autogestión), sino de destruirlas. El movimiento anti-institucionalista va más allá de la autogestión educativa, y la supera.

Según Lapassade la autogestión educativa fue el último intento para salvar a la escuela al pretender dar a los alumnos un poder que éstos ya no deseaban. Al no conseguirlo, la autogestión ha llegado a su fin. Ya no hay salvación posible para una escuela cuya función educativa ha perdido su sentido. Ivan Illich se erige como el profeta que pronostica el inminente eclipse de las instituciones escolares:

«Es necesario que la escuela deje de ser una institución establecida. A esto se llegará mucho más pronto de lo que generalmente se cree. Es hora de que esto acabe, pero no habrá necesidad de provocarlo. Vendrá por sí mismo.» (50)

La perspectiva de Illich se sitúa, pues, a un nivel más radical que la de los institucionalistas.

Por lo tanto, la diferencia entre el movimiento institucionalista autogestivo (en el hospital, en la escuela) y el segundo (anti-

---

(50) ILLICH, I., *Une Société sans Ecole*, 1971, pág. 169.

psiquiátrico, anti-escuela), estriba en que el primero se queda en el interior de un determinado marco institucional (la escuela o la clínica), mientras que el segundo se sale de este marco.

Así la corriente francesa de la pedagogía institucional ataca a la escuela autoritaria, pero mantiene a la escuela cambiando solamente las instituciones internas de la misma. Sin embargo la segunda tendencia (de procedencia anglosajona), vinculada a la aparición de la contracultura, renuncia a la tentativa de transformación de la institución escolar y apunta como única alternativa la destrucción (y no la mera transformación o reforma) de la escuela, dado que todo tipo de escuela, sea autoritaria o autogestiva, sea fascista o democrática, es un reflejo insoslayable de lo que en su auténtica realidad es: el agente reproductor de una sociedad de consumo regido por una burocracia en fase de declive. Quiéranlo o no sus componentes, la escuela no puede ser otra cosa. Es una institución irrecuperable. Y por lo tanto es inútil el esfuerzo llevado a cabo por todos los pedagogos institucionalistas para intentar transformarla. La escuela jamás podrá dejar de ser lo que es, aunque se vista de mil colores distintos. Es una utopía pensar lo contrario. La única alternativa posible es mantenerla o destruirla, pero es impensable un auténtico cambio de la misma.

Podemos, pues, dejar establecido que aproximadamente a partir de 1971 se inicia el declive de la autogestión educativa. Sus grandes defensores, arrastrados por la arrolladora dialéctica de los teóricos anti-institucionalistas, claudicarán en su empeño de revolucionar la escuela. Se produce entonces lo que Lapassade llama la gran deserción. Esto es, la alineación de los pedagogos anarquistas más radicales del campo de la pedagogía institucional en el de la anti-institucional. A partir de este momento, la autogestión deja de ser el último grito revolucionario en el seno del movimiento educativo de occidente y queda superada dentro del terreno del progresismo pedagógico por otra corriente que la eclipsa por ser más radical y, posiblemente también, en definitiva, más coherente.



### **III. PRINCIPALES CORRIENTES TEÓRICO-FILOSÓFICAS QUE INSPIRAN EL NACIMIENTO DE LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA**



## LA DINÁMICA DE GRUPO DE KURT LEWIN

La dinámica de grupos es una de las líneas teóricas que más influencia han tenido para potenciar las corrientes participativas y autogestionarias en el terreno de la enseñanza a partir de la segunda guerra mundial. Su presencia se ha hecho sentir de una manera particular sobre la ideología francesa de la pedagogía institucional.

El fundador de la dinámica de grupos es el alemán Kurt Lewin que formó parte en este país de la llamada Gestalt-Theorie (o teoría de la forma), cuyo principio era estudiar no los elementos psíquicos aislados, sino los conjuntos formados por configuraciones significativas, en relación con las cuales se sitúan y actúan los individuos. La teoría de la forma potencia extraordinariamente la fuerza del grupo social al que pertenece el individuo al constatar que un mismo sujeto puede jugar papeles distintos, e incluso contradictorios, en función del contexto social en el que se halle situado.

En 1923 Kurt Lewin emigra a EE.UU., fundando en 1945 en la Universidad de Harvard el «Research Center of Grups Dynamics». Es en esta fecha cuando queda definida claramente la Dinámica de Grupos; a partir de este momento una amplia gama de investigadores, utilizando una gran variedad de métodos, dedicarán sus trabajos a este nuevo campo científico, obteniendo unos resultados altamente satisfactorios.

La dinámica de grupos revela que la conducta de un individuo se inscribe dentro de un campo, o espacio vital; desde este punto de vista la conducta de cada sujeto debe ser interpretada en función de la relación dinámica que se establece entre el mismo y el grupo. Entonces la dinámica de grupos intenta operar un cambio en las personas para lograr una mejor adaptación al grupo. Precisamente por su aspecto intervencionista tendente a

operar un cambio en las personas y en las organizaciones sociales, la dinámica de los grupos se presenta como un método psicoterapéutico. En este sentido, es indudable que la dinámica de grupos guarda relación con el psicoanálisis. En este sentido R. Muchielli afirma que:

«Se debe considerar que el descubrimiento de la dinámica de grupos es comparable al del psicoanálisis, llevado a cabo por Freud a fines del siglo XIX.» (1)

Existe sin embargo una diferencia metódica fundamental entre ambas corrientes. El psicoanálisis intenta la cura del individuo y la readaptación del mismo al entorno social mediante un diálogo mantenido entre el enfermo y el psicoanalista, al margen del grupo social; mientras que la dinámica de grupos intenta mejorar la adaptación del individuo durante la convivencia de éste con el grupo. Es solamente en el grupo, en la relación con los demás, en la relación interpersonal donde se desarrolla la personalidad del individuo y cuando se puede conseguir su mejor adaptación al contexto social.

A efectos de conseguir un mejor ajuste de los individuos se crean unos grupos artificiales, llamados «grupos de laboratorio» o training-groups (T-groups), utilizados por primera vez también por Kurt Lewin en 1946; estos grupos están formados por diez o doce personas, de distinta procedencia y categoría social, que se reúnen durante unas cuantas sesiones de varias horas de duración, en un lugar tranquilo y retirado, gozando de total libertad para hacer o decir lo que quieran. Dentro del grupo hay un monitor que orienta al grupo a lo largo de las distintas sesiones pero jugando siempre un papel discreto y no haciendo más intervenciones de las necesarias para orientar al grupo a lo largo de su dinámica de desarrollo.

Con este método el individuo puede hacer, en el aquí y ahora del grupo, la experiencia de sus actitudes y de su inadaptación social, pudiendo por tanto, una vez adquirida la debida autoconciencia de sus deficiencias sociales, cambiar su actitud y personalidad con vistas a conseguir un más favorable ajuste al medio humano que le rodea.

---

(1) MUCHIELLI, R., *La dinámica de los Grupos*, Ibérico Europea de Ediciones, S. A., Madrid, 1969, pág. 143.

Se trata, por tanto, de hacer consciente a los individuos de lo que sucede en el grupo y en hacerlos dueños de los cambios que se producen.

Fue en la industria donde primero se aplicaron las técnicas del T-groups a efectos de conseguir un mejor rendimiento productivo. Los resultados en este terreno fueron espectaculares y revelaron que una vez conseguida una mayor cohesión de los grupos de trabajo mediante el uso de esta técnica, se adquiría automáticamente un aumento de la productividad del grupo de trabajadores. Posteriormente estas técnicas de grupo se extendieron a la Universidad (2).

Por otra parte Lewin, y a continuación Lippit y White, realizaron un conjunto de experiencias con niños cuya edad oscilaba entre 10 y 12 años, cuyos resultados ejercieron un poderoso influjo para orientar a maestros y pedagogos hacia prácticas participativas y autogestionarias.

En estas experiencias se formaron varios grupos de alumnos totalmente homogéneos, tomándose las debidas precauciones para que la única variante fuese el comportamiento del monitor. Se formaron así tres categorías de grupos en función del tipo de monitor que los dirigía:

— El monitor autoritario era el que imponía siempre sus decisiones al grupo sin tomar para nada en consideración sus deseos. El monitor autoritario organizaba siempre lo que quería y en el momento que quería. No se adaptaba nunca a las necesidades del grupo, sino que el grupo debía adaptarse siempre a los caprichos del monitor.

— El monitor «no intervencionista», no tomaba nunca ninguna decisión. No aprobaba ni censuraba al grupo, pero tampoco lo elogiaba; permanecía siempre distanciado de las tareas y de los problemas del grupo. Adoptaba una actitud de «laisser-faire».

— Finalmente el monitor democrático participaba íntimamente en la vida del grupo. Todas las decisiones eran tomadas por

---

(2) BRUNELLE, L., *Qué es la no-directividad*, Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1975, pág. 33

unanimidad después de un debate colectivo en el que todo el mundo participaba.

Se analizó a continuación el resultado obtenido desde el punto de vista de la agresividad y de la productividad.

Desde la perspectiva de la agresividad se observó que ésta era en el grupo autoritario tres veces superior que en el democrático.

Con respecto a la eficacia se observó que la productividad de los grupos obtiene su cota inferior de rendimiento en los grupos dirigidos por monitores no intervencionistas. Por otra parte los grupos autoritarios y los democráticos se encuentran aproximadamente al mismo nivel, pero en los grupos autoritarios la productividad disminuye cuando se ausenta el monitor, cosa que no ocurre con los grupos democráticos.

Por último, si se considera la satisfacción de los participantes, se observa que en el grupo autoritario los muchachos aparecen expuestos a frustraciones y tensiones emocionales extremas, mientras que los grupos no intervencionistas demuestran poco interés por la vida de grupo y viven en un estado permanente de desinterés y lasitud. Sólo se observan dichosos a los participantes del grupo democrático, dichosos de trabajar en común, en un conjunto que comprende al mismo tiempo a los niños y al monitor adulto.

Es evidente que una experiencia de este tipo, verificada con gran rigor científico, asestó un golpe definitivo a los partidarios de la escuela autoritaria y sirvió de estímulo para impulsar experiencias de tipo participativo dentro del nivel de la enseñanza.

Por otra parte otras experiencias de dinámica de grupos dentro del terreno de la enseñanza han demostrado que cuando se emplean técnicas que cercenan las comunicaciones entre alumno y alumno, o cuando la interacción verbal de la clase se canaliza del maestro a los alumnos individualmente (lo cual ha sido lo propio de la escuela tradicional), se engendra en el grupo escasa unidad. Pero si la comunicación y la interacción son fomentadas y alentadas, la cohesión crece (3). Cuando las comunicaciones son estimuladas, la interacción induce a un sentimiento positivo

---

(3) BOVARD, E. W., *Interaction and Attraction to the Group*, Human Relations, 1956, págs. 481-489.

hacia el grupo. Este sentimiento incumbe a los individuos del grupo y al grupo mismo considerado como un todo.

Por lo tanto la cuantía de la interacción y la frecuencia de la comunicación verbal tienen una relación directa con el grado de cohesión del grupo.

Bany y Johnson (4) son dos profesores estadounidenses que sostienen la misma teoría. Defienden la autogestión pedagógica dado que ésta multiplica considerablemente el nivel de comunicación verbal del grupo en comparación con la enseñanza autoritaria, y ya hemos visto cómo se ha demostrado que el aumento de comunicación e interacción dentro de un grupo es fundamental para aumentar su cohesión, y ésta a su vez permite, por último, un aumento del bienestar y del rendimiento del grupo.

Por lo tanto Bany-Johnson piensan que el papel del maestro consiste en favorecer la vida del grupo clase y suscitar un ambiente en que ésta se despliegue sin trabas ni bloqueos. Se trata en particular de suscitar debates en los que todos tengan ocasión de expresarse. Dentro de este contexto el profesor es un monitor democrático que estimula continuamente la vida del grupo y elucida sus problemas formulando de nuevo, si lo cree necesario, las preguntas, las objeciones, los comentarios a fin de esclarecer y explicitar su significado a los componentes del grupo.

Intenta centrar las discusiones en un solo tema y evitar la dispersión. Por último, el maestro-monitor trata de integrar las diferentes contribuciones de cada individuo en el conjunto.

A lo largo de este trayecto el enseñante ha adoptado la actitud menos personalizada posible. El maestro no da respuestas, no da nunca su opinión propia, sino que coordina y elucida las respuestas de los demás. Además, el maestro no juzga las opiniones emitidas, no critica ninguna de ellas, gracias a lo cual sabe crear una atmósfera de colaboración, aceptación y seguridad entre los miembros del grupo que consigue reabsorber toda la angustia e inhibiciones de los componentes de la clase.

En definitiva se observa en el espíritu de esta pareja de profesores estadounidenses toda la perspectiva abierta por la dinámica

---

(4) BANY, M. A., JOHNSON, L. V., *La Dinámica de Grupo en la Educación*, Aguilar, Madrid, 1964.

de grupos de Lewin, la evocación y el entusiasmo por la vida de grupo, pero ahora trasladada al interior de la institución escolar.

Resaltemos finalmente, para terminar este capítulo, que la dinámica de grupos no conduce directamente a la autogestión pedagógica. Una apreciación de este tipo sería totalmente errónea y nosotros estamos lejos de mantener tal postura. La dinámica de grupos conduce, en todo caso, directamente al estímulo de toda pedagogía participativa que potencie la vida del grupo-clase dentro de la escuela. Pero la autogestión pedagógica no se limita sólo a potenciar la dimensión social del grupo de alumnos; éste es sólo un aspecto de los muchos de este movimiento pedagógico. La autogestión conlleva además, según ya hemos visto, un espíritu de crítica y recusación a las estructuras sociopolíticas vigentes que se halla totalmente ausente en la dinámica de grupos. Esta no cuestiona en ningún momento a la sociedad contemporánea y a las organizaciones de poder vigentes, y en este punto se aparta totalmente de la autogestión pedagógica, la cual lleva implícita toda una fuerte carga de agresividad crítica contra las instituciones de la sociedad de consumo del mundo occidental.

## **LA FILOSOFÍA DE MARCUSE SOBRE LA NUEVA SOCIEDAD NO REPRESIVA**

La aparición de Herbert Marcuse como uno de los principales teóricos sociales de la juventud disconforme de Europa Occidental y de América, debe ser considerada como una de las influencias más decisivas para la creación de un ambiente intelectual propicio para germinar corrientes educativas no directivas. En particular su influjo sobre Neill fue decisivo para establecer la ideología que inspiraría la labor educativa de Summerhill.

Según Freud la vinculación entre civilización y represión es un hecho necesario e incommovible. La civilización sólo es posible a costa de reprimir las pulsiones instintivas del individuo, de tal modo que la civilización está basada en la subyugación permanente de los instintos. Sin represión se desmoronaría la cultura y la civilización. Es éste un proceso inevitable e irreversible que Freud expone en su libro «El Malestar de la Cultura».

En esta obra del creador del psicoanálisis se observa claramente cómo la libre gratificación de las necesidades instintivas es incompatible con la sociedad civilizada. La renuncia y el retardo de las satisfacciones son los prerequisites del progreso.

Con esta visión teórica de la realidad se justifica la coacción y la represión de los individuos como condición inexcusable para el paso del estado de vida salvaje al de vida civilizada. Por lo tanto la escuela autoritaria encontró y sigue encontrando en el psicoanálisis freudiano elementos que justifican su voluntad de «educar» al niño reprimiendo coactivamente sus instintos, y de este modo canalizar la energía liberada de los mismos hacia las construcciones culturales.

Ahora bien, la reinterpretación que Marcuse da a la teoría psicoanalítica en su obra «Eros y Civilización», con su nuevo enfoque de la relación represión-civilización, revoluciona estos

planteamientos sobre la relación entre ideología represiva y cultura.

En efecto, según Marcuse, un estudio atento de la obra de Freud nos demuestra que la civilización no tiene que ser necesariamente represiva. Hasta ahora toda civilización ha sido represiva pero esto no implica que toda civilización tenga que serlo ineludiblemente. Civilización y represión son dos realidades que no tienen porqué ir indisolublemente unidas. Afirma Marcuse que «las propias teorías de Freud dan razones para rechazar su identificación de la civilización con la represión» (5).

La oposición eros-civilización represiva tiene su correlativo en la oposición «principio de placer»-«principio de realidad». El «principio de realidad» se materializa en un sistema de instituciones. La escasez le enseña al hombre que no puede gratificar libremente sus impulsos, que no puede vivir bajo el «principio de placer».

Así, detrás del «principio de la realidad», yace el hecho fundamental de la escasez, que significa que la lucha por sobrevivir se desarrolla en un mundo demasiado pobre para que la satisfacción de las necesidades humanas se pueda realizar sin la constante presencia de una restricción, renuncia o retardo. De modo que para alcanzar la satisfacción el sujeto necesita siempre ejecutar trabajos y tareas más o menos penosos encaminados a procurar los medios para satisfacer estas necesidades. Debido a la larga duración del trabajo, que ocupa prácticamente la existencia entera del individuo maduro, el placer es suspendido y el dolor prevalece a lo largo del tiempo.

Ahora bien, Marcuse corrige la aseveración freudiana que sostiene que la represión del instinto es consecuencia de la escasez, indicando que en todo caso es consecuencia «de una organización específica de la escasez, y de una actitud existencial específica, reforzada por esta organización» (6).

Esta organización de la escasez está en función de la dominación ejercida por un grupo social para sostenerse y afirmarse a sí mismo en una posición privilegiada. Esta clase social dominante

---

(5) MARCUSE, H., *Eros y Civilización*, Seix Barral, Barcelona, 1976, pág. 18.

(6) MARCUSE, H., *o. c.* pág. 46.

impone sobre la represión «normal» de rango biológico universal, otra nueva represión, llamada represión excedente, la cual depende de hechos históricos contingentes y circunstanciales. Represión natural y represión social operan, pues, simultáneamente sobre los instintos rechazando el principio de placer.

Vemos así cómo, según Marcuse, en el contexto de la civilización occidental represiva y enfermiza, el placer por el placer es reprimido y rechazado. La acción por el placer que la propia acción proporciona no es tolerada, sólo se acepta actuar con vistas a fin. Sólo se tolera el impulso libidinal cuando se le fuerza a adaptarse a un fin u objetivo específico: la procreación. La sexualidad se canaliza dentro de un marco teleológico y por lo tanto se deserotiza, dado que el erotismo es incompatible con la demora inherente a todo finalismo y voluntarismo. La voluntad como esfuerzo de transformación dinámica violenta el componente libidinal estático.

Todas las instituciones de esta sociedad enfermiza reflejan y expresan su realidad represiva y superrepresiva. Y la escuela no puede ser una excepción. La escuela no existe para proporcionar felicidad y bienestar a sus componentes, sino para reprimir esta felicidad y bienestar inmediatos con la intención de adquirir una preparación cultural y técnica que permita una adaptación del individuo a una sociedad futura que, a su vez, reprimirá las posibilidades de gozo y felicidad presentes en aras de la adquisición, mediante el trabajo, de unos beneficios económicos, que nuevamente proporcionan la obtención de unos beneficios futuros... Y así, paso a paso, dejamos escapar las seductoras posibilidades de felicidad erótica del momento canalizando todos nuestros esfuerzos en la consecución de determinados objetivos ulteriores.

La escuela, pues, no puede escapar a este contexto social tan tenebroso, y por tanto su objetivo no puede ser el de crear un ambiente de amor y felicidad entre los niños, sino que su actividad servirá para frustrar y reprimir sus instintos permanentemente y obligarlos a un esfuerzo y trabajo constantes para alcanzar unos objetivos y aprendizajes hacia los que los propios interesados no sienten ninguna atracción.

Este es el panorama que refleja la obra de Marcuse para la sociedad contemporánea. En verdad no puede ser más sombrío. Precisamente hoy que la represión parece ser ya inútil dado que

el alto nivel de bienestar alcanzado, hace innecesario mantener el elevado ritmo de trabajo de otras épocas para poder subsistir, hoy, la represión no sólo se mantiene sino que va en aumento. Marcuse afirma: «La represión es quizá más vigorosamente mantenida cuando llega a ser innecesaria» (7).

