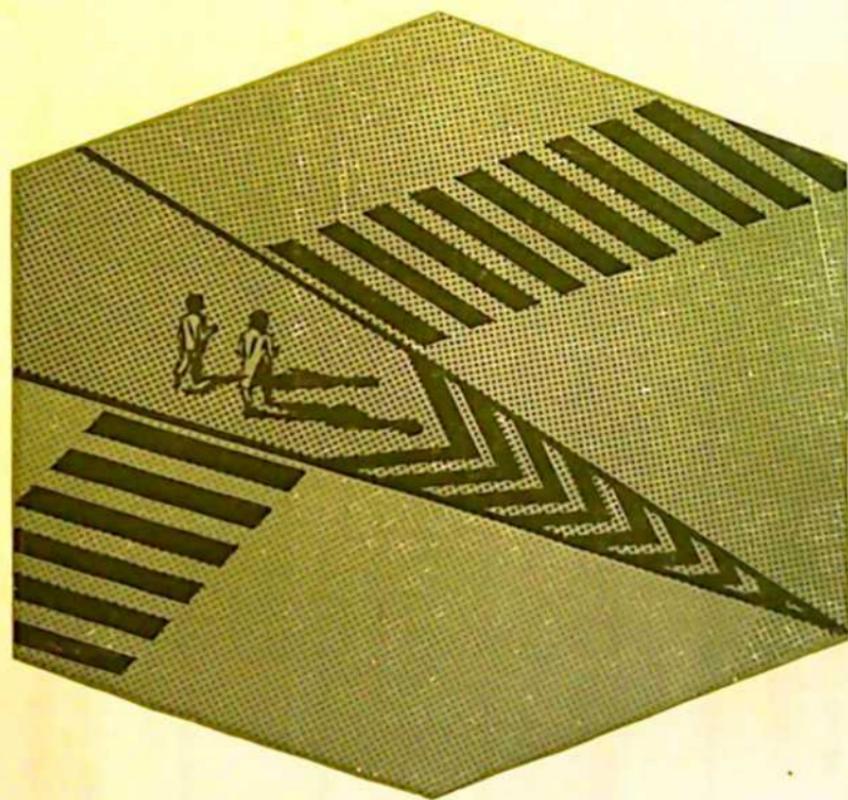


FONDO DE CULTURA POPULAR

ANALISIS CRITICO DE LA NO-DIRECTIVIDAD

MICHEL CORNATON



marsiega

En los últimos años van apareciendo por toda la geografía nacional personas y grupos fuertemente preocupados por la educación de adultos y la cultura popular, que llevan a cabo experiencias y ensayan fórmulas —más o menos bien enfocadas— con la finalidad de conseguir una promoción del pueblo en su sentido más amplio.

Este fenómeno, incipiente aún en España, promete incrementarse en un futuro próximo. La fuerte presión de las corrientes universales se alía en este caso con la circunstancia concreta del país: España ha conocido últimamente un gran crecimiento económico que exige ahora un paralelo progreso social y cultural.

Los animadores de esta acción, líderes populares, militantes de movimientos, dirigentes de centros sociales, sacerdotes o religiosos, maestros enraizados en el pueblo, carecen de instrumentos que respalden y apoyen su difícil tarea.

Estas han sido las razones que han movido a la Editorial MARSIEGA a lanzar al mercado la colección FONDO DE CULTURA POPULAR. La colección no ofrecerá recetas prefabricadas que puedan aplicarse indistintamente en cualquier circunstancia, sino pistas de acción y experiencias concretas que sirvan de ayuda para inventar nuevas respuestas a nuevas situaciones.

Los libros del FONDO DE CULTURA POPULAR siguen tres líneas paralelas. Una se ocupa de los principios en que se basa la acción: fundamentos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, antropológicos siempre con referencia inmediata a la realidad concreta. La segunda línea ofrece medios y formas de actuación es el mundo de los "cómo". En tercer lugar, la colección FONDO DE CULTURA POPULAR publica material organizado sistemáticamente para facilitar la puesta en marcha de cursillos breves sobre cualquiera de las materias que pueden interesar en la acción socio-cultural.

El amplio equipo de autores que colabora con MARSIEGA en la elaboración de estos libros ha sido seleccionado entre personas que poseen la rara virtud de aunar el conocimiento teórico con la experiencia práctica y de saber transmitir ambos valores en un lenguaje sencillo y claro.

***ANALISIS CRITICO
DE LA NO-DIRECTIVIDAD***

FONDO DE CULTURA POPULAR

N.º 37.

Título original:

"Analyse critique de la non-directivité".

Colección "EPPSOS".

Editions Edouard Privat.

14 rue des Arts.—TOULOUSE

Traducción: M.ª Agustina Castrillo.

Michel Cornaton

**ANALISIS CRITICO
DE LA NO-DIRECTIVIDAD**

EDITORIAL
marsiega
MADRID

© Editions Edouard Privat. 1977.
© Editorial Marsiega. 1977.
E. Jardiel Poncela, 4. Madrid-16.
Printed in Spain. - Impreso en España.
I. S. B. N. 84-7103-139-6.
Depósito legal: M. 34.212 - 1977.
Cubierta: Juan Miguel Sánchez.
Impreso en Marsiega, S. A.
E. Jardiel Poncela, 4. Madrid-16.

Como puede deducirse fácilmente examinando la lista de obras publicadas en lengua castellana sobre la no directividad, que hemos adicionado a esta obra (ver págs. 195-196), a partir del año 1970 comienza a publicarse en España un número creciente de obras sobre el tema e incluso sobre experiencias realizadas en el campo educativo, como las de los I. C. E. S. de las Universidades de Barcelona y de Sevilla y la de la escuela profesional de Riotinto. Asimismo pueden encontrarse trabajos sobre la no-directividad en las revistas educativas, y se aprecia un interés cada vez más extendido por sus aplicaciones entre los educadores y animadores socioculturales.

La no-directividad que madura con Rogers, nace en el terreno de la psicoterapia y se trasplanta al campo de la pedagogía, siendo abundantes las obras que exponen los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas en estos dos sectores, pero en cambio no es fácil encontrar obras que consideren la no-directividad en toda su amplitud, tal como lo hace el autor de esta obra, cuya traducción ofrecemos a los lectores de habla castellana.

Comienza el autor por ofrecer una visión resumida de las corrientes psicosociológicas que han servido de fundamento a la no-directividad. (Parte 1.ª, cap. 1.º) Expone después las líneas principales de la no-directividad rogeriana (Cap. 2.º) y sus derivaciones principales: las pedagogías libertarias (Cap. 3.º) y el análisis institucional (Cap. 4.º). Y completa la obra ofreciendo en la segunda parte el análisis crítico de lo no-directividad conside-

rada desde diferentes sectores de influencia y aplicación (psicología, pedagogía, sociología, filosofía, política y ética).

A aquellos lectores que ya poseen algún conocimiento de la no-directividad esta obra les enriquecerá con una visión amplia y completa del tema. A quienes no posean información alguna sobre el tema, les proporciona una introducción al mismo que será una buena base para poder leer con aprovechamiento otras obras más concretas dedicadas al campo de su interés o actividad.

EL EDITOR.

«Vi con claridad y me parece verlo todavía, un busto sin cabeza que caminaba como caminan los otros de este triste rebaño. Tenía la cabeza cortada y la llevaba cogida por el cabello, como si fuese una linterna. Esta cabeza me miraba y exclamaba: ¡Ay!»

DANTE ALIGHIERI: «El Infierno», de La Divina Comedia (1321).

INTRODUCCION

El lector que tiene entre sus manos esta obra y dispone de poco tiempo para examinarla, debe saber, desde el principio, que no encontrará en ella:

- **Un reproche contra la no-directividad que podría calmar sus inquietudes al justificar sus métodos tradicionales de educación y su autoritarismo. No nos situamos en el plano de una discusión más entre antiguos y modernos: después de haberse inclinado del lado de la no-directividad, la balanza volvería a la directividad. Si el lector desea justificar su pedagogía reaccionaria, le interesará que le remitan directamente a los textos de la Société des Agrégés que proclaman que “toda pedagogía debe ser directiva”. Estas páginas no se dirigen más que a aquellos que en un momento dado practican o han practicado la no-directividad, aunque sólo haya sido en una ocasión.**
- **Una reflexión específicamente pedagógica. El término de no-directividad evoca casi espontáneamente el de pedagogía no-directiva. En realidad la no-directividad representa sólo un aspecto de la pedagogía y, sobre todo, rebasa con mucho el marco pedagógico dentro del cual se la encierra la mayoría de las veces. El estar a favor o en contra de la no-directividad se convierte en una cuestión sin interés cuando no se la sitúa, al mismo tiempo que la pedagogía, dentro del enclave social. Volvemos**

a tropezar con nuestro punto primero: no necesitamos para nada aquellas viejas discusiones pedagógicas entre métodos modernos y tradicionales, siempre al servicio de la misma ideología, que jamás se expresa con claridad.

En cuanto a la forma de la obra, he considerado indispensable que mi análisis vaya precedido de una presentación de prácticas psicosociológicas y pedagógicas no-directivas. En este sentido, la primera parte puede considerarse como una iniciación mientras que la segunda debe leerse como un ensayo. Por medio de los textos que figuran en la introducción de cada capítulo, he querido enlazar con lo que se llama "literatura", tímido intento de salir de nuestra "jerga" y de nuestra problemática exclusivamente psicosociológica.

Quisiera hacer ahora una observación ocasional. Casi había terminado de escribir esta obra cuando leí el libro de George Snyders "¿A dónde van las pedagogías no-directivas?". Siento no haber podido incluir esta obra excelente en la primera parte, como hubiera sido mi deseo, pero al menos la he utilizado muchas veces en la segunda parte. Es de lamentar que un autor que analiza tan bien el aspecto político de la no-directividad se limite, como buen profesor, a las pedagogías escolares, y también que, como indica el título de su obra, Snyders se interrogue solamente sobre las pedagogías no directivas y no acerca de la significación de la no-directividad en general. Además, al no cuidarse de situar a los autores estudiados y sus experiencias en el contexto más amplio de las corrientes de donde han surgido, Snyders las hace por ello más vulnerables a una crítica exigente y da la impresión de una selección arbitraria. Quizá sea ésta la explicación de que maneje el arma agresiva de la ironía con más frecuencia que la del humor comprensivo. Por último, un cierto dogmatismo que, por lo demás, inspira las críticas oportunas, me ha parecido

a veces tan represivo como el dogmatismo contrario de los partidarios de la no-directividad.

Si hablo de este libro en la introducción, es porque me ha planteado no sólo interrogantes de fondo, sino también sobre la conveniencia de mi propia obra. Snyder evita justificar a los conservadores que no aceptan la no-directividad. Es cierto que el riesgo es grande. Para evitarlo he suprimido la parte que refiere con detalle la experiencia de una sesión no-directiva: se hubieran podido hacer transposiciones equivocadas. A pesar de los riesgos de recuperación retrógrada, me decidí a la publicación de esta obra en la medida en que no he encontrado una crítica global de la no-directividad y ni siquiera de la pedagogía no-directiva.

En definitiva, sepa el lector que, a pesar del tono polémico de algunos pasajes, escribo esta obra con la doble convicción de que:

- La no-directividad es parte integrante de toda pedagogía. El camino de la educación y de la formación es una mezcla más o menos inestable y detonante de directividad y de no-directividad, según los momentos y las clases sociales.
- La no-directividad, a la vez que un tipo de relación personal, comprende un conjunto de relaciones sociales, políticas y morales. En una palabra, no es sólo una actitud, sino una ideología que da forma a toda una serie de prácticas y modos de vida. Asimismo, el voluntarismo político no basta para responder a las interrogantes planteadas por la no-directividad; para esto se necesitaría un proyecto antropológico.

PRIMERA PARTE

PRACTICAS NO-DIRECTIVAS

**Resurgimiento
y confluencia**

Si la no-directividad caracteriza una corriente que surge de todo el conjunto social, como mejor podemos delimitarla es por medio de la pedagogía (en el sentido más amplio de la palabra). El análisis de sus manifestaciones pedagógicas y psicociológicas nos conducirá, en la segunda parte, a las fuentes mismas de la no-directividad.

En este caso el problema se planteó en cuanto a la elección de los autores teóricos y prácticos de la no-directividad. Nos pareció que nuestra elección sería menos arbitraria presentando a los autores en el marco de las grandes corrientes de pensamiento contemporáneas. No hemos hecho más que una excepción para Carl Rogers. Por sus antecedentes históricos y por sus interpretaciones, la no-directividad sobrepasa en mucho la obra rogeriana, pero éste representa la síntesis más completa de la corriente no-directiva y es su mejor expositor.

En esta primera parte no haremos ninguna crítica, sino que expondremos lo más fiel y concisamente posible, el pensamiento de los autores. Especialmente no repetiremos las críticas de cada una de las prácticas, lo cual ya hicimos en nuestra obra sobre la psicología de los grupos, que, por otra parte, necesitaríamos poner al día.

Sin querer definir en unas líneas un movimiento tan amplio como el de la no-directividad (lo cual estaría en contradicción con la esencia de la misma), nos proponemos situarlo a través de experiencias que suponen campos diversos:

- la psicociología de los grupos (dinámica de grupos, psicodrama, etc.);

- la relación dual (consultas de todo tipo);
- la relación pedagógica (principalmente escolar);
- el análisis institucional.

Y, del mismo modo, a través de sus características esenciales:

- la negatividad;
- la angustia;
- la espontaneidad;
- la comprensión;
- la autosugestión.

Si la no-directividad da el tono a todas las prácticas arriba expuestas, es evidente que las impregna más o menos: se manifiesta en el conjunto de la obra rogeriana sin llenarla del todo y no constituye más que un componente del análisis institucional. Por último, es preciso señalar que la no-directividad conduce, en mayor o menor grado, a contradicciones y a confrontaciones entre las mismas prácticas no-directivas. La orientación bibliográfica que ofrecemos sobre el tema puede servir de orientación al lector que desee profundizar en el mismo.

**LA PSICOSOCIOLOGIA
DE LOS GRUPOS**

«Como prometida, Madelon no se portaba tan púdicamente como era debido. Excitaba a todo el mundo, incluidas las mujeres, hasta el punto de que yo me preguntaba si todo aquello no acabaría en una cama redonda. No. La conversación se fue deslavazando gradualmente, rota por el turbio esfuerzo de ir más allá de las palabras.

Permanecíamos aferrados a las frases y a los cojines, aturridos por el intento común de hacernos lo más profundamente, lo más cálidamente felices, los unos a los otros, satisfecho el cuerpo, sólo a través del espíritu, intentándolo todo para gozar del mayor placer posible en el momento presente, para poseer todo lo que conocíamos de maravilloso sobre nosotros mismos y sobre el mundo, para que el vecino pudiese al fin disfrutarlo también y para que él nos confesase que era eso precisamente lo que buscaba de admirable, que era justamente este don de nosotros mismos lo que le faltaba desde hacía tantos y tantos años para sentirse dichoso plenamente y para siempre, que por fin le habíamos revelado su razón de ser y que había que salir a decírselo a todo el mundo: que había encontrado la razón de su existencia. Y, además, que bebamos una copa más para festejar y celebrar este gozo y que esto dure para siempre así. ¡Que no cambiemos nunca de parecer!... Sobre todo que no volvamos jamás a aquellos tiempos sin milagros, a los tiempos de antes de conocernos y de antes de habernos encontrado de un modo tan admirable. ¡Todos juntos de ahora en adelante!... ¡Para siempre! ¡Por fin!...»

Louis-Ferdinand CELINE: "Voyage au bout de la nuit". Gallimard, 1973, pp. 510-511.

La práctica de la no-directividad está en correlación muy estrecha con el desarrollo de la psicología de los grupos, que es una disciplina esencialmente americana, tanto por sus orígenes como por su desarrollo. Ahora bien, la mayor parte de los investigadores americanos profesan un empirismo sistemático que ha permitido un notable desarrollo de los métodos de la psicología social. Además, la ideología americana tiende a transformar la psicología social en simple psicología interindividual, favoreciendo así el desarrollo de los grupos al mismo tiempo que su estudio en medio del desconocimiento de las dimensiones sociales de los fenómenos.

I. MAYO O LOS COMIENZOS DE LA PSICOSOCIOLOGIA INDUSTRIAL

Los vínculos entre las experiencias de Elton Mayo y la no-directividad no siempre resultan evidentes. Pero no podemos pasar por alto a Mayo cuando sabemos que se encuentra en el punto de partida de la psicología industrial, la cual lleva en sí misma el origen de la psicología de los grupos. Es preciso no olvidarlo: la psicología ha nacido de las necesidades de la empresa.

Sin ser demasiado parciales, podríamos decir que Mayo ha hecho, sin caer en la cuenta de ello, psicología de un modo muy empírico. Su obra es el descubrimiento del pequeño grupo en la industria.

¿Cómo se produjo este descubrimiento?... Por una serie de experiencias, de las cuales la más importante y conocida es la realizada en una gran empresa de fabricación de teléfonos: la Western Electric. Esta empresa estaba situada en los alrededores de Chicago y en el momento de la experiencia contaba con 40.000 empleados.

Después de varios años de diversos ensayos, que no hacen al caso, la Western Electric contrató, en abril de 1927, a Elton Mayo, que llevó a cabo una serie de experiencias hasta 1933, con un equipo formado por psicólogos y sociólogos, así como por dirigentes de dicha empresa. Es importante señalar que la experiencia no debe entenderse como el desarrollo de un programa lógico que conduce a la comprobación de hipótesis psicosociológicas elaboradas científicamente. Adquirió una orientación bastante inesperada como consecuencia de los resultados registrados.

La experiencia se realizó sobre el trabajo de un grupo de seis obreras, que se separaron de las demás, con el fin de estudiarlo en condiciones experimentales perfectas. Entre aquéllas, cinco se dedicaban al montaje de relés de teléfono, es decir, a una tarea muy monótona; la sexta estaba encargada del abastecimiento. Las obreras, que eran voluntarias, se eligieron mutuamente. Trabajaban en una habitación aparte donde se había instalado un dispositivo experimental. Se medía todo lo que pasaba en este local, desde la temperatura del aire y su humedad hasta la producción diaria. Se anotaban incluso la velocidad del aire y las horas de sol de Chicago. Además, las obreras tenían que dar cuenta del empleo de su tiempo nocturno y pasar un examen médico cada tres semanas.

Mayo y su equipo modificaron poco a poco las condiciones del trabajo observando cuidadosamente los efectos de estas modificaciones sobre el rendimiento y el comportamiento de las obreras. Tanto los cambios proyectados como sus resultados se discutían con las propias interesadas. Establecieron

pausas para permitir que las obreras descansasen; después, se repartieron refrigerios. Hicieron variar la duración de los descansos, su frecuencia, su número, el reparto de los refrigerios, la disposición de las horas de trabajo. Se registró cuidadosamente la producción con el control de todas las variables susceptibles de perturbarla. Pero después de haber acumulado montones de cifras, después de haber intentado establecer todas las correlaciones imaginables, fue preciso reconocer que no existía correlación alguna.

Los que realizaban la experiencia quedaron muy perplejos porque todas las modificaciones aportadas tenían solamente una repercusión secundaria. Volvieron las obreras a las condiciones iniciales de trabajo por sugerencia de un directivo de la Western Electric que deseaba saber qué podría pasar en tal caso. Este último período iba a proporcionar la clave de la interpretación de la experiencia. Al volver a lo que se consideraba como situación de partida, aumentó la producción. Sucedió algo que no se había medido, existía un factor de rendimiento que no se había tenido en cuenta: el grupo. Se había formado un pequeño grupo de obreras que tenían excelentes relaciones interpersonales (Cohesión de Grupo), que estaban encuadradas en una clase social (Status Social), que tenían la sensación de contribuir a la solución de un problema (Objetivos de grupo) y que eran mucho más libres que antes, sobre todo en sus palabras, frente a los jefes de equipo (Tipo de Mando). Se había creado una situación de grupo: ésta era la explicación principal de todo lo que se había comprobado durante la experiencia.

Mayo repitió esta primera experiencia con otros grupos de obreros y obreras. Observó que el pequeño grupo tenía siempre una función muy importante, tanto desde el punto de vista del rendimiento como del ambiente de la fábrica. «Desde aquel momento se planteó claramente el problema de las relaciones humanas en la empresa; el movi-

miento de «relaciones humanas» tiene su origen aquí. Se encontrará primero con la corriente sociométrica y después con otro movimiento nacido del laboratorio y de la investigación: el de la dinámica de grupos» (1).

II. MORENO Y LA SOCIOMETRIA

La filosofía de Jacob Levy Moreno, a quien generalmente se ha dejado en la sombra, informa constantemente su trabajo científico e incluso lo explica ampliamente. Por ello nos ha parecido necesario presentar también sus puntos principales. Moreno hizo sus estudios de medicina y de psiquiatría en Viena. Después de un contacto superficial con el freudismo, con el marxismo, con la filosofía alemana, con el bergsonismo, se instaló en 1925 en los Estados Unidos, donde ha muerto recientemente.

Por su humanismo, Moreno constituye una excepción en el seno de una microsociología que se preocupa poco de tener conceptos sobre el hombre. Las ideas de Moreno se fundamentan en los conceptos de espontaneidad y creatividad, «piedras angulares» del sistema sociométrico. Está convencido de la existencia de una especie de naturaleza esencial, de una esfera superior del ser que es la espontaneidad creadora. En este plano del ser, el hombre tiene la posibilidad de identificarse con Dios, que es creatividad espontánea. Como se ve, la filosofía de Moreno se expresa con un vocabulario místico, vestigio de la grave crisis religiosa que sufrió en Viena. Reconoce él mismo que hubiera bastado poco para que se convirtiera en el fundador de una secta más que de una ciencia. Dice así: «El mundo tiene necesidad de un profeta; yo soy ese profeta». ¿Qué profetiza?... La revolución terapéutica.

(1) Georges LAPASSADE: "Groupes, organisations et institutions", Gauthier-Villars, 1970, p. 35.

Según Moreno, el «proletariado económico» representa sólo una pequeña minoría. El proletariado más numeroso, a la vez que el más antiguo, es el «proletariado terapéutico o afectivo» formado por las personas que sufren aflicciones diversas. «El mundo está lleno de millones de individuos y de grupos aislados, rechazados o marginados. La sociometría ha hecho posible un estudio más perfecto de estos grupos. El proletariado terapéutico no puede liberarse por medio de una revolución económica» (2), sino con una revolución terapéutica.

Esta revolución permitirá al hombre liberar, de una vez, la espontaneidad creadora que ha permanecido siempre en estado embrionario en la humanidad y reconquistar la que en el transcurso de los tiempos se ha proyectado de la tierra al cielo. Pero... ¿cómo llevar a cabo esta liberación y esta reconquista?... Aquí se encuentra el punto de partida de la sociometría. «El tema inicial de las investigaciones experimentales a las que me dediqué en Viena antes y después de la primera guerra mundial, fue el siguiente: ¿Cómo se puede ayudar a los seres que viven en grupo para que lleguen a ser creadores?...» Así, pues, el tema inicial era terapéutico y no científico y abstracto (3).

1. LA SOCIOMETRIA

Para liberar su espontaneidad, el sujeto encuentra una triple resistencia: la que opone el cuerpo en el plano expresivo de los gestos, la que presenta la personalidad en el plano de la expresión de las ideas y la que proviene de los otros, de su existencia física y psíquica. Esta presencia de los otros

(2) MORENO: "Psychothérapie de groupe et psychodrame", P. U. F., 1965, p. 9. Versión española de Fondo de Cultura Económica. México, 1966.

(3) *Ibid.*, p. 13.

constituye el principal obstáculo que encuentra la espontaneidad creadora. Para hallar los medios de liberarla, parece necesario conocer a fondo las relaciones interpersonales. Esto fue lo que llevó a Moreno a fundar una nueva ciencia: la sociometría. En realidad el concepto más general es el de socionomía, pero el mismo Moreno prefiere emplear el de sociometría porque es el más extendido en todo el campo científico. La socionomía o la sociometría (en sentido amplio) se divide en tres ramas: la sociodinámica, ciencia de la estructura de los grupos sociales; la sociometría (en sentido estricto), ciencia de la medida de las relaciones entre los hombres; la sociatría, ciencia de la terapia de los sistemas sociales. Cada una de estas ramas abarca cierto número de métodos. La sociodinámica utiliza la representación de papeles. La sociometría (en sentido estricto) emplea el test sociométrico. La sociatría utiliza el psicodrama y el sociodrama. Es preciso insistir en el hecho de que la sociometría no se limita a un método de observación y de medida. Moreno, por su formación médica, recibió la influencia del psicoanálisis. Por otra parte, estaba profundamente influido por la psicología americana que tiene siempre tendencia a querer reducir tensiones a cualquier precio. Moreno persigue una doble finalidad, teórica y práctica: conocer las relaciones sociales concretas, vivas y frecuentemente manifestadas, con el fin de perfeccionarlas. Al primer objetivo corresponde esta definición dada por Moreno: «La sociología tiene por objeto el estudio matemático de las características psicológicas de una colectividad» (4). Al segundo objetivo corresponde la definición siguiente: «La sociometría es la sociología del pueblo, por el pueblo y para el pueblo» (5). Por ser a la vez un método de observación y una terapéutica psicosocial, la sociometría tiene tres puntos de referencia: «Socius», el

(4) "Fundamentos de Sociometría", p. 22.

(5) Ibid., p. 27.

compañero; «metrum», la medida; «drama», la acción.

Para conseguir estos dos fines, teórico y práctico, se nos han propuesto técnicas diferentes: el test sociométrico, el psicodrama, el sociodrama y la interpretación de papeles. Podría decirse, muy acertadamente, que el test sociométrico y la interpretación de papeles son, ante todo, los instrumentos de investigación, mientras que el psicodrama y el sociodrama constituyen más bien los medios de la terapia. Hacemos sólo una breve presentación del test sociométrico porque se relaciona menos directamente con nuestro estudio de la no-directividad.

Mientras recorre los jardines públicos de Viena e improvisa juegos para los niños, Moreno observa que algunos de ellos forman grupos fácilmente mientras que otros permanecen aislados. Continúa estas experiencias en unos grupos de discusión, con prostitutas de Viena, en 1913 y 1914. Durante la segunda guerra mundial, cuando le confían un campo de refugiados en Mittendorf, cerca de Viena, comprueba que las personas desplazadas se adaptan mejor en el momento en que se les autoriza a agruparse libremente. Estas observaciones llevaron a Moreno a descubrir que cada grupo posee su propia estructura formada por una red de atracciones y repulsiones. Si se quiere analizar un grupo social, tienen que salir a la luz estas redes. Moreno escribe a este propósito: «El test sociométrico es un instrumento que sirve para medir la importancia de la organización que aparece en los grupos sociales. Consiste expresamente en pedirle al sujeto que elija, dentro del grupo al cual pertenece o pudiera pertenecer, a las personas que quisiera tener por compañeros. Se le pide que manifieste su elección sin reparos, tanto si las personas elegidas forman parte o no del grupo actual. El test sociométrico es un instrumento que estudia las estructuras sociales a la luz de las atracciones y de las repulsiones que se han manifestado en el seno de un gru-

po» (6). Un ejemplo de este test puede ser el de los niños de un colegio a los cuales se pregunta: ¿Junto a quién te gustaría estar sentado en clase?... ¿Junto a quién no te gustaría estar sentado?... Los resultados obtenidos se presentan, ya sea en forma de tabla de doble entrada, ya sea en forma de esquemas llamados sociogramas.

2. EL PSICODRAMA

Moreno quiere ofrecer la oportunidad de modificar las redes psicológicas reveladas por el test sociométrico. En cualquier situación interpersonal, escribe Moreno, cada uno interpreta un papel que viene determinado en gran parte por las normas socioculturales. Si la persona adquiere verdadera conciencia de su papel, llegará a una mejor comprensión de sí mismo y del otro, aprenderá también artificialmente a interpretar mejor sus papeles. Pero esta toma de conciencia sólo puede hacerse por medio de una auténtica experiencia sociológica utilizando la acción dramática teatral.

Al elaborar un tratamiento psicológico a partir de una acción dramática, Moreno volvía a encontrar una antigua tradición mágico-religiosa que pretende que el teatro tiene el poder de ejercer una intensa acción sobre el cerebro humano. A este propósito cita la observación de un antropólogo acerca de los indios Pomo. «Ya en los tiempos prehistóricos, mucho antes de que la medicina se convirtiera en ciencia, en el sentido que damos nosotros a esta palabra, en las antiguas civilizaciones, los males físicos o psíquicos se curaban con métodos psicodramáticos. Un antropólogo conocido me refirió, hace algunos años, los hechos siguientes: Había tomado parte en una expedición científica por el territorio de los indios Pomo, cerca de la costa californiana. En un pueblo fue testigo de un trata-

(6) "Fondements de la sociométrie", P. U. F., 1954, p. 51.

miento que tenía muchos puntos en común con el psicodrama. Un indio, que por su aspecto se hallaba «in articulo mortis», fue llevado del campo a la ciudad. El «chaman» apareció al punto con sus ayudantes y preguntó qué había pasado. El hombre que había llevado al enfermo explicó que aquél había sufrido una impresión de terror a raíz del encuentro con un pavo salvaje. Nunca había visto uno anteriormente. El «chaman» se retiró; reapareció un momento después y representó con sus ayudantes, en forma dramática, la situación que había provocado aquel estado emocional, pero teniendo cuidado de reproducir cada detalle con exactitud. El «chaman» representaba el papel de pavo en medio de un círculo de amigos y de vecinos, describía círculos alrededor del enfermo batiendo las alas como un pájaro furioso, pero de tal modo, sin embargo, que el enfermo pudiese admitir poco a poco que el pavo era inofensivo y que su temor era injustificado. El estado del enfermo mejoró a ojos vistas y se curó» (7).

Cualquiera que sea la influencia que ejercieran sobre Moreno las experiencias dramáticas anteriores, la teoría del psicodrama pertenece a su obra. El ha creado la palabra, pero, sobre todo, ha definido las modalidades y objetivos del psicodrama. Según su creador, la palabra drama es la transposición literal de la palabra griega que significa acción. El psicodrama se puede definir «como la ciencia que busca la verdad con ayuda de métodos dramáticos» (8).

Este método emplea cinco instrumentos. El primero es el escenario, que proporciona al paciente un espacio vital multidimensional y con grandes posibilidades de movimiento. El espacio escénico permite al paciente liberarse de sus tensiones. En escena se encuentra el segundo instrumento: el paciente o protagonista. Su papel no es el de un actor

(7) "Psychothérapie de groupe et psychodrame", pp. 18-19.

(8) "Fundamentos de la sociometría", p. 35.

que debe sacrificar su personalidad. Debe aparecer en el escenario tal como es por sí mismo y actuar según su estado de ánimo; por tanto, necesita libertad de expresión, es decir, espontaneidad. Por otra parte, el compromiso de la acción común es un fenómeno que no debe temerse, sino que, por el contrario, se ha de suscitar de una manera directa. El tercer instrumento es el director o monitor, que es a la vez director de teatro, terapeuta y analista. Le secundan en esta tarea los «ego-auxiliares», o equipo colaborador, que constituye el cuarto instrumento. Los ego-auxiliares, llamados también actores terapeutas, tienen un doble papel: están asociados al trabajo del director, pero ayudan también al paciente representando los personajes reales o imaginarios del drama vivido. El quinto instrumento es el público o auditorio. También su misión es doble: puede ayudar al paciente en su acción dramática o bien, ayudado por el sujeto en escena, se convierte a su vez en el paciente. A nivel de teoría, Moreno defiende lo contrario de cada una de las tesis freudianas. Insiste en el hecho de que el psicodrama exige por parte del sujeto un despliegue de actividad que contrasta con la pasividad impuesta por la técnica psicoanalítica. El psicoanálisis se desarrolla en el tiempo, el psicodrama se desarrolla en el espacio. Mientras que Freud pretende obtener una «catarsis» gracias a la palabra únicamente, Moreno quiere conseguirla poniendo en juego el cuerpo entero.

En el transcurso de los años se han desarrollado diversos métodos psicodramáticos entre los cuales señalamos el sociodrama. Su objeto son las relaciones entre grupos y la confrontación de ideologías colectivas. El verdadero sujeto del sociodrama es el grupo. Pero volvemos a encontrar la misma técnica de juego teatral que en el psicodrama. Algunas escenas interpretadas delante de público se dedican, por ejemplo, a las relaciones entre blancos y negros o entre individuos de diferentes nacionalidades. A continuación el animador, los protagonis-

tas y el público discuten en común lo que ha pasado. He aquí, por ejemplo, la descripción de un sociodrama dirigido por el mismo Moreno en una Universidad de los Estados Unidos, a propósito de un problema social: el conflicto de razas. Se invita a una pareja de negros a subir al escenario donde se les induce a comportarse como si estuviesen en la realidad. Entonces se introduce una blanca (representada por un ego-auxiliar) con el fin de suscitar actitudes nuevas. Después se abre una discusión con el auditorio para analizar lo que ha sucedido: las reacciones del auditorio son un elemento del sociodrama. La experiencia se termina indicando a los interesados cómo podría mejorarse la situación. Con frecuencia se asimila la interpretación de papeles («rôle playing») al psicodrama y representa una forma reducida del mismo, más accesible a los objetivos de los exámenes psicológicos de selección profesional. También se utiliza cada vez más en las sesiones de formación. Se propone a los participantes de un ciclo de formación que vivan la situación susceptible de provocar conflictos. Tomarán así conciencia de su comportamiento y de sus repercusiones sobre los demás mejor que con una exposición sobre las dificultades de las relaciones interpersonales.

3. EL PSICODRAMA EN FRANCIA Y SU EVOLUCION

El marqués de Sade, cuando fue internado en el manicomio de Charenton, sugirió a su director que mandara hacer teatro a los enfermos mentales. Durante la temporada 1966-1967, nos lo recordó el teatro Sarah-Bernhardt con aquel inolvidable espectáculo de Peter Weiss, «Marat-Sade» (la persecución y asesinato de Jean Paul Marat representados por el grupo teatral del hospital de Charenton, bajo la dirección del señor Sade). Durante la segunda guerra mundial, F. Tosquelles desarrolló la teatro-

terapia y los clubs terapéuticos en el hospital psiquiátrico de Saint-Alban (Lozère). En 1946, Mireille Monod, que procedía del Instituto Moreno de Nueva York, hizo la primera aplicación de psicodrama en el centro psicopedagógico de la Universidad de París. En el mismo año, en el servicio de neuropsiquiatría infantil del profesor Heuyer del hospital de niños enfermos, Serge Lebovici creó el primer grupo de psicoterapia colectiva para niños antes de lanzarse al psicodrama individual analítico, primero con Mme. Moreau-Dreyfus, después con los doctores Diatkine y Evelyn Kestenberg.

El psicodrama para niños no ha cesado de desarrollarse en Francia. Esta difusión provoca posturas muy diversas que Didier Anziú concreta en 1956 en su tesis complementaria «El psicodrama analítico en el niño».

Los que utilizan el psicodrama en Francia tienen en su mayoría una formación psicoanalítica y han hecho con frecuencia serias modificaciones a los principios de Moreno. Esto no ha impedido considerarle como el padre del psicodrama analítico. Ciertamente, la distinción entre el psicodrama analítico y el psicodrama de Moreno indica en Francia una clara diferencia de opciones, pero tiene menos importancia de lo que parece a primera vista. De hecho, el psicodrama es un sistema que engloba distintas variables. Recordemos en primer lugar que el término y el concepto de psicodrama analítico fueron introducidos por nosotros desde 1944 (9): «En realidad, el eclecticismo de Moreno y de su teoría pueden permitirle realizar fácilmente semejante recuperación. A pesar de la diversidad de métodos, en el seno mismo del psicodrama analítico se perciben, sin embargo, diferencias importantes entre el psicodrama de Moreno y el psicodrama analítico, tanto a nivel de técnicas como del objetivo fundamental.

Para nuestro propósito no es indispensable ha-

(9) Op. cit., p. 451.

blar aquí de las divergencias en el plano de las técnicas. El psicodrama analítico se distingue del psicodrama de Moreno ante todo desde el punto de vista de la doctrina. En Francia, los numerosos equipos que utilizan el psicodrama y los psicoterapeutas se diferencian principalmente según la mayor o menor importancia que conceden al psicoanálisis, pero ninguno quiere privarse de la aportación psicoanalítica para enriquecer la práctica del psicodrama. Al subrayar la importancia de las distinciones entre el psicodrama de Moreno, psicodrama analítico individual o triádico o de grupo, psicoanálisis dramático francés, etc., no hay que dejar de ver la evolución a través de prácticas más o menos diversificadas.

Tal abundancia de prácticas hace escribir a Genie y a Paul Lemoine: «Así, pues, Moreno ha creado un instrumento que responde aparentemente a las necesidades del momento, ya que ha tenido el éxito que conocemos. El psicodrama se ha extendido en el antiguo y nuevo mundo; ha penetrado en la industria, en las escuelas y en todas las ramas del trabajo. Incluso se ha convertido en una palabra del lenguaje corriente que sirve para designar cualquier escena de la vida un poco dramática: es un psicodrama, se dice. Pero precisamente porque ha tomado formas múltiples, no se sabe con claridad dónde está el psicodrama en estas actividades de grupo que invaden todos los campos. Por tanto, hemos experimentado la necesidad de establecer una doctrina concisa y fijar los conceptos que Moreno había olvidado establecer fuera de su práctica.

«Nuestro trabajo se caracteriza, ante todo, en el plano teórico, por un retorno a Freud y por recurrir a Lacan. Para nosotros la matriz de todo psicodrama es el «juego de la bobina» o del «fortda» descrito por Freud» (10). Si se adoptan las categorías de Lacan, el psicodrama se desarrolla para Lemoine en lo imaginario y lo simbólico y no en

(10) "Le psychodrame", Robert Laffort, 1972, pp. 11-12.

lo real (que no debe confundirse con lo verdadero), como para Moreno. Entonces se destinará a los que han perdido o no tienen acceso a lo simbólico y que repiten incansablemente sus preguntas.

La prioridad concedida a lo imaginario provoca el análisis de identificaciones más que la catarsis. Su consecuencia lógica es separar del juego a los conjuntos que jamás podrían llegar a lo imaginario. Asimismo, Gennie et Paul Lemoine rechazan la mezcla entre grupos (dinámica de grupos). Sin ser tan categórico sobre esta distinción —porque el grupo es siempre más o menos ideal—, a partir de nuestra modesta experiencia, damos la razón a estos terapeutas. Para ellos, a causa de su imprecisión, el psicodrama de Moreno era el núcleo de todas las divergencias «behaviouristas» o teatrales. Escogieron la vuelta a Freud porque era la vuelta a la terapia: «No hay análisis posible (individual o psicodramático) más que a partir de una exigencia terapéutica que explicita un deseo» (11).

Esta vuelta a Freud que, a pesar de divergencias profundas, caracteriza el conjunto de las escuelas francesas de psicodrama, me parece como una lección a favor de la directividad apolínea (desde entonces lo que importa no es tanto la expresión cuanto la comunicación y la interpretación) a expensas de la no-directividad dionisiaca («happening» y masajes comprendidos).

III. LEWIN Y LA DINAMICA DE GRUPOS

Kurt Lewin tuvo constantemente la preocupación de relacionar entre sí la teoría y la práctica, como lo muestra este texto publicado en 1944 donde aparece por primera vez el término de dinámica de grupo: «En el campo de la dinámica de grupo, más que en ningún otro campo psicológico, la teoría y la práctica están ligadas metodológicamente de modo

(11) Op. cit., p. 364.

que, si se dirigen correctamente, pueden proporcionar respuestas a problemas teóricos y reforzar al mismo tiempo esta aproximación racional a nuestros problemas sociales prácticos, que constituyen una de las exigencias fundamentales para su resolución». En el seno de una microsociología americana donde la marea de los hechos tiende a inundarlo todo, esta importancia otorgada a la teoría es bastante excepcional.

1. LA TEORIA DE LEWIN

Lewin no quiere conceder ningún interés al encadenamiento causal de los hechos, sino solamente a su orden sistemático en la dinámica de su emergencia. «Esta distinción entre el plano de la causalidad histórica y el de la causalidad sistemática o dinámica está en la base del sistema psicossociológico de Lewin y, por consiguiente, de su concepción de la motivación de las actitudes» (12). La confusión entre estas dos series de encadenamientos es, para Kurt Lewin, lo propio del pensamiento aristotélico o antropomórfico por oposición al pensamiento de Galileo, sistemático y a-histórico.

La psicología de Galileo, que tiene posibilidades para el futuro, no explica el hecho por la naturaleza de cada uno de sus elementos, sino que, en una perspectiva estructuralista y dinámica, lo considera formando parte de un entorno, como aconteciendo en un campo. Una constante interdependencia une a los sujetos, objetos, instituciones, en una palabra, a cada uno de los elementos de una situación, y la dinámica de estas interrelaciones determina la estructura del campo psicossociológico.

a) La psicología del campo.

La conducta de un individuo o de un grupo se inscribe en un campo o espacio de vida que debe

(12) Roger GIROD: "Attitudes collectives et relations humaines", P. U. F., 1952.

comprenderse como una función de la relación dinámica entre el individuo o el grupo y el medio ambiente. En efecto, la interdependencia es la esencia de lo social. Además, el grupo no se define por la proximidad o la semejanza de sus miembros, sino por su interdependencia. Los grupos, constituidos por seres independientes, son totalidades dinámicas dotadas de especiales propiedades, distintas de las propiedades de sus subgrupos o de sus miembros individuales.

¿Cómo explorar y describir este campo psicológico?... La originalidad de Lewin aparece en el uso de figuras geométricas y de conceptos tomados de la física para dar cuenta de los hechos psíquicos.

b) El método de Lewin.

Para expresar su visión dinámica de las estructuras y de la personalidad, Lewin se explica con términos de fuerza y de valencia. Un conjunto de fuerzas actúa sobre el sujeto estructurando su campo. El entorno está esquematizado por zonas que representan las diferentes situaciones psicológicas actuales o eventuales. A estas regiones se les atribuyen valencias positivas, negativas o nulas. «De modo que puede decirse que el universo psicológico es un valor y que la actividad psicológica es un movimiento hacia los valores. Si se admite además con Lewin que cada fuerza o cada valencia se puede valorar e incluso medir, resulta claro que basta con hacer en un momento dado el balance de las fuerzas (o de las valencias) presentes en el campo, para deducir el comportamiento inmediato subsiguiente» (13).

Otro aspecto de la metodología de Lewin es la importancia concedida a la experimentación. «Estoy convencido —dice Lewin— que, en sociología, es posible realizar experiencias que se puedan calificar de científicas tan legítimamente como los expe-

(13) Jean GUILLAUMIN: "La dynamique de l'examen psychologique", P. U. F., 1965, p. 229.

rimentos de física o de química.» Está convencido de que la experimentación es indispensable para analizar y comprender la realidad objetiva de lo social con más profundidad que con las clásicas encuestas y los estudios teóricos. El método de Lewin es experimental, no sólo por razón de sus experiencias con grupos pequeños, sino, más aún, por sus experiencias concretas con públicos diversos, es decir, por su investigación activa.

c) Una investigación activa.

Lewin preconiza una investigación activa cuya finalidad es la de producir transformaciones sociales haciendo avanzar al mismo tiempo el conocimiento de la realidad; en otras palabras, Kurt Lewin, a semejanza de Moreno, desea asociar una terapéutica psicosocial a la investigación científica.

Lewin es el iniciador de un gran número de investigaciones que han tomado diversas orientaciones entre las cuales se pueden distinguir dos grandes corrientes. La primera desemboca en el grupo de la Universidad de Michigan que se consagró ante todo a la investigación experimental en laboratorio; la segunda desarrolló, bajo los auspicios de los National Training Laboratories, la participación de los sujetos mismos en la investigación y se expresa esencialmente a través del Training Group o Grupo de Entrenamiento.

2. LAS GRANDES LINEAS DE LA INVESTIGACION

Explicaremos sólo dos temas: el mando y la decisión, es decir, los más conocidos y, por tanto, los que más se presentan para justificar la no-directividad. Apuntamos, sin embargo, el interés de las investigaciones que se refieren a:

- las comunicaciones (formales e informales);
- la interacción de los individuos entre sí;

- la creatividad (expresiva y constructiva);
- la cohesión (vinculada a la moral del grupo);
- las relaciones entre grupos.

a) El mando.

Desde hace mucho tiempo se ha planteado el problema del liderazgo. En todo grupo social existen individuos que dirigen más o menos. Se ha planteado el problema de por qué dirigen estas personas. Es bastante fácil dar una respuesta en lo que se refiere al papel de los directores formales, pero es menos fácil en lo que concierne al de los directores informales. En este caso, un individuo ejerce espontáneamente una influencia directriz sobre los otros en virtud de una aceptación implícita.

Observemos un grupo de niños, que es un buen ejemplo de grupo informal, es decir, de grupo que no está demasiado ligado por estatutos e instituciones. Los primeros esbozos de grupos de niños se sitúan hacia la edad de cinco años para las actividades de juego. Esta unidad implica ya una organización. Se comprueba la presencia de dos elementos: el «líder» y el que no se integra, el «marginado». Entre estos dos elementos extremos están las personas que no son totalmente pasivas y que contribuyen a la realización del grupo. ¿Por qué un niño dirige más que otro? Parece ser que esto sea debido a la vez a cualidades físicas y psicológicas. A pesar de numerosos trabajos, estos dos tipos de cualidades siguen siendo difíciles de precisar. Los investigadores, desconocedores la mayor parte de las veces del status social, no están de acuerdo sobre las cualidades que se han de atribuir al líder.

Ante esta incapacidad para ponerse de acuerdo sobre las características del líder, los investigadores orientaron de modo diferente sus trabajos. En lugar de dedicarse a descubrir las características del líder, tratan de comprender las relaciones entre dirigentes y dirigidos. Aparece cada vez más clara-

mente que la dirección de un grupo es el resultado de la interdependencia entre el líder y el grupo: pocos individuos se revelan como líderes en cualquier situación; otros no lo son jamás, mientras que la mayoría sólo representan este papel en determinadas circunstancias y únicamente en algunos grupos.