Y es innecesaria, repetimos, porque si hoy no tenemos necesidad de dedicar tanto tiempo al trabajo, tenemos más tiempo disponible para dedicar al placer y al bienestar. A menos tiempo de esfuerzo y trabajo más tiempo de placer. Esta parece ser la lógica inherente al sucederse de los hechos. Sin embargo, por culpa de la estructura de dominación en beneficio de una minoría que subsiste en la sociedad contemporánea, ocurre todo lo contrario. La pobreza que prevalece en vastas áreas del mundo ya no se debe principalmente a la pobreza de recursos humanos y naturales, sino a la manera en que éstos son distribuidos y utilizados.

Así, según Marcuse, mientras más cerca está la posibilidad de liberación del individuo de las restricciones justificadas en otras épocas por la escasez, mayor es la necesidad de mantener y extremar estas restricciones para que no se disuelva el orden de dominación establecido. Concretamente en nuestra época se dan de hecho las condiciones objetivas para liberar al sujeto del dominio de la represión, pero aunque se den ya las condiciones objetivas para lograrlo (superación de la escasez de recursos, aumento del poder técnico y científico, etc.), paradójicamente no se logra porque a la forma de dominación de la clase social en el poder le interesa mantener las viejas formas de represión para conservar sus privilegios.

Denunciando este hecho, y dilucidando sus motivaciones, Marcuse cree poder contribuir a la toma de conciencia por parte del pueblo de esta realidad a efectos de que luche para conseguir la creación de una nueva sociedad no represiva que a todos debe beneficiar.

Ahora bien, la forma de represión excedente que la clase dominante impone en nuestros días no se realiza ya desde el interior de la familia, que está en decadencia, sino por todo un sistema de agentes extrafamiliares:

---

(7) MARCUSE, H., *o. c.* pág. 18.

«La organización represiva de los instintos parece ser colectiva y el ego parece estar prematuramente socializado por todo un sistema de agentes y agencias extrafamiliares. Desde el nivel preescolar, las pandillas, la radio y la televisión; las desviaciones del modelo son castigadas no tanto dentro de la familia como fuera de ella y en su contra. Los expertos en los medios de difusión masivos transmiten los valores requeridos... Contra esta educación la familia ya no puede competir.» (8)

El padre, por tanto, que fue el primer agente agresor, reduce grandemente su autoridad; tiene menos que ofrecer y, por tanto, menos que prohibir. Sin embargo siguen prevaleciendo las censuras y las prohibiciones sobre el individuo y la represión sigue vigente. Cabe entonces preguntarse cuáles son los sustitutos de los antaño controles y represiones paternas. Y a este respecto Marcuse aclara:

«Conforme la dominación se congela en un sistema de administración objetivo, las imágenes que guían el desarrollo del superego se van despersonalizando. Antes el superego era "alimentado" por el amo, el jefe, el principal. Estos representaban el principio de la realidad en su personalidad tangible... Pero estas imágenes personales del padre han ido desapareciendo gradualmente detrás de las instituciones.» (9)

O sea, las instituciones impersonales y anónimas suplen la función represiva que antes ejercían el padre y otros elementos personales. La autoridad represiva se ha hecho invisible y se esconde bajo el anonimato. Todo el mundo, inclusive las personas que ostentan los cargos más elevados, parecen carecer de poder frente al funcionamiento automático del sistema burocrático.

E. Fromm habla en términos semejantes respecto al anonimato de la autoridad en la sociedad contemporánea, alegando además que la autoridad anónima es mucho más efectiva que la autoridad manifiesta dado su carácter invisible e intangible. Éstas son sus palabras:

«La autoridad anónima es mucho más efectiva que la autoridad manifiesta, puesto que no se llega a sospechar jamás la existencia

---

(8) MARCUSE, H., *o. c.* pág. 98.

(9) MARCUSE, H., *o. c.* pág. 99.

de las órdenes que de ella emanan y que deben ser cumplidas. En el caso de la autoridad externa, en cambio, resultan evidentes tanto las órdenes como la persona que las imparte; entonces se la puede combatir, y en esta lucha podrá desarrollarse la independencia personal y el valor moral. Pero, mientras en el caso de la autoridad que se ha incorporado al yo, la orden, aunque de carácter interno todavía es perceptible, en el de la autoridad anónima tanto la orden como el que la formula se han vuelto invisibles. Es como si a uno le tirotearan enemigos que no alcanza a ver. No hay nada ni nadie a quien contestar.» (10)

Con tal tipo de organización represiva los sujetos quedan totalmente indefensos ante su persistente actuación. El impulso agresivo de respuesta se pierde en el vacío o vuelve a ser de nuevo introyectado.

Ahora bien, bajo las condiciones «ideales» de la civilización industrial madura, la enajenación del individuo debería ser eliminada por la automatización general del trabajo, puesto que ésta reduce considerablemente el tiempo de trabajo.

Esta liberación de la regresión excedente no implicaría, contrariamente a la opinión que sustentaba Freud, un colapso de la civilización y un regreso al salvajismo prehistórico. La reducción del tiempo de trabajo y la liberación de la represión excedente implicarían a lo sumo, según Marcuse, «un considerable descenso en el nivel de vida prevaleciente, hoy, en los países avanzados». Pero, a cambio de ello, se conseguiría la liberación de Eros, de los instintos de vida, hasta un grado insospechado, al tiempo que la definitiva liberación de los sentimientos de culpa y temor. En suma, la plenitud y felicidad largo tiempo perdida del hombre al bajo precio de renunciar a cambiar con tanta frecuencia como en la actualidad de televisor o automóvil.

Por lo tanto la eliminación de la represión excedente, según Marcuse, implicaría no eliminación del trabajo y de la civilización en general tal como se deduce de la teoría freudiana, sino, a lo sumo, la eliminación de un tipo particular de civilización que considera la existencia humana entera como un mero instrumento de trabajo desoyendo por completo sus anhelos de felicidad y realización creativa.

---

(10) FROMM, E., *El Miedo a la Libertad*, Paidós, Buenos Aires, 1954, páginas 191 y 192.

Marcuse cree, al igual que Rousseau, que todos los males y perversiones del hombre contemporáneo no se deben —como se deduce de todo lo dicho— a la naturaleza del hombre que es fundamentalmente buena, sino al contorno social. El mal está en la sociedad. Liberemos al individuo de la estructura superrepresiva que la forma de organización social contemporánea engendra, a través de sus diversas instituciones cual la familia, la burocracia o la escuela autoritaria y coactiva, y automáticamente emergerán nuevas formas de relación humana esencialmente sanas, limpias y bondadosas.

Resulta por tanto evidente que una filosofía de la civilización y del hombre cual la de Marcuse ha tenido que ejercer un profundo influjo sobre todos aquellos pedagogos autogestionarios que atentan contra los fundamentos de la escuela autoritaria y represiva vigente en la civilización industrial del siglo xx.

## **LA TEORÍA DE CARL ROGERS SOBRE LA NATURALEZA HUMANA**

Carl Rogers es sin duda el hombre que más influencia ha ejercido dentro de los medios intelectuales contemporáneos para actualizar las experiencias de tipo no directivo tanto dentro del campo de la psicoterapia como de la enseñanza. Esta doble influencia sobre los dos terrenos profesionales mencionados se debe a su doble condición de psicólogo y profesor. De 1945 a 1957 enseñó psicología en la Universidad de Chicago y luego en la de Wisconsin hasta 1961. En la actualidad es profesor en el Western Behavioral Science Institute de California.

Rogers sostiene la teoría de la incomunicabilidad radical entre las personas de la cual se desprende que nadie puede ayudar a nadie o influir sobre otros. Las experiencias de cada cual son únicas e intransferibles.

Ahora bien, en este desierto de las conciencias irremediablemente cerradas se yuxtapone una contrapartida infinitamente optimista: toda persona tiene dentro de sí todos los recursos necesarios para solucionar sus problemas; para lograr la dicha y la felicidad basta con que se esfuerce en seguir plenamente sus sentimientos y realizar la experiencia total de sí mismo sin dejarse influir por lo que dicen o hacen los otros.

Veamos ahora cuáles son las consecuencias de esta filosofía de la naturaleza humana de Carl Rogers sobre su teoría terapéutica.

Es evidente que de su teoría de la radical incomunicación de las conciencias debe desprenderse que su método psicoterapéutico no consiste en informar al cliente sobre él mismo, sino en conseguir que él se informe sobre sí mismo, que se comunique a sí mismo al debido nivel de profundidad para autoconocer el significado íntimo y específico de sus experiencias.

Se trata, pues, de encontrar métodos que faciliten la comunicación del cliente consigo mismo, dado que Rogers parte de la certidumbre de que el individuo tiene la capacidad latente de comprenderse a sí mismo en la medida requerida para la solución de sus problemas.

Vemos aquí la diferencia importante que separa a Rogers de Freud, en cuanto que éste pretende sanar al cliente dándole una interpretación de su conducta que escapa inevitablemente a su propia conciencia personal. Para el psicoanálisis únicamente el psiquiatra puede conocer al enfermo, mientras que en la teoría de Rogers, por el contrario, sólo el enfermo puede conocerse a sí mismo, en tanto que el psiquiatra no lo conocerá jamás realmente.

Ahora bien, para que el cliente pueda abrirse por sí mismo a la integridad de sus experiencias es necesaria la presencia del terapeuta para que consiga crear un clima propicio a la consecución de este fin.

En este sentido es necesaria la presencia del terapeuta por los siguientes motivos:

1.º El cliente necesita una atmósfera exenta de amenazas; no puede ser criticado y pasarse la vida temiendo ser juzgado. El psicoterapeuta es el encargado de crear este ambiente de seguridad, para lo cual resulta imprescindible que renuncie a valorar, criticar e incluso interpretar al cliente. Debe abstenerse de toda iniciativa, de toda forma de presión, limitándose a una actitud de apertura y receptividad absoluta, aceptando al cliente tal como es; con todas sus virtudes y defectos; con toda su manera de ser y actuar.

2.º El cliente necesita expresarse en presencia de otro. Necesita decir a otro cómo es y cómo actúa, y comprobar personalmente que no se le desprecia por ninguno de sus actos o rasgos caracterológicos. Dado que el otro continúa aceptándolo, el cliente puede aceptarse a sí mismo.

3.º El cliente necesita convencerse de que posee todos los recursos necesarios para afrontar sus propias dificultades. Autoconvencerse de que sólo él sabe qué experiencias suyas han sido desviadas y en qué dirección le conviene buscar una salida... El terapeuta, por el conjunto de sus actitudes, convencerá al cliente para que confíe en sus propias fuerzas y recursos.

4.º Aunque el terapeuta no pueda interpretar, deberá en todo momento explicitar al cliente el significado de todo lo que está oscuro o que se encuentra implícito en sus afirmaciones, para ayudarle a dilucidar su situación. Dicho en palabras del propio Rogers: «Captar y formular claramente el sentido de lo que el cliente ha experimentado y que para él resulta vago y confuso» (11).

Veamos, ahora, las implicaciones que la teoría de Rogers tiene dentro del campo de la enseñanza. Se trata, evidentemente, de una transposición directa de su práctica terapéutica.

El profesor no impone trabajos a los alumnos. No los juzga ni aporta ninguna valoración sobre los mismos. Se prescinde de los exámenes, ya que sólo evalúan el aprendizaje de tipo intrascendente, y por la misma razón se prescinde de las notas y las calificaciones. Hay que prescindir también de los títulos puesto que éstos señalan un fin o conclusión de algo, mientras que el que aprende sólo se interesa en el proceso continuo de aprender. Tampoco, a menos que se lo pidan, el profesor no desarrolla temas ni lecciones. No ejerce, pues, ningún poder sobre el estudiante, ya que pierde sus prerrogativas de fuente indiscutible de información, de jefe de grupo y de supervisor de tareas.

El papel del profesor consiste en suscitar un clima en el cual el estudiante tenga deseos de expresarse y llegue a conseguirlo. Para ello tiende a reducir todas las amenazas y presiones, dando libre acceso al camino de la comunicación. Se trata de que el alumno se sienta comprendido y admitido, y de que el profesor consiga situarse dentro de la perspectiva del alumno y ver las cosas con sus propios ojos. Entonces el estudiante se considera escuchado y aceptado. Las tensiones que le inmovilizan se relajan y consigue crearse un clima favorable para el estudio y el aprendizaje.

En segundo lugar Rogers sostiene que el aprendizaje se facilita cuando el estudiante detenta una parte de responsabilidad en el método. Además una enseñanza autodeterminada, con la consiguiente autocrítica y autoevaluación, es la que penetra más profundamente en el alumno y la que más facilita su aprendizaje.

---

(11) ROGERS, C., *Développement de la personne*, Dunod, 1966, pág. 42.

Por lo tanto la función del profesor no es la de realizar un curso, sino la de facilitar un curso; se convierte en un «facilitator of learning». Crea los medios propicios para que los alumnos asuman su propio autoaprendizaje. El profesor se ofrece a los alumnos como un experto a disposición del grupo, al que pueden recurrir en solicitud de ayuda sólo en el caso de que lo deseen. El profesor no actuará nunca a no ser que sea requerido por los propios alumnos. En este caso el profesor sólo expondrá su opinión pero nunca tratará de imponerla. Los alumnos, una vez que el profesor les ha ofrecido todo el material e información necesaria para el aprendizaje, son los que deciden qué metodología van a seguir y qué libros y materiales de investigación van a emplear. Esta autodeterminación (self directed) del alumno es pieza fundamental de la pedagogía de Rogers, pues este autor considera que «sólo el aprendizaje que descubre uno por sí mismo es el único que realmente influye sobre su comportamiento» (12).

En resumen podemos decir que toda la filosofía de Rogers es un vasto intento de establecer unos planteamientos que llevan implícitos una confianza total en el ser humano, como capaz de desarrollar sus propias potencialidades, de elegir su propia vida, y de autodirigirse en su propia formación. Este es el motivo por el cual su pensamiento ha tenido tan amplio eco entre los defensores de la autogestión pedagógica.

---

(12) ROGERS, C., *Freedom to Learn*, Ed. C. E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1969, pág. 152.

## LA FILOSOFÍA DE LOBROT SOBRE LA NATURALEZA DEL PODER BUROCRÁTICO

La teoría de Lobrot sobre el fenómeno de la burocracia y de la autogestión como forma idónea de combatirla se encuentra reflejada en su libro «La Pedagogie Institutionelle», publicado en 1966.

Para este autor la burocracia es una forma de dominio que tiende a difundirse cada vez más entre todos los países del mundo tanto capitalistas como comunistas. Es una nueva forma de dominio sumamente peligroso y sutil, extremadamente difícil de combatir, que tiende a sustituir a antiguas formas de dominio mucho más vulnerables. Es, por lo demás, un fenómeno de raíces psicológicas, lo cual explica perfectamente el hecho de que se halle extendida en cualquier tipo de organización socioeconómica.

La burocracia dice Lobrot «se instala en un país o en un organismo porque la mayoría de sus miembros o acepta o desea protección, dirección, orientación» (13).

Asentada sobre este hecho psicológico universal, la burocracia nacida en la Edad Media se extiende como una mancha de aceite por todos los pueblos y continentes, abarcando al planeta entero.

Una vez constituido el aparato burocrático bajo el consenso de las masas con el fin de buscar en ella protección contra sus temores e inseguridades y orientación frente a sus incertidumbres, planificará la vida de todos los individuos cual si fueran objetos impersonales carentes de libertad e iniciativa. Y los individuos siguen aceptando esta situación de coacción porque prefieren la protección a la libertad.

---

(13) LOBROT, M., *Pedagogía Institucional*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1966, pág. 91.

Los hombres pierden pues su iniciativa y creatividad, se empobrecen y alienan paulatinamente bajo este sistema. Es la peor forma de explotación por ser la más hipócrita, pues aparentemente pretende promover el bien de todos, organizar y administrar, pero bajo este pretexto los altos burócratas arrancan a los «otros» una plusvalía tan sustanciosa como la de los capitalistas; pero lo más grave es que para obtener este privilegio económico quita, como ya hemos señalado, la autonomía y creatividad de los individuos.

Es por tanto la peor forma de explotación y la más difícil de extirpar. No sólo porque la propia colectividad aprueba el sistema, sino también porque el poder que ejerce está difuminado y fraccionado hasta tal extremo que es imposible pedir responsabilidades a nadie sobre las acciones que ejecuta, pues las decisiones se pierden en el anonimato.

¿Pero cuál es el origen de la burocracia según Lobrot? Responder a esta pregunta es fundamental a efectos de comprender cuál es el arma que propone el autor para combatirla. En este sentido se deduce claramente del libro que la burocracia es esencialmente una forma de poder, un fenómeno de poder descomunal debido al hecho de que proteger a una comunidad inviste automáticamente de una fuerza inmensa que es resultado de la confianza que todos otorgan al que la inspira. La ulterior organización de la colectividad a cargo de la burocracia no es sino una consecuencia posibilitada por el poder que ha previamente acumulado.

Concretamente dentro del campo de la enseñanza la burocracia tiene una importancia excepcional y muy a menudo se convierte en una administración, la más jerarquizada después del ejército. Por lo tanto no es de extrañar que la enseñanza refleje en un alto nivel todos los vicios y defectos propios de la sociedad burocrática. Se patentiza así en el seno de la sociedad burocrática una flagrante contradicción: la educación burocrática deseduca. No puede ser de otra manera dado que por esencia la burocracia atenta contra la creatividad, autonomía y libertad del individuo, para reducirlo a un puro autómatas a efectos de que pueda ser hábilmente manipulado por el aparato burocrático. Luego la educación que está al servicio de tal sistema, evidentemente se esforzará en deshumanizar a los individuos y crear nuevos autómatas que, en el futuro, se encargarán de que el sistema se perpetúe.

Tanto la figura del profesor como la del alumno son deshumanizadas por este sistema y convertidos en meros instrumentos del mismo. Respecto al profesor afirma Lobrot que:

«El docente no tiene derecho a decidir su destino. Es, como el niño, una pieza de la maquinaria, un "objeto" con el que nada hay que hacer. Lo único que se le pide es la sumisión. Los sindicatos también contribuyen a adormecerlo, diciéndole que luche por la elevación de la "escala de índices" sin cuestionar jamás este sistema que hace del docente un esclavo y a quien, como tal, se le da tratamiento de esclavo.» (14)

El margen de iniciativa y creatividad queda reducida al mínimo para el profesor: el empleo de su tiempo de trabajo está fijado por la administración del establecimiento en el que se inserta; los programas y objetivos a conseguir no dependen de él; la organización total del establecimiento no tiene nunca en cuenta sus opiniones personales.

Por su parte el alumno no sale mejor parado que el propio profesor. También él queda reducido a mero objeto, cosificado hasta el extremo de convertirse en una criatura inerte y sumisa:

«Una meta secundaria y subordinada a ésta es la obediencia de los alumnos, su sumisión. Esto se comprende si se piensa que la mejor manera que tiene el niño para almacenar conocimientos y preparar el examen no es ser activo, inventivo y tener iniciativa, sino escuchar al "maître", aprender las lecciones y hacer los deberes, en una palabra, someterse.» (5)

Todos los seres son convertidos en autómatas al servicio de un engranaje infernal de un poder omnipotente; tanto profesores como alumnos son víctimas de este sistema institucional. Esta es la dramática descripción que Lobrot hace acerca de los sistemas de enseñanza vigentes en las sociedades burocráticas. La impresión no puede ser más deprimente. Todo un gigantesco sistema se cierne sobre docentes y discentes asfixiando todo resquicio de creatividad e iniciativa.

---

(14) LOBROT, M., *o. c.*, pág. 39.

(15) LOBROT, M., *o. c.*, pág. 107.

El panorama no puede ser más sórdido. Los individuos de la colectividad engendran la burocracia para sofocar su angustia e inseguridad, y este tenebroso sistema desconfía automáticamente de todo el mundo. Los padres desconfían de los profesores, los profesores de los inspectores, los alumnos de los profesores... El temor y la desconfianza impregnan toda la vida social. Dentro de un contexto tan demencial lo único que importa no es la felicidad del individuo o la mejoría de su calidad humana, sino comprobar que cada uno se somete a las órdenes que recibe.

Cabe entonces preguntarse qué solución propone Lobrot para acabar con este aparatoso edificio burocrático que cosifica toda realidad vital y humana. Por supuesto, uno de los mejores campos para combatir a la burocracia es el de la educación. La sociedad burocrática deseduca, luego tenemos que educar para desburocratizar la sociedad.