Al considerar el liderazgo como una relación entre el individuo y el grupo, distinguiremos, según Lewin, tres tipos de mando:

- El mando autocrático. La autoridad es exterior al grupo, está en manos de un líder que impone sus decisiones, que organiza lo que quiere y cuando quiere. No es la actitud del líder la que se adapta al grupo, sino las actitudes del grupo las que se acomodan a las del líder.
- El mando que deja actuar a los otros («laissez faire»). Cada individuo dispone de la autoridad, el líder interviene sólo cuando se lo piden. Con frecuencia el líder es más bien un experto que un animador.
- El mando democrático. El líder participa íntimamente de la vida del grupo. Las decisiones se toman por unanimidad después de una discusión colectiva bajo su dirección. Su actitud está en armonía con la del grupo. Lewin y, después de él, Lippit y White han llevado a cabo muchas experiencias con grupos de niños para valorar los resultados de cada uno de estos tipos de dirección, tanto en lo que se refiere a la eficacia como a la moral del grupo. En el plano de la eficacia, se comprueba que el grupo autoritario es el grupo más productivo. Pero Lewin especifica que parece ser que el grupo democrático hace un trabajo de mejor calidad. Cada miembro del grupo se siente realmente responsable frente a su tarea. Esto puede comprobarse con una experiencia que consiste en hacer salir al líder durante

unos minutos y registrar lo que hacen los niños en ese tiempo. En el grupo con mando autoritario, los niños dejan en seguida el trabajo y comienzan a revolver, mientras que en el grupo democrático continúan trabajando.

En el plano de la moral, ésta es más elevada en el grupo democrático, como se ve por las diferentes medidas de la agresividad. Una de las experiencias reveló que la frecuencia de la hostilidad era treinta veces más elevada dentro del grupo autoritario que en el seno del grupo democrático. Durante una experiencia, se introdujo dentro del grupo a un niño extraño a aquél, en ausencia de los líderes. Un grupo tiene sus costumbres y sus tradiciones, por lo que la intervención de un individuo exterior provoca una cierta dosis de agresividad. La explosión de agresividad es más fuerte en el grupo autoritario que en el grupo democrático.

Esta última experiencia confirma las hipótesis emitidas a propósito del efecto producido por los distintos tipos de dirección y de organización política sobre el comportamiento de los individuos y de las masas. En las dictaduras fascistas, cuyo poder está muy centralizado, se encuentra siempre una víctima propiciatoria a quien se hace responsable de todos los males. Así, en el grupo autocrático de laboratorio, la agresividad no se dirige jamás contra el autócrata, sino contra una «cabeza de turco» a quien hacen responsable de las dificultades experimentadas por el grupo. Se percibe que, incluso en la dictadura artificial del grupo de laboratorio, es posible provocar el mecanismo de la «cabeza de turco».

b) La decisión.

La toma de decisiones es un momento importante en la vida del grupo, ya que de la decisión adoptada depende la orientación de la acción. La forma en que se toman las decisiones determina el gra-

do de democratización de un grupo. A Lewin y a sus discípulos se deben una serie de experiencias encaminadas a comparar el efecto de las decisiones del grupo y el de las conferencias y consejos individuales sobre el cambio de costumbres alimenticias.

En 1941 se llevó a cabo una primera experiencia. Tenía como finalidad desarrollar el consumo de despojos de vaca en seis grupos voluntarios de amas de casa. Los tres primeros grupos asistieron durante cuarenta y cinco minutos a conferencias en las que se exponía la riqueza de los despojos en vitaminas y minerales y la manera de prepararlos para que resultaran apetitosos. Al mismo tiempo, otros tres grupos de la misma clase dedicaron su tiempo a una discusión de grupo sobre los problemas que se les planteaban a ellas como amas de casa: el especialista en dietética respondía a las preguntas en lugar de dar una conferencia. Un examen posterior reveló que un 3 por 100 de las amas de casa que habían escuchado la conferencia servían, efectivamente, despojos en su mesa, mientras que un 32 por 100 de las del grupo de discusión hacían lo mismo. Estos resultados se confirmaron con otras encuestas sobre el consumo de jugo de naranja y de aceite de hígado de bacalao. A dos mujeres jóvenes, que habían dado a luz en un hospital rural, antes de salir de allí se les animó a que dieran a sus bebés jugo de naranja y aceite de hígado de bacalao. Se pudo comprobar que las madres que habían optado por este nuevo método alimenticio como resultado de una discusión, lo practicaron efectivamente en una proporción de un 85 por 100 mientras que las que habían recibido instrucciones individuales no lo pusieron en práctica más que en una proporción del 40 al 50 por 100.

En la interpretación de estas experiencias, Kurt Lewin subraya que el motivo principal de resistencia al cambio era el temor de apartarse de las normas del grupo. Por esto es más fácil cambiar las

actitudes de un grupo que las de un solo individuo, incluso cuando se trata de una decisión que no se refiere a un objetivo común, sino a comportamientos individuales dentro de un marco social.

Si se quieren obtener transformaciones con la menor oposición posible, es preciso que el grupo recorra una parte del camino, que participe en la decisión. Se ha intentado proceder así en algunos talleres para introducir transformaciones técnicas. He aquí otra experiencia que se cita con frecuencia a propósito de esto: la realizada por Coch y French en una empresa de confección de ropa. Esta firma, que tenía empleados a 500 mujeres y a 100 hombres, se veía obligada a muchos cambios de puestos de trabajo, especialmente a causa de la evolución rápida de los métodos de producción. Estos cambios tropezaban con la resistencia del personal y se traducían en manifestaciones de toda clase (reivindicaciones de salario, bajas, disminución del rendimiento, etc.). La experiencia consistió en seleccionar cuatro grupos de obreros y darles grados diferentes de participación en el establecimiento de los cambios de puestos. En un grupo de control (18 obreros) no se dio a los interesados más que una explicación general. En el segundo grupo (31 obreros) se hizo participar a los representantes del personal en la toma de decisión. En los otros dos grupos (7 a 8 obreros) hubo participación total de todos los miembros. Una vez que los cambios fueron realizados, se comprobó dentro del primer grupo una resistencia y un descenso de la productividad. El comportamiento del segundo fue más satisfactorio. En cuanto a los miembros de los otros dos grupos, se adaptaron fácilmente y su productividad sobrepasó en un 14 por 100 el nivel anterior.

Los investigadores llegaron a la conclusión de que era posible suprimir la resistencia al cambio por medio de la participación del grupo en la elaboración de los proyectos y de los cambios.

3. EL «TRAINING GROUP» O «T-GROUP»

El «training group» es un método de formación para relaciones humanas. Surgió en Béthel (Maine), U. S. A., en 1947, patrocinado por los National Training Laboratories. Lo pusieron a punto los discípulos de Lewin que estaban preocupados por aplicar sus enseñanzas a la formación social de adultos.

Es muy difícil definir el «training group». Sin embargo, puede decirse que se trata de un grupo heterogéneo que se reúne durante cierto número de sesiones de varias horas con la libertad de hacer lo que desee, por lo menos a nivel verbal. El grupo incluye entre sus miembros un monitor, cuyo papel es el de permanecer siempre discretamente presente. Así lo expresa muy bien Max Pagés: «Los promotores del «T-group» no han intentado conseguir una formulación única de las hipótesis teóricas del mismo ni a codificar rigurosamente las técnicas. Como consecuencia, cada uno de los que lo aplican ha construido implícitamente su propia teoría del «T-group» y sus técnicas particulares. Así, pues, el «T-group» constituye más bien un conjunto de métodos que un método único» (14).

Según los países y las escuelas, el «training group» se denomina también grupo de formación o de preparación, grupo de base, grupo de evolución o de encuentro, labo-grupo, grupo de evolución personal, grupo de diagnóstico y grupo de sensibilización a la dinámica de grupos.

a) Los objetivos del «T-group».

El aspecto más original de este método consiste en hacer que un grupo estudie su propia dinámica y establezca sobre este estudio la formación de cada uno de los miembros del grupo. Como método de formación, exige la intervención personal de los participantes, lo cual facilita la transformación

(14) «Note sur le T-group ou groupe de diagnostic», in «Bulletin de Psychologie», núm. especial, 158-161, 6-9/XII, p. 453.

de sus actitudes que es la finalidad que persigue, más o menos, toda educación. Además, de manera opuesta al método del caso, el «T-group» permite estudiar un fenómeno en la vida real durante su desarrollo.

Encontramos estas características en la psicoterapia de orientación psicoanalítica y muchos psicólogos lo han hecho notar así. Han señalado, además, que en los dos casos había un mínimo de reglas de juego, lo que ocasiona un máximo de incertidumbre y que la palabra constituía y determinaba el campo de la experiencia. De hecho, en psicoanálisis la palabra actúa por su poder significativo mientras que en el «T-group» actúa ante todo por su poder de comunicación. Además, los objetivos de estos dos métodos son muy diferentes.

Distinguiremos seis objetivos en el «T-group»:

- Primer objetivo: una mejor comprensión de lo que pasa en el grupo, con el fin de tomar las decisiones oportunas.
- Segundo objetivo: adquirir una cierta técnica de la comunicación («savoir faire») destinada a facilitar los intercambios necesarios entre los miembros del grupo para que las decisiones sean comprendidas y aceptadas.
- Tercer objetivo: el desarrollo de la atención hacia los demás y de la tolerancia de sus sentimientos, que es aceptar que se puedan originar sentimientos diversos a propósito de una misma situación.
- Cuarto objetivo: el aprendizaje del descubrimiento y de la aceptación de sí mismo, y de modo muy especial los propios sentimientos negativos.
- Quinto objetivo: facilitar el espíritu de iniciativa personal. El «T-group» permite a sus par-

ticipantes aceptar mejor sus responsabilidades sin la referencia constante a una autoridad que lo resuelva todo.

- Sexto objetivo: determinar su acción no en función de ideas preconcebidas, sino en función de la realidad observada en un grupo de trabajo.

b) El papel de animador.

El animador del «T-group» no realiza ninguna de las funciones necesarias para la buena marcha del grupo, a excepción de la función de evaluación. Esto significa que no deberá fijar los objetivos del grupo, ni sus tareas, ni modificar las comunicaciones, ni intentar crear un clima positivo.

En todo individuo existen actitudes más o menos contradictorias que pueden constituir un obstáculo para el funcionamiento del grupo. En un grupo corriente, el líder trata de neutralizar las oposiciones. Por el contrario, en el «T-group» el animador evita cuidadosamente realizar este trabajo de facilitación. «La hipótesis pedagógica central del «T-group», que constituye realmente un método activo de enseñanza de relaciones humanas, en el sentido estricto de la palabra, es que los miembros del grupo, al tener que descubrir por sí mismos, en todos los planos, las condiciones de un funcionamiento eficaz de su grupo, así como los cambios que pudieran producirse en ellos a nivel de opiniones, de comportamientos, de actitudes, tendrán la oportunidad de realizar modificaciones auténticas y durables de su personalidad, incluso cuando estas modificaciones sean mínimas» (15). Así, el «T-group» tiene una especial dinámica que parte de una estructura voluntariamente inexistente, de la ausencia de la autoridad y que permite enmasca-

(15) Max PAGES: "La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de le relation humaine", Dunod, 1968, p. 455.

rar las dificultades profundas. El animador debe actuar exactamente como un catalizador. Además, el aprendizaje del «training group» se hace en medio de la ansiedad e incluso de la angustia y no en la euforia.

¿En qué consiste, para el animador, la función de evaluación de la que habla Lewin? Esta función comprende cuatro tareas principales: la información, la organización, la interpretación y el diagnóstico. La información se ejerce a nivel de comunicaciones: el monitor podrá hacer llegar a sus destinatarios los mensajes que se hayan perdido en el camino. Por otra parte, recordará al grupo los mensajes que hayan pasado desapercibidos o que hayan sido olvidados. En algunos casos, el animador contribuirá incluso a la organización misma de las comunicaciones, sugiriéndole al grupo, por ejemplo, que realice una evaluación al término de cada sesión. El hecho de intervenir en el grupo puede considerarse ya como una interpretación. Pero ésta resultará más explícita cuando se trate de descifrar un mensaje, de aclarar una actitud. Esta función se prolonga con el trabajo de diagnóstico de las comunicaciones y de las actitudes: consiste en hacer que aparezca el encadenamiento de los momentos de la vida del grupo. Evidentemente, el animador no tiene que efectuar el diagnóstico en lugar de los participantes, sino que tiene que ayudarles a realizar la síntesis entre las determinantes individuales y del grupo.

Estos diferentes métodos de análisis, de terapia y de formación que se han examinado a lo largo de este capítulo, han invadido los más variados terrenos, desde los servicios sociales y la empresa hasta la vida política, pasando por la enseñanza y la pastoral. La escasez de elaboración teórica ha facilitado grandemente una evolución empírica contradictoria.

La práctica del «T-group» y del psicodrama no han dejado de confluír alimentándose de la corrien-

te no-directiva rogeriana hasta desembocar en una verdadera sacralización del grupo y de la vida en grupo, en los grupos de encuentro y en los centros de desarrollo personal (16). Más recientemente, por introducción de la bio-energética y de los masajes, los participantes del grupo experimentan sensaciones nuevas. He aquí un buen ejemplo:

«Dentro de esta óptica, el objetivo de la bio-energía es el de reducir las tensiones musculares para dejar paso a la expresión de los sentimientos y dejar que se resuelvan así los conflictos emocionales. Este es un trabajo sobre el cuerpo que consiste en poner en actividad la energía corporal para que se extienda a todas las partes del cuerpo y especialmente al aparato genital, haciendo que se expresen en voz alta los sentimientos en el momento en que el relajamiento de la tensión muscular permite tomar conciencia de ellos.»

«Para ayudar al que acepta un trabajo individual a salir de su rigidez y a activar su energía, el terapeuta utiliza técnicas activas; le permite un pateo, lo cual le producirá una inseguridad en la medida en que se exterioriza una protesta y por medio de ésta permitirá que alcance un nivel emocional en el cual es posible el cambio; hacer gritar o repetir varias veces seguidas una frase corta muy significativa. Al liberar la energía corporal, se expresan igualmente los sentimientos que estaban bloqueados... Es fácil imaginar que cuando cada uno haya logrado un contacto con sus energías más vitales, se manifieste una especie de energía colectiva en el interior del grupo... El mundo entra en la habita-

(16) Una definición, entre otras, de grupo de encuentro: "Un grupo de encuentro es la reunión durante algunas horas o algunos días, de doce o dieciocho personas responsables, que se esfuerzan en común. Su destino es la intimidad, la confianza y la toma de conciencia de su comportamiento en el interior de un grupo. Su fuerza es la sinceridad" (Jane HOWARD: "Made in U. S. A.: Un grupo de desarrollo personal", publicado en "La Revue de la Formation Permanente", febrero 1973, p. 47).

ción. Por medio de un canto rítmico, con el cual nuestra voz y nuestros gestos armonizan inmediatamente, dejamos estallar la vitalidad que nos llena» (17).

(17) Anne ROSIER: "Une nouvelle tendance de la psychologie", publicado en "Economie et Humanisme", número de julio-agosto 1947, pp. 43-55. Al lector le interesa leer, paralelamente a este texto, el de Aldous Huxley que relata en "El mejor de los mundos" una sesión de grupo reservada a los más selectos de la ciudad. Después de comulgar en la misma copa de la amistad, llena de helado de fresas, los participantes cantan sin tregua el himno de la solidaridad, dando vueltas por la habitación, las manos puestas en las caderas del danzante anterior. Marcan con los pies el ritmo de la música y llevan el compás en las nalgas del que está delante. El celebrante hace repetir sin cesar el refrán litúrgico: "Viva Ford y la alegría. Besemos a las chicas y formemos todos un solo ser". La luz disminuye lentamente y el corro se deshace finalmente para tenderse sobre los divanes y lograr el éxtasis de los cuerpos.

B I B L I O G R A F I A

- ANGELIN-SCHÜTZENBERGER, Anne: "Précis de psychodrame", éditions universitaires, 1970, 280 pp. Edición castellana, Aguilar, 1970.
- "L'Observation dans les groupes de formation et de thérapie", éditions de l'Epi, 1972, 150 pp.
- ANZIEU, Didier: "Le psychodrame analytique chez l'enfant", P. U. F., 1956, 183 pp.
- ANZIEU, Didier, et MARTIN, Jacques-Yves: "La dynamique des groupes restreints", P. U. F., 1968, 284 pp.
- ANZIEU, Didier, et autres: "Le travail psychanalytique dans les groupes", Dunod, 1972, 280 pp.
- ARDOINO, Jacques: "Communications et relations humaines", Université de Bordeaux, 1966, 166 pp.
- "Propos actuels sur l'éducation", Gauthier-Villars, 1969, 456 pp.
- A. R. I. P.: "Pédagogie et psychologie des groupes", éditions de l'Epi, 1965, 327 pp. Editado en español por Editorial Nova Terra, 1967.
- BADIN, Pierre: "Problèmes de la vie en groupe", P. U. F., 1965, 188 pp.
- BARNECAUD, Dominique: "La catharsis dans le théâtre; la psychanalyse et la psychothérapie de groupe", éditions de l'Epi, 1970, 390 pp.
- BION, W. R.: "Experiences in groups", Londres, 1961, traduction Recherches sur les petits groupes, P. U. F., 1965, 140 pp.
- BOUR, Pierre: "Le psychodrame et la vie", Desclée de Brouwer, 1968, 363 pp.
- BOURRICAUD, François: "Esquisse d'une théorie de l'autorité", Plon, 1961, 422 pp.
- DURAND-DASSIER, Jacques: "Groupes de recontre marathon, approche pratique", éditions de l'Epi, 1973, 145 pp.
- FLAMENT, Claude: "Réseaux de communication et structures de groupe", Dunod, 1965, 196 pp.
- FONDATION ROYAUMONT: "Le psychosociologue dans la cité", éditions de l'Epi, 1967, 336 pp.

- FOULKES, S. H., et ANTHONY, E. J.:** "Group psychotherapy", 1957, trad. "Psychothérapie de groupe, approche psychanalytique", éditions de l'Epi, 1969, 368 pp.
- FRAISSE, Paul, et PIAGET, Jean:** "Traité de psychologie expérimentale", tome IX, "Psychologie sociale", 1965, 272 pp.
- GIROD, Roger:** "Attitudes collectives et relations humaines", P. U. F., 1952, 346 pp.
- GUILLAUMIN, Jean:** "La dynamique de l'examen psychologique", P. U. F., 1965, 438 pp.
- LEVY, André:** "Psychologie sociale, textes fondamentaux", Dunod, 1965, 565 pp.
- LEMOINE, Gennie et Paul:** "Le psychodrame", R. Laffont, 1972, 384 pp.
- LEWIN, Kurt:** "Psychologie dynamique", P. U. F., 1967, 297 pp.
- LUFT, Joseph:** "Group processe", Palo Alto, National Press, 1963, trad. "Introduction à la dynamique des groupes", Privat, 1967, 104 pp.
- MAISONNEUVE, Jean:** "La dynamique des groupes", P. U. F., 1968, 128 pp.
- MORENO, Jacob-Levy:** "Who shall survive", New York, 1953, trad. "Fondements de la sociométrie", P. U. F., 1954, 400 pp.
- "Psychotérapie de groupe et psychodrame", P. U. F., 1965, 470 pp.
- OLMSTED, Michael:** "The small group", trad. "Sociologie des petits groupes", Spes, 1969, 165 pp.
- SOROKIN, Pitirim:** "Fads and foibles in modern sociology, and related sciences", Chicago, 1956, trad. "Tendances et déboires de la sociologie américaine", Aubier, 1959, 402 pp.
- WACKENHEIM, Gérard:** "Communication et devenir personnel", éditions de l'Epi, 1969, 344 pp.
- WIDLOCHER, Daniel:** "Le psychodrame chez l'enfant", P. U. F., 1962, 152 pp.

II

CARL ROGERS

«Al oír estas palabras Cándido volvió a desmayarse; pero vuelto en sí y habiendo dicho todo lo que debía decir, inquirió la causa y el efecto y la razón suficiente que había llevado a Pangloss a un estado tan lastimoso.

—¡Ay de mí! —dijo el otro—. Es el amor; el amor, consuelo del género humano, conservador del universo, alma de todos los seres sensibles, el tierno amor.

—¡Oh! —dijo Cándido—. He conocido ese amor, ese soberano de los corazones, ese alma de nuestra alma; sólo me valió un beso y veinticinco puntapiés en el trasero. ¿Cómo ha podido esta bella causa producir un efecto tan abominable?...

Pangloss contestó en estos términos:

—¡Oh mi querido Cándido! Conocisteis a Paquette, aquella hermosa sirvienta de nuestra augusta baronesa; en sus brazos gocé de las delicias del paraíso, que son las que me han producido estos tormentos infernales por los que me veis devorado; estaba contagiada y tal vez haya muerto. Paquette había recibido ese regalo de un fraile franciscano muy sabio que había conocido la fuente del mal porque lo había recibido de una vieja condesa y ésta, a su vez, de un capitán de caballería, el cual se lo debía a una marquesa que se contagió de un paje, habiéndolo recibido éste de un jesuita que siendo novicio lo adquirió en línea directa de uno de los acompañantes de Cristóbal Colón. Por mi parte, no podré transmitirlo a nadie porque me muero.

—¡Oh Pangloss! —exclamó Cándido—. ¡Qué extraña genealogía! ¿No habrá sido el diablo el tronco de este linaje?...

—Nada de eso —replicó el gran hombre—; ésta era una cosa indispensable en el mejor de los mundos, un ingrediente necesario; porque si Colón no hubiera cogido la enfermedad en una isla de América, esta enfermedad que envenena la fuente de la generación, que con frecuencia incluso la impide, oponiéndose evidentemente al gran fin de la naturaleza, no habríamos tenido la suerte de conocer ni el chocolate ni la cochinilla; además, es preciso observar que hasta el día de hoy, en nuestro continente, esta enfermedad es una de nuestras particularidades, así como el afán de discutir. Los turcos, los indios, los persas, los chinos, los siameses, los japoneses, no la conocen todavía; pero existe una razón suficiente para que la conozcan a su vez dentro de algunos siglos. Mientras tanto, ha progresado maravillosamente entre nosotros, y sobre todo, en los grandes ejércitos formados por honrados asalariados, bien educados, que deciden la suerte de los estados.»

VOLTAIRE: "Candide ou l'optimisme" (1759), en "Romans et contes", Gallimard, collection la Pléiade, 1954, pp. 156-157.

Cuando se evoca la no-directividad, se suele hacer referencia a Carl Rogers y a su obra. En la realidad no se ha tenido en cuenta a Rogers para ponerla en práctica. Sin embargo, hay que decir que se convirtió en paladín de la no-directividad sistemática. Además, algunas significaciones del concepto respondían tan exactamente a expectativas sociales, que alcanzó en seguida un gran éxito. En el prólogo del último libro de André de Peretti, escribía Carl Rogers: «¿Por qué ha sido tan grande el impacto de mi obra?... En verdad, no atribuyo este éxito a talento personal ni al hecho de haber vislumbrado el futuro. A mí, que me esfuerzo en comprender este fenómeno, me parece que, sin sospecharlo, he expresado una idea en el momento oportuno para recibirla, como si en el agua de un charco que hubiese quedado lisa e inmóvil cayese un guijarro dibujando ondas cada vez mayores y ejerciendo una influencia imposible de captar para quien se contentase sólo con contemplar la piedrecilla» (1).

(1) "Pensée et vérité de Carl Rogers". Privat, 1974, p. 22. Este libro, escrito por un rogeriano, es una presentación de Rogers al mismo tiempo que una refutación de las críticas hechas a su obra. Por haber leído las cinco obras anteriores de André de Peretti, así como otras dedicadas a Rogers, creo poder decir que jamás un autor francés nos había llevado tan lejos en la comprensión de Carl Rogers y de la no-directividad. Es un monumento de admiración y de rigor levantado a la gloria de la verdad rogeriana. He quedado impresionado ante la lista de los errores cometidos por los contemporáneos de Rogers y por las muy graves acusaciones que les atribuye André de Peretti, especialmente a Snyders (citas manipuladas, mutiladas, condena de su orientación, contrasentido, etc.). Sin embargo, es timo que las críticas de Snyders, Hannoun y Palmade son oportunas, a pesar de sus inexactitudes y exageraciones.

A fuerza de utilizarlo a diestro y siniestro, el término de no-directividad acaba perdiendo su sentido original. Rogers prefirió utilizar el de «centrado en el cliente», lo que no fue aceptado en el lenguaje corriente y esto por dos razones: por una parte, la mayoría de los que practican la no-directividad o que hablan de ella, jamás han leído a Rogers; por otra parte, el concepto de no-directividad se muestra a la vez más significativo y más amplio que el de «centrado en el cliente», que sirve para calificar todo un conjunto de relaciones humanas y no sólo la relación con un cliente determinado.

No presentamos aquí más que los principios básicos y los conceptos más corrientes de Carl Rogers.

I. LOS PRINCIPIOS BASICOS DE CARL ROGERS

Después de un largo aprendizaje de la consulta psicológica dentro de una empresa o de un organismo social y de pasar «millares de horas trabajando en intimidad con individuos llenos de problemas», Rogers elaboró cierto número de convicciones personales que expone en su obra «El desarrollo de la persona».

1) «En mis relaciones con las personas he aprendido que no es útil, a la larga, actuar como si yo fuese distinto de lo que soy. Por ejemplo —escribe Rogers—, de nada me sirve comportarme con calma y amabilidad cuando me encuentro irritado e inclinado a la crítica. En una palabra, de nada sirve tratar de mantener una apariencia.»

2) «Mi intervención es más eficaz cuando consigo escucharme y aceptarme y logro ser yo mismo.» A partir del momento en que nos conocemos y nos aceptamos tal como somos, nuestras relaciones resultan verdaderas, y, por una especie de paradoja, somos capaces de cambiar.

3) «Concedo un valor enorme al hecho de poder comprender a otra persona.» Cuando escuchamos a alguien, nuestra primera reacción es la de juzgar más que la de comprender. «Si me aventuro a comprender verdaderamente a otra persona, es posible que esta comprensión me haga cambiar. Ahora bien, todos tenemos miedo al cambio.»

4) «Constituye para mí un enriquecimiento el abrir vías de comunicación que permitan a los otros hacerme participar de sus sentimientos y de su universo tal como ellos lo perciben», vías que les proporcionan el medio de compartir su persona con otras.

5) «Para mí es siempre sumamente enriquecedor el poder aceptar a otra persona.»

6) «Cuanto más dispuesto estoy a reconocer mi realidad y la del otro, menos siento el deseo de intentar arreglar las cosas, cueste lo que cueste», ya sea fijando objetivos o manejando más o menos a las personas.

7) «Puedo confiar en mi experiencia.» La prueba de que es preciso proseguir una actividad está en que uno la siente como buena y digna de ser continuada: «Cada vez que he confiado en un sentimiento interior y no intelectual, he descubierto el acierto de mi decisión».

8) «Una evaluación hecha por otro no me serviría de guía.» Aunque no puedan servirnos de guía, las opiniones de los otros deben escucharse y estimarse en lo que son.

9) «La experiencia es la autoridad máxima.» Ninguna idea tiene el valor de autoridad de una experiencia. «Ni la Biblia, ni los Profetas —ni Freud, ni la investigación—, ni las revelaciones que proceden de Dios o de los hombres, podrán tener prioridad sobre mi experiencia directa y personal.» Y experimentamos gozo al discernir un orden, una significación en nuestra experiencia.

10) «Los hechos son unos amigos.» Por temor a perder nuestra tranquilidad interior y nuestro pequeño bienestar intelectual tenemos tendencia a considerar los hechos como enemigos que nos enmascaran la verdad.

11) «Lo que es más personal es también lo que resulta más general.» Lo que hay de más íntimo en cada uno de nosotros es el sentimiento que podría llegar más profundamente a los otros si fuese expresado. En otras palabras, la aceptación y desarrollo de la subjetividad es liberadora para uno mismo y para los demás.

12) «Mi experiencia me ha demostrado que, fundamentalmente, todos los hombres tienen una orientación positiva.»

13) «La vida, en lo que de mejor tiene, es un proceso dinámico y cambiante donde no hay nada fijo.» Negación de los sistemas cerrados y abstractos, libertad creadora, la vida evoluciona a merced de las experiencias y de la comprensión de las mismas de acuerdo con un proceso continuo de transformación.

A estas actitudes fundamentales que acabamos de presentar corresponde un mínimo de técnicas y conceptos.

II. LOS CONCEPTOS

La práctica rogeriana se expresa a través de algunos conceptos simples que se resumen en el término de no-directividad. El psicólogo, el formador y el terapeuta adoptan respecto de su interlocutor una actitud de aceptación incondicional hecha de comprensión, de «empatía». La actitud no directiva permite el desarrollo de la personalidad y lleva al cliente a aceptarse a sí mismo, a ser lo que es, a ser «congruente», es decir, auténtico.

1. LA NO-DIRECTIVIDAD

Constituye el concepto-clave. Caracteriza a la vez la teoría y la práctica rogerianas. Designa más específicamente la actitud por la cual uno se niega a sugerir una dirección cualquiera al otro, que puede decir y pensar lo que quiera, sin que se le imponga ninguna interpretación.

Debido a su valorización incondicional del cliente y a su esfuerzo de comprensión, la no-directividad aparece como una actitud esencialmente positiva, mientras que la mayoría de los que hablan de la no-directividad o intentan ponerla en práctica, la convierten en algo negativo. Para ellos, ser no-directivo no caracteriza una cierta forma de comportamiento, sino que significa simplemente no ser directivo. La mayoría de las veces el interlocutor advierte que la no-directividad no corresponde al «laissez-faire», sin que se especifique la diferencia entre las dos actitudes. Ya lo sabemos: Rogers ha preferido abandonar la expresión de «no-directivo», que es más ambigua, y utilizar la de «centrado en el cliente», que explica mejor el aspecto positivo de sus hipótesis y de sus métodos.

2. EL DESARROLLO

Todo hombre es capaz de dirigirse a sí mismo. Rogers denomina «growth» al poder de autodirección, de desarrollo y de maduración. En consecuencia, en cualquier situación, el objetivo principal no está en resolver un problema particular, sino en ayudar al individuo a desarrollarse con el fin de que pueda resolver no sólo ese problema inmediato, sino también todos los que se le planteen más tarde.

3. LA CONGRUENCIA

Según la opinión del mismo Rogers, es difícil explicar el término de «congruencia» que puede tra-

ducirse por el de «autenticidad». Para facilitar su comprensión, citamos a Rogers: «Creo que todos tendemos a reconocer la congruencia o no congruencia de los individuos con quienes nos relacionamos. Con frecuencia nos damos cuenta de que tal o cual persona, en la mayoría de los terrenos, no sólo expresa realmente su pensamiento, sino que éste coincide exactamente con sus sentimientos más profundos, ya se trate de la cólera, de la rivalidad, del afecto o solidaridad. Entonces tenemos la sensación de saber exactamente en qué punto se encuentra. Frente a otro individuo, tenemos la impresión de que se parapeta tras una fachada, que opta por enmascararse. Nos preguntamos qué es lo que realmente piensa y si sabe él mismo lo que piensa. Tenemos tendencia a ponernos en guardia y a desconfiar de él. Pero es evidente que los distintos individuos varían en cuanto a su grado de congruencia y que un mismo individuo presenta grados de congruencia variables en diferentes momentos de su vida, según lo que sienta y según tenga que ponerse en guardia contra lo que siente o pueda aceptarlo en su conciencia» (2).

Si hemos citado ampliamente a Rogers a propósito de la autenticidad, es porque ésta representa a la vez el fundamento y el signo para reconocer la no-directividad. Sin ella no puede existir la comunicación.

4. LA EMPATIA Y LA COMPRENSION

La empatía es una participación en el otro, en aquello que le hace ser otro (3). Asocia la inteligencia y la afectividad en la aceptación del otro tal como es. A nivel de la actitud, no hacemos dife-

(2) Op. cit., pp. 240-241.

(3) Rogers define la empatía como "un sentir el mundo interior y personal del otro como si fuera propio" y también "intentar comprender al otro desde el punto de vista del otro". (N. del T.)

rencia entre la comprensión y la empatía que es una actitud comprensiva. Este concepto aporta un elemento nuevo en el campo de la expresión. En este caso, la comprensión se expresa por la «técnica del reflejo o del espejo», gracias a la cual el especialista vuelve a formular al cliente su mensaje y de este modo le indica que lo ha comprendido.

La condición primera de la actitud de comprensión es la de escuchar. «Escuchando a la gente es como he aprendido todo lo que sé sobre el individuo, la personalidad, la psicoterapia y las relaciones interpersonales. Pero hay en ello otra satisfacción más para mí. Cuando escucho verdaderamente a alguien, es algo así como si escuchase la música de las esferas celestes, porque detrás del mensaje inmediato de la persona —poco importa su contenido— está lo universal, lo general. En el seno de las comunicaciones personales que escucho en la realidad, me parece que se ocultan leyes psicológicas muy ordenadas, perspectivas sobre este orden grandioso que hallamos en el Universo. Así, siento a la vez la satisfacción de escuchar a una persona particular y de estar de algún modo en contacto con la verdad universal» (4).

De estos conceptos y principios básicos se derivan cierto número de consecuencias más específicamente pedagógicas.

III. POSTULADOS PEDAGOGICOS

En un capítulo que él aprecia muy especialmente, Rogers expone sus más profundas convicciones en el campo de la enseñanza: «Creo que nos hallamos ante una situación totalmente nueva en materia de enseñanza; el objetivo de la enseñanza, si queremos sobrevivir, no puede ser otro que el de facilitar el cambio y el aprendizaje. El único indivi-

(4) "Liberté pour apprendre?", Dunod, 1972, p. 219.

duo formado es el que ha aprendido a aprender, a adaptarse a cambiar; es el que ha comprendido que ningún conocimiento es cierto y que sólo la capacidad de adquirir conocimientos puede conducir a una firme seguridad. En el mundo moderno, los únicos objetivos que la enseñanza puede proponerse y que tienen un sentido son la capacidad de cambiar, la confianza en una aptitud más que en un saber estático» (5).

Pero a través de sus conceptos sobre el aprendizaje es como mejor expresa sus grandes principios pedagógicos (pp. 156-162):

1) «Los seres humanos tienen en sí mismos una capacidad natural de aprender.» Rogers pretende incluso que están ávidos de desarrollo.

2) «Se produce un aprendizaje significativo cuando el estudiante percibe que su objetivo tiene una relación con sus proyectos personales» y le permite desarrollar su yo.

3) «Estos aprendizajes, que son amenazadores para el yo, se perciben y asimilan más fácilmente cuando las amenazas exteriores quedan reducidas al mínimo.» Así resulta que un medio comprensivo, sin calificaciones, con autoevaluación, elimina las angustias y permite el progreso interior.

5) «Cuando la amenaza contra el yo es débil se pueden percibir los matices de la experiencia vivida y ésta puede producir el aprendizaje.»

6) «En la acción se aprende mucho y con provecho.»

7) «Se facilita el aprendizaje cuando el estudiante tiene una parte de responsabilidad en el método.» Según Carl Rogers, esto se ha demostrado tanto en la industria como en la enseñanza.

8) «La enseñanza autodeterminada, que compromete a toda la persona —tanto en sus sentimientos

(5) Op. cit., p. 102.

tos como en su inteligencia—, es la que penetra más profundamente y la que se retiene más tiempo.» Este aprendizaje profundo y penetrante se sitúa «a nivel visceral».

9) «La independencia de espíritu, la creatividad, la confianza en sí mismo, se facilitan cuando la autocrítica y la autoevaluación son consideradas como fundamentales y la evaluación realizada por otro se percibe como secundaria.» La libertad es la primera condición para toda creación.

10) «En el mundo de hoy, el aprendizaje socialmente más útil es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, es también aprender a estar siempre abierto a la propia experiencia y a integrar en sí el proceso mismo del cambio.»

La enseñanza formará entonces individuos que realicen el cambio a gusto porque habrán comprendido que el cambio es la cosa más importante de su vida.

Al final de su obra, en una parte titulada «Un modelo de revolución», Carl Rogers subraya la eficacia del «T-group», que le parece el mejor instrumento que jamás se haya descubierto para facilitar el aprendizaje, la maduración y el cambio, ya sea a título individual o en el seno de las organizaciones.

B I B L I O G R A F I A

- CURRAN, Charles: "Counseling in catholic life and education", 1952, trad. "L'entretien non-directif", éditions universitaires, 1967, 324 pp.
- HANNOUN, Hubert: "L'attitude non-directive de Carl Rogers", éditions E. S. F., 1972, 216 pp.
- MARQUET, Pierre-Bernard: "Rogers", éditions universitaires, 1971, 160 pp.
- MURY, Gilbert: "Introduction à la non-directivité", Privat, 1973, 190 pp.
- PAGES, Max: "L'Orientation non-directive", Dunod, 1965, 188 pp.
- "La vie affective des groupes, esquisse d'une théorie de la relation humaine", Dunod, 1968, 508 pp.
- PERETTI, André de: "Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive", éditions de l'Epi, 1966, 360 pp.
- "Les contradictions de la culture et de la pédagogie", éditions de l'Epi, 1969, 300 pp.
- "Pensée et vérité de Carl Rogers", Privat, 1974, 304 pp.
- ROGERS, Carl, and KINGET, Marian: "Psychothérapie et relations humaines, Théorie et pratique de la thérapie non-directive", Béatrice-Nauwelaerts, 1965, tome I, 335 pp.; tome II, 260 pp.
- ROGERS, Carl: "On becoming a person", 1964, trad. "Le développement de la personne", Dunod, 1966, 284 pp.
- "Counseling and psychotherapy", 1942, trad. "La relation d'aide et la psychothérapie", éditions sociales françaises, 1970, tomes I et II, 460 pp.
- "Autobiographie", éditions de l'Epi, 1971, 96 pp.
- "Freedom to learn", 1969, trad. "Liberté pour apprendre", 1972, 364 pp.

III

**LAS PEDAGOGIAS
LIBERTARIAS**

«Toda su vida estaba dirigida no por leyes, estatutos o reglas, sino por sus deseos y su libre albedrío. Se levantaban de la cama cuando mejor les parecía y bebían, comían, trabajaban, dormían, cuando tenían ganas. Nadie les despertaba, nadie les obligaba ni a beber ni a comer ni a hacer cosa alguna. Así lo había establecido Gargantúa. Su única norma se concretaba en esta frase:

HAZ LO QUE QUIERAS

porque las personas liberadas, bien nacidas, bien instruidas, que conversan razonablemente, tienen por naturaleza un instinto y un estímulo que ellos llaman honor y que les impulsa a realizar actos virtuosos y a apartarse del vicio. Aquestos, cuando se les fatiga y esclaviza con vil sujeción y obligaciones, apartándoles de la noble inclinación por la cual tienden espontáneamente a la virtud, tratan de quitar y romper este yugo de esclavitud porque siempre intentamos hacer lo que está prohibido y codiciamos lo que está vedado.

Gracias a esta libertad, todos rivalizaron loablemente en hacer lo que parecía agradar a uno solo. Si alguno o alguna decía: «Bebamos», bebían todos. Si decía: «Juguemos», jugaban todos. Si decía: «Vamos a retozar al campo», iban todos. Si se trataba de levantar la caza o de cazar, las damas, montadas en hermosas jacas y acompañadas de su palafrenero, llevaban sobre el puño graciosamente cubierto con guantelete, un gavilán, un esparaván o un es-

merejón. Los hombres llevaban otras aves de rapiña.

Tenían una educación tan esmerada que no había entre ellos quien no supiese leer, escribir, cantar, tocar instrumentos armoniosos, hablar cinco o seis lenguas y en aquéstar componer tanto en verso como en prosa. Jamás se vieron caballeros ni tan valerosos ni tan galantes ni tan diestros a pie y a caballo, ni más gallardos ni más bulliciosos ni más hábiles en el manejo de cualquier palo, que los que allí se encontraban. Nunca se vieron damas tan pulcras, tan graciosas, tan agradables, tan instruidas, tan habilidosas con la aguja y en cualquier ocupación femenina, tan honestas y libres como las que allí se hallaban. Por esta razón, cuando hubo llegado el tiempo en que alguno quiso salir de aquesta abadía, bien a instancias de sus padres, bien por otra causa, llevaba consigo a una de las damas, aquélla hacia la cual había sentido una inclinación especial, y se casaban. Y si en Thélème habían vivido con mucho fervor y amistad, la vivían aún mejor una vez casados. Al final de su vida seguían amándose como el día de la boda.»

RABELAIS: "Gargantúa" (1534), libro primero, capítulo LVII, en "Oeuvres Complètes", Gallimard, colección "La Pléiade", pp. 159-160.

Los que consideran a Carl Rogers como «fundador» de la no-directividad ignoran que ésta ha inspirado la pedagogía libertaria desde hace siglos, ya sea la abadía de Thélème imaginada por Rabelais o, mejor aún, el Emilio de Jean-Jacques Rousseau, que servirá de referencia a todos los pedagogos. Ciertamente, se pueden citar otros nombres como los de Montagne, Fénelon o Comenius. Pero la aportación principal se debe a Jean-Jacques Rousseau. Jean Piaget dice que en Jean-Jacques hallamos una concepción de conjunto cuyo valor asombra hoy día tanto más cuanto que no ha sido inspirada por ninguna experiencia científica y que su contexto filosófico ha impedido con frecuencia que se la juzgue objetivamente» (1).

Yo añado que esta filosofía no es tan sencilla como aparece a través de algunas corrientes no-directivas que los adversarios de la no-directividad califican, a la ligera, de roussoniana. Entre los discípulos de Rousseau, hay que considerar aparte a Pestalozzi. Sería preciso citar también todas las corrientes liberadoras del niño de fines del siglo XIX y de la primera mitad del XX: las experiencias de Hamburgo, John Dewey, Decroly, María Montessori y, naturalmente, Celestin Freinet y su «escuela del pueblo».

I. LOS ANTI-AUTORITARIOS

La no-directividad de las pedagogías libertarias contemporáneas se caracteriza, en primer lugar,

(1) "Psychologie et pédagogie", Denoël, 1969, p. 204.

por la negación de cualquier autoridad. Un nombre y una escuela se destacan y sirven constantemente de referencia: A. S. Neil y la escuela de Summerhill que éste fundó en 1921 en los alrededores de Londres.

«Creo que es injusto imponer cualquier cosa con autoridad. Jamás se debiera obligar al niño a hacer algo antes de que a él se le ocurra la idea —su idea— de que debe hacerlo. La maldición que pesa sobre la humanidad es la imposición exterior, ya venga del Papa, del Estado o del maestro. Es fascismo» (2). Estas líneas de Neill explican su principal preocupación: liberar al niño de toda imposición. Dice, además, que es preciso escoger entre la autoridad y la libertad, porque no hay un término medio.

No se debe ejercer influencia alguna sobre el niño. «Jamás intento que los niños participen de mis creencias o de mis prejuicios... Pongo mi confianza en el poder de la libertad para armar a la juventud contra la hipocresía, el fanatismo y toda clase de «ismos». Cualquier opinión que se le impone a un niño es un pecado contra su persona. Un niño no es un adulto en pequeño y no puede ver las cosas como un adulto» (3). Finalmente, después de expresar su convicción de que la política no salvará hoy a la humanidad mejor que ayer y que muchos periódicos políticos, llenos de odio y de veneno, son socialistas porque detestan a los ricos en lugar de amar a los pobres, A. J. Neill declara su fe en el amor: «Sólo el amor puede salvar al mundo».

En esta corriente anti-autoritaria, pero en una perspectiva mucho más centrada en el grupo, podemos colocar a Mary A. Bany y Lois V. Johnson, dos profesores americanos cuya obra sobre el grupo-clase es bastante conocida entre los educadores. En el prólogo de aquélla dicen estos auto-

(2) "Libres enfants de Summerhill", Maspero, 1971, p. 112.

(3) Ibid., p. 226.

res: «De vez en cuando los psicólogos han mencionado descubrimientos importantes relacionados con la dinámica de grupos que podrían aplicarse a la enseñanza, pero estos descubrimientos no estaban relacionados con situaciones escolares reales ni con verdaderos métodos pedagógicos. Esto es lo que intentamos hacer en este libro».

El educador debe dirigir el grupo-clase, ayudándole a tomar decisiones sin controlarle jamás (resulta evidente que no se trata de rechazar toda autoridad). Se convierte en un animador que coordina y armoniza los puntos de vista. Un director de colegio provocó la hostilidad de una clase al exigirle que limpiase el patio del colegio, cuando los niños hubieran encontrado una solución satisfactoria para todo, si les hubiese pedido que resolvieran por sí mismos el problema. Efectivamente, los niños se rebelaron contra una autoridad impuesta y esto perjudicó el aprendizaje de la clase y creó dificultades al profesor. Este hubiera podido pedir a los alumnos que estudiaran la situación, propusieran una solución para presentarla después al director. Está demostrado que tanto el descontento de los alumnos como su falta de cooperación desaparecen cuando se les pide que resuelvan ellos mismos el problema que se les plantea» (4). En efecto, el educador que conoce y domina las numerosas fuerzas dinámicas que se ejercen sobre una clase en cuanto grupo, procura que la minoría en desacuerdo se adhiera en definitiva a la opinión de la mayoría y evita así cualquier conflicto.

En la línea anti-autoritaria pueden definirse las «tiendas infantiles» de Berlín. Estos «Kinderläden» fueron creados en 1968 por iniciativa del Consejo de acción para la liberación de la mujer. El objetivo principal era permitir la participación de las madres en la acción militante. En resumen, no se trata sólo de practicar una educación política anti-

(4) "Dynamique des groupes et éducation". Dunod, 1971, p. 226. Edición castellana de Agullar.

autoritaria, sino de dar una educación política y una formación concreta para la lucha de clases. Los «Kinderlâden» servirán de modelo a las primeras escuelas salvajes francesas.