Para ello es insuficiente limitarse a cambiar de técnicas o de métodos de enseñanza. Se pueden utilizar métodos activos en una relación maestro-alumno falseada, en un clima autoritario por ejemplo. El cambio en la enseñanza debe moverse pues a un nivel más profundo para pasar de una educación burocrática deseducadora a una auténtica educación libre. Deben cambiarse no las técnicas del profesor, sino la actitud del profesor mismo. Si la burocracia es esencialmente un fenómeno de poder, es la actitud y relación del profesor frente al poder lo que debe cambiar. El profesor debe renunciar a ejercer poder coactivo sobre los alumnos. Debe crearse un vacío de poder a su alrededor para que el alumno recupere la libertad y autonomía perdidas por todos los individuos sometidos al sistema burocrático.

Para entender la profunda significación de la teoría de Lobrot sobre la autogestión y el vacío de poder, resulta, pues, imprescindible situarla dentro del contexto de su teoría sobre la burocracia.

La lucha en el terreno de la enseñanza para acabar con el proceso de burocratización y desalienar a enseñantes y enseñados, no puede ejercerse desde «lo alto». Se pretendió en Yugoslavia y acabó en un fracaso. La única posibilidad, según Lobrot, de destruir la relación autoritaria burocrática es por un movimiento «desde la base», donde tiene lugar la relación maestro-alumno.

¿Qué aspecto de esta relación de base hay que revolucionar? Ya lo hemos indicado anteriormente: los cambios deben afectar a la relación de poder.

Lobrot se inspira en el «grupo de diagnóstico» estadounidense, el cual, del mismo modo que el psicoanálisis, es una impugnación a la relación de autoridad. En efecto, el monitor del grupo de diagnóstico se niega a dar órdenes, consignas y directivas, a enseñar e informar; se contenta con ayudar al grupo a que funcione por sí mismo, a que encuentre él solo, a lo largo de su proceso evolutivo, su propia unidad y red de comunicaciones.

Por supuesto que la experiencia de Lobrot no consiste en transplantar sin más las vivencias del grupo de diagnóstico a la enseñanza; se trata, simplemente, de inspirarse en la idea de «no-directividad» para inventar algo nuevo que resulte valioso en el campo de la educación. Por «no-directividad» debe entenderse el hecho de que la autoridad, constituida o virtual, de un grupo renuncia a ejercer su poder, limitándose por el contrario a ofrecer sus servicios, sus medios y capacidades en el marco de funcionamiento escogido por el grupo. Se trata de una actitud de renuncia a ejercer el poder, actitud que casi nunca se da en la vida social.

La experiencia de Lobrot coincide con el grupo de diagnóstico en la adopción de la actitud «no-directiva», pero se distingue del mismo en que mientras éste no discute las instituciones reales en su conjunto actuando al margen de ellas, la actitud de Lobrot sí lo hace. Es decir, el grupo de diagnóstico propone el establecimiento de nuevas relaciones institucionales, fuera de la sociedad entera, pero sin cuestionar el valor fundamental de las instituciones vigentes, mientras que la autogestión de Lobrot cuestiona todas las instituciones vigentes al considerarlas productos de la burocracia y en su lugar propone la creación de «otras» estructuras nuevas, aunque insertadas dentro de las mismas instituciones burocráticas, con el fin de que estas nuevas estructuras disuelvan, paulatinamente, el fundamento de la sociedad burocrática de poder. Este espíritu crítico se halla totalmente ausente en los grupos de diagnóstico. Lobrot introduce la «no-directividad» en el seno de la enseñanza con el fin de atacar a las instituciones burocráticas y crear otras nuevas que no atenten contra la libertad y creatividad del ser humano.

Con el propósito de alcanzar este fin el profesor se niega a colaborar con las instituciones externas y renuncia al poder y autoridad en la clase. Lo que no quiere decir, como ya indicamos en páginas anteriores, que el profesor quede totalmente excluido del aula como ocurre en un sistema de «laisser-faire», sino que

interviene en el marco de la clase de acuerdo con las modalidades fijadas por los alumnos. Estas intervenciones suelen tener lugar a tres niveles distintos:

— A nivel de análisis, reflejando al grupo la imagen de su funcionamiento y clarificando los mensajes.

— A nivel de intervención en la organización, dando consejos sobre la organización y proponiendo modelos.

— A nivel de contenidos, sugiriendo ideas, dando información o llevando a cabo determinadas síntesis.

Como norma, por parte del profesor, es fundamental que se limite al principio de demanda (no intervenir nunca por propia iniciativa sino solamente en el caso de que el grupo se lo pida), para mantenerse en la línea de la no-directividad.

Además deben tomarse precauciones para que los alumnos no adquieran instrumentos coercitivos. Con este objeto no se les permitirá utilizar al maestro como instrumento de poder a su servicio. En este sentido no se admitirá que la clase le dirija una petición para que castigue o excluya a determinado miembro del grupo, pues en este caso no se crearía un vacío de poder sino una transposición del mismo que pasaría de manos del maestro a manos de los alumnos.

Tomando todas estas precauciones se entra en «otro sistema» tan diferente que no se le puede caracterizar de sistema de poder y en el que no serán de temer ninguna de las nefastas consecuencias de éste. Desaparecida la opresión brillará la libertad en las relaciones de grupo. La libertad del alumno será total cuando se suprima la sujeción ejercida por el maestro, puesto que ya indicamos en páginas anteriores que, según Lobrot, el grupo de alumnos no puede ocupar el poder que el docente deja vacante, dado que carece de los instrumentos necesarios para conseguirlo:

«Para que este grupo sea autogestionado, basta que el poder constituido en él renuncie a su actitud de poder y acepte sólo el modo de participación querido por la colectividad. A partir de este momento el poder se encuentra vacante, puesto que los otros participantes no tienen los instrumentos del poder.» (16)

---

(16) LOBROT, M., *o. c.*, pág. 279.

Lobrot insiste constantemente sobre el hecho de que los alumnos no pueden en ningún caso llenar el vacío de poder creado por el profesor. La insistencia es casi obsesiva y tal vez, como veremos más adelante, sospechosa.

Eliminado y abolido el fenómeno poder, se pueden comenzar a establecer otras relaciones humanas distintas a las que se fundan en la angustia y la violencia. Se puede eliminar la angustia e introducir en los individuos sentimientos más positivos y creadores. Se insertan así en el seno de la sociedad burocrática, en cuyo interior todas las formas de organización están basadas en el temor y el poder, células sociales que funcionan según otro modelo. Este tipo de modelo de relación libre nacidas en las células más pequeñas de la sociedad se difunde en seguida, a semejanza del fenómeno de la mancha de aceite, por las organizaciones más importantes.

Finalmente, Lobrot considera que cuando surgen estos pequeños modelos de relación libre, lo importante no es la lucha que llevan a cabo contra la burocracia sino el funcionamiento interno del grupo. La lucha no es importante porque si la autogestión se generalizara, el grupo mayoritario se podría apoderar de los instrumentos de poder y ejercerlos contra el grupo minoritario. «De este modo, aun si llega a destruir esta o aquella burocracia, sólo puede reemplazarla por otra, y así sucesivamente» (17).

Luego queda claro en el párrafo anterior que el esfuerzo de Lobrot no va encaminado a destruir a la burocracia directamente, pues esto llevaría fatalmente al surgimiento de una burocracia nueva. Por el contrario si el grupo funciona según el principio de autogestión, «educa», aun en contra de los deseos de todo el sistema burocrático, a sus miembros.

Esto, que es bien poco, resulta ser, según Lobrot, todo lo que se puede hacer en la sociedad actual: que funcionen pequeñas células autogestivas dentro de una gigantesca organización burocrática de poder. Pequeñas células que deben funcionar pero sin pretender luchar contra el sistema, pues en caso de que se generalizara el proceso autogestivo, éste reproduciría nuevas formas burocráticas. Un pequeño resquicio de libertad dentro de un gi-

---

(17) LOBROT, M., *o. c.*, pág. 299.

gantesco aparato represivo que no es posible combatir porque se reproduce como la hidra de Lerna. Esto es todo.

Esta es la conclusión a que nos conduce la reflexión filosófica de Lobrot sobre la sociedad burocrática: la defensa de la autogestión pedagógica, no en tanto como instrumento de lucha, cuanto como una mera forma de funcionamiento que puede salvaguardar la autonomía y creatividad para unos pocos dentro de un contexto de enormes masas de individuos enajenados y convertidos en autómatas por la acción demencial de un temible engranaje burocrático.



## **IV. LOS LÍMITES DE LA AUTOGESTIÓN EDUCATIVA**



## EL MITO DE LA BONDAD DE LA NATURALEZA HUMANA COMO PRESUPUESTO DE LA AUTOGESTIÓN EDUCATIVA

La mayoría de los defensores de la autogestión educativa sustentan una postura filosófica neorousseauniana acerca de la naturaleza del niño; defienden la noción de la bondad original del niño, el cual sería posteriormente pervertido y corrompido por el entorno social. La raíz del mal es inmanente a las estructuras sociales y no a la naturaleza humana. J. R. Schmid ya señaló en 1936 esta vena rousseauniana que inspira a las pedagogías autogestivas (1). G. Mendel, a su vez, habla de un retorno puro y simple a Rousseau cuando hace referencia a la autogestión educativa (2).

En este sentido los pedagogos autogestionarios parten de la base de que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre perfectos y no hay ninguna perversidad original en el corazón humano. Por lo tanto, si se deja que el niño se desarrolle espontáneamente, sin ejercer sobre él ningún tipo de presión o condicionamiento, se convertirá en un adulto feliz y plenamente realizado. Desde esta óptica es lógico que toda postura directiva resulta nociva dado que el niño sólo se pervierte cuando no se le permite dar libre salida a sus impulsos; entonces nace la frustración y el rencor en el corazón del niño, y se inicia el proceso de su paulatina corrupción. Por lo tanto hay que dejar en paz a los niños y permitirles que vivan a merced de sus instintos

---

(1) SCHMID, J. R., *El Maestro compañero y la Pedagogía Libertaria*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1973, págs. 119 a 131.

(2) MENDEL, G., y VOGT, C., *El Manifiesto de la Educación*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1975, págs. 179 a 182.

y caprichos. No hay que prohibirles nada ni imponerles ningún criterio o norma de conducta a seguir. Esta es la filosofía que inspira a la mayoría de pedagogos autogestionarios.

Sin embargo la teoría sobre la bondad natural del hombre no es más que una mera hipótesis. Ningún teórico de la autogestión da pruebas convincentes en pro de la veracidad de tal afirmación. Por otra parte la mayoría de autores psicoanalistas desde Freud (3) hasta Fromm (4) parecen demostrar todo lo contrario. La existencia del instinto de muerte y agresión (thanatos), profundamente arraigado en la naturaleza humana, desmiente radicalmente la teoría de la bondad innata del hombre. Afirman los psicoanalistas que la agresividad humana es un componente consustancial a su naturaleza y no un mero accidente. No vamos ahora a analizar en profundidad la teoría psicoanalítica sobre la agresividad, dado que escapa a los propósitos de este libro. Pero su existencia testimonia que no hay un consenso entre los psicólogos acerca de la bondad natural del ser humano. Es ésta una cuestión compleja y de difícil solución. Pero estamos de acuerdo con Aída Vázquez y Fernand Oury (5), cuando afirman que después de Hiroshima y Nagasaki, después de dos guerras mundiales terriblemente sangrientas, no resulta del todo evidente que el hombre sea bueno por naturaleza, ni que los filósofos idealistas al estilo Carl Rogers tengan razón, ni de que la tesis del pequeño Emilio sean susceptibles hoy en día de ser fácilmente asimiladas por el hombre contemporáneo rodeado por un ambiente de continua y progresiva miseria, violencia y opresión.

- 
- (3) FREUD, S., *El Malestar de la Cultura*, t. XIX, Obras Completas, Santiago Rueda, Buenos Aires, 1955.
- (4) FROMM, E., *Anatomía de la Destructividad Humana*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1975.
- (5) OURY, F., y VÁZQUEZ, A., *Vers Une Pédagogie Institutionnelle*, Maspero, 1969, págs. 222 y 223.

## LÍMITES DE LA TEORÍA DE MARCUSE SOBRE LA SOCIEDAD NO REPRESIVA

La reinterpretación que de la obra freudiana hace Marcuse, estudiada detalladamente en el capítulo anterior, puede sintetizarse fácilmente de la siguiente forma: del mismo modo que la alienación hegeliana universal, fue criticada por Marx, desvelando la falacia de su supuesto carácter necesario y universal en todas sus manifestaciones históricas, Marcuse, reinterpretando a Freud desde una óptica marxista, se esfuerza en demostrar que tampoco la represión es necesaria e inevitable en toda civilización; habrá sido, en todo caso, necesaria en las civilizaciones históricas debido a la escasez de recursos, pero en nuestra época, gracias al alto nivel de bienestar alcanzado merced al vertiginoso desarrollo tecnocrático, ya no es necesaria la organización represiva del conjunto social en vistas a la supervivencia.

Sin embargo a pesar de haber desaparecido las causas objetivas que justificaron la represión en otras épocas, ésta no sólo no desaparece, como sería de esperar, sino que va en aumento día a día, y ello es ya únicamente imputable a la forma de organización social específica al servicio del principio de dominación de una clase social minoritaria.

Ante esta situación, la única alternativa válida es un impulso revolucionario que sacuda el yugo de la represión excedente o suprarrepresión (al que Marcuse llama el Gran Rechazo), consiguiendo la liberación de Eros. Así se origina el comienzo de una nueva y diáfana sociedad no represiva que representa, en el fondo, un retorno al pasado órfico-narcisista, previo a la destrucción de la unidad original entre el yo y el mundo, entre el sujeto y el objeto, una reconquista de la perdida unidad paradisiaca original del individuo con la totalidad del cosmos.

Con el Gran Rechazo, el cuerpo, al no ser empleado como instrumento de trabajo «de tiempo completo», sería de nuevo sexualizado, produciéndose, inmediatamente, una reactivación de todas las zonas erógenas y un resurgimiento de la sexualidad polimorfa pregenital en detrimento de la supremacía genital. El cuerpo en su totalidad se convertiría en un instrumento de placer, lo cual acarrearía, automáticamente, una desintegración de las instituciones interpersonales en cuya base se asienta la familia monogámica y patriarcal.

Pero proponer una repentina desublimación de la libido no deja de comportar un grave riesgo, pues esta súbita liberación de Eros podría llevarnos a una sociedad de perversos y maníacos sexuales. Gran número de críticos han señalado este riesgo evidente que se corre asumiendo repentinamente esta actitud. Oigamos, a modo de ejemplo, la opinión de Gerard Mendel:

«Marcuse sostiene la postura de que una liberación instintiva de las pulsaciones más primitivas, que una disolución de las instituciones sociales y familiares desvelarían los valores más tradicionales, subrayémoslo, del humanismo: el derecho, la libertad, la justicia, la razón, la verdad. De todos modos es totalmente consciente del riesgo que se corre: "un retorno a la barbarie...". Sin embargo, él creía que tales explosiones bárbaras serían superadas por el desarrollo de la nueva civilización y que sólo un salto podría conducir de la antigua civilización a la nueva.» (6)

En efecto, Marcuse es consciente de lo arriesgado de su propuesta y de que existe el peligro de una caída en la barbarie, pero está convencido de que este riesgo será superado puesto que el proceso de la liberación de la libido no envuelve sólo una liberación sino también, y fundamentalmente, una transformación de la misma:

«La libido no reactivaría simplemente estados precivilizados e infantiles, sino que también transformaría el contenido perverso de estos estados.» (7)

---

(6) MENDEL, G., *La Crise de Générations*, Petite Bibliothèque Payot, 1969, pág. 108.

(7) MARCUSE, H., *Eros y Civilización*, Seix Barral, Barcelona, 1976, página 189.

Pero, ¿qué argumentos esgrime Marcuse para demostrar que esto será así? ¿Cómo demuestra que la liberación de la libido acarreará automáticamente su transformación? Es inútil esforzarse en encontrar contestación a estas cuestiones a lo largo de la obra de este filósofo. Todas las especulaciones de Marcuse son puras hipótesis que carecen de verificación empírica.

¿Hacia dónde conducirá el proceso de desublimación global de la Humanidad? ¿Al salvajismo o a una nueva forma de sociedad no represiva y de sublimación no deserotizadora? Sólo la praxis podría confirmar cuál de las dos alternativas es susceptible de realización. Por supuesto, Marcuse apuesta por la segunda alternativa. Pero, no lo olvidemos, es una mera apuesta, un acto de fe ciego en el futuro de la Humanidad, y nada más.

Añadamos por otra parte que la crisis económica de 1972 ha puesto en entredicho la teoría marcusiana de la sociedad de la sobreabundancia. El hambre a nivel planetario no remite sino que va en aumento. Y aunque no estamos en la sociedad de la escasez, tampoco estamos en la sociedad de la abundancia, a excepción de algunos países privilegiados. Las palabras de Marcuse escritas en un momento de expansión económica desenfrenada del mundo occidental ejercían, por supuesto, una fascinación que ya no tienen en los actuales momentos de recesión económica.

Por otra parte su elogio, a través de las sugestivas y poéticas imágenes de Orfeo y Narciso, del reposo, del silencio y la contemplación inerte, de la pasividad de los sueños, podrían tener peligrosas consecuencias en cuanto podrían llevar a un abandono del proceso tecnológico de la sociedad contemporánea que, precisamente es el que ha posibilitado la relativa superación de la escasez, si no en todo el planeta, cuanto menos en unos pocos países de economía desarrollada. En este sentido damos la razón a Gérard Mendel cuando declara:

«Opinión discutible: ¿Cómo esperar conservar el legado tecnológico y científico de nuestra sociedad (requisito indispensable para la abundancia) tratando de eliminar al Padre, desde el momento en que este legado estaría, al menos en nuestra opinión, indisolublemente ligado a la imagen paterna inconsciente cuya interiorización ha permitido al hombre atreverse a actuar sobre la Madre-naturaleza para transformarla y explotarla.» (8)

---

(8) MENDEL, G., y VOGT, C., *o. c.*, pág. 107.

Finalmente estamos de acuerdo también con André de Peretti cuando subraya que la filosofía de Marcuse quiebra el tercer momento del proceso dialéctico y se queda en la fase de la pura negatividad que tan correctamente simbolizan las imágenes del sueño, la pasividad y la muerte de Orfeo y Narciso:

«No puede aceptar que la liberación de los instintos individuales y de las potencialidades humanas por la negación de las estructuras existentes se vea a su vez negada, en el frenado inexorable de esa negación, es decir, por la aparición de nuevas estructuraciones. Rechaza para más tarde cualquier síntesis.» (9)

Y concluye André de Peretti que estos objetivos que anticipan sin describir una mediación desembocan en el escepticismo, en la anulación misma de las esperanzas revolucionarias desplazadas hacia la utopía.

En conclusión: los maestros de la autogestión educativa se apoyan pues, en este caso, en una filosofía sobre el hombre y la civilización que no deja de presentar graves riesgos, que ofrece muchos aspectos dudosos, y que finalmente es, por supuesto, mucho menos revolucionaria de lo que aparentemente parece.

---

(9) PERETTI, de A., *Las Contradicciones de la Cultura y de la Pedagogía*, Studium, Madrid, 1971, pág. 200.

## CRÍTICA A LA TEORÍA DE LOBROT SOBRE EL VACÍO DE PODER

La teoría de Lobrot sobre la burocracia conduce a una perspectiva demasiado subjetivista. Varios autores, entre los que se encuentran J. Ardoino (10) y J. Guigou (11), han señalado este aspecto de la teoría de Lobrot. La autogestión es concebida ante todo como una autogestión personal. Las instituciones se limitan a ser un producto residual debido a la carencia de un funcionamiento suficientemente autónomo de las personas, y por tanto todos los factores históricos son ignorados.

Por otra parte la teoría de Lobrot sobre el vacío de poder que se crea en la clase al renunciar el profesor a su autoridad no parece lo suficientemente consistente. Así J. Ardoino señala que lo que en realidad ocurre es que el poder se reintroduce subrepticiamente en la clase mediante el establecimiento en el seno del «grupo organismo» de jefes burócratas y jerarquías constituidas.

En otras palabras, es imposible el vacío o ausencia del poder en el seno de la clase; si el profesor renuncia a ostentarlo, éste, aun en contra de la voluntad del maestro, es, tarde o temprano, asumido por las formas de estructuración que el grupo adopta a lo largo de su proceso organizativo.

Lobrot intenta defenderse de este tipo de críticas argumentando que éstas son simplemente objeciones teóricas que no tienen en cuenta los hechos. Según Lobrot el poder sólo se puede

---

(10) ARDOINO, J., *Education et Politique*, Gauthier-Villars, París, 1977, página 161.

(11) GUIGOU, J., *Pédagogie Institutionnelle ou Institution Pédagogique*, Rev. Autogestion et Socialisme, N.º 13, Dec. 1970.

ejercer cuando se dispone de medios coercitivos utilizables, y dado que el grupo no dispone de estos medios, no tiene posibilidad material de ejercer el poder; a lo sumo el grupo puede manifestar actitudes de poder pero jamás ejercerlo:

«Crear que el poder puede introducirse en cualquier grupo sean cuales fueren su constitución y situación, es sencillamente jugar con la palabra "poder" y no presentar una objeción seria. Sobre todo, también en este caso, es ignorar las realidades institucionales. M. Pagès tiene razón cuando afirma que el poder sólo puede existir cuando hay medios coercitivos utilizables, es decir, de hecho, un órgano especializado en la represión y la justicia. Este no es el caso en el grupo de diagnóstico o en el grupo de auto-gestión pedagógica. Cuanto más, los individuos pueden tener actitudes de poder o frente al poder, lo que es algo enteramente distinto. Supongamos, por ejemplo, que un alumno intenta imponer su voluntad, naturalmente puede hacer todos los actos que se hacen generalmente en este caso, es decir, dar órdenes, gritar, afirmar con esfuerzo, intervenir autoritariamente, agredir, etc. Sin embargo, en realidad no posee medio coercitivo alguno. No cuenta con policía, ni con jueces ni tampoco con verdugos. Y esta es la razón por la cual los otros pueden discutirlo, desenmascararlo, burlarse de él, rechazarlo.» (12)

Pero, ¿cómo puede asegurar Lobrot que el grupo aunque en un principio no posee medio coercitivo alguno no lo va a adquirir más adelante, en el momento que le interese? ¿O acaso es que el grupo no es libre para hacer lo que quiera en todo momento? Aquí aparece una contradicción evidente. O bien, al crearse el vacío de poder, el grupo es absolutamente libre y por tanto posee el recurso de utilizar, en el momento que le interese, medios coercitivos; o bien el vacío de poder es una farsa y de ahí que el grupo, al no ser absolutamente libre, no pueda en el futuro crear medios e instrumentos coactivos. Pero lo que no se puede hacer es afirmar simultáneamente las dos premisas. Es decir, sostener, como pretende Lobrot, que el grupo-clase es absolutamente libre y sin embargo no dispone de ninguna posibilidad de utilizar «libremente», en determinado momento, ciertos instrumentos de coerción para aplicarlos contra ciertos miembros minoritarios de la

---

(12) LOBROT, *Pedagogía Institucional*, Humanitas, Buenos Aires, 1976, página 272.

clase o contra el propio profesor. Esto es una contradicción. Lobrot no tiene, pues, escapatoria posible ante la argumentación de Ardoino: el vacío de poder es imposible, y por tanto, si el profesor renuncia a mantenerlo, tarde o temprano será reasumido por ciertos miembros del grupo en su favor. Y dado que el profesor ha abandonado su capacidad de mando no puede ya impedir que en el futuro el grupo siga ejerciendo un poder quizás más despótico e irracional que el del propio profesor.

Por supuesto Lobrot tiene razón cuando señala en el texto anteriormente citado que un individuo aislado no puede imponer su voluntad y ejercer el poder al no disponer de medios coercitivos. Esto es verdad. Pero, es indudable también, que Lobrot en ningún momento da argumentos válidos que demuestren que la clase está exenta del peligro de que, en un momento dado, un grupo minoritario pueda generar estructuras represivas de dominio que le permitan usar y abusar de un poder que el profesor ha dejado, previamente, libre.

## **LÍMITES DE LA APLICACIÓN DE LA DINÁMICA DE GRUPOS A LA EDUCACIÓN (EL PROFESOR NO ES UN MONITOR)**

Hemos visto en el capítulo correspondiente a la dinámica de grupos que ésta tenía excelentes aplicaciones en el mundo adulto. Las técnicas del T-groups se habían aplicado con relevante éxito en el terreno de la industria a efectos de aumentar el rendimiento del equipo de trabajadores y también se había mostrado eficaz en el campo de la psicoterapia para conseguir un mejor ajuste del individuo al grupo.

Por otra parte es indiscutible que la dinámica de grupos se ha mostrado extraordinariamente eficaz en el campo de la enseñanza. Hoy en día un profesor debe dominar las técnicas de grupos con el fin de obtener un máximo aprovechamiento del funcionamiento de su clase. Pero también es cierto que el profesor debe ponerse en guardia sobre posibles problemas que se le pueden plantear en este campo. Problemas que son fácilmente solucionables en todos aquellos casos en que el profesor conserva la totalidad o parte del poder, pero que de plantearse en el seno de una clase autogestiva no tendrían posible solución.

Hemos visto en el capítulo anterior que el vacío de poder en la clase era una utopía; puede haber transferencia del poder pero no vacío de poder en el seno de un grupo o comunidad. Por lo tanto cuando el profesor renuncia a usar su poder se produce una transferencia del mismo al grupo de alumnos. Existe entonces la posibilidad de que un clan de alumnos haga uso del mismo en forma mucho más tiránica que el mismo profesor. Utilizando como medios las amenazas psicológicas, el aislamiento, el rechazo, la hostilidad e incluso la agresión, una minoría de alumnos despóticos puede sembrar el terror entre los alumnos de la clase e imperar la ley de la jungla. Este es un riesgo frente al cual, como

hemos ya indicado, la teoría autogestionaria de Lobrot no ofrece defensas. No olvidemos que en la clase hay alumnos más fuertes y otros más débiles, y que en la escuela hay alumnos mayores y otros menores. Sin la intervención activa del profesor, ¿cómo se evitaría el posible despotismo de los fuertes contra los débiles o de los mayores contra los jóvenes? Este es un riesgo que se da con mucha frecuencia. Concretamente en la experiencia de cogestión que yo llevé a cabo, bajo la supervisión del I.C.E. de la Universidad de Barcelona, en la Escuela «Sant Jordi» de Pineda de Mar, tropecé con un problema de este tipo en marzo de 1972. Los alumnos de los cursos superiores empezaron a ejercer un abuso sistemático de poder sobre los de los cursos inferiores (13). Se repartían los mejores trabajos y obligaban a los pequeños a ejercer las tareas más ingratas (limpieza de la clase, ordenación del material del aula, etc.). Fue entonces precisa la intervención de los profesores para reorganizar la estructura de funcionamiento de los Comités de tal modo que se pudiera evitar que en el futuro se repitieran acontecimientos similares. Una acción de este tipo, en situaciones extremas, es siempre válida en un sistema de enseñanza cogestivo. Así se solucionó fácilmente el problema que se había planteado en el centro escolar. Ahora bien, la autogestión no tiene recurso alguno para defenderse ante problemas de esta naturaleza dado que el profesor ha renunciado a ejercer su autoridad en todo momento y bajo cualquier circunstancia. El profesor podrá, a lo sumo, aconsejar a los alumnos que cesen en su actitud de dominio, pero si éstos se resisten a obedecer al profesor, aun teniendo toda la razón de su parte, el docente no podrá obligar, dentro de un sistema autogestivo, a que los alumnos desistan de su actitud errónea.

Por otra parte la dinámica de grupo puede, en determinadas circunstancias, infantilizar al grupo e inmovilizarlo en una especie de efusión sentimentalista. L. Brunelle ha evidenciado con gran lucidez este riesgo inherente a la dinámica de grupos aplicada en el terreno de la educación (14).

---

(13) SARRAMONA, J., y otros, *Cogestión en la Escuela*, Teide, Barcelona, 1975, pág. 77.

(14) BRUNELLE, L., *¿Qué es la no-directividad?*, Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1975, pág. 56.

También Anzieu y otros psicoanalistas han señalado que la situación de grupo puede provocar ciertas regresiones en los elementos que lo componen, y hay que estar preparado para afrontar estas situaciones, frente a las cuales se requiere una intervención directiva por parte del profesor (15).

Por lo tanto, aunque consideramos que la aplicación de las distintas técnicas de dinámica de grupos es muy beneficioso y enriquecedor para la enseñanza, no ignoramos que presenta, en determinadas circunstancias, ciertos riesgos que no pueden ser debidamente afrontados dentro del contexto de una enseñanza autogestiva.

Por otra parte creemos que el profesor no puede limitarse a ser exclusivamente un monitor de T-groups, el cual se limita a observar sin participar, que quiere en cierta manera contemplar las pulsaciones de vida en los demás, pero no en él; que vive «muerto» y pretende ver a los demás «vivos». El profesor, a diferencia del monitor, tiene un cúmulo importante de conocimientos y experiencias a transmitir y comunicar efusivamente a sus alumnos. Tiene que transmitir a todos los que le rodean el entusiasmo hacia la investigación científica, la profunda sugestión del arte y la cultura, el interés por los enigmas del universo. Todo lo cual sería imposible si el profesor quedara reducido a un simple monitor de técnicas de grupo, manteniendo una existencia distante y fría con respecto al grupo, bajo el pretexto de no querer condicionarlo.

Existe un puritanismo de la no-directividad que esconde, en el fondo, una total indiferencia hacia el arte, la ciencia y la cultura. Tal indiferencia de la no-directividad hacia todos los contenidos propios del acto pedagógico será analizado más adelante con más detenimiento. Adelantamos, no obstante, ahora, que el desprecio y escepticismo hacia la cultura y el saber es una de las más graves insuficiencias inherentes a la autogestión pedagógica.

---

(15) ANZIEU, *Revue de Psychologie des Sciences de l'Education*, vol. 3, núm. I, Lovaina, 1967-68.

## **LOS PELIGROS DE UNA ESCUELA AL SERVICIO DEL «PRINCIPIO DE PLACER» (CRÍTICA AL A-CRONISMO Y ANTIFINALISMO DE LA ESCUELA AUTOGESTIVA)**

La mayoría de profesores autogestivos rechazan todo voluntarismo y finalismo en la Escuela, porque de este modo se introduce en el seno de la institución escolar las formas represivas de la civilización industrial avanzada, y se inicia sobre el niño el proceso de deserotización del organismo de acuerdo con los principios teóricos sustentado por W. Reich, H. Marcuse y Neill, entre otros.

Por el contrario la escuela debe crear las condiciones necesarias para la felicidad erótica del niño. La escuela no es por tanto un medio para alcanzar determinados conocimientos, o un camino para formarse, o un instrumento para integrar al individuo a la sociedad futura; la escuela no es un medio sino un fin en sí misma. El futuro como dimensión temporal no cuenta para la escuela autogestiva. Se vive en un perpetuo presente. Su anhelo es destruir los dos rostros de la diosa Jano, tanto el vuelto hacia el pasado como el dirigido hacia el futuro. Cada momento vale sólo por sí mismo y no por su relación con el instante siguiente. Una sucesión de momentos inconexos es la realidad privativa de este tipo de escuela y sobra por tanto en ella cualquier tipo de organización.

Pero este vivir ajustados al presente, para dar primacía a las demandas instintivas del instante sobre las proyecciones futuras, es lo propio del animal que vive siempre ajustado al presente por carecer de imaginación y no poder anticipar el futuro en el momento vivido. La imposibilidad de tal anticipación permite al animal desentenderse de cualquier subordinación teleológica de las demandas presentes del instinto en pro de una superior

finalidad futura (16). Y el ajuste del animal con respecto al presente es perfecto, pero también es perfecta su falta total de imaginación y su incapacidad para evolucionar.

Por tanto el ensimismamiento narcisista en el presente que propugna la escuela autogestionaria puede representar la renuncia al progreso y un peligroso estancamiento morboso bajo el imperio de los instintos biológicos.

Pero además si la renuncia al progreso implicara la recuperación de la felicidad, cabría entonces calibrar cuál fuera la mejor opción: si el progreso a costa de la pérdida de la felicidad o la felicidad a costa de la renuncia al progreso. Pero el planteamiento racional de este dilema es falaz. Y es falaz por dos motivos cuanto menos.

En primer lugar la continuidad del placer acaba con el placer. El placer prolongado entume los sentidos y acaba produciendo displacer. El placer sólo deja traslucir su sugestivo brillo bajo el contexto del dolor. Sin el dolor y la privación previas el placer no se manifiesta con todo su esplendor. Luego el eterno presente de placer acaba con el placer. Por tanto el placer no puede ser el único principio que rija la vida del organismo humano. Dejarse llevar exclusivamente por el «principio de placer» lleva a un fatal desenlace.

En segundo lugar la demora del placer, implica alcanzar cotas superiores de bienestar futuro, porque la esperanza de un mañana mejor hace más soportable el malestar del momento, al tiempo que el sufrimiento presente prepara al cuerpo para que la llegada del placer ulterior sea más intenso gracias al contraste más patente frente al dolor.

El propio Freud reconoce que en el instinto mismo existe una barrera interior que contiene su poder conductor. Hay en el instinto una contención propia natural que hace que su genuina gratificación pida el retraso, el rodeo y la detención. Entonces hay limitaciones de la libido impuestas no desde afuera (escasez), sino interiormente por la naturaleza del instinto mismo. Oigamos las palabras de Freud al respecto:

«Es fácil demostrar que el valor que la mente establece en las necesidades eróticas se hunde instantáneamente tan pronto

---

(16) GUILLAUME, P., *Psicología Animal*.

como la satisfacción llega a ser fácilmente obtenible. Se necesita algún obstáculo para mantener la marea de la libido en su máxima altura.» (17)

Posiblemente el desenvolvimiento de la tecnología moderna y de la farmacología han favorecido esta tendencia generalizada a evitar todo desagrado.

La elevada intolerancia ante el desagrado ha hecho perder a los hombres la capacidad para invertir un trabajo penoso en empresas que aporten beneficios lisonjeros más tarde. El resultado es la exigencia de satisfacción inmediata de todos los deseos incipientes propios del hombre contemporáneo.

Indudablemente las empresas comerciales y los fabricantes alientan con todos los medios a su alcance esta necesidad de satisfacción inmediata, y en este sentido, la búsqueda ininterrumpida de placer inmediato es una de las consecuencias de la sociedad neocapitalista de consumo. Konrad Lorenz, considera, con razón, que las consecuencias de tal actitud son funestas:

«Ese exagerado afán por evitar a toda costa el menor disgusto tiene como secuela insoslayable el imposibilitar ciertos procedimientos para llegar al placer que estriban precisamente en el contraste y sus efectos. La proverbial sentencia en el sepulcro de Goethe, "amargas semanas, gozosas fiestas", corre peligro de pasar al olvido. Y lo que se ha hecho inalcanzable mediante la discordante evitación del desagrado es la alegría.» (18)

El rechazo sistemático del sacrificio y del sufrimiento junto con la obsesiva búsqueda ininterrumpida de estímulos placenteros, alisa el movimiento ondulatorio natural de los contrastes entre penas y alegrías, el cual decrece paulatinamente en oscilaciones cada vez más imperceptibles hasta llegar a ocasionar un indecible aburrimiento.

Erich Fromm se expresa en términos parecidos a los de Konrad Lorenz en cuanto establece también una relación causal entre la obsesiva necesidad de estímulos placenteros y el aburrimiento (19).

---

(17) FREUD, S., *Sobre una degradación general de la vida erótica*, I. B. 213, citado por H. Marcuse en «Eros y Civilización», pág. 210.

(18) LORENZ, K., *Los ocho pecados mortales de la Humanidad civilizada*, Plaza-Janés, Barcelona, 1974, pág. 50.

(19) FROMM, E., *o. c.*, pág. 246.

Pero además Fromm señala que el aburrimiento es uno de los principales fenómenos psicopatológicos de la actual sociedad tecnocrática (20). El aburrimiento, añade este autor, conduce al consumo de alcohol, a la toxicomanía, a la práctica de relaciones sexuales colectivas entre los «swingers» (21), y, lo que es más grave, al gusto por la violencia y la destrucción:

«La violencia y la destructividad son otras consecuencias no menos peligrosas del aburrimiento insuficientemente compensado. Con suma frecuencia toma la forma pasiva de atracción por los relatos de crímenes, accidentes fatales y otras escenas de sangre y crueldad que son el pan de cada día suministrado al público por la prensa, la radio y la televisión... Pero sólo hay un breve paso del disfrute pasivo de la violencia y la crueldad a los muchos modos de producir activamente la excitación mediante el comportamiento sádico o destructor.» (22)

Esta es, pues, la dialéctica inherente a la sociedad tecnocrática contemporánea: al elevar al principio de placer a la categoría de valor absoluto y exclusivo, elimina, por una parte, los sentimientos más nobles de la persona humana, y por otro lado, engendra a la larga un insoportable aburrimiento, el cual, a su vez, desencadena agudos e incontrolables impulsos agresivos.

En este sentido, la autogestión educativa, al dejar libre salida a los deseos del niño, al abandonarlo a merced del principio de placer, no se opone a la sociedad tecnocrática vigente, sino que en el fondo, contribuye a preparar adultos condicionados para la ulterior sociedad de consumo. No representa una ruptura con respecto a la sociedad de la opulencia actual, sino su prolongación natural.

Por otra parte estamos convencidos de que la permisividad excesiva que, en ocasiones, propugnan determinadas corrientes de autogestión escolar, es contraproducente y antieducativa para el niño. Son muchos los autores que han criticado este aspecto propio de las pedagogías libertarias y autogestivas. Tan contraproducente para la educación del niño es la excesiva represión de

---

(20) FROMM, E., *o. c.*, pág. 247.

(21) FROMM, E., *o. c.*, pág. 251.

(22) FROMM, E., *o. c.*, pág. 25.

la escuela autoritaria como la ausencia total de represión propia de la escuela autogestiva. Una dosis ligera de represión ejercida de manera racional sobre el niño le ayuda a conseguir una adecuada sublimación de los instintos y es necesaria para establecer pautas de conducta que organizarán su comportamiento con vistas a una adecuada maduración de su personalidad. Estamos de acuerdo con Paul Roazen cuando afirma que:

«Deberíamos evitar aquellas situaciones escolares, muy extendidas en nuestros días, que permiten dar libre e ilimitada salida a los impulsos primitivos del niño, sin procurar dirigirlos educativamente por un camino que permita y facilite su sublimación.» (23)

Es necesario, pues, frenar y dirigir, en una medida razonable, los impulsos primitivos del niño de tal manera que su expresión encuentre la ayuda necesaria para su debida sublimación. Melaine Klein (24) habla también de una «frustración positiva» en el niño; es la que le permite liberarse de su situación de dependencia con respecto a la madre; aunque el niño desee espontáneamente permanecer durante todas las horas del día junto a su madre es necesario, llegado cierto momento, forzarle a la ruptura. Se origina entonces en el niño una frustración pasajera pero, por supuesto, positiva en cuanto le permite liberarse de la dependencia materna y avanzar hacia su autonomía.

Vemos claramente que esta frustración es de naturaleza muy distinta de la que el padre o la escuela autoritaria imponen a los niños sin ninguna necesidad real, y que, en definitiva, no refleja otra cosa que la gran falta de amor y comprensión de los adultos con respecto a los jóvenes. Hay frustraciones, pues, que son necesarias para el niño en cuanto le permiten liberarse de ciertas fijaciones y avanzar hacia el desarrollo de su personalidad; otras, en cambio, son totalmente innecesarias, incluso perjudiciales para el niño, y, en definitiva, no hacen otra cosa que proyectar sobre el pequeño las frustraciones que el adulto lleva en su interior. Una verdadera labor educativa debe apoyarse en las primeras y evitar, en todo momento, las segundas.

---

(23) ROAZEN, P., *Freud, Political and Social Thought*, Alfred A. Knop, New York, 1969, pág. 199.