Los promotores franceses, inspirándose esencialmente en la psicología de los grupos y en las teorías de Rogers, han sido más teóricos que prácticos. Más que de la base (por ejemplo, el movimiento Freinet), la no-directividad nos ha llegado de lo alto, a través de universitarios o similares: Lapsade, Lourau, Lobrot, de Peretti, Ferry, los Pagés, Ardoino, etc. Lo cual explica, por una parte, que se haya extendido muy rápidamente una actitud crítica ante la imprecisión teórica de la no-directividad. Por otra parte, estos pioneros, muy numerosos, que dieron a la pedagogía sus dimensiones institucionales (ver el capítulo siguiente), plantearon con la misma rapidez el problema de los objetivos, principalmente políticos, de los métodos no-directivos. Pero parece ser que la multitud de los profesionales de la pedagogía no se plantean todavía estos problemas.

A mi juicio, la evolución de Hameline respecto de esta corriente anti-autoritaria resulta reveladora. En 1969, Daniel Hameline y Marie Joëlle Dardelin, ambos profesores de filosofía, escriben en colaboración «La libertad de aprender, justificación de una enseñanza no-directiva». En esta obra se manifiesta que el profesor debe convertirse en un experto, un catalizador comprensivo, después de haber sido un observador no participante. El aprendizaje de la no-directividad se hace en medio de la angustia, la incapacidad, la incomprensión y la soledad.

En 1972, durante una entrevista, Daniel Hameline declaró: «Soy uno de los primeros que en los años 62 realizaron experiencias no-directivas en Francia dentro de una ideología perfectamente cristiano-personalista-rogeriana..., cuando no existía ningún medio —como le sucedía a mucha gente de aquella época— de analizar de forma dialéctica y

psicoanalítica su contenido real». Mientras tanto, en su obra «Sobre el saber y los hombres», escrita en 1971, Hameline adopta una actitud crítica ante la doctrina de Rogers que inspira su no-directividad. Termina preguntándose si el educador ha abandonado la autoridad o si más bien ha sustituido una forma de autoridad por otra. «La presencia de este ser sin poder instituido es la que crea el problema, y porque crea problema, crea autoridad, pero una autoridad sin «autorización», sin dominio, desnaturalizada» (5).

Por la influencia de sus teorías anti-autoritarias, citamos a Gerard Mendel, que se sitúa, sin embargo, en una línea diferente de la que arriba se describe. Mendel se guarda bien de dejarse encerrar dentro de los fenómenos de la autoridad. Para él, la autoridad jamás es otra cosa que «la máscara engañosa de la violencia», pero es también aquella con la que se cubren los que detentan el poder: «los que poseen la fuerza o el poder tienen tendencia, siempre y en todas partes, a cubrirse con la máscara de la autoridad para, como suele decirse, «asentar su autoridad» (6). El movimiento mendeliano, anti-autoritario, exige, además, la autogestión: sólo un socialismo con autogestión permite

(5) Op. cit., p. 164.

(6) "Pour décoloniser l'enfant", Payot, 1971, pp. 37 y 43.

Citamos en este capítulo la obra de Mendel, pero podríamos haberlo hecho en el siguiente, debido a su práctica del método de socio-psicoanálisis institucional, cuyo objetivo es permitir que una clase recupere su poder institucional: "Un punto que nos parece fundamental es que, por una serie de causas, el poder social de un individuo de nuestras sociedades tiende a cero. Ahora bien, en el blando edredón de estas sociedades, donde el puño se hunde sin encontrar nada, los únicos lugares en que el individuo podría apoderarse del poder social son las instituciones, en el más amplio sentido del término, en el seno de las cuales actúa y vive, siendo la primera de todas la institución profesional, el lugar de la producción. Pero el individuo sólo puede recuperar este poder en el seno de su clase social institucional definida por el lugar que ocupa en el mecanismo de la producción y en relación con el poder dentro de la institución" (Socio-psicoanálisis, 2, "La plusvalue de Pouvoir", Payot, 1972, p. 12).

a los individuos recuperar un poder social. A partir de un acercamiento a la vez analítico y marxista, el método se apoya en el análisis de las clases institucionales que son el lugar privilegiado para desenmascarar y ejercer el poder social. En líneas generales, puede decirse que para Mendel existen dos clases de instituciones: las de producción y las de educación. Cuanto más se ejerce la lucha de clases en los lugares de producción tanto más desaparece en las instituciones de carácter educativo. Ahora bien, para Mendel no se trata de considerar la institución como un todo: existen clases sociales en el interior de cualquier institución. Así, los educadores, los padres, los administrativos y los niños, forman parte de la institución escolar. Ante todo, corresponde a los niños recuperar su poder.

II. ¡ABAJO LA ESCUELA!...

Desde hace una veintena de años, a partir de los trabajos de Bourdieu y Passeron, se ha desarrollado un análisis radical de las funciones de la escuela. Ha dado lugar a trabajos concienzudos (después de Bourdieu y Passeron, Baudelot, Establet, Grignon y Bernard) que desembocan en una acusación contra el sistema escolar capitalista sin desear por ello la destrucción de la escuela. No sucede lo mismo con una corriente comunitaria más difusa, pero también más densa, que preconiza el fin de la escuela, al menos de la que nosotros conocemos.

Esta corriente se inspira a la vez en las pedagogías libertarias, en la tradición utópica secular, en una línea revolucionaria poco conocida que considera la escuela como instrumento clasista que debe desaparecer de la futura sociedad comunista. Goza de un portavoz conocido: Ivan Illich. Este tiene, a su vez, un precursor menos conocido: Paul Goodman. «El pensamiento educativo de Goodman no se encierra en el marco estrecho de la escuela, institución a la que condena. Por esta razón fue el

primer profeta de la «desescolarización» que explica lo que a partir de los años treinta han tratado de proponer otros muchos. En este sentido se puede decir de Goodman que fue un precursor de Ivan Illich» (7). Paul Goodman dice en «La anti-educación obligatoria» que el sistema de escolaridad obligatoria se ha transformado en trampa universal y que un gran número de jóvenes vivirían más a gusto si no existiese este sistema (8). «Un contexto histórico y social es el que ha dado a nuestro joven esta mirada atontada en el aula de la Universidad. Se le ha sometido a un proceso que ha socavado su espíritu de iniciativa, reprimido su seguridad, embotado su curiosidad y probablemente incluso su inteligencia. No toma en serio lo que hace. Hasta podría decirse que no progresa. Por lo demás... ¿no es su falta de ambición lo que le impide salir del atolladero?» (9).

Según Illich, hay que acabar con la escuela y con la escalada escolar. Todos somos prisioneros del sistema escolar, tanto más, como demuestra Ivan Illich, cuanto que la misma realidad social está escolarizada. «Todo movimiento de liberación del hombre tendrá que pasar ahora por una desescolarización» (10). Al demoler la escuela, se propone

(7) Bernard VINCENT: "L'école en procès", en la revista "Orientation", núm. abril 1974, p. 132.

(8) Op. cit., p. 42.

(9) Ibid., p. 173.

(10) "Une société sans école", le Seuil, 1972, p. 61.

La traducción francesa del título de la obra ("Una sociedad sin escuela") podría prestarse a confusiones: "La desescolarización no significa la desaparición de toda escuela en el futuro, sino sólo la destrucción de un tipo de escuela, la que nosotros conocemos. Prestamos atención a la escuela como sistema del cual recibe su definición, sus normas, sus ritos, sus reglas y no de la escuela como lugar de aprendizaje, de instrucción y de educación, que funciona sobre la base de un contrato bilateral acordado entre las dos partes. Lo que intenta destruir es el sistema escolar que se fundamenta en la obligación, no la escuela que se basa en la libre motivación de las dos partes interesadas" (Didier J. PIVETEAU "Réapprendre à dire non: L'ennemi des écoles n'est pas Illich, c'est le système scolaire", publicado en "Orientations", núm. enero 1973, p. 15).

una anti-educación que sustituirá unas esperanzas ilusorias por la esperanza, el amor a los bienes materiales por el amor al prójimo. En definitiva, «lo que tiene virtud educadora es la libertad universal de palabra, de reunión y de información» (11).

La sociedad debe ser desescolarizada con el fin de «liberar el porvenir»: la sociedad escolarizada quedará así sustituida por el hombre de la «convivialidad» en un mundo lleno de júbilo.

(11) Op. cit., p. 129.

B I B L I O G R A F I A

- Aconsejamos la lectura de la revista "Orientations".
- BANY, Mary A., et JOHNSON, Lois V.: "Classroom group behavior", trad. "Dynamique des groupes et éducation", Dunod, 1971, 346 pp.
- GOODMAN, Paul: "La contre éducation obligatoire", Fleury, 1972, 192 pp.
- HAMELINE, Daniel, et DARDELIN, Marie-Joëlle: "La liberté d'apprendre", éditions ouvrières, 1968, 343 pp.
- HAMELINE, Daniel: "Du savoir et des hommes", Gauthier-Villars, 1971, 260 pp.
- ILLICH, Yvan : "Deschooling society", 1971, trad. "Une société sans école", le Seuil, 1971, 192 pp.
- LAPASSADE, Georges: "L'entrée dans la vie", 1963, éditions de Minuit, 1969, 260 pp.
- LOBROT, Michel: "Pour ou contre l'autorité", Gauthier-Villars, 1973, 178 pp.
- "Priorité à l'éducation", Payot, 200 pp.
- NEIL, A. S.: "A radical approach to child rearing", 1960, trad. "Libres enfants de Summerhill", Maspero, 1971, 328 pp.
- "Freedom, not license", 1966, trad. "La liberté pas l'anarchie", Payot, 1970, 186 pp.
- OURY, Fernand, et PAIN, Jacques: "Chronique de l'école-caserne", Maspero, 1972, 430 pp.
- SADOUN, Katia; SCHMIDT, Valérie, et SCHULTZ, Eberhard: "Berliner Kinderläden, antiautoritäre Erziehung und sozialistischer".

IV

**EL ANALISIS
INSTITUCIONAL**

«Como le preguntasen al señor Kenner lo que había que entender exactamente por «cambio de perspectiva», contó la anécdota siguiente: Dos hermanos que se querían mucho tenían una curiosa manía. Indicaban con una piedra los acontecimientos del día; una piedra blanca para los momentos felices, una piedra negra para los instantes adversos y desagradables. Ahora bien, al llegar la noche, cuando comparaban el contenido de su vasija, uno de ellos sólo encontraba piedras blancas; el otro, piedras negras. Intrigados por esta forma constante de vivir de modo distinto la misma situación, decidieron de común acuerdo pedir consejo a un hombre famoso por la sabiduría de sus palabras. El sabio les dijo: «No dialogáis bastante: que cada uno exponga los motivos de su elección, que busque sus causas». Así lo hicieron a partir de entonces. Pronto pudieron comprobar que el primero seguía aficionado a las piedras blancas y el segundo a las piedras negras, pero en una y en otra vasija había disminuido el número de piedras. En lugar de una treintena apenas se contaban siete u ocho. Poco tiempo después, el sabio vio que los dos hermanos volvían. Sus facciones mostraban señales de una gran tristeza. Uno dijo: «No hace aún mucho tiempo que mi vasija se llenaba de piedras del color de la noche, la desesperación me invadía permanentemente y, lo reconozco, me veía reducido a vivir por inercia. Ahora, pocas veces deposito más de ocho piedras, pero el sufrimiento que expresan estos ocho signos se me hace hasta tal punto intolerable que de ahora en adelante no puedo vivir en

semejante estado». Y el otro dijo: «En cuanto a mí, amontonaba cada día piedras blancas. Hoy cuento sólo con siete u ocho, pero éstas me fascinan tanto que no puedo recordar esos instantes felices sin desear revivirlos al instante más intensamente; por decirlo de una vez, eternamente. Este deseo me atormenta.» El sabio sonreía escuchándoles: «¡Bueno! ¡Todo va bien! Las cosas toman otro cariz. Perseverad. Os diré algo más. Si llega el caso, preguntaos: ¿por qué nos apasiona hasta este punto el juego de la vasija y las piedras?» Cuando los dos hermanos volvieron a entrevistarse con el sabio fue para decirle: «Nos hemos hecho la pregunta sin hallar respuesta. Entonces hemos preguntado a todo el pueblo. Vea la animación que hay allí. Por la noche, puestos en cuclillas ante sus casas, familias enteras discuten sobre las piedras blancas y las piedras negras. Sólo los jefes y los ciudadanos notables se mantienen apartados. Negra o blanca, una piedra es una piedra y todas vienen a ser lo mismo, dicen burlándose». El viejo ya no pudo disimular su satisfacción. «El asunto sigue el curso previsto. No os inquietéis. Dentro de poco ya no se planteará la cuestión, ha perdido importancia y quizá dudéis algún día de que se haya planteado.» Poco después, las previsiones del viejo quedaron confirmadas de la manera siguiente: una gran alegría se apoderó de la gente del pueblo. Al amanecer, después de una noche agitada, el sol iluminó las cabezas recién cortadas de los jefes y ciudadanos notables, clavadas en las estacas de una empalizada.»

Raoul VANEIGEM: "Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations", Gallimard, 1971, pp. 191-192.

Por análisis institucional designamos a la vez el conjunto de las prácticas institucionales y la intervención institucional (objeto de la parte IV).

Si tuviéramos que prever la evolución de la psicología de los grupos en los años próximos, diríamos que en su tronco, que ya envejece, apuntan dos brotes. Uno de ellos representa a los grupos de expresión total; otro, al análisis institucional. El primer brote, el de la bio-energética, de la creatividad, del potencial humano, permanece más fiel al tronco en cuanto a la orientación que toma. Por las personas a quien se dirigen y por sus objetivos finales de adaptación a una sociedad dada, los grupos de expresión total representan para muchos el árbol del Bien. Parece ser que muchos psicólogos no están de acuerdo con ellos: algunos, por convicción política; la mayoría, porque temen aventurarse por estas regiones inseguras e inestables, que ellos sitúan más del lado de acá que del lado de allá de la inteligencia, y en cualquier caso, en una zona de la que no se vuelve jamás. Puede uno preguntarse si los psicólogos no serán sustituidos por animadores que hayan adquirido un conocimiento superficial de la psicología en cursos acelerados, a través de revistas de psicología o por medio de seminarios de iniciación que son cada vez más florecientes.

El segundo brote, el del análisis institucional, más que constituir una nueva rama, da vida a un árbol nuevo. El análisis institucional ha hallado también en su origen, conceptos y técnicas legados

por los psicólogos de grupo (1). Pero debido a que dentro del grupo tienen en cuenta las relaciones de poder y no solamente de autoridad, por su paso del sueño a la realidad, por su apertura a las realidades macro-sociales, el análisis institucional descubre un nuevo campo de acción a los psicólogos, al mismo tiempo que un nuevo terreno de estudio para la psicología social. Tanto por sus métodos como por su campo de investigación, la psicología social no siempre se distingue fácilmente de la sociología y de la psicología. La psicología de los grupos ha brindado a muchos psicólogos sociales la ocasión de ir a la conquista de un terreno inexplorado y de situarse mejor en el punto de confluencia de varias ciencias. Hay psicólogos que continúan cultivando este campo con entusiasmo, pero otros han percibido muy rápidamente sus limitaciones en el campo de la investigación, del conocimiento científico y de la acción política.

El campo institucional ofrece a la psicología social la ocasión de afirmar su carácter específico. Entre el estudio psicológico del individuo y de los pequeños grupos y la sociología de los grandes conjuntos, la institución constituye un nivel intermedio cuyo estudio es indispensable para explicar qué condicionamientos sufren los individuos y las sociedades. Por otra parte, en esta época en que, más que en ninguna anterior, se ha planteado el problema del trabajo interdisciplinario, el dominio insti-

(1) André de Peretti tiene razón: "Si Giles Ferry, Daniel Hameline, Paul Cosson, Georges Lapassade, Michel Lobrot, Max Pagés y René Lourau, entre otros muchos, se han aventurado por caminos nuevos, principalmente de cambio social y de análisis institucional, es después de haber pasado por una experiencia no-directiva, calcada más o menos exactamente sobre lo que imaginaban y encontraban en Rogers. Pues bien, éste, más con sus ideas que con sus experiencias, ha intervenido en la no-directividad, aportando un instrumento de análisis de las estructuras, ideas e instituciones donde se situaban, en Francia, los educadores (y algunos terapeutas e incluso políticos)" (Op. cit., p. 269).

tucional se revela como terreno privilegiado de encuentro entre psicólogos y sociólogos.

Es preciso decir que el análisis institucional sirve a muchos de garantía científica e incluso política, por su no-directividad. Para comprenderlo, tenemos que dar una definición de la institución: es ésta una tarea tan peligrosa que yo le pediría al lector que se ponga antes su cinturón de seguridad conceptual. En efecto, «a pesar de interminables controversias terminológicas, no se ha conseguido un acuerdo general entre los sociólogos sobre la significación exacta de las categorías de organización, de asociación y de institución» (2).

I. INSTITUCION Y ORGANIZACION

Un concepto clave en sociología como es el de institución, se ha convertido en una especie de comodín de tal modo que un sociólogo tan riguroso como Georges Gurvitch, en su obra «La vocation actuelle de la Sociologie», aconseja excluirlo: «Este término —escribe el autor— se ha empleado en Francia con sentidos bastantes divergentes por la escuela de Durkheim y en la obra de Maurice Hauriou... Se comprenderá que la sociología contemporánea tenga que luchar por liberarse del concepto de institución» (3). Los psicólogos y sociólogos que trabajan en las zonas fronterizas, allá donde, según la acertada expresión de M. Mauss, «los educadores se comen unos a otros», toman de nuevo este concepto ambiguo tratando de restituirle su significación dinámica de origen.

Nos parece que el concepto de poder tiene la ventaja de permitirnos dar explicaciones deterministas e inmovilistas, que definen la institución exclusivamente por lo instituido. En todo individuo existe un poder indisolublemente unido al instinto

(2) Ralf DAHRENDORF: "Classes et conflicts de classes", Mouton, 1972, p. 170.

(3) Op. cit., pp. 81-82.

de vivir. Pero este poder es casi ineficaz mientras no esté organizado, es decir, mientras no revista una forma colectiva. El principio de organización, que está en la base misma de la constitución de una sociedad, es el conjunto de relaciones de producción (4). Sin querer consagrar un tipo de explicación y teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología y de la etnología, comprobamos que estas relaciones de producción determinan un poder económico, condición de la expresión del poder individual y fundamento de todos los demás poderes, que son más o menos poderes de clase.

A medida que crece la complejidad de la sociedad, se acentúa la división del trabajo y se establecen las relaciones de autoridad, útiles para el reconocimiento y repetición de las relaciones de poder. Para consagrar y legitimar el poder y la autoridad que de ello se deriva, se establecerán instituciones. En esta línea de explicación, aceptamos la definición de institución que dan R. Lourau y G. Lapassade: «la forma que adquieren el establecimiento y multiplicación de relaciones sociales dentro de un modo dado de producción» (5).

En otros términos, cada institución representa un microcosmos del fenómeno general de la socialización entendida en su doble sentido de organización social y de medio de difusión cultural. Definimos la institución como un organismo social (con sus reglas de funcionamiento y sus objetivos) a la vez que un sistema de modelos (con sus normas y sus valores). Por diferentes razones ideológicas, la sociología funcionalista y la sociología marxista, bautizada paradójicamente como ortodo-

(4) "En las relaciones inmediatas entre los dueños de la producción y los productores directos es donde hay que buscar siempre el secreto íntimo, el fundamento escondido de toda la estructura social, así como en la forma política de las relaciones de soberanía y de dependencia; en una palabra, la forma del Estado en una época histórica dada" (Karl MARX: "El Capital", libro III.

(5) "Clefs pour la sociologie", Seghers, 1971, p. 170.

xa, no mantienen con frecuencia más que el aspecto organizativo de la institución, vaciándola así de gran parte de su contenido. Digamos de pasada que hallamos sus consecuencias en el análisis institucional de aquellos que lo utilizan como análisis puro y simple de la institución-establecimiento (es decir, la micro-organización).

Para precisar mejor el concepto de institución, es importante situarlo inmediatamente en un contexto histórico. En la fase pre-industrial, el individuo se halla integrado en la sociedad por un conjunto de comunidades, cuyo fundamento principal son las instituciones familiares y religiosas. La fase industrial se inicia muy frecuentemente con la alteración de las instituciones tradicionales que adquieren poco a poco su lógica propia y pierden de vista la principal significación de su existencia y de su autoridad: estar al servicio del poder económico de las clases dominantes. Cuando Nicolás Poulantzas escribe que «las instituciones o aparatos no poseen poder propio, sino que sólo expresan y cristalizan poderes de clase» (6), tiene razón al insistir en el poder de clase, que ignoran demasiados analistas institucionales, pero se equivoca al no reconocer que las instituciones (que hay que distinguir de los aparatos) acaban por adquirir su poder propio. Precisamente este poder institucional es el que explica su desplazamiento respecto del grupo en el poder (nacional y multinacional).

Corresponde a las instituciones políticas, en especial al Estado, coordinar los diferentes poderes con el fin de que contribuyan al pretendido bien general. El capitalismo individualista seguirá al capitalismo de Estado. Para ejercer sus nuevos poderes, el Estado establecerá una organización cada vez más compleja a todos los niveles, que sustituirá a las instituciones más o menos debilitadas (por ejemplo, lo colectivo sustituye a lo familiar en nu-

(6) "Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui", Le Seuil, 1974, p. 77.

merosos sectores), por lo menos, en el nivel de la organización, ya que no sucede lo mismo en lo que concierne a la formación cultural: los abusos de autoridad y el uso de la represión testimonian la incapacidad de establecer formas nuevas de control social.

A través de esta descripción demasiado breve vemos cómo la institución, en la medida en que significa organización, dispone de un poder e implica una coacción, pero también caemos en la cuenta de que a partir del momento en que aquélla impone o propone modelos culturales, representa la autoridad y supone cierto asentimiento.

En la fase industrial, la empresa se convierte, más que nunca, en la organización central para la cual funcionan las instituciones, sobre todo, las instituciones escolares y políticas. Cuando bajo el efecto histórico de la lucha de clases, la coacción se muestra insuficiente o inadaptada y no se permite que lo económico funcione a cara descubierta, la astucia de los que detentan el poder económico consiste en buscar el asentimiento revistiéndose con la máscara institucional de la democracia y de la igualdad de oportunidades (7). Un ejemplo de esto lo constituye el desarrollo de las instituciones políticas de todo tipo a partir del siglo XIX. Además, la revolución industrial va siempre acompañada de cierto liberalismo político, exista o no, resolución o guerra revolucionaria.