(24) KLEIN, M., *L'amour et la haine*, 1968, págs. 96-97.

Charles Baudoin (25) señala también acertadamente que hacer vivir al niño bajo el dominio exclusivo del principio de placer, significa situarlo ante un mundo artificial, y volverlo de espaldas a los límites que necesariamente impone el «principio de realidad». Las repercusiones negativas que sobre la educación del niño pueda tener esta actitud es sólo comparable a los efectos nocivos que puede engendrar la actitud opuesta, tal como pone de relieve Sigmund Freud en la «historia del caballo de Schilda» (26), historia en la que el creador del psicoanálisis nos pone sobre aviso acerca de los peligros que puede engendrar una sublimación sistemática de los instintos que pretenda transformar a toda la realidad sexual en valores de trabajo.

Por lo tanto rechazamos como posturas pedagógicas nocivas tanto la sublimación sistemática propia de la escuela autoritaria como la desublimación radical que propugnan ciertas escuelas autogestionarias que se apoyan en los principios teóricos de W. Reich y de H. Marcuse. Ambas posturas, llevadas a su extremo, son susceptibles de ocasionar graves perturbaciones neuróticas en la personalidad infantil.

---

(25) BAUDOIN, C., *L'âme infantine et la psychanalyse*, Delachaux et Niestlé, 1950, págs. 284-286.

(26) FREUD, S., *Cinq Leçons sur la psychanalyse*, Ed. Payot, 1966, pág. 65.

## LA AUTOGESTIÓN, ÚLTIMA ETAPA DE LA ESCUELA BURGUESA (CRÍTICA AL CONSERVADURISMO DE LA PEDAGOGÍA NO DIRECTIVA)

Aun cuando parezca todo lo contrario, la autogestión educativa puede tacharse de ser una pedagogía conservadora, al servicio de la burguesía como clase social dominante.

Por lo que respecta a Rogers podemos afirmar que su pedagogía no-directiva ha sido tachada por ciertos teóricos de reaccionaria. Esto es verosímil si se tiene en cuenta que Rogers sólo propugna una transformación interior del sujeto sin cuestionar nunca las estructuras sociales externas. De su teoría se desprende que nada hay que cambiar en el mundo, sino que simplemente se trata de dirigirle otra mirada (27).

La no-directividad de Rogers supone que los obstáculos no radican en los acontecimientos que nos rodean sino en la imagen desvirtuada que tenemos de nosotros mismos. Transformemos, pues, ésta y todo se habrá salvado, aunque las circunstancias exteriores permanezcan inmovibles. Se trata de una clara filosofía subjetivista que no cuestiona las estructuras socio-políticas que rodean al individuo y en ninguna ocasión propugna la transformación de las mismas.

Por lo que respecta a Neill, su postura frente a la sociedad es la búsqueda de la mayor libertad posible dentro del orden burgués (28). Lo evidencia el hecho de que Summerhill recluta exclu-

---

(27) SNYDERS, G., *Adónde se encaminan las pedagogías sin normas*, Paideia, Ed. Planeta, Barcelona, 1976, págs. 104 a 140.

(28) MICHAUD, G., *Análisis Institucional y Pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972, pág. 28.

sivamente a alumnos de la burguesía (29). Nos enfrentamos, pues, con la paradoja de que una escuela cuya experiencia consiste en la contestación radical del orden social y de la ideología del trabajo alienado sólo es posible llevarla a cabo con niños de la clase dominante en el sistema capitalista.

Además, el carácter en último término conservador de Summerhill se pone de manifiesto en el hecho de que esta escuela se rige por el «principio de placer», y ya hemos indicado en el apartado anterior del presente capítulo que ésta es una forma de preparar a futuros ciudadanos para la nueva sociedad de consumo, que se rige exclusivamente por las directrices de un hedonismo desenfrenado y con exigencia de respuesta inmediata a las necesidades creadas artificialmente por los medios publicitarios.

La escuela italiana de Barbiana (30), fundada por el sacerdote Lorenzo Milani, es, en este sentido, la contrapartida de las escuelas hedonistas autogestivas de la burguesía. El alumnado de esta escuela que funcionó hasta la muerte de su fundador en 1968, estaba formado por hijos de obreros y campesinos que habían fracasado en los estudios realizados en las escuelas de la burguesía. En esta escuela se rechaza la idea de que el niño educado por pedagogías permisivas sea el más capacitado para luchar, una vez adulto, por la transformación de la sociedad. Rechazan por lo tanto dejarse llevar por el «principio de placer» y el estímulo del instante de manera sistemática; la liberación para ellos reside, por el contrario, en vivir y analizar las restricciones sociales por medio de un trabajo constante. Intentan ajustarse en todo momento al «principio de realidad», considerando que la función de la escuela estriba en permitir la inserción activa en el mundo real y social. Las clases humildes no pueden permitirse el lujo de abandonarse al hedonismo del instante despreocupándose de su futuro. La pedagogía de Milani era, por supuesto, francamente directiva y teleológica. No se podía perder el tiempo en rodeos ni en efusivas sesiones de dinámica de grupos, ni en ejercicios de estética y expresión corporal. Se trataba de aprender rápidamente a pensar y a escribir; a expresarse correctamente; a cono-

---

(29) VARIOS, *Summerhill, Pro y Contra*, F.C.E., México, 1975, pág. 17.

(30) MILANI, L., *Carta a una mestra*, Nova Terra, Barcelona.

cer a los hombres de estado o la estructura de un sindicato. Todo ello con el propósito consciente de ponerse, con la menor pérdida de tiempo posible, a la altura de los alumnos procedentes de otras clases sociales más elevadas.

Por otra parte se ha señalado insistentemente que los estudiantes procedentes de las clases cultas son mejores o están menos mal preparados para aprovechar la enseñanza no directiva. Esto es evidente si se tiene en cuenta que a nivel de lenguaje, ellos son quienes poseen a la vez más facilidad y audacia. Por tanto en las situaciones de grupo no directivas se desenvolverán con más seguridad los estudiantes procedentes de clases elevadas que no los procedentes de niveles humildes. Por el contrario éstos son los que más necesitan el apoyo y ayuda directiva del maestro para vencer su situación de inferioridad.

Podemos afirmar que, en general, toda la escuela socialista contemporánea rechaza someter a la escuela bajo el «principio de placer» como norma. Refiriéndose a las comunas infantiles socialistas de Stuttgart y Frankfurt, Chiara Saraceno dice lo siguiente:

«De manera contraria a cuanto comúnmente se piensa, el antiautoritarismo y la autorregulación —por lo menos como las entiende el grupo de Frankfurt— no significan una pretensión de felicidad aquí y ahora, sino que se sitúan en el principio de realidad, que es histórico-social.» (31)

En una sociedad en la que la plena satisfacción de los deseos no es, hoy por hoy, posible para la mayoría de las personas, ni a nivel personal, ni a nivel de grupo, no pueden aceptarse escuelas que escapando a las realidades socio-históricas del momento, pretenden vivir bajo el principio de placer como norma de vida. Se exige, por el contrario, una educación dirigida no de cara a la satisfacción inmediata, sino a la lucha para que esto sea posible, a nivel general y no sólo para pequeños grupos de privilegiados, mediante una organización social en la que desaparezcan la penuria y la explotación; una educación dirigida no sólo a la sublimación de los instintos, sino también a la comprensión de los

---

(31) SARACENO, C., *Experiencia y Teoría de las Comunas Infantiles*, Fontanella, Barcelona, 1977, pág. 87.

nexos sociales y políticos que constituyen la base de la infelicidad personal y colectiva y de los medios aptos para transformarlos.

Precisamente por este motivo, afirma Chiara Saraceno (32) muchos militantes alemanes han abandonado las experiencias de escuelas maternas antiautoritarias, surgidas muchas de ellas en el 68, para dedicarse a un trabajo en el barrio obrero con los obreros. Un fenómeno más o menos parecido ha tenido lugar también en Italia durante estos últimos años. Por el mismo motivo la mayoría de las comunas infantiles alemanas dejaron de llamarse antiautoritarias y recibieron el nombre de comunas socialistas, trasladándose muchas de ellas de los barrios de elevada categoría social a los barrios obreros (33).

La educación antiautoritaria se concibe, pues, como una invención pequeño-burguesa, surgida del conflicto que esta clase social se ve obligada a mantener con la autoridad en la actual sociedad. Sin embargo los problemas de las clases asalariadas, cuya función es suprimir la explotación y transformar las estructuras sociales vigentes por otras más justas, escapan totalmente a estos planteamientos.

---

(32) SARACENO, C., *o. c.*, pág. 76.

(33) SARACENO, C., *o. c.*, pág. 207.

## LOS PELIGROS DEL SENTIMENTALISMO (CRÍTICA AL ANTI-INTELECTUALISMO DE LA ESCUELA AUTOGESTIVA)

El desprecio hacia el saber y la razón es una de las constantes de la mayoría de las escuelas autogestionarias. Skidelsky (34) refiriéndose a Neill y, en general, a todas las escuelas progresivas inglesas, resalta este hecho indicando que estas escuelas buscaban experiencias más vivas y directas, valorando lo imaginativo y lo intuitivo por encima de lo racional.

Este romanticismo les llevaba a creer intensamente que ciertas ideas o valores eran acertados sin preocuparse demasiado de si los hechos indicaban una dirección diferente. El mismo hecho de que el aprendizaje de los contenidos sea voluntario por parte de los alumnos en Summerhill, encubre un juicio de valor negativo ante la erudición, pues por otro lado se obligaba a los alumnos de esta escuela a hacer otras cosas; por ejemplo a obedecer las leyes comunitarias. Esto no deja lugar a dudas de que el buen comportamiento se valoraba más que los estudios efectuados. Incluso Paul Goodman que defiende a Neill en todo momento, no deja de denunciar y lamentar el anti-intelectualismo como una grave limitación de este pedagogo:

«Quizá Neill protege a su comunidad por unos cuantos años más, tanto del opresor mundo mecanicista como de la soledad de la adolescencia, ya que es difícil estar sólo en Summerhill. Aún más, me parece que hay algo inauténtico en su casi total ausencia de normas. Por ejemplo, Beethoven y el rock and roll se consi-

---

(34) SKIDELSKY, R., *La Escuela Progresiva*, A. Redondo editor, Barcelona, 1973, pág. 28.

deran equivalentes (aunque Neill prefiere a Beethoven). No sólo somos organismos libres, sino partes de una Humanidad que históricamente ha dado grandes pasos merced a grandes inspiraciones y a través de terribles conflictos. No podemos desprendernos de esta suma de culturas, por pesadas que nos parezcan, sin volvernos insustanciales.» (35)

Y en el mismo sentido se manifiesta Fred M. Hechinger, editorialista de educación de *The New York Times*, cuando afirma que:

«Hay en la persona de Neill una extraña veta de antiintelectualismo, casi un frenético rechazo de todos los juicios de valor académicos. Con tal de que le guste al niño o de que lo haga feliz, todo es igual para él. Bach es igual a Elvis Presley. Puede enojarlo el que dañen un formón, pero no lo inquieta el que dejen un libro a la intemperie porque "los libros tienen poca importancia para mí.» (36)

La misma actitud encontramos en Carl Rogers, la cual ha sido claramente puesta de manifiesto por Snyders cuando afirma que:

«El equívoco de la no directividad consiste en que tiene por objetivo transformar la relación pedagógica y, a su vez, manifiesta una indiferencia hacia el saber, que le impide alcanzar este objetivo.» (37)

Efectivamente, la pedagogía de Rogers es revolucionaria en cuanto propugna una transformación de las relaciones pedagógicas en la escuela; pero a la vez es reaccionaria por su desprecio hacia los contenidos. Lo que revela indirectamente un claro escepticismo con respecto a la existencia de cualquier tipo de verdad social o política. Esta es una innegable contradicción latente en la teoría de Rogers, que le hace caer en ocasiones en posturas algo incoherentes. Así afirma que se trata de «aprender a aprender» sin conocer determinadas nociones precisas. Aquí se corre el peligro de volver a la idea escolástica de un método puramente formal, de una mecánica de los conocimientos que valen por sí mismos, independientemente de todo contenido, lo cual representa, desde

---

(35) VARIOS, *Summerhill, Pro y Contra*, F.C.E., México, 1975, págs., 179-180.

(36) VARIOS, *Summerhill, Pro y Contra*, F.C.E., México, 1975, pág. 35.

(37) SNYDERS, G., *Ecole, classe et lutte des classes*, 1976, pág. 244.

este punto de vista, una recesión histórica y un retorno a la época precientífica en la que se reducía todo saber a un juego de silogismos susceptibles de aplicarse a cualquier hecho o circunstancia.

Asimismo Rogers indica en su libro «Libertad para aprender» que en nuestra época es más importante estar en condiciones de enfrentarse con lo nuevo que conocer y repetir lo antiguo. Pero este planteamiento no deja de ser algo superficial dado que la única forma de solucionar lo nuevo es conocer previamente lo antiguo, no para repetirlo sino precisamente para ir más lejos y superarlo.

Lamentamos, pues, que una teoría tan sugestiva y con una crítica tan lúcida al autoritarismo en la enseñanza, presente, por otra parte, un desprecio tan notable hacia los contenidos de la enseñanza, empobreciendo de este modo sensiblemente la realidad del acto pedagógico.

La pedagogía de Rogers ha tenido el mérito innegable de resaltar y situar en primer plano la importancia de la comunicación y de la relación como componentes del quehacer pedagógico, pero ha cometido el error de plantear la comunicación y la relación como realidades que agotan la totalidad del acto pedagógico.

Snyders señala que el desprecio hacia los contenidos de la enseñanza no es solamente exclusivo de Neill y de Rogers, sino que es propio de todas las pedagogías no directivas en general. Deficiencia que este autor de ideología marxista lamenta considerablemente dado que a su entender sólo mediante la enseñanza de los contenidos de «izquierda» puede trabajarse más eficazmente en la «concienciación» de los alumnos. Además la supresión del maestro deja a los alumnos a merced de las estereotipadas normas establecidas, sin olvidar que la indiferencia hacia los contenidos de la enseñanza puede condenar a los alumnos a un escepticismo inevitablemente pasivo. Por el contrario una pedagogía que se apoye en el marxismo tendrá siempre que dar a la cultura científica y a la cultura técnica todo el lugar que le corresponde, y ello con el fin de combatir a la burguesía dado que el rechazo de la cultura y el fomento del escepticismo permite a esta clase social asentar su explotación (38).

---

(38) SNYDERS, G., *Adónde se encaminan las pedagogías sin norma*, Planeta, Barcelona, 1976, pág. 9.

Por otra parte el desprecio de los contenidos de enseñanza puede perjudicar a los alumnos procedentes de familias humildes. En este sentido Jaime Sarramona afirma que:

«Dejar al libre albedrío del grupo la adquisición de los contenidos culturales puede ir en detrimento de los alumnos procedentes de ambientes más pobres, los cuales cuentan con menos recursos, estímulo y nivel de aspiración para captarlos. Y son precisamente estos niños, los de las clases menos privilegiadas, los que más necesitan adquirir una serie de conocimientos que serán la mejor arma para conquistar su libertad.» (39)

Además, dejando aparte las repercusiones sociales negativas propias de toda educación que soslaya los contenidos de enseñanza, y limitándonos a una perspectiva estrictamente pedagógica, no olvidemos que una escuela no es una casa de salud, ni un centro de recreo o un salón de espectáculos. Es, ante todo, un lugar donde la sabiduría acumulada con no poco esfuerzo durante milenios se transmite de generación en generación y donde se enseña a los jóvenes a pensar de una forma lógica y sistemática. Este es un aspecto ineludible del proceso educativo.

---

(39) SARRAMONA, J., y otros, *o. c.*, pág. 115.

## LAS CONTRADICCIONES DE LA AUTOGESTIÓN EDUCATIVA

La práctica de la autogestión es una utopía dado que para su plena realización debería conseguirse la destrucción del profesor, lo cual significaría el fin de la Escuela. La autogestión llevada a sus últimas consecuencias acaba tarde o temprano con la estructura de la Institución Escolar. Es posible una escuela no autogestiva o la autogestión sin escuela. Pero la escuela autogestionaria es una ficción.

Además el profesor autogestivo piensa que ha renunciado a su poder y dominio sobre los alumnos. Pero esto no es del todo exacto. El profesor autogestionario se limita a sustituir una forma de poder directo y manifiesto por otro tipo de poder más encubierto y difuso.

J. R. Schmid, refiriéndose a los maestros de Hamburgo, afirma explícitamente que el maestro seguía dominando a los alumnos aunque de una manera distinta a la tradicional. La superioridad intelectual de los maestros era de hecho tan evidente que «la vida de la comunidad escolar estaba impregnada de la superioridad moral y de la influencia directiva de los maestros» (40).

Dado que los maestros estaban provistos de mejores medios para defender sus puntos de vista, dirigían siempre las asambleas por el derrotero que más les convenía. Aunque las órdenes y los reproches estaban borrados de los métodos pedagógicos, el maestro disponía de otros medios manipulativos como podían ser «el consejo, la crítica, el estímulo, la sugerencia y la instancia» (41).

---

(40) SCHMID, J. R., *o. c.*, pág. 40.

(41) SCHMID, J. R., *o. c.*, pág. 42.

De esta manera, los maestros intentaban influir sobre las actividades y la conducta de sus alumnos. Finalmente, otra arma utilizada para el dominio sobre el alumno era la relación afectiva; el maestro convivía durante largas horas con los niños hasta conseguir granjearse su amistad, que en ocasiones era utilizada como forma intermediaria para hacer valer su influencia y realizar sus fines. En suma, el alumno era en cierta medida manipulado sin darse cuenta explícita de ello.

En Summerhill encontramos técnicas de dominio parecidas. Además Neill daba autonomía a los alumnos para las cuestiones leves y triviales, pero seguía llevando el control de los asuntos verdaderamente importantes. Sólo la juventud e ingenuidad de los alumnos podían explicar el hecho de que estuvieran realmente convencidos de que eran verdaderamente autónomos (42).

Michel Cornaton, refiriéndose a las técnicas de Lobrot sobre el silencio sistemático del profesor, afirma:

«A este respecto cabría preguntarse por el silencio sistemático que se atribuyen ciertos animadores que se jactan de no directivos: ¿existe una actitud más impositiva, sutilmente más autoritaria, que ésta?» (43)

Realmente el silencio sistemático es, a veces, más coactivo que mil órdenes. Aparece, pues, aquí una nueva forma de dominio y de directividad en el seno de la pedagogía no-directiva. La auto-gestión educativa no puede escapar a esta contradicción. La figura del maestro es de una talla moral e intelectual tan superior a la de los niños, que su mera presencia ya resulta de por sí coactiva. Por esta razón hemos afirmado al iniciar este apartado que sólo se puede dar la no-directividad ante la ausencia del profesor. Por lo tanto la no-directividad llevada hasta sus últimas consecuencias parece reclamar la destrucción de la escuela. Y éste es, en efecto, el resultado al que han llegado algunos maestros que han tenido la valentía de empujar la no-directividad hasta sus últimas consecuencias.

---

(42) SKIDELSKY, R., *o. c.*, pág. 63.

(43) CORNATON, M., *Analyse critique de la non-directivité*, Edouard Privat, Editeur, Toulouse, 1975, pág. 135.

Este es el caso de Jules Celma (44), profesor francés, que trató de llevar a la autogestión hasta sus últimas consecuencias suprimiendo toda forma de directividad. Entonces los alumnos llegaron a un nivel de agresividad que rozó con el histerismo. Aparecieron grandes tensiones y conflictos. La espiral de la violencia iba en aumento continuamente. Incluso el mejor alumno de la clase se volvió indisciplinado y agresivo; malo y perverso. Los alumnos mayores se esgrimían con actos de sadismo contra los pequeños (45). La experiencia acabó, por supuesto, con la eliminación del profesor. Fue expedientado por las autoridades académicas del Ministerio de Educación, por haber admitido un nivel tan amplio de permisividad en todos los ámbitos, incluso en el sexual.

Por lo tanto la plena realización de una experiencia autogestiva no es posible dentro del contexto de una sociedad no autogestionada, la no-directividad si es auténtica y pretende llevarse hasta sus últimas consecuencias, acabará tarde o temprano, en un fracaso y final violento. Hagamos al respecto un pequeño repaso de las experiencias estudiadas a lo largo del presente estudio para comprobar cómo la historia lo confirma:

— El fracaso de las Escuelas libertarias de Hamburgo a causa de la indisciplina de los alumnos que llegó a alcanzar extremos peligrosos e intolerables.

— El fracaso de la escuela comunitaria judía de Bernfeld por los conflictos irresolubles surgidos con la administración.

— El estrepitoso desenlace de la experiencia de P. Berthelot en Francia que acabó con la salud psíquica del profesor.

— El fracaso de la experiencia autogestiva de Michel Lobrot en el centro de Beaumont-sur-Oise, durante el curso escolar 1968-1969, que se frustró por desavenencias entre los distintos profesores del centro.

---

(44) CELMA, J., *Journal d'un éducateur*, Ed. Champ libre, 1971.

(45) CELMA, J., *o. c.*, pág. 20.

— El triste final de la experiencia últimamente citada de J. Celma que acabó siendo expulsado definitivamente de la docencia mediante expediente disciplinario.

Creemos que todos estos ejemplos muestran que las contradicciones inherentes a la escuela autogestionada dentro del contexto de una sociedad directiva son insuperables. Tarde o temprano sobreviene el final violento; aparecen las víctimas; se interrumpe repentinamente la experiencia.

## **LA PRÁCTICA DE LA AUTOGESTIÓN EDUCATIVA Y SUS PELIGROS (CRÍTICA A LA VIOLENCIA QUE LA AUTOGESTIÓN EJERCE SOBRE LOS ALUMNOS)**

Por su carácter violento y contradictorio no nos mostramos partidarios de la autogestión educativa mientras vivamos en el seno de una sociedad no autogestionada. La violencia y las tensiones inherentes a la autogestión son ineludibles. En primer lugar el grupo debe vivir forzosamente la fase inicial de angustia y agresividad sin ninguna garantía de superación. En segundo lugar, al no ser posible la autogestión en una sociedad no autogestionada, se provocan contradicciones y violentos enfrentamientos que el alumno difícilmente asimilará. Se trata, pues, de un sistema violento, y se hace caer el peso de la tensión sobre los seres más frágiles e indefensos (niños y adolescentes), y esto es injusto e inmoral. La escuela tiene la obligación de proporcionar un medio ambiente apacible y sosegado a los jóvenes para que puedan dedicarse a la ardua tarea de su formación personal y de la asimilación de los principales conocimientos técnicos, científicos y culturales que nos ha legado el largo pasado histórico de la humanidad. Sin un ambiente de paz y equilibrio es imposible entregarse a la difícil labor educativa. No creemos que el ambiente neurotizante y agresivo que crea la autogestión sea el más propicio para el cultivo de los valores culturales y para la formación humanística. Claro que algunos partidarios de la autogestión nos dirán que el clima de violencia es una fase transitoria y que posteriormente se llega a un nuevo equilibrio que permite el ambiente de trabajo. Pero el lector podrá comprobar por las experiencias descritas que no siempre ocurre así. Muchas experiencias autogestionarias (recuérdese las que hemos citado en el apartado anterior) no consiguen superar la fase inicial de caos y agresividad, y terminan violentamente. Pensamos, pues, que el

riesgo que se corre es demasiado elevado para aventurarse a llevar a cabo experiencias de este tipo. Los centros del I.C.E. de la Universidad de Sevilla que practicaron la autogestión aun cuando, según se desprende de su relato, salieron airoso de la experiencia, no recomiendan que ensayos de este tipo —que exigen un período previo tan violento y traumatizante— vuelvan a repetirse (46).

Por otra parte es inútil recomendar a los partidarios de la autogestión que utilicen el sistema mixto cogestión-autogestión que utilizó el I.C.E. de la Universidad de Barcelona por ser un método que por su carácter progresivo resulta más suave evitando las tensiones de la fase inicial, dado que, como ya hemos visto, los teóricos autogestivos creen que la vivencia inicial del caos y la violencia es imprescindible para que posteriormente nazca en el espíritu de los alumnos el deseo de un nuevo orden.

Además con el sistema de progresivo acercamiento a la autogestión se evita, en todo caso, el caos y la agresividad del período inicial, pero lo que no se podrá soslayar es la permanente violencia que se creará en la clase cuando empiece a funcionar autogestivamente, teniendo en cuenta que se acaba de crear una conrainstitución en el seno de la sociedad vigente y que, por tanto, existe un permanente enfrentamiento abierto entre la débil conrainstitución de la clase y el contexto institucional directivo de la sociedad que la rodea. Enfrentamiento que se prolongará hasta que tarde o temprano la sociedad no autogestiva destruya la rebeldía de esta pequeña célula conrainstitucional.

Pensamos que si un profesor desea revolucionar las injustas estructuras sociales vigentes, la práctica de la autogestión no es el camino adecuado, pues ya hemos desenmascarado en apartados anteriores el carácter en el fondo conservador de este sistema educativo. Por el contrario, si el profesor desvela ante los alumnos las injusticias del mundo contemporáneo y sus contradicciones, la verdad objetiva de los hechos y la dialéctica de la historia, realizará una labor considerable en pro de la creación de una ulterior sociedad más justa y dichosa. Pero, repetimos, esto no es posible dentro de una pedagogía que no da a los contenidos de enseñanza todo el valor que realmente merecen dentro del proceso educativo.

---

(46) SARRAMONA, J., y otros, *o. c.*, pág. 26.

## **V. NUEVOS PLANTEAMIENTOS**



## **LA ESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE EN TORNO A LEYES DE REGULACIÓN QUE GARANTICEN SU EXISTENCIA AUTÓNOMA**

El conjunto de críticas a la autogestión pedagógica desarrolladas en el capítulo anterior no afectan en absoluto a otros sistemas de participación escolar, que con una visión del proceso educativo más coherente y realista, aplican distintas modalidades de educación cogestionada, buscando un equilibrio entre autoridad y libertad totalmente necesario para un armonioso desarrollo del alumno. Destacamos, en particular, la valía de las distintas experiencias educativas que desarrolla el G.E.T. (Grupo de Educación Terapéutica) en Francia y otros países de Europa, inspirándose en los principios pedagógicos de F. Oury y A. Vázquez.

Estos pensadores, lejos de negar la existencia del poder en la clase autogestiva como pretendía Lobrot, intentan situarlo en su justo lugar para analizarlo, y lo analizan para mejor distribuirlo. La equitativa distribución del poder viene garantizada por un conjunto de instituciones flexibles y móviles.

En el sistema de intercambio de estas instituciones todos los participantes dan y reciben información, las mediaciones se realizan por un lado entre alumnos, por otro entre alumnos y enseñantes. Pero esta comunicación y acción no es de un individuo a otro, sino que se lleva a cabo a propósito y a través de lo que se ha construido. Además estas estructuras que relacionan individuos por medio de la acción son revisables y perfectibles, adaptándose siempre al nivel de madurez del grupo y a sus rasgos peculiares. Hay que añadir que todas estas estructuras convergen

hacia un fin primordial: «son instituidas por y para la palabra de los niños» (1).

Ahora bien, semejantes instituciones, tan complejas y minuciosamente ajustadas, no habrían podido ser elaboradas sin la iniciativa del adulto y no podrían tampoco subsistir posteriormente sin la acción del enseñante.

Los consejos de equipo y los consejos de cooperativa son concebidos como instituciones automáticas que actúan por su propia fuerza, por el propio juego de su mecanismo, sin que el profesor tenga que intervenir a título privado como individuo enfrentado a otros y siempre tentado a agredirlos o seducirlos. De este modo la autoridad, al depender de reglas objetivamente establecidas, no corre el riesgo de depender de los caprichos momentáneos del profesor. Tiene garantías de ser equitativa y justa, en contra de lo que ocurría en la escuela autoritaria que dependía exclusivamente del carácter particular del profesor. Las reglas, por tanto, no parecen ni arbitrarias a los ojos de los niños, ni nacidas del capricho de los adultos, sino que responden más bien a necesidades efectivamente experimentadas.

Por lo tanto la posibilidad de evolución y madurez del grupo de alumnos está en función de unas instituciones previas elaboradas, mantenidas y transformadas mediante la intervención activa del maestro y de acuerdo con las necesidades que el nivel de madurez de los alumnos exigen, dado que, en contra de lo que la autogestión supone, los niños solos no serían capaces de ir a ninguna parte; Oury-Vázquez afirman al respecto que:

«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.» (2)

Mediante este conjunto de técnicas se abre paso una pedagogía en la que los alumnos, en una acción común con el adulto, tienen voz y voto, participación activa en las gestiones de la

---

(1) OURY-VÁZQUEZ, *De la Classe Cooperative a la Pédagogie Institutionelle*, Masperó, París, pág. 682.

(2) OURY-VÁZQUEZ, *Vers una Pédagogie Institutionelle*, París, Masperó, 1967, pág. 92.

Escuela y, al mismo tiempo, se mantiene un justo equilibrio entre no-directividad y directividad. Aquí el conjunto de técnicas de organización de los métodos de trabajo, y las instituciones internas nacidas de la praxis de las clases activas, coloca a los alumnos ante situaciones nuevas y variadas que reclaman de cada uno de ellos un compromiso personal, iniciativa, acción y continuidad.

Se ha demostrado que aproximadamente la mitad de los profesores que han ingresado en el G.E.T. lo han hecho después de haber experimentado el fracaso de las experiencias autogestivas (3). Jacques Ricot, profesor del centro P.E.G.C. de Nantes afirma, refiriéndose a la autogestión, lo siguiente:

«La voluntad anti-autoritaria del maestro no es suficiente, y acaba por volverse contra él: la agresividad se desarrolla, la inseguridad de los alumnos aumenta, no es posible hacer nada... El motivo estriba en que la libertad incondicional, lejos de permitir la liberación provoca, por el contrario, regresiones.» (4)

Todo lo cual se comprende perfectamente después de los razonamientos hechos en el capítulo anterior. Constatando los fracasos de los grupos abandonados a su suerte en el proceso autogestionario, los G.E.T. de Oury y Vázquez insisten en que para que el individuo o el grupo puedan existir de manera autónoma es imprescindible que se estructuren en torno a un conjunto de leyes reguladoras.

Por el contrario los teóricos de la autogestión al considerar que todas las leyes son represivas, se niegan a establecer reglas de funcionamiento del grupo. No entienden que además de las leyes represivas, existen leyes de estructuración personal y colectiva, que no sólo no limitan la libertad, sino que la hacen posible y la garantizan.

La formación de las leyes reguladoras del grupo, imprescindibles para garantizar la autonomía, competen al llamado Consejo Escolar, la institución más importante de los centros G.E.T. Este Consejo es un órgano complejo de análisis, organización y

---

(3) Rev. «*Cahiers Pédagogiques*», Janvier, 1976, pág. 3.

(4) Rev. «*Cahiers Pédagogiques*», Janvier, 1976, pág. 8.

decisión, que favorece la palabra, el control y la liberación del grupo clase. Está integrado por profesores y alumnos, y en su interior se viven todos los conflictos de la escuela y desde él se intentan resolver. Su existencia está orientada a garantizar la libertad y autonomía del grupo frente a posibles acciones despóticas por parte de algún profesor o de algún clan minoritario de alumnos que intenten manipular al resto de la clase.

Además los maestros del G.E.T., que aplican estas técnicas institucionales, se reúnen periódicamente, formando grupos de trabajo, con el fin de enriquecerse mutuamente mediante el intercambio de sus respectivas experiencias. Este es otro camino que permite perfeccionar las instituciones que regulan el funcionamiento de la clase y adaptarlas progresivamente a las nuevas situaciones sociales.

Por todo ello el G.E.T. ha contribuido, con valiosas aportaciones, a establecer bases sólidas para la constitución de una escuela auténticamente participativa y democrática.

La experiencia de participación escolar del Instituto experimental de Oslo que vamos a analizar a continuación también ha representado una importante contribución para alcanzar este anhelado objetivo.

## **EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN NORUEGA**

En la década de los años sesenta se realiza en Noruega una serie de interesantes experiencias sobre participación escolar en la gestión de los Institutos.

Una de las más representativas es la del Instituto experimental de Oslo que ya hemos citado sucintamente en el primer capítulo del presente trabajo. La idea de crear un Instituto experimental y democrático partió de un grupo de alumnos descontentos del funcionamiento autoritario vigente en los centros actuales. La iniciativa la llevaron a cabo dos alumnos, Knut y Jon, de dieciséis años de edad, a los que pronto se añadió una alumna de quince años llamada Ingrid. Estos tres jóvenes redactaron un manifiesto dirigido a todos los alumnos y profesores de Oslo, en el que pedían ayuda y colaboración para crear entre todos un Instituto libre y democrático que permitiera superar el carácter autoritario, impersonal y hostil de la enseñanza oficial. Un Instituto en el que alumnos y profesores tuvieran los mismos derechos; en el que las relaciones se mantuvieran siempre a un nivel de igualdad; un Instituto en el que los programas, los horarios y los métodos de enseñanza fueran confeccionados mediante la participación de todos; un medio educativo carente de coacciones y arbitrariedades en el cual la asistencia no fuera obligatoria por parte de los alumnos.

Este manifiesto fue divulgado por radio, prensa y televisión con el fin de que llegara a oídos de todas las personas que pudieran estar interesadas en participar en el intento de renovación de la enseñanza dentro de la línea expuesta.

Resulta, pues, significativo que ya desde el primer momento la iniciativa para la creación del Instituto experimental saliera de la base. Nos encontramos aquí con un fenómeno inédito. Todas

las experiencias hasta ahora analizadas de participación escolar y de autogestión educativa se caracterizaban por ser fruto de la iniciativa de un director o de un equipo de profesores; ahora, por el contrario, vemos surgir el intento de creación de nuevas formas educativas por deseo explícito de los propios alumnos.

El proyecto, después de muchos azares y obstáculos, cristalizó en la práctica gracias a la ayuda de algunos adultos relacionados con la enseñanza que, desde el primer momento, se entusiasmaron con esta atrevida idea concebida por las mentes ingeniosas de un grupo de adolescentes. Y aunque en un primer momento el Ministerio de Educación Noruego rechazó el intento con varias evasivas, se consiguió finalmente la autorización para realizar la experiencia educativa. El Ministerio sólo impuso un límite: los programas debían respetarse. Fuera de esto, se daba libre iniciativa a los alumnos para organizarse de la forma que más les gustara. Para tal fin se redactó un estatuto de funcionamiento compuesto por cinco artículos.

El primer artículo de los estatutos establece que el fin de la experiencia es el de garantizar la democracia en la escuela.

En el segundo se especifica que la función del director es la de mantener las relaciones con las autoridades exteriores.

El tercer artículo señala que el poder ejecutivo recae en el Consejo escolar constituido por cuatro alumnos y tres profesores elegidos democráticamente, el director y un padre de alumnos. Es renovable cada seis meses.

El órgano de control del Instituto aparece en el artículo cuarto de los estatutos. Se trata de la Asamblea General que comprende a todos los miembros de la Escuela. Las decisiones se toman por mayoría de votos. El Consejo tiene derecho de veto con el fin de hacer reexaminar una vez más las decisiones tomadas por la Asamblea General.

Finalmente, en el artículo quinto se señala que para cambiar los estatutos es necesaria una mayoría de dos tercios, la cual se debe pronunciar por lo menos dos veces consecutivas sobre el objeto del cambio en el intervalo de un mes.

Bajo la suprema autoridad de la Asamblea General y de los estatutos señalados se intentó aplicar la democracia directa en el Instituto.

Por otra parte, para conseguir que todos los alumnos participaran en las decisiones se adoptó, durante el tercer año de la

experiencia, el siguiente criterio: antes de celebrar la Asamblea General se reunían los alumnos en grupos de doce a catorce miembros. Cada grupo discutía el orden del día previsto en la Asamblea y un coordinador recogía las opiniones de todos los participantes con objeto de exponerlas ante la Asamblea General. De esta manera, aquellos alumnos limitados que no se atrevían a hablar ante el gran público que constituía la Asamblea, expresaban su opinión en el seno del pequeño grupo que se reunía antes de la constitución de la misma. Este método resultó ser muy efectivo con el propósito de conseguir una más amplia participación de alumnos en la gestión del Instituto.

En un momento dado del desarrollo de la experiencia se pudo observar que el Consejo iba, aunque de manera lenta y paulatina, absorbiendo todos los poderes y tomando todas las decisiones sin informar previamente a la Asamblea. Esto llevó a ciertos enfrentamientos abiertos entre el Consejo y la Asamblea. Se propuso que las sesiones del Consejo fueran abiertas. La propuesta originó un gran debate. Finalmente se solucionó el problema interpretando los estatutos en el sentido de que era la Asamblea, y no el Consejo, el órgano supremo de gobierno del Instituto.

Por lo que respecta a la figura del director debemos señalar que sigue desempeñando una función importante dentro de la organización democrática del centro, aunque se trata de un papel muy peculiar. Sigue siendo la máxima autoridad en las relaciones exteriores del Instituto, pero no en las relaciones interiores, dado que su actuación se debe someter a las decisiones mayoritarias de la Asamblea y del Consejo. Su función interior se limita a velar para que el reglamento se cumpla o a procurar que haya orden en el centro.

Por otra parte se señala que el director debe estar particularmente preparado para encajar las reacciones agresivas de los alumnos, pues con frecuencia la hostilidad de un grupo democrático suele canalizarse contra la figura del director del Instituto experimental de Oslo, señala que no es adecuado que el director se inhiba de sus funciones y de su participación en la Asamblea por petición explícita de los alumnos. Esta actitud, que es la adoptada por los directores de los Institutos experimentales de Göteborg y de Baerum, no le parece correcta a Mosse Jorgensen puesto que considera que el director tiene que desempeñar unas funciones insustituibles dentro de la Escuela democrática. En

concreto, el director debe ser el coordinador de las actividades que se desarrollan en el interior de la institución escolar y también el enlace entre las autoridades externas y la Asamblea.

Además, si el director no tuviera derecho a hablar como cualquier otro individuo integrante del grupo, sería el único miembro de la escuela privado de derechos democráticos, lo cual sería totalmente injusto, sobre todo teniendo en cuenta que con este caso se negaría este derecho al personaje que tiene más responsabilidades y más trabajo dentro de la institución escolar.

En síntesis, la experiencia se estructura en torno a unas instituciones iniciales, Dirección, Consejo, Asamblea, Grupos reducidos de reunión previos a la Asamblea, etc. Estas instituciones, creadas mediante la participación de profesores y alumnos, son susceptibles de modificación futura a lo largo de su desarrollo. Existen también unos estatutos que deben ser respetados y que garantizan la gestión democrática del centro.

Cabe ahora preguntarse cuál fue la evolución seguida por los alumnos del Instituto bajo esta forma de gobierno. El Director del Instituto señala al respecto que inicialmente se creó una situación de caos y confusión, fácilmente justificable teniendo en cuenta que se daba libertad de acción a unos alumnos que habían permanecido sometidos a una enseñanza autoritaria durante nueve, diez u once años seguidos.

Lo cierto es que, de creer el testimonio de Mosse Jorgensen, con el paso del tiempo se van resolviendo conflictos y tensiones, y el Instituto se va mejorando. Sin embargo, parece ser que uno de los factores decisivos que contribuyeron sensiblemente a facilitar el desenvolvimiento del Instituto fue una nueva forma de organización del trabajo que se llevó a cabo durante el tercer año de funcionamiento del Centro. En este momento se rompió con la estructura tradicional de los centros educativos consistente en compartimentarlos en clases, y grupos rígidos y cerrados. En lugar de ello se establecieron grupos de trece alumnos bajo la tutela de un profesor, al margen de las clases tradicionales divididas por cursos y edades.

Se inicia así una labor de reeducación de pequeños grupos cerrados que lentamente se va ampliando hacia grupos más amplios.

Consideramos que ésta es una de las grandes aportaciones de este grupo experimental. Los profesores son conscientes de que

no basta dejar al grupo de alumnos abandonados a su suerte para que éste, como por arte de magia, solucione todos sus problemas y avance hacia su autonomía y madurez. Es imprescindible que medien un conjunto de instituciones minuciosamente ajustadas a las necesidades específicas del grupo de alumnos y a los caracteres propios del centro, para que sirvan de apoyo al grupo de alumnos en vistas a su autorrealización. En otras palabras, el grupo sin el apoyo de una organización debidamente ajustada, se pierde y no avanza.