Sin embargo, asistimos al declinar de las instituciones y de los procesos de difusión cultural, a

(7) "La función política de la ideología burguesa dominante, controlada por el sector jurídico-político, consiste en que trata de imponer al conjunto de la sociedad un "modo de vida" a través del cual el Estado será considerado como representante del "interés general" de la sociedad, como detentadora de las claves de lo universal, frente a "individuos particulares". Estos, creación de la ideología dominante, se presentan como unificados por una participación "libre" e "igual" en la comunidad "nacional", bajo la protección de las clases dominantes que se consideran como encarnación de la "voluntad popular" (Nicos POU-LANTZAS: "Pouvoir politique et classes sociales", Maspero, Petite Collection, 1971, tomo II, p. 36).

pesar de «la persuasión oculta», y a un desarrollo de las organizaciones ligado al de la burocratización social. Las organizaciones representan a los conjuntos más directamente vinculados a las relaciones de producción (organizaciones profesionales, sindicales, bancarias), pero también a las instituciones cuando éstas no se consideran más que como fuerzas o grupos de presión (por ejemplo, los partidos políticos y la Iglesia). Contrariamente a las instituciones, las organizaciones no se proponen como objetivo directo las tareas de formación cultural de los individuos. Pero las organizaciones siguen siendo creadoras de modelos de comportamiento y así es como el niño en la escuela aprende a interiorizar el modelo de la fábrica. De aquí se deduce que la distinción entre organización e institución dependerá, en cada caso, de las circunstancias.

En una sociedad que algunos califican de post-industrial y que yo llamaría urbano-industrial, entramos en una nueva fase, la de las empresas multinacionales. Al capitalismo de Estado sigue el capitalismo de Estado multinacional. Al mismo tiempo... ¿no tiende la empresa a sustituir el consenso de la institución por las imposiciones de la organización? En el momento en que la empresa pierde su poder, en beneficio de los grupos multinacionales y del capital monopolista... ¿no busca quizá una nueva autoridad por la participación, la formación permanente y el conjunto de la política de relaciones humanas que se prolonga en la ciudad?... Henri Lefebvre dice: «Sabemos ahora, por los estudios publicados que completan la experiencia práctica, que la gran empresa «moderna» no se contenta con ser una unidad económica (o una concentración de unidades) ni con hacer presión sobre la política, sino que tiende a invadir la práctica social. Propone a toda la sociedad su racionalidad como modelo de organización y de gestión» (8).

(8) "La vie quotidienne dans le monde moderne", Gallimard, 1967, p. 129.

Este rodeo que hemos dado para definir la institución era indispensable no sólo para la comprensión del análisis institucional, sino también para situar mejor la no-directividad. La institución ya no será solamente un objeto de conocimiento, sino un campo de acción. Poco después del nacimiento de la psicoterapia institucional surgirá otra corriente: la pedagogía institucional. Al cabo de poco más de diez años aparece una tercera corriente: el análisis institucional, como método de intervención psicosociológico en la institución.

II. LA PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL

Hacia los años 50 comienza a emplearse el término «institucional» para caracterizar una terapéutica de las psicosis. El punto de partida es el hospital de Saint-Alban, del que hemos hablado al tratar de los orígenes del psicodrama en Francia. Esta corriente se sitúa en el amplio movimiento, francés en sus comienzos, italiano y anglosajón más tarde, de liberación del enfermo mental e incluso de la locura, iniciado con el gesto histórico del doctor Pinel, que en 1792 rompió las cadenas de un grupo de enfermos mentales; Moreno ve en ello la primera revolución psiquiátrica, siendo la segunda la de Freud, y la tercera la suya. Estas revoluciones, de desigual importancia, inspiraron la psicoterapia institucional a la que servirá de base teórica el psicoanálisis (primero el de Freud, después el de Lacan). ¿Por qué la denominación de «institucional» para calificar esta terapéutica? Aprovecharemos un artículo de Jean Dubost para responder a esta pregunta:

- La terapéutica es institucional en la medida en que intenta realizar experiencias en el mismo seno de la institución.
- La colectividad debe ser considerada en sí misma como un enfermo y tratada como tal; la institución se convierte así en el agente te-

rapéutico más eficaz. «Observemos también que esta segunda justificación posible (curar la institución para llegar después psicoterapéuticamente al enfermo, mejor que tratar a cada individuo por separado) puede describirse también en función de la dinámica social, de la lucha entre categorías, de relaciones de fuerza, de conflictos de poder» (9).

- Sin ser tan radical como la antipsiquiatría, la psicoterapia institucional incluye un análisis crítico del conjunto de la organización social.
- El establecimiento psiquiátrico desarrolla fuera de su ámbito las «actividades instituyentes» que atañen a las familias de los enfermos, a los trabajadores e incluso a todo un conjunto local. Esta es una orientación que se encuentra en la psicoterapia de sector (distrito XII de París) y en la psiquiatría comunitaria (J. Hochmann y su equipo de Villeurbanne).

«Por oposición a las psicoterapias individuales y de grupo, el tratamiento institucional actúa a través de todo lo que es capaz de contribuir o impedir la formación de la trama social, al mismo tiempo que participa directamente en esta formación tomándola de sus técnicas de activación. Por su insistencia en subrayar la función de los sistemas de mediación, de los objetos «reales», «transicionales», «parciales», etc., se aparta decididamente del «análisis de grupo», ya sea del que se inspira en los primeros trabajos de Bethel, en la corriente rogeriana, en los conceptos «clásicos» de Freud o en los grupos de encuentro, los «maratones», etc. (10).

III. LA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Hace apenas diez años, Michel Lobrot, Georges Lapassade, Aïda Vásquez y Fernand Oury, fueron

(9) "Note sur les mouvements institutionnels", en "Connexions", núm. abril 1973, p. 11.

(10) *Ibid.*, p. 14.

los pioneros de la pedagogía institucional. Pero a partir de 1958, el doctor Jean Oury (antiguo miembro de Saint-Alban) introdujo el término de pedagogía institucional en el Congreso de la Escuela Moderna (Movimiento Freinet). No hay duda de que los educadores pertenecientes al movimiento Freinet, para quienes el agente pedagógico era en primer lugar, el grupo clase, estaban más dispuestos a admitir que el agente formador era menos el maestro que el grupo clase e incluso la institución escolar en su conjunto. Por otra parte, esta pedagogía se califica como institucional por el hecho de que la clase y todos los acontecimientos que se producen en ella son objeto de un análisis constante. Me parece que este texto de René Lourau presenta muy bien lo esencial de la pedagogía institucional: «La acción del maestro no descansa ni en la universalidad (imaginaria) de su saber, ni en la particularidad (manipuladora) de su función en la estructura «afectiva», ni en la singularidad (abstracta) de su poder de decisión. Su fundamento está en poner en juego este triple descubrimiento:

1) Su saber es problemático. Es un no saber porque entiende que le sitúa en una relación negativa con los demás saberes. De ahí la no-directividad.

2) Su función en la estructura «afectiva» del grupo es equívoca porque el sistema de parentesco simbólico que su introducción origina y perturba a la vez, no le autoriza más que imaginariamente a adoptar un papel con preferencia a otro: padre autoritario, madre protectora, compañero o hermano «semejante». De ahí la autogestión.

3) Su «status» en el sistema institucional es ambiguo; está al servicio de lo instituido a la vez que encargado de una misión instituyente. Apenas integrado en el «sistema», tiene el deber de hacer participar a los demás en instituciones, experiencias, valores que él no comparte... El desconoci-

miento, la inexperiencia política: he aquí sus notas peculiares. De ahí el análisis institucional.

«La autogestión de la tarea y el análisis permanente de esta autogestión, en el sistema de referencia de la institución, constituyen el objetivo que la pedagogía institucional propone con el fin de tener en cuenta los tres «descubrimientos» que acaban de ser resumidos» (11).

Nos falta precisar que bajo la misma etiqueta de pedagogía institucional se agrupan pedagogías a veces muy diferentes. Michel Lobrot y Georges Lapassade conceden el lugar preferente a la no-directividad y a la autogestión, quizá por su frecuente contacto con estudiantes y, sobre todo, con otras clases sociales. «Se podría concebir perfectamente un sistema en el cual se disminuyese progresivamente la opresión de la autoridad, en el que el monitor interviniera cada vez menos de forma autoritaria. Esto es justamente lo que no se hace, porque se piensa, con mucha razón, que la autoridad se mueve por la ley de «todo o nada», que un poco de autoridad, incluso vaga y diluida, equivale prácticamente a mucha autoridad, que las relaciones de los individuos son las mismas ante una autoridad débil que ante una autoridad fuerte, etc. (12). En cuanto a Fernand Oury y Aida Vásquez, insisten en la necesidad de las normas y de la disciplina: «Esta disciplina que se impone sin necesidad de ser impuesta se nos presenta como un elemento de socialización importante para los futuros participantes de una sociedad industrial y técnica» (13).

Al analizar sus experiencias a través de Freud, Lacan y la clínica de La Borde, Oury y Vásquez mantienen una actitud crítica respecto de la no-directividad y desconfían incluso de lo que ellos llaman fantasmagorías no-directivas.

(11) "L'analyse institutionnelle", éditions de Minuit, 1970, p. 262.

(12) Michel LOBROT: "La pédagogie institutionnelle", Gauthier-Villars, 1972, p. 209.

(13) "Vers une pédagogie institutionnelle", Maspero, 1969, p. 54.

IV. EL ANALISIS INSTITUCIONAL

El análisis institucional o socioanálisis se sitúa en la línea de dos grandes corrientes institucionales: psicoanalíticas y pedagógicas. Se presenta como un instrumento de análisis social a la vez que de formación, e interesa, por esta razón, a los psicoanalistas, psicólogos, psicopsicólogos, sociólogos y trabajadores sociales.

Toda institución tiene un lado positivo (servicios prestados, funciones asumidas, intereses servidos) y un aspecto negativo, tanto más difícil de ser percibido por los miembros de la institución cuanto debe ser situado en el conjunto social. El análisis se hace día a día y no de forma sistemática y explicativa cuando lo realizan los miembros activos de la institución. El análisis institucional, realizado por agentes exteriores a la institución, permite la confrontación de lo negativo y de lo positivo.

Al compararlo con la psicología de los grupos, el análisis institucional reviste las características siguientes:

- El análisis realizado «aquí y ahora» por el grupo no adquiere su verdadera significación más que en relación con la institución que ha solicitado la intervención, solicitud que se efectúa por mediación de la comisión representativa de todos los niveles de la institución.
- El análisis institucional supone la acción sobre la institución: es inmediatamente operacional.
- En cada una de sus fases, el análisis institucional pertenece totalmente a los interesados, es decir, a los miembros de la institución: el resultado del mismo no es fruto del trabajo de especialistas ajenos, sino de los mismos miembros en situación de análisis social. «El análisis institucional generalizado es la negación del secreto burocrático, la desaparición

de toda «caja negra». Entendemos por tal «caja negra» una parte de la información inaccesible al conjunto de las personas implicadas, confiscada por los responsables y que acrecienta el poder que ya detentan éstos: por ejemplo, la institución familiar descansa sobre la «caja negra» que los padres se reservan en todo momento, fuera de la presencia de los niños, para hablar de los niños y de todo lo que los niños «no deben escuchar». Este modelo familiar lo encontramos trasladado y reforzado en la organización jurídica y material de toda institución» (14).

En resumen, la intervención institucional se caracteriza por el análisis concreto, la praxis, la no-directividad y la autogestión.

Por último, mencionaremos rápidamente el desarrollo del análisis organizacional: ya no se trata sólo de una sociología de las organizaciones (con estudio documental, cuestionarios, reuniones, interpretación de estadísticas e incluso encuesta participativa), sino de una intervención (generalmente realizada más en frío que en caliente) con el fin de operar cambios en la organización. Así, inspirándonos en el análisis institucional, después de una encuesta participativa sobre el trabajo en cadena, iniciamos un análisis organizacional en una empresa de metalurgia de la región de Lyon, a partir de una intercomunicación continua entre entrevistas personales y reuniones a escala jerárquica (jefe de equipo, encargados de taller), por sectores de actividad (producción, control, mantenimiento, etc.).

La efervescencia provocada en la fábrica y la inquietud de algunos fueron tan grandes que imposibilitaron el paso a la fase de las reuniones de confrontación entre la escala jerárquica y los sectores de producción. Pero ya la primera fase puso de manifiesto tantos elementos insospechados o en-

(14) René LOURAU: "L'analyseur Lip.", 10/18, 1974, p. 12.

mascarados que obligó a tomar decisiones inmediatas (aparte de los efectos ya producidos), en relación con las condiciones del trabajo.

Se puede decir que las características del análisis institucional se encuentran en grado mínimo o no se encuentran en absoluto en el análisis organizacional:

- El análisis se realiza generalmente como resultado de una decisión exterior y no de una petición colectiva de los interesados.
- El análisis está menos elaborado y es menos radical, especialmente el de las relaciones de autoridad. El agente, que generalmente es un sociólogo (que, por otra parte, es llamado como consultor más que para que intervenga), no expresa lo que siente durante su intervención, principalmente su anti-transferencia relacional.
- La no-directividad y la autogestión desaparecen casi totalmente en el contexto actual de la empresa.

Finalmente, una última diferencia: el análisis organizacional, igual que la psicología de grupos, se ha introducido en la empresa. El encuentro entre el análisis organizacional (generalmente muy elaborado) y la psicología de grupos han permitido el desarrollo de un gran número de técnicas («Pert», juego de proyectos, «T-group», creatica, sinéctica, teoría de la decisión, etc.) que persiguen el mismo fin: la organización científica de la empresa. Sin embargo, en la medida en que el análisis organizacional, que tiene la ventaja de efectuarse en el lugar mismo de la producción, se acerca al análisis institucional, puede llegar a ser más que éste, al convertirse en un instrumento para la reconquista del poder por la fuerza del trabajo.

Con este fin, a petición de los representantes sindicales y de acuerdo con la dirección, acabamos de

iniciar un análisis organizacional con empleados de una empresa textil.

Hemos dedicado un espacio relativamente grande a las orientaciones institucionales por las respuestas que aportan a algunos interrogantes que el lector ha podido plantearse a lo largo de los tres primeros capítulos. Además, teníamos que proceder a una rápida iniciación a causa de la actual confusión de las corrientes institucionales, de la densidad e imprecisión del concepto de institución, del desorden que intentan producir los que se aprovechan de las modas.

En definitiva, por su dialéctica entre aspectos positivos y negativos, adaptación e inadaptación, instituyente e instituido, la psicología institucional constituye un análisis crítico concreto de la no-directividad. Aunque se aleja de los límites de la psicología y de las ciencias humanas, el análisis institucional no debe perder de vista que la modificación de las instituciones e incluso su profunda transformación no sería jamás suficiente para resolver los problemas arraigados en el corazón mismo de las relaciones de producción.

B I B L I O G R A F I A

En relación con los diferentes aspectos del análisis institucional, recomendamos la revista "Connexions", ediciones de l'Epi, especialmente el número 7, de octubre 1973, titulado "Sens et institution".

PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL Y ANTI-PSIQUIATRIA

- BASAGLIA, Franco: "L'institution en négation", 1968, le Seuil, 1970, 285 pp.
GOFFMAN, Erving: "Asylums", 1961, trad. "Asiles", éditions de Minuit, 1968, 450 pp.
HOCHMANN, Jacques: "Pour une psychiatrie communautaire", le Seuil, 1971, 264 pp.
THOURET, Dominique: "Approche épistémologique d'une institution", Faculté de Médecine de Lyon, 1971, 358 pp.

PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

- LOBROT, Michel: "La pédagogie institutionnelle", 1968, Gauthier-Villars, 1972, 290 pp.
VAZQUEZ, Aïda, et OURY, Fernand: "Vers une pédagogie institutionnelle", Maspero, 1969, 288 pp.
— "De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle", 1971, Maspero, 1974, 2 vols., 790 pp.

ANALISIS INSTITUCIONAL

- ANDSHA: "L'intervention dans les organisations et les institutions", éditions de l'Epi, 1974, 388 pp.
GUIGOU, Jacques: "Critique des systèmes de formation, analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes", éditions Anthropos, 1972, 216 pp.
LAPASSADE, Georges: "Groupes, organisations et institutions", Gauthier-Villars, 1970, 242 pp.

- LAPASSADE, Georges, et LOURAU, René: "Clefs pour la sociologie", Seghers, 1971, 240 pp.
- LOURAU, René: "L'analyse institutionnelle", éditions de Minuit, 1970, 300 pp.
- "Analyse institutionnelle et pédagogie", éditions de l'Epi, 1971, 240 pp.
- "L'analyseur Lip", 10/18, 1974, 190 pp.

SOCIOLOGIA DE LAS ORGANIZACIONES

- CROZIER, Michel: "Le phénomène bureaucratique", 1963, le Seuil, 1971, 384 pp.
- "La société bloquée", le Seuil, 1970, 253 pp.
- GALBRAITH, John Kenneth: "The new industrial state", 1967, trad. "Le nouvel état industriel", Gallimard, 1968, 420 pp.
- JARDILLIER, Pierre: "L'organisation humaine des entreprises", P. U. F., 1965, 431 pp.
- LAWRENCE, Paul R., et LORSCH, Jay W.: "Adapter les structures de l'entreprise, intégration ou différenciation", éditions d'organisation, 1973, 224 pp.
- STOLERU, Lionel: "L'impératif industriel", le Seuil, 1969, 269 pp.
- STURMTHAL, Adolf: "Workers Councils", 1964, trad. "La participation ouvrière à l'est et à l'ouest", éditions, 1967, 288 pp.

ANALISIS ORGANIZACIONAL

- FRIEDBERG, Erhard: "L'analyse sociologique des organisations", num. spécial de la revue "Pour", num. 28, G. R. E. P., 120 pp.
- SAINSAULIEU, Renaud: "Les relations de travail à l'usine", éditions d'organisations, 1972, 296 pp.

SEGUNDA PARTE

**CRITICA DE
LA NO-DIRECTIVIDAD**

La parte precedente nos ha permitido entrever cierto número de manifestaciones de la no-directividad. Aunque hemos incorporado la aportación del análisis institucional, hemos permanecido la mayor parte del tiempo a nivel de la relación pedagógica y terapéutica. En esta segunda parte, que se propone hacer un análisis crítico y sintético de la no-directividad, veremos cómo las prácticas no-directivas influyen en el comportamiento de nuestros contemporáneos, y, sobre todo, cómo expresan algunas de las grandes tendencias de nuestra sociedad. En este sentido, la no-directividad no reviste solamente dimensiones pedagógicas y psicológicas, sino que se convierte en un fenómeno antropológico total, cuyos límites importa mucho establecer. Para esto tendremos que abordar problemas y utilizar conceptos (por ejemplo, los de poder y autoridad) en los que pensamos profundizar en el futuro en una obra dedicada a la formación permanente.

**LOS LIMITES
PSICOLOGICOS DE LA
NO-DIRECTIVIDAD**

«Es muy extraño que desde que se interviene en la educación de los niños no se hayan imaginado otros instrumentos para dirigirles que la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, la codicia, el temor servil, todas las pasiones más peligrosas y mejor dispuestas a fermentar, las más apropiadas para corromper el alma, incluso antes de que el cuerpo se haya formado. Con cada enseñanza prematura que se intenta meter en su cabeza, se planta un vicio en el fondo de su corazón; maestros insensatos creen hacer maravillas cuando les hacen malos para enseñarles lo que es la bondad, y después nos dicen seriamente: así es el hombre. Sí, tal es el hombre que vosotros habéis formado.

Se han ensayado todos los medios excepto uno, que es precisamente el único que puede tener éxito: la libertad bien ordenada. No hay que intervenir en la educación de un niño cuando no se sabe cómo dirigirle hacia el fin deseado por las únicas leyes de lo posible y de lo imposible. Como los campos de lo uno y de lo otro son para él igualmente desconocidos, los amplían y los estrechan a su alrededor a capricho. Se le encadena, se le empuja, se le presiona con la única atadura de la necesidad, sin que proteste por ello: se le hace flexible y dócil únicamente por la fuerza de las cosas, sin que ningún vicio tenga la ocasión de germinar en él porque las pasiones jamás se despiertan mientras no tengan un objeto...

Establezcamos como principio indiscutible que los primeros movimientos de la naturaleza son

siempre rectos: no existe perversidad original en el corazón humano; podríamos decir cómo y por dónde entraron cada uno de los vicios que encontramos en él. La única pasión natural del hombre es el amor de sí mismo o amor propio tomado en sentido amplio. Este amor propio en sí mismo o en relación con nosotros es bueno y útil, y como no tiene necesariamente relación con los demás, en este aspecto resulta naturalmente indiferente; se convierte en bueno o malo sólo por el uso que de él se haga y por las relaciones que se le concedan. Por tanto, hasta que pueda desarrollarse la razón, que es guía del amor propio, es importante que el niño no haga nada porque le ven o le oyen, en una palabra, nada por influencia de los demás, sino solamente lo que le pida la naturaleza, y entonces siempre obrará bien.

No quiero decir que no ocasionará daños, que no se hará heridas, que no romperá quizá un mueble valioso si lo encuentra a mano. Podría hacer mucho mal sin maldad porque la acción mala depende de la intención de hacer daño y él no tendrá jamás esta intención. Si la tuviese una sola vez, todo se habría perdido ya: sería malo casi irremediablemente.

Jean-Jacques ROUSSEAU: "Emile" (1762), livre II, en "Oeuvres complètes", Gallimard, coll. la Pléiade, 1969, pp. 321-322.

La exposición de las experiencias no-directivas nos ha hecho presentir ya algunos de sus límites psicológicos y los que presenta la no-directividad en general.

I. UNA PSICOLOGIA INDIVIDUAL TRADICIONAL

La mayoría de los inspiradores de la no-directividad se han interesado por las relaciones entre dos personas sin analizar jamás los fenómenos de grupo en cuanto tales, lo cual les lleva a la confusión entre las relaciones inter-individuales y las relaciones grupales. Como dice Max Pagès a propósito de Rogers y de sus discípulos, no consiguen aislar realmente el carácter específico de los fenómenos de grupo. En efecto, cada vez se está más de acuerdo en considerar el grupo como un lugar de fenómenos específicos, una dimensión nueva que no puede reducirse a variaciones individuales. Especialmente, Lewin y toda su escuela, que ejercen una influencia tan importante sobre la psicología social contemporánea, insisten sobre este punto» (1). Las nociones de campo, de totalidad dinámica e interdependencia lo subrayan muy bien: el grupo es una totalidad.

En el corazón mismo de la psicología individual es donde se pueden descubrir las limitaciones psicociológicas de la no-directividad. Al señalar que

(1) "L'orientation non-directive", Dunod, 1965, p. 117.

en el esquema rogeriano la relación es secundaria respecto de la existencia individual, Hubert Hannoun advierte que con mayor exactitud se encuentra una concepción idéntica en Piaget —lo cual no tiene nada de asombroso cuando se sabe que Carl Rogers se inspira en Piaget—. Estableciendo un paralelismo entre Jean Piaget y Henri Wallon, Hannoun recuerda que, para Piaget, la evolución del niño se efectúa en tres etapas:

- Período de autismo, durante el cual el recién nacido vive centrado en sí mismo.
- Período de egocentrismo, en que el niño descubre el mundo exterior a partir de sus intereses.
- Período de sociabilidad, es decir, de la inserción del niño en el medio social.