Precisamente uno de los fallos fundamentales de las experiencias de autogestión escolar estriba en el desconocimiento de este aspecto fundamental. Los maestros autogestionarios piensan que el grupo por sí mismo es capaz de avanzar y salir del caos inicial sin ningún apoyo. La sagacidad de los profesores del Instituto de Oslo les ha permitido no caer en semejante error. Si esta experiencia no acabó en un fracaso y consiguió notables resultados a lo largo de su desarrollo se debe sin duda a no haber ignorado este hecho.

Además debemos subrayar que, de la descripción que acabamos de hacer de este centro piloto, se deduce claramente que se trata de una experiencia participativa que debe encuadrarse más correctamente dentro de un sistema de cogestión escolar que en una de autogestión propiamente dicha. La estructura del Consejo escolar revela claramente este hecho. El gobierno del centro no recae en los alumnos, sino en un organismo de coparticipación mitad a mitad entre alumnos y profesores. El poder no es transferido de los profesores a los alumnos, sino que es repartido equitativamente entre profesores y alumnos.

Pensamos que la experiencia del Instituto piloto de Oslo, es quizá la más brillante de las tentativas de participación escolar llevadas a cabo hasta el presente dentro del campo de la educación a nivel de enseñanza media.

Realismo, equilibrio y madurez son los rasgos sobresalientes de esta experiencia materializada por expertos profesores. Su preparación técnica es también elevada. Conocen a fondo la psicología del adolescente, y no olvidan en ningún momento que éste se mueve siempre en un plano teórico y que carece, por tanto, de sentido práctico. Mosse Jorgensen dice al respecto que:

«Añadimos que la edad comprendida entre los 16 y 19 años no es la más favorable para abordar los grandes problemas de

organización. Es el período ingrato en el que los jóvenes pasan del mundo de los niños al de los adultos, chocando de lleno con las exigencias impuestas por nuestra implacable sociedad... Es la edad de los primeros amores y de la poesía, de la reflexión, de la duda y de la discusión, la edad también de la teoría tomada a un nivel desmesurado. Antes y después de este período, los jóvenes están más próximos a la realidad, a la práctica y a la armonía con su entorno. En consecuencia, será probablemente más fácil elaborar nuevas formas de trabajo en grupo dirigiéndose a edades más jóvenes.» (5)

Gracias a su notable labor de persuasión y a los fructíferos resultados conseguidos en la formación de los adolescentes, estos profesores, en contra de lo ocurrido en la experiencia suiza de la que hemos hablado en el capítulo anterior, se ganaron fácilmente la simpatía y la adhesión de los padres, que defendieron la línea pedagógica del Instituto frente a los ataques de la prensa derechista.

Posiblemente uno de los factores que explican este éxito se deba a que desde el primer momento se valoró en gran medida la colaboración de los padres con el Instituto, muchos de los cuales participaban dando conferencias o realizando distintos cursillos culturales o deportivos.

Sin embargo, los profesores no olvidaron nunca que los principales protagonistas de la escuela eran los alumnos. Por ello actuaron siempre de tal forma que las relaciones no eran nunca duales (profesores-padres), sino triangulares (profesores-padres-alumnos). Es decir, los profesores nunca hablaban a los padres a espaldas de sus hijos. Cuando se citaba a los padres éstos estaban siempre presentes en la conversación y podían exponer su punto de vista. La misma actitud se adoptaba en las reuniones generales de padres. Los alumnos estaban siempre presentes e incluso, en ocasiones, eran los propios chicos quienes convocaban las reuniones y quienes respondían a las preguntas de los padres.

Hemos analizado ya la organización y el funcionamiento del Instituto piloto de Oslo, y hemos llegado a la conclusión de que se trata de un modelo de gestión desarrollado con gran inteli-

---

(5) JORGENSEN, MOSSE, *Un Lycée aux Lycéens*, Les Editions du Cerf, París, 1977, págs. 206-207.

gencia y profundo sentido democrático; con equilibrio y madurez; fundamentado en un adecuado conocimiento de la psicología de la adolescencia y apoyado en instituciones muy perfectas y ajustadas a las necesidades del momento. Pero la organización y el funcionamiento de esta institución escolar están subordinados a un objetivo fundamental que les da sentido y orientación. El fin que esta experiencia se propone es conseguir el desarrollo y madurez de los adolescentes despertando su sentido de cooperación y espíritu comunitario. Pero para alcanzar la madurez individual es preciso que las escuelas democráticas se tracen otros objetivos distintos de éste:

«Las escuelas democráticas deberían desarrollar un trabajo exterior; un objetivo que sea algo más que las simple creencia y se proponga la verdadera maduración no puede conseguirse más que en el seno de la cooperación. Las obras caritativas, las colectas, los obsequios, no satisfacen esta necesidad porque alrededor del dinero el objetivo se torna siempre irreal y lejano.» (6)

Este conjunto de objetivos concretos permitirán que el adolescente, al tiempo que supera su narcisismo, pueda desplegar y desarrollar sus fuerzas y su imaginación con vistas a poder resolver los problemas concretos que la vida le irá planteando.

Se trata, pues, a diferencia de la autogestión educativa, de una pedagogía cuyo objetivo no estriba en que los alumnos aprendan unos programas impuestos por el Ministerio y cuyo contenido está alejado de las necesidades concretas de la juventud, sino que el objetivo fundamental es el desarrollo y maduración de los propios alumnos. Se trata de un objetivo inmanente a los propios jóvenes estudiantes pero que exige, para su realización, la creación de pequeños objetivos subsidiarios exteriores concretos que sirvan de punto de apoyo para que los adolescentes superen su narcisismo y se abran plenamente a la realidad del universo y de la sociedad.

Creación, pues, de pequeños objetivos concretos, mediación de instituciones de apoyo, todo ello con el fin de conseguir el desarrollo personal y social de los alumnos en el seno de un ambiente de participación democrática. Esta es la orientación

---

(6) *Ibíd.*, pág. 218.

teleológica que inspira la acción de los profesores del Instituto experimental de Oslo. Ellos han avanzado mucho por este camino y su aportación servirá para enriquecer la experiencia de los maestros de todos los países, pero saben perfectamente que aún no han sido encontradas las formas de organización exactamente ajustadas a la escuela democrática y que, por tanto, queda aún mucho trecho que recorrer. Estas son sus palabras nada ambiguas al respecto:

«No es una deshonra para el Liceo Experimental el no haber encontrado aún las formas de administración exactamente adaptadas a la democracia directa. Nadie, ni en la escuela ni en la industria lo ha conseguido todavía. Sin embargo, nos urge crear esas formas y perfeccionarlas poco a poco.» (7)

Pensamos que esta cita puede servir para estimular a maestros y pedagogos hacia la experimentación educativa en la búsqueda de las formas de administración y organización que posibiliten no sólo la implantación momentánea de una Escuela democrática sino también la garantía de su continuidad.

---

(7) *Ibid.*, pág. 199.

## **VI. CONCLUSIÓN**



## UN ENFOQUE DIALÉCTICO DEL PROCESO EDUCATIVO

La postura defendida a lo largo del presente estudio puede sintetizarse en los siguientes términos:

- Rechazo del autoritarismo de la pedagogía tradicional. Los abusos de poder y el despotismo que la escuela tradicional ha ejercido sobre el niño ha sido una forma de explotación tremendamente violenta y coactiva. F. Oury y J. Pain han denunciado con gran lucidez los estragos cometidos por la escuela autoritaria (8).
- Rechazo de la permisividad excesiva de la escuela autogestiva y de su negación del principio de autoridad.

Con este doble rechazo defendemos una escuela democrática y participativa, pero no permisiva; la libertad, pero no el libertinaje; la autoridad, pero no el autoritarismo. Precisamente uno de los grandes errores de la escuela autogestiva ha sido el de no distinguir la importante diferencia que media entre autoridad y autoritarismo. Entonces, por este camino, rechaza todo tipo de autoridad porque considera que toda forma de autoridad es autoritarismo. Este es un grave error, cometido con mucha frecuencia en el mundo contemporáneo, que puede tener graves consecuencias e implicaciones. Se mezclan los términos «autoridad» y «autoritarismo» para atacar la autoridad (9).

Cuando un alumno rebelde se pliega ante la fuerza de un edu-

---

(8) OURY-PAIN, *Crónica de la Escuela Cuartel*, Fontanella, Barcelona, 1976.

(9) ESTEVE ZARAGOZA, *Autoridad, Obediencia y Educación*, Narcea, Madrid, 1977, pág. 27.

gador brutal, aunque haya obediencia provocada por el autoritarismo del profesor, no hay que hablar en este caso de autoridad. La obediencia y el autoritarismo implican coacción, pero éste no es el caso de la autoridad. Precisamente un maestro hace uso del autoritarismo coactivo cuando no tiene autoridad. Cuanto mayor la coerción, tanto menor la autoridad. Según K. Jaspers «la proporción del empleo de la fuerza es el módulo con que se mide la desaparición de una autoridad» (10).

En efecto, la autoridad es el crédito que inspira un hombre, es la superioridad o el ascendiente personal en virtud de los cuales alguien se hace creer, obedecer, respetar. El maestro, el buen maestro, posee una autoridad natural sobre los alumnos motivada por su superioridad intelectual y moral sobre sus alumnos. En este caso se obedece al maestro por el reconocimiento de la superioridad y el prestigio de la persona que da el mandato. Por el contrario, en el autoritarismo se obedece, no por respeto a la persona de la cual procede el mandato, sino por miedo a las sanciones que puede imponer quien tiene el poder pero no la autoridad.

La autoridad educativa no coactiva debe respetar y facilitar las condiciones necesarias para el desarrollo de la libertad en el niño. Autoridad, pues, que está al servicio del niño para permitirle alcanzar una cierta autonomía interna. Así entendida la autoridad, no sólo no se contrapone a la libertad, sino que, en cierta medida, es una de las condiciones que posibilitan su desarrollo. El maestro guía mediante su autoridad no coactiva al alumno hacia su emancipación. La autoridad se pone al servicio del alumno, que por su corta edad no ha alcanzado aún su plena madurez y que por su debilidad necesita el apoyo firme del adulto. A. Bergé sostiene, a este respecto, que el niño para compensar el sentimiento que tiene de su debilidad, debe estar seguro de la fortaleza de aquellos de quienes dependen y cuya protección le resulta indispensable (11).

León Michaux sostiene, por otra parte, basándose en ejemplos concretos y convincentes que la falta de autoridad por parte

---

(10) JASPERS, K., *Libertad y Autoridad*, Universitas, 1963, 1, 3, pág. 229.

(11) BERGÉ, A., *La Libertad en la Educación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1959, pág. 32.

de padres y profesores, acaba engendrando ansiedad en el niño, y ésta suscita a continuación un sentimiento de despecho hacia sus protectores, cuya debilidad les parece una traición (12).

A su vez Jean Sutter y H. Luccioni han analizado un «síndrome de carencia de autoridad» en el niño y adolescente. Según estos autores la falta de autoridad impide una adecuada maduración de su personalidad, y por tanto, cuando llegan a adultos, se convierten en sujetos frágiles, inconstantes, caprichosos e indecisos. La conciencia moral es débil y el carácter inconsistente, además de egoístas e inadaptados al contexto social (13).

La autoridad, en su justa medida, parece ser pues totalmente imprescindible para una debida educación de los alumnos. No es además incompatible con la libertad, sino que se complementan. En todo caso la libertad es incompatible con el autoritarismo pero no con la autoridad. Esto es lo que no saben comprender los teóricos de la autogestión al ser incapaces de distinguir entre autoridad y autoritarismo. La confusión entre estos dos términos les conduce a plantear un falso dilema: o el maestro debe actuar coercitivamente haciendo uso de la fuerza bruta (autoritarismo), o bien debe abstenerse de ejercer cualquier acción directiva sobre el alumno (permisividad). No son lo suficientemente flexibles para pensar que existen otras alternativas menos radicales, y que entre el autoritarismo y la permisividad es posible la autoridad. Para ellos toda autoridad es autoritarismo, y no distinguen entre la autoridad del maestro y la fuerza bruta del policía o del patrón. Desde esta perspectiva llegan a establecer una oposición radical entre la autoridad del maestro y la libertad del alumno. Michel Lobrot acaba adoptando una actitud cercana al maniqueísmo y ve en toda forma de autoridad algo de «perverso» (14).

Ahora bien, sería un error pensar que el rechazo de las formas de enseñanza extremas del autoritarismo y de la autogestión libertaria que aquí se defiende, implica la propuesta de una pedagogía basada en el justo término medio. Gracias a la definitiva

---

(12) MICHAUX, L., *Los Jóvenes y la Autoridad*, Planeta, Barcelona, 1975, pág. 43.

(13) MICHAUX, L., *o. c.*, pág. 71.

(14) LOBROT, M., *Pour ou contre l'autorité*, Gauthier-Villars, 1973, pág. 31.

aportación de la obra de Hegel sabemos que la negación de un extremo no es siempre una negación absoluta, sino que toda negación se relativiza al negarse a sí misma en el proceso dialéctico de su desarrollo.

La escuela tradicional anulaba la personalidad del alumno al someterlo a los caprichos incondicionales e imprevisibles del profesor. La autogestión reaccionando dialécticamente ante tal unilateralidad, cae en el extremo opuesto y subordina totalmente la figura del profesor al despotismo de los alumnos. El profesor trueca su clásica función malsana de «sádico» por la de «masoquista», haz y envés de una misma moneda.

La cogestión educativa que proponemos se nos presenta como superior a ambos sistemas en cuanto su amplitud de miras da cabida a la personalidad del educando y a la de los educantes dentro del proceso educativo. Ambos se mueven libremente dentro del aula, pero su libertad queda restringida, mediante las debidas instituciones reguladoras, para atender y respetar los intereses de los demás.

Nuestra posición se inscribe, pues, dentro del marco de una superación dialéctica de la oposición entre el autoritarismo productor de situaciones de dependencia y la permisividad responsable de múltiples regresiones.

Por lo tanto si la no-directividad nos pone sobre aviso con respecto a la necesidad de respetar a nuestros alumnos limitando las coacciones que podemos ejercer sobre ellos, por la negación de esta negación, debemos también evitar los riesgos de la permisividad excesiva, actuando sobre los alumnos en el momento preciso, y dirigiendo su conducta mediante la palabra o la acción.

Si la no-directividad se niega a subordinar al futuro los intereses presentes del niño, por la negación de esta negación, debemos evitar cualquier ensimismamiento en el presente y superándolo abrir al alumno a las perspectivas del futuro que, a su vez, al enriquecer y ampliar los horizontes del presente, lo afirman con más ímpetu al tiempo que lo niegan.

Pero la superación del inmenso cúmulo de contradicciones que gravitan en torno a la escuela no se podrá realizar manteniéndonos en un plano meramente ideal. No basta la sola autoconciencia de las mismas. La superación de las contradicciones inmanentes al proceso educativo será una utopía irrealizable hasta que no se elaboren en el seno de la escuela instituciones participa-

tivas, debidamente fluidas y multilineales, que materializando la conciencia de estas oposiciones, por el proceso de su propia dinámica evolutiva inherente a los antagonismos teóricos que ellas reflejan, la hagan posible y posteriormente real.

Sólo cuando los docentes adquieran un adecuado conocimiento teórico de las leyes generales que rigen el proceso global de producción, y de sus contradicciones reflejadas a nivel de las distintas supraestructuras, podrán adoptar la praxis adecuada para mantener vivas, y a salvo de cualquier riesgo de reificación y burocratización, las múltiples instituciones reguladoras que en el seno de la escuela permitirán una auténtica participación de todos los estamentos docentes, una vez hayan disuelto los antagonismos y tensiones artificialmente creados por ciertas jerarquías dominantes al servicio del gran capital, a efectos de permitir una gestión socializada, colectiva y eficaz, de la realidad educativa.



# BIBLIOGRAFIA

## LIBROS

- ACKERMAN, E. y otros: *Summerhill, pro y contra*. Fondo de Cultura Económica, México, 1970.
- ACTON, J. E. D.: *Ensayos sobre la libertad y el poder*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1969.
- ADORNO, T. W.: *La personalidad autoritaria*. Proyección, Buenos Aires, 1965.
- ALBERTI, A. y otros: *El autoritarismo en la escuela*. Fontanella, Barcelona, 1970.
- ARDOINO, J.: *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars, París, 1969.
- ; *Education et Politique*. Gauthier-Villars, París, 1977.
- AUTIN, A.: *Autoridad y disciplina*. Ed. Lex, L'Havana, 1948.
- BANY, M. A.; JOHNSON, L. V.: *Dynamique des groupes et éducation*. París, Dunod, 1969.
- BANTOCK, G. H.: *Freedom and authority in education*. Faber and Faber, London, 1970.
- BARBIANA, los niños de: *Carta a una maestra*. Nova Terra, Barcelona, 1973.
- BARROS, R.: *La educación, ¿totalitaria o liberadora?* Marsiega, Madrid, 1972.
- BASAGLIA, F.: *L'institution en négation*. Seuil, París, 1958.
- BAUDELLOT, C. i ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid, 1975.
- BELET CODINA, B.: *La autoridad. Dificultades y problemas*. Ed. Paulinas, Bilbao, 1970.
- BERGE, A.: *La libertad en la educación*. Kapelusz, Buenos Aires, 1959.
- BERHART, K. S.: *Discipline and child guidance*. Mc Graw-Hill, Nova York, 1964.
- BEZNADOV, S.: *Una escuela de comunidad en Yugoslavia*. UNESCO/OIE, París, 1973.

- BIANCA, G. C.: *Autorité e liberté nel proceso educativo e altri saggi*. Catania, 1945.
- BORGHI, L.: *Educazione e autorité nell'Italia moderna*. La Nuova Italia, Flor ncia, 1960.
- BOURDET, Y.: *Pour l'autogestion*. Anthropos, Paris, 1974.
- BOURDET, Y. i GUILLERM, A.: *Clefs pour l'autogestion*. Seghers, Paris, 1975.
- BOURRICAUD, F.: *Esquisse d'une théorie de l'autogestion*. Plon, Paris, 1961.
- BRANELD, T.: *La educación como poder*. Trillas, México, 1967.
- BRUNELLE, L.: *Qu'est-ce que la non-directivité?* Delagrave, Paris, 1973.
- CELMA, J.: *Journal d'un  ducastr eur*. Champ libre, Paris, 1974.
- CHIARANTE: *La rivolta degli studenti*. Ed. Riuniti, Roma, 1968.
- CIRIGLIANO, G.: *El problema de la disciplina*. Ed. Universidad de Zulia, 1965.
- CLARIZIO, H. F.: *Toward positive classroom discipline*. Wiley and Sons, Nova York, 1971.
- CORALLO, G.: *Educazione e liberté. Presupposti filosofici per una pedagogia della liberté*. Societ  Editrici Internazionale, Torin, 1951.
- CORNATON, M.: *Analyse critique de la non directivité*. Tolosa, Privat, 1975.
- COUSINET, R.: *Une méthode de travail libre par groupes*. Ed. du Cerf, Paris, 1943.
- DOLLAR, B.: *Humanizing classroom discipline*. Harper and Row, Nova York, 1972.
- DONOVAN, F. R.: *Education stricte ou éducation liberale*. Laffont. Paris, 1970.
- DURR, O.: *Educación en la libertad*. Rialp, Madrid, 1971.
- ÉCOLE EMANCIP EE: *La r pression dans l'enseignement*, Maspéro, Paris, 1972.
- EUSTACE, R.: *The government of scholars, a Anarchy and culture*. Ed. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973.
- FERRIÈRE, A.: *L'autonomie des  coliers*. Delachaux et Niestlé, Neuch tel, 1960.
- FERRY, G.: *El trabajo en grupo*. Fontanella, Barcelona, 1972.
- FRACH, J.: *L'autogestió a l'escola*, Nova Terra, Barcelona, 1971.
- FREINET, C.: *La educación del trabajo, F.C.E.*, México, 1971.
- FREIRE, P.: *La educación como pr ctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid, 1969.
- FROMM, E.: *El miedo a la libertad*. Paidos, Buenos Aires, 1968.
- GEISSLER, E. E.: *Autorit t und freiheit*. Kinkhardt, Regensburg, 1973.
- GLOTON, R.: *L'autorité   la d rive...* Paris, Gasterman, 1973.
- GNAGEY, W. J.: *The psychology of discipline in the classroom*. Collier-McMillan, Nova York, 1968.