Para Wallon, los tres períodos son los siguientes:

- En un primer período el niño no se diferencia todavía del medio con el cual se identifica.
- En el segundo período aparece la individualidad.
- En el tercer período, igual que para Piaget, se produce la integración del niño en el grupo.

«En contra del solipsismo (*) inicial presentado por Piaget y postulado por Rogers, y frente a su teoría, que plantea la relación con el otro como una conquista a posteriori, expondremos, de acuerdo con Wallon, que la relación es lo primero en la existencia individual. El niño vive primero con los otros antes de existir por sí mismo. No hay conquista, sino manifestación, clarificación de una relación que se produce la primera» (2).

Debemos matizar la oposición de Hannoun entre

(*) N. del T.: "Solipsismo": Teoría filosófica idealista que afirma que no existe nada fuera del pensamiento individual.

(2) H. HANNOUN: "L'attitude non-directive de Carl Rogers", éditions E. S. F., 1972, p. 137.

los dos grandes psicólogos, Piaget y Wallon, admitiendo que la distinción de los dos primeros períodos de la vida no es tan radical. Además, podemos preguntarnos si no aparecen variaciones cronológicas importantes de un individuo a otro, principalmente a causa del medio de donde proceden. Señalemos, además, que Jean Piaget, en su «Psicología y Pedagogía» (3), estima que su psicología y la de Wallon han acabado por convertirse en complementarias más que en antagónicas: la de Wallon separa más los aspectos figurativos del pensamiento, la de Piaget, los aspectos operativos.

Hechas estas salvedades, preferimos el esquema evolutivo de Wallon que encontramos más o menos a lo largo de toda la vida del individuo, en cada nueva situación, especialmente en cada una de sus inserciones en un grupo, en función de las tres fases siguientes:

- Primer tiempo: dependencia (yo en los otros). Cada miembro del grupo se encuentra en una situación de autoridad definida antes de resolver por sí mismo los problemas de poder y de autoridad.
- Segundo tiempo: independencia (yo sin los otros). Bajo formas muy diversas, el grupo vive la lucha de la anti-dependencia.
- Tercer tiempo: interdependencia (yo con los otros). El grupo encuentra su cohesión en la combinación de fuerzas centrípetas y centrífugas.

En esta determinación de los períodos de la vida, J. Lacan aporta un elemento esencial a través de su distinción de lo real, de lo imaginario y de lo simbólico. En sus «Escritos» nos dice que la unidad del cuerpo nace en la «fase del espejo», a partir de la gesticulación jubilosa del bebé de seis meses delante del espejo, que hace aparecer así su dependencia respecto de otro, sobre todo, respecto

(3) Páginas 43 y ss.

de la mirada de su madre. Por esta razón, el movimiento mediante el cual el niño de seis meses se vuelve hacia aquella que lo sostiene para pedir su asentimiento, es esencial en cuanto que la mirada de la madre le posibilita el reconocimiento de su unidad» (4). Es la imagen de su cuerpo, aun antes del desarrollo neurológico, la que se revela así al niño. «Pero aparece ya aquí el vínculo de subordinación de lo imaginario a lo simbólico: el júbilo nace porque el niño se ve de repente tal cual es cuando podría ser otro; esto se debe a que la ilusión se mantiene a condición del asentimiento del otro: el niño se vuelve hacia su madre para leer en su mirada un signo de reconocimiento» (5).

En definitiva, parece ser que existe una contradicción fundamental en la corriente no-directiva, que preconiza la relación con el otro a partir de una psicología individualista de la autonomía del yo.

II. UNA SEXUALIDAD NARCISISTA

De esta psicología va a derivarse una determinada concepción de la sexualidad que está en el fundamento mismo de la sociedad, en el sentido de que reviste las dos dimensiones siguientes:

- El deseo genital del otro para producir y reproducir la diversidad de las relaciones sociales. Representa a la vez el origen y el fin de la sociedad y de cualquier grupo social, el pasado y el porvenir.
- El deseo narcisista del otro-yo, para encontrarme y volverme a encontrar en la búsqueda de mi identidad. Efusión de un instante que representa la relación homosexual (evidentemente, incluso la misma relación hete-

(4) *Ibid.*, p. 92.

(5) "Ecole freudienne de Paris", *Scilicet*, le Seuil, 1970, p. 118.

rosexual), indispensable para la cohesión social.

La no-directividad nos parece estar caracterizada esencialmente por una sexualidad narcisista. «A nuestro parecer —escribe Jean Claude Sagne en un curso reproducido a multicopia—, el grupo informal tiende a estructurarse alrededor de una autoridad de tipo maternal, favoreciendo los vínculos homosexuales latentes y las relaciones entre madre e hijo. La práctica de la sexualidad genital a nivel de la conducta, no debe crear ilusiones sobre este punto, porque parece ser que la experiencia vivida latente más bien hace resaltar una problemática de Edipo no resuelta y la búsqueda de una amable imagen maternal en una línea narcisista pregenital.» En la medida en que el otro es mi semejante, mi hermano, ignoro el conflicto y la agresividad subyacente en toda relación social, y especialmente sexual. La sexualidad revela, en efecto, esta ambivalencia que hace que la agresividad sea erótica y la excitación erótica, agresiva. Es igualmente ilusorio pensar en purificar el amor de todo elemento agresivo. «En verdad, lo que el acto sexual humano exige como preparación psicológica y para su mayor plenitud, es la sustitución de la agresividad real por una agresividad libre e inofensiva, es el juego realizado con la libertad interior de la victoria del amor sobre la hostilidad» (6). Este juego, que afecta a lo que hay de más singular y de más íntimo en el diálogo sexual, es el resultado de una transformación de la agresividad.

Las múltiples defensas de la sociedad son causa de frustraciones que fomentan la agresividad destructora. Al comienzo, la sexualidad está impregnada de una agresividad real y posesiva: se deja arrastrar por ella y está bajo su dominio. La perversión es la prueba más manifiesta de ello: las

(6) François DRUYCKRAERTS: "La formation du lien sexual", éditions Dessart, 1964, p. 286.

tendencias al ataque, al combate, a la destrucción recíproca, entran como elementos dominantes en la tensión provocada por los estímulos eróticos. Al final de su desarrollo, la relación de subordinación se halla totalmente invertida: las tendencias agresivas, sin desaparecer totalmente de escena, se convierten en secundarias y subordinadas; dominadas y controladas, están a disposición de la pareja que las utiliza en tanto en cuanto son convenientes para obtener la tensión ideal de su cuerpo sin que aquella se transforme nunca en sufrimiento» (7).

Si nos situamos sólo en el plano psicológico, sin consideraciones morales de ninguna clase..., ¿en nombre de qué podemos rechazar la perversidad sexual, característica específica de la sexualidad humana? Precizando aún más..., ¿a partir de qué momento podemos hablar de perversión?... Para simplificar nuestro propósito, preguntémosnos en qué medida las relaciones sadomasoquistas pueden caracterizar una sexualidad normal.

Para Freud, no es posible conciliar el sadomasoquismo con el amor, ni el impulso de hacer daño con el objeto de amor de la «libido» misma que define como «el instinto de los instintos», la energía vital que nos empuja a vivir, a obrar y a gozar: es el «principio del placer». Freud deduce entonces la existencia de un impulso destructor, que no puede reducirse a la libido aunque sea inseparable de ella: «¿Cómo conciliaremos el Eros, cuya función consiste en conservar y alimentar la vida, con la tendencia sádica que trata de impedir su objeto? ¿Estamos autorizados para admitir que este sadismo no es, hablando con propiedad, más que un instinto de muerte que la libido narcisista ha separado del yo y que sólo puede ejercerse sobre un objeto? En este caso, se pondría al servicio del desarrollo sexual. En la fase de organización oral de la libido, la posesión amorosa coincide con la destrucción del objeto; más tarde, la tendencia sá-

(7) Op. cit., pp. 289-290.

dica se convierte en autónoma y, finalmente, en la fase genital propiamente dicha, cuando la procreación se convierte en el objetivo principal del amor, la tendencia sádica empuja al individuo a apoderarse del objeto sexual y a dominarlo en la medida que sea compatible con la realización del acto sexual» (8).

Vemos que Freud llega a proponer la existencia de dos categorías principales de instintos: los de vida (Eros) y los de muerte (Tanatos). Sin meternos a juzgar aquí la simultánea existencia de los instintos de vida y de muerte..., ¿podemos imaginar una relación sádica que no intente «dañar al objeto?»... Las relaciones sadomasoquistas controladas..., ¿pueden caracterizar una sexualidad normal, es decir, una relación agresiva en la que el objeto sexual continúe siendo el sujeto del deseo?... Esta alternancia (más que la armonía) entre el deseo narcisista y el deseo genital (que sobrepasa en mucho la procreación), es la que garantizará la reciprocidad del intercambio sexual frente a la frustración de la perversidad.

La sexualidad narcisista, que está en el fundamento de la no-directividad, parece querer ignorar la perversión sexual y, en definitiva, cualquier perversión. Puede proclamar, con otros menos inocentes: «perversiones de ayer, sexualidad de hoy», ya sea porque es incapaz de reconocer la perversión, ya sea porque la ignora.

En los casos de narcisismo más puro..., ¿se puede considerar la imposibilidad de la perversión sexual por ausencia total del otro?... La frustración, en el corazón de la perversidad, desaparece: «es como imaginar que el sujeto está afectado por la frustración que proyecta sobre un objeto real y hacer intervenir al otro como objeto simbólico» (9). Además, si se admite que la sexualidad influencia

(8) "Au-delà du principe du plaisir" (1920), in "Essais de psychanalyse", Payot, 1967, p. 68.

(9) "Scilicet", p. 117.

toda relación, la no-directividad está marcada por una sexualidad femenina, más específicamente por el vínculo que une al niño con la madre al rechazar la autoridad del padre. Así, al mismo tiempo admitimos que «el hombre es el que tiene el privilegio de las grandes actitudes perversas, mientras que la mujer no llega a ellas más que por el reflejo de lo que produce en ella esta falta de goce del hombre, es decir, por la vía del deseo y en una relación con el padre que raya en la psicosis» (10) ... ¿en qué se convierte la perversión en la relación narcisista?... Para responder con más exactitud a nuestra pregunta inicial, diremos que el narcisismo puro excluye el sadomasoquismo que supone la heterogeneidad en el goce. Sin llegar al límite de la perversión, esta relación sadomasoquista no resulta un juego más que dentro del reconocimiento del otro, sobre la base del contrato tácito que establece con él.

Sin embargo, el narcisismo puro se da muy pocas veces y no está libre de la perversión. Pero Narciso no la percibe a causa de la ausencia del otro, no tanto por su potencia sexual y su poder eréctil como por su autoridad simbólica, en relación con las normas, modelos y valores de la sociedad. El deseo narcisista del «alter ego» desemboca en la ausencia de un punto de referencia simbólico que caracteriza la sexualidad de la mujer, al menos en nuestra sociedad. Ahora bien, aunque no carezca de recursos para seguir la farsa, su poder de disimulo es tan grande cuando interpreta el papel de Yocasta, que conoce perfectamente el alcance de su goce y lo que puede quedar siempre a su disposición, de forma que escapa totalmente a esta dominación ideológica. Se puede incluso decir que el lugar donde permanece inexpugnable como mujer es precisamente fuera del sistema de la economía sexual, como lo testimonia perfectamente el personaje de Yocasta, encarnación de la mentira

(10) Ibid., p. 266.

en lo que se refiere al acto sexual, pero figura bastante ejemplar por su misma ignorancia de ese conocimiento del goce que caracteriza a la mujer. Edipo sólo tuvo acceso al conocimiento del cuerpo» (11).

El deseo narcisista, polo negativo de la sexualidad, que se encuentra en el fundamento de la no-directividad, conduce a la pérdida del goce por la alienación del engaño de sí mismo y del otro. En relación con la finalidad del deseo, no planteamos el problema del conocimiento, sino el de la verdad. De esta manera, descubrimos uno de los fundamentos psicológicos de la ética.

III. EL MITO DE LA ARMONIA UNIVERSAL

La no-directividad supone la armonía interior de cada individuo y la armonía entre el individuo y su medio. Ahora bien, la más elemental psicología del niño nos permite comprobar que la armonía consigo mismo y con el mundo no puede ser sino una conquista permanente. Desde los primeros meses, el bebé grita rabioso, mueve los brazos y las piernas en todos los sentidos. Cuando siente hambre, soledad, reacciona con una agresividad que le invade y es fuente de sensaciones dolorosas. A los dieciocho meses, patatea y se tira al suelo. Hacia la edad de dos años, el niño, cegado por la rabieta, arremete contra los objetos y golpea a los que le rodean. A partir de los tres años utiliza la palabra para descargar parte de su agresividad: «¡Malo, feo, voy a darte una patada, voy a matarte!» Además, en ese momento, el descubrimiento del sexo le preocupa cada vez más. Entonces, la exploración sexual lleva consigo una ansiedad e incluso una angustia y agresividad tan fuertes que, con frecuencia, el niño las reprime en el subconsciente. Durante todo el período prepuberal, de la puber-

(11) *Ibid.*, p. 267.

tad y la adolescencia, se manifiestan trastornos diversos (insomnios, pesadillas, temores, sentimientos obsesivos de culpabilidad, diferentes trastornos físicos, etc.). El niño tiene que vivir el conflicto entre su naturaleza y entre su cultura, o, más exactamente, entre sus impulsos primitivos y los modelos de conducta impuestos por la sociedad en la cual vive.

La educación juega un papel decisivo en la solución, jamás definitiva, de este conflicto. Los padres son los primeros en exigir muchas renunciaciones; incluso a su pesar, ejercerán una autoridad coercitiva sobre las tendencias agresivas y los impulsos sexuales. Es cierto que una pedagogía más preocupada por los valores de la libertad atenúa considerablemente las frustraciones y, en consecuencia, la agresividad, pero exige de los educadores una presencia mayor que en los métodos autoritarios tradicionales y no excluye de modo alguno la autoridad. Por otra parte, para sentirse seguro, el niño tiene necesidad de una autoridad y de las sanciones que lleva consigo. El niño, aún menos que el adulto, no puede prescindir de un cierto número de puntos de referencia y de seguridades. Además, para formarse, el niño tendrá necesidad de imitar, incluso de identificarse con sus modelos: es la condición de su futura identidad.

La socialización no es más eficaz que la educación para suprimir la agresividad individual. Por el contrario, la agresividad de todo un grupo respecto de otro es generalmente más elevada que la de un individuo respecto de otro. Hay mucha verdad en la novela de William Golding «Su Majestad las moscas», que hace aparecer, bajo el barniz cultural, la profunda raigambre de la agresividad. Es la historia de una banda de muchachos de seis a doce años que, a causa de un naufragio, se encuentran lanzados en una isla desierta. Las primeras acciones, al estilo de Robinson, ceden paso a los conflictos de bandas rivales. Ralph, el líder democrático, como dirían los psicólogos de grupo, encuen-

tra rápidamente un impugnador en Jack, que se distingue por sus cualidades de cazador. Para hacerse propaganda, inventa la existencia de una fiera sanguinaria. El conflicto se hace tan agudo entre Ralph y Jack que los consejeros de Ralph son eliminados. El mismo Ralph se libra de la muerte casualmente gracias a la llegada de un barco.

Cuando se encuentra en grupo, el hombre tiene muchas dificultades para ser auténtico. Las razones de esta falta de autenticidad son múltiples; entre ellas, hay una que algunos llaman «intencionalismo hostil», es decir, una reacción de desconfianza y de defensa frente al otro. La situación de grupo real no facilita la aparición de actitudes espontáneamente comprensivas, sino más bien la de actitudes agresivas. La solidaridad en el interior del grupo puede establecerse no sólo a expensas de uno o de varios de sus miembros, sino también a expensas de otros grupos. De aquí proviene la tendencia a atribuir cualidades positivas al grupo al cual se pertenece y cualidades negativas al grupo ajeno, que con frecuencia se considera como amenazador. Es una tendencia que subyace bajo todos los racimos: el otro no se percibe «como ser personal que tiene una vida propia cuyo valor se reconoce, sino, por el contrario, como fundamento de un peligro contra el cual el único tipo de reacción posible es la defensa. Por tanto, se puede comprender que en tales condiciones y a la menor alarma, la actuación defensiva sigue siendo la solución que el sujeto considerará como legítima» (12). Este descubrimiento nos lleva a denunciar el mito de «la espontaneidad pura».

IV. EL MITO DE LA ESPONTANEIDAD

Es un poco ingenuo pensar que la sociedad reprime sin cesar una espontaneidad siempre crea-

(12) Christian DEBUYST: "La violencia", Semana de los intelectuales católicos, Desclée de Brouwer, 1967, p. 63.

dora. Es olvidar que la espontaneidad puede también ser destructora: el progreso cultural tiene como tarea disciplinar estos impulsos agresivos de destrucción. Los defensores de la no-directividad creen en la espontaneidad de los sentimientos que es preciso encontrar más allá de las funciones sociales. En nuestra sociedad, que no es la de los bárbaros, cada uno tiene su puesto y ejerce una misión más o menos determinada. La autenticidad no consiste en hacer como si no tuviésemos una situación determinada ni funciones sociales, sino que, por el contrario, estriba en asumirlas.

Las prácticas no-directivas pueden ayudar al individuo a liberarse de su yo reflejado, es decir, de esta apariencia de superioridad que la persona adopta con frecuencia en el grupo. Pero la no-directividad de grupo puede producir también el efecto contrario. El estar ante la vista de los demás refuerza la reacción de fingimiento de superioridad entre los participantes de un grupo. Nada es más sorprendente para un analista que contemplar el cambio de comportamiento de su paciente en el grupo: con frecuencia, la humildad que se manifiesta durante el análisis da paso al orgullo. El exhibirse sirve a menudo para defenderse» (13).

Sea lo que fuere, todo condicionamiento social me impide ser en el seno del grupo lo que soy en la relación individual. En el grupo, tengo que representar un papel del cual intento liberarme a la vez, para no quedar alienado por él. Además, a causa del mismo principio fundamental de economía de la energía no es posible ponerse psicológicamente al desnudo en todas las situaciones. En los grupos pequeños, y con más razón en los grupos grandes, debo tener en cuenta las normas culturales y de clase que me obligan a mantener una forma de actuar. Los objetivos que me propongo con esta estrategia me permiten justamente actuar con realismo evitando las combinaciones y los atollade-

(13) Gennie et Paul LEMOINE: Op. cit., pp. 344-345.

ros del momento (por ejemplo, al proyectar un plan de formación) a los que la no-directividad podría fácilmente conducirme.

Por último, me agradecería mucho pasar el concepto de espontaneidad por el tamiz de la teoría freudiana. ¿Caeríamos entonces en la cuenta de que la espontaneidad no significa más que la invasión del subconsciente en el campo de lo consciente? Bajo pretexto de liberación... ¿no nos encontraríamos en este caso con la dominación del subconsciente?...

A menos que optemos por un retorno a la sociedad animal, tenemos que liberarnos del mito de la espontaneidad natural, y en especial de la supuesta espontaneidad infantil. Hay que señalar que en la representación de papeles, los actores quieren con frecuencia volver a hallar la espontaneidad haciéndose como niños. En una ocasión nos encontramos con un participante deseoso de interpretar el papel de un perrito jugando con una pelota. Pero fuera de sus reacciones primarias (hambre, sed, frío, etc.)... ¿existe algo menos espontáneo que el niño?... Como se pone claramente de manifiesto, el niño, para existir, solicita continuamente la mirada del otro. En realidad, en una sociedad como la nuestra nada resulta menos natural que la espontaneidad que no es ni regresión ni huida al subconsciente, sino expresión voluntaria de la búsqueda de la identidad de sí mismo y del otro, ya presente en él.

**LOS LIMITES SOCIOLOGICOS
DE LA NO-DIRECTIVIDAD**

«Abajo, delante de cada máquina pesada y maciza, forcejeaba un hombre luchando para no ser despedazado por los ávidos engranajes. El pie derecho de cada uno estaba aprisionado por una fuerte argolla que no se abría más que dos veces al día: alrededor del mediodía y por la tarde. Disputaban a las máquinas las piezas metálicas que producían un ruido seco al salir por los estrechos orificios dispuestos en la parte inferior de aquéllas. Las piezas volvían a caer casi inmediatamente, si no se las recogía a tiempo, en la boca llena de engranajes en movimiento, donde se efectuaba la síntesis.

Había aparatos de todos los tamaños. Chick conocía bien este espectáculo. Trabajaba en el extremo de uno de los talleres y tenía que controlar la buena marcha de las máquinas y enseñar a los hombres a revisarlas cuando se detenían, después de haberles arrancado un pedazo de carne.»

Boris VIAN: "L'écume des jours" (1946), 10/18, 1947, pp. 132-133.

Como ya hemos visto, los que practican la no-directividad desconocen el carácter específico de lo social reduciendo el grupo a una suma de relaciones interpersonales. Esto les lleva con frecuencia a no conceder interés más que a una sola dimensión de la vida psíquica, la afectividad, como si el único problema de los hombres fuese el controlar sus emociones. Otra consecuencia es asimilar los grupos restringidos a la sociedad entera.

El análisis sociológico nos lleva a considerar la influencia de todo el medio social en la formación del individuo. ¿Qué significa la espontaneidad de un obrero especializado, de su hijo en etapa de transición, o bien la de un campesino de Sahel? ¿No es explicarnos una vez más, por las supuestas diferencias naturales, el resultado de las desigualdades sociales y culturales y, como consecuencia, acentuar las diferencias de expresión y de creación entre las clases sociales?...

¿Qué representa una actitud de comprensión en nuestras sociedades modernas que desarrollan comportamientos agresivos por el auténtico culto que dedican a la emulación?... Esta tendencia a competir en todos los instantes hace que los hombres pierdan el sentimiento de seguridad del cual tienen, sin embargo, necesidad. La movilidad social, bajo todas sus formas, la amenaza atómica o la incertidumbre del empleo, producen un clima de inseguridad psicológica que no hace más que acrecentar la agresividad. La adaptación patológica de los neuróticos presenta suficientes rasgos comunes para que Karen Horney haya podido hablar de «personalidad neurótica de nuestro tiempo».

En un mundo como éste, el principio de la no-directividad puede conducir a dos auténticos escollos: la autoexclusión y la autointegración.

I. LA VUELTA A LA NATURALEZA

Podemos tener la impresión de hallarnos en el corazón de una civilización urbano-industrial cuya fuente cultural se ha secado. Andamiaje amplio y frágil, cada vez más desprovisto de los cimientos culturales que son los modelos, las normas, los valores e imágenes a los que pueda referirse constantemente todo miembro de una sociedad. La acción cultural se pierde en este vacío. Pensamos especialmente en la animación socio-cultural concebida como preventiva, que no se convierte más que en una coartada cuyo objeto es disimular los conflictos y hacerlos desaparecer sin contribuir jamás a resolverlos.