- GUARDINI, R.: *El poder*. Guadarrama, Madrid, 1963.
- HAMELIN, D. i DARDELIN, M. J.: *La liberté d'apprendre, justifications pour un enseignement non-directif*. Editions Ouvrières, París, 1967.
- ; *La liberté d'apprendre, situation II, rétrospective sur un enseignement non-directif*. Editions Ouvrières, París, 1977.
- HESS, R.: *La pedagogia institucional, hoy*. Narcea, Madrid, 1976.
- ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Seix Barral, Barcelona, 1974.
- ; *Libérer l'avenir. Appel à une révolution des institutions*. Seuil, París, 1971.
- IMBERT, F. i IMBERT, A. M.: *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité*. A. Colin, París, 1973.
- KAEPPELIN, P.: *Pratique de l'autogestion éducative: le stage de formation pour adultes*. Resno, París, 1974.
- KIEFFER, F.: *La autoridad en la familia y en la escuela*. Ignacio Zarza-lejos, Madrid, 1918.
- KOHL, H.: *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Ariel, Barcelona, 1972.
- KUNZ, L.: *Quand les élèves participent aux responsabilités, l'idée et sa réalisation dans un internat*. Editions Ouvrières, París, 1970.
- LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique*. Gauthier-Villars, París, 1971.
- ; *Groupe, organisation, institution*. Gauthier-Villars, París, 1974, 3.<sup>a</sup> ed.
- ; *Socianalyse et potentiel humain*. Gauthier-Villars, París, 1975.
- LAPORTA: *Educazione e libertà in società in progresso*. La Nuova Italia, Florencia, 1969.
- LE BOTERF, G.: *Autogestion et formation*, E.S.F., París, 1974.
- LIPPITT, R.; POLANSKY, N.; ROSEN, S.: «La dinámica del poder», a *El estudio del liderazgo*. C. G. Browne, ed. Paidós, Buenos Aires, 1969, págs. 337-350.
- LOBROT, M.: *La pedagogía institucional*. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- ; *Pour o contre l'autorité*. Gauthier-Villars, París, 1973.
- ; *L'animation non-directive des groupes*. Payot, París, 1974.
- LODI, M.: *L'enfance en liberté*. Gallimard, París, 1973.
- LÓPEZ CASTELLOTE, P., y otros: *Autoritat i diàleg a l'escola*. Agrupación Católica de Graduados, Barcelona, 1970.
- LOURAU, R.: *El análisis institucional*. Amorrortu, México, 1975.
- ; *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Epi, París, 1971
- LUDOJOSKI, R. L.: *El autogobierno en la pedagogía*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1967.
- MANTOVANI, J.: *El problema de la disciplina*. Hernández Ruiz, México, 1954.
- MARCUSE, H.: *A study of authority and other essays*. New Left, Nova York, 1972.
- ; *Eros y Civilización*. Seix Barral, Barcelona, 1976.

- MARSAL, M.: *La autoridad*. Oikos Tau, Barcelona, 1971.
- MCGRATH, E. J.: *Should students share the power?* Temple University Press, Filadèlfia, 1970.
- MENDEL, G.: *Descolonización del niño*. Ariel, Barcelona, 1974.
- ; *El manifiesto de la educación*. Ed. Siglo XXI. México, 1975.
- MENG, H.: *Contrainte et liberté dans l'éducation*. Privat, Tolosa, 1968.
- MICHAUD, G.: *Análisis institucional y pedagogía*. Laia, Barcelona, 1972.
- MICHAUX, L.: *Los jóvenes y la autoridad*. Planeta, Barcelona, 1975.
- MICHAUX, L., i FLAVIGNY, H.: *La carence de l'autorité. Conséquences pédagogiques et psychiatriques*. Expansion scientifique française, Entretiens de Bichat, 1958.
- MORIN, L.: *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Herder, Barcelona, 1975.
- MOSSE-BASTIDE, R. M.: *L'autorité du maître*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.
- MOSGROVE: *Patterns of power and authority in english education*. Methuen, Londres, 1971.
- NASH, P.: *Libertad y autoridad en la educación*. Pax, México, 1968.
- NATASON, J.: *La enseñanza imposible*. Atenas, Madrid, 1976.
- NEILL, A. S.: *Sumerhill*. Laia, Barcelona, 1973.
- ; *La liberté, pas l'anarchie*. Payot, París, 1970.
- ; *Libres enfants de Summerhill*. Maspéro, París, 1971.
- OCDE: *Planification et participation dans l'enseignement*. París, 1974.
- OURY, F., i PAIN, J.: *Crónica de la escuela cuartel*. Fontanella, Barcelona, 1976.
- OURY, F., i VAZQUEZ, A.: *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro, París, 1971.
- ; *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspéro, París, 1971.
- PAGES, M.: *La vie affective des groupes*. Dunod, París, 1968.
- ; *L'orientation non-directive*. Dunod, París, 1965.
- PASSERON, J. Cl.: *Pédagogie et psychologie des groupes*. Epi, París, 1964.
- PERETTI, A. de: *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive*, Epi, París, 1966.
- PETERS, R. S.: *Authority, responsibility and education*. Allen and Unwin, Londres, 1973.
- PIAGET, J. y HELLER, J.: *La autonomía en la escuela*. Losada, Buenos Aires, 1941.
- PISTRAK: *Problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Descelée Brouwer, 1974.
- PROFIT, B.: *La cooperación escolar*. Losada, Buenos Aires, 1946.
- RAVIER, A.: *Cartas a los padres y educadores para tiempos de revolución*. Narcea, Madrid, 1971.

- REBOUL, O.: *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Narcea, Madrid, 1972.
- REICH, W.: *La revolución sexual*. Paidós, Buenos Aires, 1970.
- ; *La lutte sexuelle des jeunes*. Maspéro, París, 1972.
- REIMER, E.: *La escuela ha muerto*. Barral, Barcelona, 1973.
- RIBOULET, H. M.: *La discipline preventive*. Vitte, París, 1935.
- RIMAUD, J.: *L'éducation, direction de la croissance*. Aubier, París, 1946.
- ROBERTS, D. A.: *Changing patterns of school governance*. National Association of Independent Schools, Boston, 1974.
- ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Fontanella, Barcelona, 1973.
- ROTH, H.: *¿Autoridad o democracia en la educación?* Paidós, Buenos Aires, 1975.
- ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o de la educación*. Fontanella, Barcelona, 1973.
- ROUEDE, M.: *Le lycée impossible*. Seuil, París, 1967.
- SADOUN, K., SCHIDT, V.; SCHULTZ, E.: *Les boutiques d'enfants à Berlin*. Maspéro, París, 1972.
- SARRAMONA y otros: *Cogestión en la escuela*. Teide, Barcelona, 1975.
- SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Fontanella, Barcelona, 1975.
- SILVA, A.: *La escuela fuera de la escuela*. Atenas, Madrid, 1973.
- SNYDERS, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Planeta, Barcelona, 1976.
- ; *Pédagogie progresiste*. P.U.F., París, 1971.
- VADEN BOSSCHE, J.O.J.: *Las escuelas comunitarias*. Paidós, Buenos Aires, 1969.
- VAZQUEZ, A., i OURY, F.: *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Siglo XXI, México, 1968.
- VENTOSA, J. N.: *La democratización de la enseñanza*. Publicaciones de la FERE, Madrid, 1968.
- VIMORT, J.: *Educación para la libertad*. Marova, Madrid, 1973.
- VOGT, W.: *La crisis de la autoridad en la educación*. Studium, Madrid, 1970.
- WAGNER, K. i WARK, R.: *Les déshérités de l'école*. Maspéro, París, 1973.
- WHITEHEAD, A. N.: *Los fines de la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1957.
- WITTES, G.: *Student power, practice and promise*. Citation Press, Nova York, 1975.

## ARTICULOS

- ANDERSON, J. G.: «The authority structure of the school: system of social exchange». *Educational Administration Quarterly*, n.º 3, 1967, págs. 201-215.

- ANSELME, F.: «Le professeur chrétien et le problème de l'autorité». *Nouvelle Revue Pédagogique*, julio, 1970.
- ARMAND, P.: «De l'enseignement primaire a l'université. Une participation sans exception». *La voix de parents*, núm. 161, enero-febrero, 1969.
- AVANZINI, G.: «Non-directivité et éducation scolaire». *Bulletin de la Société Binet-Simon*, núm. 529, 1972.
- BACH, U.: «Organisation et problèmes de l'autogestion dans l'enseignement yugoslave». *Bildg Erziehg*, núm. 6, 1974, págs. 217-226.
- BARBIER, R.: «L'autogestion dans la formation: une expérience de pédagogie institutionnelle a l'I.U.T. de Saint Denis (Departement A.C.P.E.)». *Orientation*, núm. 50, abril, 1974, págs. 217-226.
- BARDOT, F.: «Comment entreprendre una expérience d'autogestion, l'exemple de Saint-Pierre de Saint Brieuç» *Revue de l'enseignement chrétien*, núm. 2, febrero, 1971, págs. 10-12.
- BEAU, D.: «Pour une pédagogie de l'autogestion». *Gr. Famil*, 1969, número 44, págs. 5-13.
- BENNE, K.: «La autoridad en la educación» *La educación hoy*. Vol. I, núm. 9, octubre, 1973, págs. 271-386.
- BERTHELOT, P.: «Y a-t-il une éducation nationale (un témoignage sur l'autogestion scolaire)». *Interéducation*, 1971, núm. 19, págs. 6-12.
- BIZOT, R.: «Autogestion en terminale». *Educ. Développt*, 1974, núm. 90, págs. 27-34.
- BRIAND, B.: «La participation». *Université moderne*, IV, 26 noviembre, 1969, pgs. 11-12.
- BROSSE, A.: «La discipline et l'éducation». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 1-46, febrero, 1964.
- CABALEIRO, E.: «Poder y autoridad en el oficio de educar». *Nuestro tiempo*, núm. 165, marzo, 1968, págs. 290-313.
- CABEZAS, J. S.: «Educación y libertad». *Educadores*, núm. 49, setiembre-octubre, 1968, págs. 591-614.
- CASTELLANET, M. y ZEMOULLI, M.: «L'établissement, commonauté éducative». *Les Cahiers Pédagogiques*, núm. 12, febrero, 1957, págs. 123-124.
- CHASSAGNE, J.: «En lisant Neill». *L'Éducateur*, núm. 2, 1973,  
 ——— : «Vie des commissions et des chantiers de l'I.O.E.M. Chantier autogestion. Vos élèves ont-ils peur de vous?» *Educateur*, 1974, núm. 2, págs. 5-32.
- CHAZAL, J.: «Les amitiés des jeunes et de la vie en groupe». *L'école des parents*, núm. 7, mayo, 1958.
- DARDELIN, M. J.: «Considerations sur le pouvoir». *Etudes*, núm. 329, 1968, págs. 691-699.
- DION, M.: «L'autogestion chez les petits». *Educateur*, núms. 3, 4, 18, 1973.

- DORDEVICH, A.: «Pour une autogestion plus intensive des élèves». *Pedagogija, Jugosl*, núm. 4, 1970, págs. 731-747.
- DVONICHENKO, L. A.: «N. K. Krupskaja sur le problème de l'autogestion scolaire au debut des années trente». *Nov. Issledov. pedag Nauk. URSS*, 1972, págs. 17-28.
- FALIGRAND, M.: «Recherches: l'autogestion scolaire». *Ile de France*, núms. 65-66, octubre, 1965, págs. 13-15.
- FILLOUX, J. C.: «La pédagogie libertaire de Tolstoi». *Bulletin de Psychologie*, vol. XXV, núm. 302, 1971-72.
- GUTIÉRREZ, I.: «Escuelas no directivas, una cuestión a debate». *Crítica*. Madrid, mayo, 1975, págs. 33-35.
- : «Gestión participativa en los centros docentes». *Crítica*. Madrid, mayo, 1977, págs. 26-27.
- HINGRAY, M. J.: «Cogestion, autogestion, autodiscipline». *Le Surveillant Générale*, núm. 21, marzo, 1970, págs. 3-12.
- HINGRAY, R.: «L'autodiscipline et la cogestion dans les perspectives de la coopération scolaire dans les établissements d'enseignement du 1.º et 2.º degré». *Revue de la coopération scolaire*, núms. 131-132, julio-agosto-setiembre, 1969, págs. 3-5.
- LE GAL, J.: «Qu'est-ce qu'une classe autogérée?». *Les Cahiers Pédagogiques*, núm. 81, marzo, 1969, págs. 45-47.
- : «Vers l'autogestion. La mémoire des activités». *Educateur*, 1975, núm. 13, págs. 5-21.
- LEWIN, K. y LIPPIT, R.: «An experimentally approach to the study of autocracy and democracy». *Sociometry*, núm. 1, 1938, págs. 292-300.
- LOBROT, D.: «L'autogestion en cours de français». *Syndicalisme Universitaire*, núm. 486, febrero, 1969.
- LOBROT, M.: «Quelques experiences de non directivité dans des classes d'école primaire». *Intereducation*, febrer, 1968.
- LÓPEZ CASTELLOTE, P.: «Nouvelles formes d'exercice de l'autorité». *Nouvelle revue pédagogique*, julio, 1970, págs. 145-148.
- LOURAU, R.: «Une experience de pédagogie institutionnelle». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 55, setiembre-octubre, 1965.
- MARCEL, H. P.: «L'autorité en classe». *Nouvelle revue pédagogique*, julio, 1970, págs. 270-273.
- MARTÍNEZ, E.: «La autoridad del profesor y los problemas de integración del alumno». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 78, 1965, págs. 483-485.
- MASSO, R.: «La educación de la libertad». *Nuestro Tiempo*, núm. 90, diciembre, 1961, págs. 1495-1508.
- NEWMANN, F. M.: «Adolescents acceptance of authority, a methodological study». *Harward Educational Review*. Summer, 1965, páginas 303-305.

- OLES, H. J.: «Assessment of student self-evaluation skills». *Progr. Learn Educ Technol.*, núm. 6, 1973, págs. 300-360.
- OTERO, O. P.: «La educación de la libertad y el adolescente». *Padres y educadores*. Eunsa, 1972.
- OZANAM, J. y DUFFAWRE, A.: «Les maisons familiales rurales, expérience de participation». *Education et Développement*, núm. 45, febrero, 1969, págs. 11-30.
- PASSERON, J. C.: «Les problèmes et les faux problèmes de la démocratisation du système scolaire». *Education et Gestion*, núm. 28, París, enero, 1972, págs. 17-25.
- POLO BARRENA, L.: «La libertad posible». *Nuestro Tiempo*, núm. 254, diciembre, 1973, págs. 54-69.
- PRIBICEVIC, B. y GLIGORIJEVIC, J.: «L'autogestion dans les universités yugoslaves». *Perspectives Internat*, núm. 4, 1973, págs. 564-571.
- RISTIC, D.: «L'autogestion dans les écoles, réalité et fiction». *Zivot i Sk*, Yugosl, núms. 9-10, 1969, págs. 423-436.
- ROGER, D.: «Une expérience d'autogestion». *Cahiers Pédagogiques de l'Enfance Inadaptée*, núm. 3, diciembre, 1972, págs. 17-25.
- RUSSELL, B.: «Freedom or authority in education». *Century*, núm. 109, 1924.
- SCHMIDT, V.: «Contenu et méthode de la pédagogie étatiste et d'autogestion». *Pedagogija*. Yugosl, núm. 4, 1970.
- TESIC, V. M.: «Résolution de l'Assemblée fédérale sur le développement du système de l'éducation et de la formation fondée sur la base de l'autogestion». *Nastava Vaspit*. Yugosl., núm. 2, 1970, págs. 35-129.
- UEBERSCHLAG, R.: «Utopie en France, réalité en Côte d'Ivoire: les Ecoles Normales autogérées». *Educateur*, núms. 17-18, 1975, págs. 9-15.
- VILLOT, A.: «Autorité et participation». *Les Etudes Classiques*, tomo XL, núms. 3-4, julio-octubre, 1972, págs. 253-342.
- VUATTAZ, R.: «Pour une méthodologie de l'autogestion pédagogique». *Orientations*, núm. 49, 1974, págs. 93-108.
- IVIN, P. y LE GAL, J.: «L'autogestion à l'école, une utopie?». *Educateur*, núm. 4, 1970, págs. 6-11.
- : «En marche vers l'autogestion». *Educateur*, núm. 16, mayo, 1971, págs. 31-37.
- : «Evolution de la pédagogie Freinet vers l'autogestion». *Bulletin de la Société Binet Simon*, núm. 501, II, 1968, págs. 77-81.

## DOCUMENTOS

- Association Européene d'Enseignants: *La pédagogie de participation*, 1971.
- Confederation National des Associations des Parents: *Projet éducatif et participation*. Bruxelles, 1974.

Conseil de l'Europe/Conseil de la Cooperation Culturelle: *La participation dans l'enseignement et l'education à la participation*, Bruxelles, 1973.

Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras de Madrid: *Una alternativa para la enseñanza*, enero, 1976.

Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia de Madrid: *Libertad de enseñanza para todos*, diciembre, 1976.

I.C.E. de la Universitat de Barcelona: *Pedagogía institucional*, document núm. A-12, desembre, 1971.

———: *Ensayo de pedagogía institucional*, document núm. A-20, setembre, 1972.

———: *Pedagogía institucional*, documento núm. A-33, septiembre, 1973.

I.C.E. de la Universitat de Sevilla: *Ensayo de pedagogía institucional*, vol. 2, 1973.

ROSA SENSAT: *Per una nova escola pública*. Declaraciones de la X y XI Escuela de Verano, Barcelona, 1975 y 1976.



# EDUCACION Y ENSEÑANZA

Dirección de Jaime Sarramona  
Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona



## ★ *Serie Universitaria*

**La Educación: constantes y problemática actual**

A. Ferrández / J. Sarramona

**Tecnología Didáctica**

A. Ferrández / J. Sarramona / L. Tarín

**Aspectos diferenciales de la Educación**

A. Ferrández / J. Sarramona

**Filosofías de la Educación**

Octavi Fullat

**L'Educació: constants i problemàtica actual**

(edició en català) A. Ferrández / J. Sarramona

**Medios audiovisuales y pedagogía activa**

Santiago Mallas

## ★ *Serie Monográfica*

**Educación: desconcierto y esperanza**

Octavi Fullat

**Evaluación aplicada a la Enseñanza**

V. Benedito / M. P. Daniel / F. de Cea / V. León  
F. Loscertales

**Técnicas e instrumentos de Evaluación**

Manuel Pallarés

**La Enseñanza individualizada**

Adalberto Ferrández

**Educación cívica y Comprensión internacional**

Bernardo de la Rosa Acosta

**Bilingüismo y Biculturalismo**

ICE de la U de Barcelona

**Educación y sociedad**

Miguel Siguán

**La conducta experimental en el niño**

César Coll

**Els mestres públics i la reforma  
de l'ensenyament a Catalunya**

Josep Pallach

**La escuela y sus alternativas de poder**

Pedro Fontán

**L'escola y les seves alternatives de poder**

(edició en català)

Pere Fontán

I Premi Josep Pallach



Son libros de

EDICIONES CEAC / Vía Layetana 17 / Barcelona / España



La escuela es y seguirá siendo motivo de discusión; es demasiada su importancia para que podamos sustraernos al derecho y al deber de analizarla.

En cualquier caso, la polémica escolar es una polémica social, porque la escuela se da en un contexto que la condiciona y justifica.

Pedro Fontán, profesor forjado con los conocimientos teóricos y la práctica diaria, nos presenta de manera clara y objetiva las implicaciones que para la educación escolar tienen las diversas maneras de ejercer la autoridad: desde el más cerrado autoritarismo al más puro "laissez-faire", pero centrando la atención preferente en las implicaciones de la autogestión escolar.