Subyace en la no-directividad el deseo de volver a encontrar, más allá de las «conservas culturales», la espontaneidad creadora, la vida. De forma más general, se busca un retorno a los orígenes como si la cultura no hubiese sustituido, por así decirlo, a la naturaleza, o al menos no se interpusiese entre el individuo y la naturaleza. En una sociedad que al civilizarse ha tenido que alejarse de la naturaleza..., ¿qué significa la vuelta a ella, tal como ha sido llevada a cabo por algunas comunidades?...

Significa la necesaria represión constitutiva de todo proyecto. Y además es preciso que exista una simbolización de lo vivido y fuera de la cual la búsqueda narcisita se enreda inútilmente en las fijaciones maníacas. Sin esta apertura a los universales culturales, la vida comunitaria no puede valerse del testimonio o del desarraigo. En una sociedad tradicional, todavía muy cerca de la naturaleza, este género de vida confería una autoridad creciente a los que lo escogían. La renuncia a la cultura en nombre de la vuelta a la naturaleza... ¿tiene toda-

vía categoría de valor y no conduce ya a la marginación?... Una marginación cuyas ventajas psicológicas no sospechamos en absoluto, sino todo lo contrario, pero nos planteamos el problema de su eficacia social cuando pretende ser definitiva. Nos parece que, con vistas a una transformación de la cultura, lo que tenemos que buscar es una nueva apropiación de la naturaleza.

Para nosotros, la acción cultural debe favorecer en todos los campos de la vida social la autonomía y la interdependencia de los individuos y de los grupos, a través de la creación de un sentido y de una aceptación de responsabilidades lo más completa posible. En efecto, la cultura es emoción, creación, búsqueda de identidad, diversión y otras muchas cosas más, a condición de que sea también sabiduría, proyecto de ejecución, previsión y transformación práctica de la sociedad por la nueva apropiación activa de la vida cotidiana. Dicho de otro modo, la cultura reviste una significación política: ya no se trata sólo de política cultural, sino de cultura política. Por tanto, no hay más razón para confundir la cultura y la política que el deseo de establecer una barrera entre ambas: la política no se sitúa fuera de la cultura y la verdad de la política se busca en las realidades culturales.

Ahora bien, la no-directividad conduce a la negación de la vida de la sociedad que, a partir de un cierto grado de desarrollo, ha permitido, sin embargo, su aparición. Su efecto no puede aparecer más que con la seguridad de que persistan las estructuras creadas por la cultura. Ello explica que la mayoría de las veces esta elección sea llevada a cabo por aquellos que más han recibido de la sociedad debido a su procedencia social. Pero la no-directividad puede llevar a un resultado contrario, es decir, a una mayor integración en la sociedad.

II. LA NO-DIRECTIVIDAD Y LA SOCIEDAD URBANO-INDUSTRIAL

A través de todo lo expuesto sobre las prácticas no-directivas se puede ver la importancia atribuida al concepto de cambio. Pero al querer facilitar el cambio... ¿no se convierte la no-directividad en uno de los mejores instrumentos de integración de los individuos en la sociedad post-industrial?...

1. EL CAMBIO Y SUS EXCESOS

Si bien la no-directividad apoya cualquier corriente regresiva, alimenta también, por el contrario, una marcha hacia adelante bautizada demasiado frecuentemente con el nombre de progreso y que se convierte en el cambio por el cambio. Todo cambia, pero... ¿qué es lo que cambia? ¿No hay gran parte de verdad en la siguiente reflexión, un poco desilusionada, de Jean Baudrillard? «El movimiento, que, según la curva del progreso técnico, parece vivificar todo el sistema, no impide que éste quede fijo y estable en sí mismo. Todo se mueve, todo cambia ante nuestra vista, todo se transforma y, sin embargo, nada cambia. Una sociedad semejante, lanzada al progreso tecnológico, lleva a cabo todas las revoluciones posibles, pero son revoluciones sobre sí misma. El aumento de su productividad no desemboca en ningún cambio estructural» (1).

En definitiva... ¿dónde está el cambio?... Podría- mos decir otro tanto del conjunto de prácticas no-directivas que buscan su justificación en el cambio. Pero... ¿cómo se ha efectuado éste?... Sobre todo... ¿de qué cambio se trata y cuál es su objetivo?... Por ejemplo, «para un hospital psiquiátrico, el cambio no consiste en sustituir una ideología asistencial por una ideología de comprensión, actitudes de represión por actitudes de tolerancia o de amabili-

(1) "Le système des objets", Gallimard, 1968, p. 217.

dad, en establecer relaciones distintas en una estructura que no cambia en lo que se refiere a sus objetivos y a su ideología. Por el contrario, podemos hablar de cambio cuando para los miembros del hospital, las estructuras de éste y su ideología (el poder del psiquiatra, la noción de enfermo mental o de loco...), el principio mismo de su existencia, aparecen esencialmente como una respuesta al problema angustioso de la locura, de todo lo que escapa al orden nacional; la lógica médica encargada de dirigir el funcionamiento de la institución, así como las relaciones entre las diferentes categorías de personal asistencial y los enfermos, aparecen entonces como una máscara detrás de la cual se adivinan las fuerzas sociales de represión y lo que entra en su juego» (2).

Este es el tipo de análisis que debemos hacer de la escuela incluso antes de hacer preguntas de carácter pedagógico. Descubriremos entonces que la introducción de métodos no-directivos en materia de educación responde mucho más a preocupaciones de tipo socio-económico que pedagógico.

2. LA ESCUELA Y LA FABRICA

Como ya sabemos, la escuela no alcanzó su verdadero desarrollo más que a partir del crecimiento industrial, en función de las necesidades de la fábrica, y principalmente al generalizarse el sistema de enseñanza primaria obligatoria. Se hacía indispensable una enseñanza de masas con el fin de pre-adaptar a los niños de los campesinos a un nuevo mundo espacio-temporal. En un libro de interés muy desigual, afirma Alain Toffler: «Reunir masas de estudiantes (materias primas) que los profesores (obreros) tenían que «formar» en una escuela central (fábrica), fue una idea genial. Toda la jerar-

(2) André LEVY: "Le changement comme travail", in "Connections", núm. 7, abril 1973, p. 99.

quía administrativa de la educación nacional, tal como está establecida ahora, se ha desarrollado sobre el modelo de la burocracia industrial. La misma organización del saber en materias determinadas se fundamenta en conceptos industriales. Los niños van en fila de un lugar a otro y se instalan en sitios determinados. La campana suena para anunciar los cambios de hora.

Así la vida interior de la escuela es el reflejo de la sociedad industrial y prepara perfectamente a los niños para entrar en ella. Los aspectos más criticados de la enseñanza de hoy día, el reclutamiento, la despersonalización, el sistema rígido de sitios, filas y calificaciones, el papel autoritario del profesor, son precisamente los que han convertido la enseñanza de masas en un instrumento de adaptación tan eficaz para un lugar y tiempo» (3).

De hecho, la escuela funcionaba bastante bien hasta el presente, proporcionando a la fábrica desechos o productos acabados, es decir, trabajadores relativamente dóciles en su mayoría. Pero al cabo de uno o dos decenios, el sistema presenta fallos. El absentismo, la variación de mano de obra e incluso el sabotaje van en aumento, por lo menos en las grandes fábricas. La represión de Taylor, con sus sanciones, sus medidas humillantes y su ambiente de cuartel, se revela cada vez más ineficaz. Incluso las empresas abiertas, que habían tratado de sustituir los métodos represivos por las «relaciones humanas» recurriendo a los psicólogos de empresa, tropezaron con la resistencia de los trabajadores. La solución provisional consistió en buscar cada vez más lejos una mano de obra extranjera: continúa el «saqueo del tercer mundo». Pero por muchas razones esta solución toca a su fin.

Lo que se pone en tela de juicio es al mismo tiempo la autoridad en la empresa y el trabajo en sí mismo. La mayoría de los jóvenes no quieren

(3) "Le choc du futur", Denoël, 1971, pp. 378-379.

trabajar en fábricas y los que entran en ellas ya no aguantan una autoridad arbitraria y dominante. Se niegan a ejercer ellos mismos esta autoridad; además, en numerosas empresas, los mandos se renuevan de manera insuficiente. Ante estas dificultades, muchas personas, sean o no industriales, echan la culpa a la inadaptación de la enseñanza: «El gran culpable es, ante todo y sobre todo, nuestro sistema; basta comprobar que los obreros se relacionan entre ellos mucho más fácilmente que el personal dirigente, que ha sufrido un condicionamiento escolar más largo. En efecto, todo el sistema de enseñanza está basado en el comportamiento y las diferencias individuales. Cada uno para sí mismo, tal es la regla del juego» (4).

¡Esto es el colmo! Se reprocha ahora a la escuela el haber hecho demasiado bien su trabajo, es decir, haber preparado a los individuos para una tarea cada vez más simplificada.

Para el empresariado más avanzado, la solución consiste en ampliar y enriquecer las tareas: cada persona o grupo fabrica un objeto completo. Según los resultados, los trabajadores recuperan el gusto por el trabajo, producen más y mejor. La disciplina militar se sustituye por la cooperación voluntaria de obreros, organizados por grupos autónomos. Algunos centenares de empresas de los Estados Unidos y de Suecia, algunas de Francia, funcionan, en todo o en parte, según este sistema. Por tanto, un nuevo tipo de pedagogía debe sustituir a la pedagogía tradicional. En una pedagogía centrada en el grupo, la no-directividad puede contribuir a la formación de trabajadores con espíritu de colaboración que deseen trabajar en equipo. En este sentido esta pedagogía permitirá introducir en el mercado del trabajo individuos en mejores condiciones para adaptarse a nuevos tipos de fabricación y de mando, sin que por ello peligren los

(4) Irène CHADAUX: "Lo que se pone en juego en la comunicación: la autoridad en la empresa", en "Les Informations", número 16, abril 1973, p. 62.

objetivos del trabajo. Señalemos, como último comentario, que hasta el presente, la empresa y la escuela parecían ignorarse mutuamente; algunos desacuerdos de importancia secundaria ocultaban intereses convergentes. La evolución del progreso industrial obliga a la industria y a la escuela a trabajar más claramente unidas (acuerdos Universidad-industria, plan común de formación, cursillos de enseñanza en la empresa).

Los grupos autónomos quedan sin poder para fijar los objetivos de conjunto. Incluso en el marco de la D. P. O. (dirección por objetivos) y de su versión francesa, la D. P. P. O. (dirección participativa por objetivos), no se trata sino de micro-objetivos con un alcance muy limitado. Ciertamente, consideramos que este enriquecimiento de las tareas representa un avance en relación con el «trabajo en pequeño sector» y puede formar parte del control obrero. Pero no es posible emitir un juicio fuera del análisis de relación de las fuerzas presentes.

Al volver a considerar las supuestas exigencias técnicas y económicas, vinculadas ante todo a una división del trabajo, encontramos que la extensión de las tareas acentúa las contradicciones, obliga a «echar parches», cada vez más frágiles, y, por esto mismo, proporciona armas a los adversarios de cualquier sistema de explotación. «La clase obrera tiene que aprender todavía a servirse de sus armas, entablando de entrada la lucha contra el despotismo de la fábrica y de las tareas absurdas, la lucha contra cualquier forma de dominación y de explotación, la lucha contra la «racionalidad» de la producción capitalista.»

«La apuesta de los psicólogos se basa en el postulado de que «el trabajo bien hecho», que exige inteligencia, responsabilidad y creatividad, tiene sentido por sí mismo, con independencia de su destino final. En serio... ¿podemos encontrar un sentido y un interés en el montaje de televisores cuando los programas son estúpidos, en la fabricación

de bombas de bola, de tejidos de baja calidad, de coches que se quedan anticuados, que se deterioran rápidamente y que se quedan atascados en los embotellamientos?... ¿Qué sentido tiene un trabajo cuyo objetivo principal (la acumulación de capital) carece de él? El rechazo de la organización capitalista del trabajo implica el rechazo del sistema en su conjunto. Solamente haciendo esta contestación explícita y autónoma se impedirá la reducción y la recuperación reformista de la resistencia obrera al despotismo de la fábrica» (5).

Hay que especificar que el modelo cultural del trabajo, impuesto por el capitalismo, inspira las relaciones de producción de todas las sociedades avanzadas. Un deseo difuso, pero general, trata de introducir de nuevo en ella la libido. Desde hace siglos se la descubre a través de las grandes utopías y parece encontrar campos de aplicación en China. Más cerca de nosotros, algunas formas de no-directividad se inscriben en esta línea.

El error de los psicólogos, denunciado antes por André Gorz, parece ser también el de los partidarios de la no-directividad que proceden como si ésta tuviese sentido y eficacia fuera de los objetivos de la educación y de la formación. Están convencidos de que hacen una obra de revolución al instaurar la no-directividad en una clase o en una institución, sin que se ponga en duda su poder o el de la institución. E incluso si así fuere, la democracia en una clase o en una institución jamás sería suficiente para construir otra sociedad. Tropezamos aquí con uno de los principales límites pedagógicos de la no-directividad.

(5) "Le despotisme d'usine et ses lendemains", en "Les Temps Modernes", núm. septiembre-octubre 1972, pp. 436-437. A. Gorz repite aquí con más firmeza su artículo del "Nouvel Observateur" del 20-26 de marzo de 1972.

**LOS LIMITES PEDAGOGICOS
DE LA NO-DIRECTIVIDAD**

«... Veo que no le agradan nuestros grupos, Bokanovsky, pero le aseguro que son el fundamento sobre el cual se edifica todo lo demás. Constituyen el giróscopo que estabiliza el avión-cohete del Estado en su marcha inexorable.

—Teniendo todo en cuenta —dijo el Salvaje—, me pregunto a mí mismo por qué permiten que existan esos grupos, ya que pueden producir todo lo que deseen en esos frascos. Mientras esté usted aquí, ¿por qué no hace que cada uno sea un Alfa-Plus-Ultra?

Mustapha Mond se echó a reír.

—Porque no deseamos que nos degüellen —respondió—; creemos en la felicidad y en la estabilidad. Una sociedad formada por Alfas no podría dejar de ser inestable y desgraciada. Imagine una fábrica en la que todo el personal estuviese constituido por Alfas, es decir, por individuos diferentes y sin relaciones de parentesco, de buena estirpe y condicionados para ser capaces (dentro de ciertos límites) de hacer una libre elección y asumir responsabilidades. ¡Imagine eso! —repitió.

El Salvaje trató de imaginárselo, sin gran éxito.

—Es un absurdo. Un hombre decantado Alfa, condicionado Alfa, se volvería loco si tuviese que realizar el trabajo de un Epsilon-Semi-Anormal, se volvería loco o se pondría a destruir todo. Los Alfas pueden socializarse completamente, pero con la única condición de que se les haga hacer trabajo de Alfas. Sólo se puede esperar que un Epsilon haga sacrificios de Epsilon por la sencilla razón de

que no son sacrificios para él; constituyen la línea de menor resistencia. Su condicionamiento ha dispuesto unos carriles sobre los cuales tiene que caminar. No puede dejar de hacerlo. Está fatalmente predestinado.»

Aldous HUXLEY: "Brave new world" (1932).
Trad. al español, "Un mundo mejor".

A través de lo que hemos expuesto sobre los límites psicológicos y sociológicos de la no-directividad se pueden leer entre líneas sus límites pedagógicos.

I. PODER Y AUTORIDAD EN LA RELACION PEDAGOGICA

Queremos demostrar que en la relación pedagógica la no-directividad total es un engaño. A partir del momento en que un educador o formador se halla en situación de grupo, se establece, por lo menos en un primer tiempo, una relación de autoridad, tengan o no conciencia de ella, el educador, el formador o el grupo.

En primer lugar, especifiquemos que por el concepto de poder entendemos las relaciones de fuerza, la acción sobre las estructuras sociales y la organización de la sociedad, mientras que el concepto de autoridad afecta a los modelos culturales por intermedio de la relación. En materia de educación y formación, es importante distinguir entre poder y autoridad. Uno de los objetivos que asignamos a la educación y a la formación es el de apropiarse el poder personal y colectivo del individuo por la realización de su autonomía personal y la adquisición de la certeza de pertenencia a una clase. Para llegar a esto, el educador y el formador deberán tener en cuenta los ritmos de la relación pedagógica, concediéndoles el tiempo necesario.

En toda formación... ¿no existe un tiempo inicial en el cual el formador debe situarse respecto del grupo, en que debe estar presente para permitir que éste se estructure y se independice?... Distinguiremos una primera fase autoritaria (ya sea la autoridad de los educadores y formadores, la de los textos, la de una institución de formación, etc.), a la que seguirán más o menos rápidamente (según los grupos y su nivel social) una fase de autonomía del individuo, del grupo y de la clase social. Por otra parte, esto no quiere decir que la autoridad desaparece como por encanto, sino que el grupo es el que se establece como autoridad.

El primer tiempo de autoridad del formador es tanto más largo cuanto los individuos en formación estén situados, económica y culturalmente, en la parte más baja de la escala social y tengan menos conciencia de su pertenencia a una clase. Con frecuencia encontramos entre los más desheredados el sentimiento de que la autonomía no es para ellos. La directividad inicial de la formación les ayudará a protegerse contra esta culpabilidad y a tomar conciencia de la legitimidad de esta necesidad de autonomía personal y colectiva. Teniendo en cuenta este proceso de evolución, estimamos que un período de formación corto (cursillos de una semana o de fin de semana) con frecuencia provocará no solamente tomas de conciencia y cambios parciales y superficiales, sino que perjudicará a las clases desheredadas que necesitan ciclos de muchos meses y, mejor aún, de dos años para completar el proceso.

ESQUEMA DE LA RELACION PEDAGOGICA

OBJETIVO	MODO	MEDIOS	METODOS	TECNICAS
Privar de todo poder al individuo a quien hay que educar y formar.	Violencia, autoritarismo.	Malos tratos. Sanciones diversas..	Cursos magisteriales centrados en el maestro.	Cursos dictados, exámenes.
Restituir todo poder al individuo y al grupo.	Persuasión, autoridad.	Aptitud personal y consenso.	Cursos y conferencias, "feed - back", centrados en el grupo, discusiones.	Freinet, audiovisual, trabajos de grupos diversos (incluso fuera de la Institución), diversos medios de expresión.

En nuestro contexto social, querer abolir desde el principio toda autoridad, incluso antes de preguntarse sobre el origen del poder, conduce a callejones sin salida y la mayoría de las veces a técnicas de camuflaje de la autoridad, pero teniéndola siempre en ejercicio. Al escuchar ciertas explicaciones, al observar algunos grupos, encontramos una situación caracterizada principalmente por la destrucción de objetos y el desafío lanzado a cualquier autoridad. Es un período sistemáticamente anti-autoritario y desesperadamente ineficaz.

Cuando Neill afirma que «ningún niño puede soportar la autoridad»... ¿qué entiende por autoridad?... Descubrimos que a semejanza de muchos partidarios de la no-directividad, se encierra, y nosotros con él, en el siguiente dilema: o la represión policiaca o la no-directividad; la «libertad» de los niños o la autoridad del maestro. No existe otra salida para los pedagogos que fundamentan sus

prácticas en una psicología individual y en una relación dual, desprovistos de la dimensión social que, a través de lo simbólico, da su fundamento real a la autoridad.

En consecuencia, nos negamos a asimilar la autoridad a la no violencia como lo hace, en definitiva, Gérard Mendel, y también a adoptar las actitudes maniqueas de Michel Lobrot, que ve en la autoridad algo de «perverso» (1), un medio —un sistema institucional— que permite obligar a los hombres a hacer lo que no desean hacer (2) ¿Y por qué no lo contrario?...

II. EL ILUSIONISMO PEDAGOGICO

El clima permisivo, la llamada inmediata a la creatividad y a la atrayente fraternidad no-directiva... ¿no constituyen el ilusionismo pedagógico?... Todo tipo de errores de percepción provocan este ilusionismo. Enumeraremos sólo algunos.

1. LA ILUSION DE LOS EDUCADORES SOBRE SI MISMOS

En primer lugar, muchos de los que practican la no-directividad se hacen ilusiones sobre su autoridad, más exactamente, sobre su pretendida no-directividad. A. S. Neill está convencido de tratar de igual a igual a sus alumnos, incluso siendo una autoridad en el campo de la pedagogía. En el curso de esta relación pacificadora y de paridad total es innecesario decir que uno es el formador y otro el que recibe la formación, uno el terapeuta y otro el cliente. Durante su estancia en Francia en los meses de abril y mayo de 1966, Carl Rogers se presentó, de entrada, a los participantes del coloquio de

(1) "Pour ou contre l'autorité", Gauthier-Villars, 1973, p. 31.

(2) Ibid., p. 115.

París como uno más sin autoridad especial: «Soy Carl Rogers y aquí estoy. No soy ni una autoridad, ni un hombre, ni un libro, ni una teoría, ni una doctrina... Soy una persona muy imperfecta que trata de encontrar la verdad en este campo difícil de las relaciones humanas... ¿Podremos dialogar, encontrarnos con toda sinceridad, compartir y poner algo en común?...» Pero las cuatrocientas personas que participaban en este coloquio habían ido, en realidad, para ver y oír a Rogers y no a otro cualquiera.

Snyders, dando la razón a Fernand Oury, denuncia las falsas apariencias: «Cuando comprobamos lo mucho que se parecen entre sí todos los periódicos escolares de una misma clase y cuánto se parecen al maestro, a sus opiniones, a su fisonomía general, no podemos dejar de plantearnos algunos interrogantes en cuanto a la influencia que ejerce el adulto sobre lo que se cree ser la libre expresión del niño: la influencia inconsciente de una buena fe indiscutible, pero que es imprescindible clarificar» (3).

Al rechazar la transmisión de cualquier saber, valiéndose sólo de la habilidad, los animadores creen que no muestran autoridad alguna. Esta vez estamos de acuerdo con Michel Lobrot: «Aquel que sabe no tiene necesidad de mostrar exageradamente su autoridad. Se «impone» naturalmente. Posteriormente demostraremos que no hay en ello más que un método de camuflaje (según mi opinión personal), que consiste en hacer pasar como técnica aquello que no lo es en absoluto, lo que implica opciones y actitudes que se sitúan a nivel de «valores», y en hacer creer que la eficacia, es decir, otra vez la técnica, exige semejante modalidad de dirección. La autoridad se justifica aquí por la técnica, como se justificaba anteriormente por el orden o por la justicia social» (4).

(3) "Où vont les pédagogies non-directives?", P. U. F., 1974, páginas 242-243.

(4) Op. cit., p. 8.

A este propósito podríamos preguntarnos sobre el silencio sistemático que adoptan los supuestos animadores no-directivos. ¿Existe una actitud más impositiva, más sutilmente autoritaria que ésta?...

En definitiva, comprobamos que una técnica de no-directividad puede encubrir una actitud autoritaria de rigidez: basta señalar la intolerancia de algunos respecto de lo que no es la «verdadera» no-directividad y que ellos parecen ser los únicos en poseer. Por otra parte, el que practica la no-directividad se sitúa con demasiada frecuencia sólo en el plano pedagógico donde es menos vulnerable, enmascara los conflictos de poder y de ideología, donde podría encontrar oposición.

2. EL IDEALISMO «GRUPAL»

La lectura de los autores enumerados en la primera parte de esta obra, demuestra de un modo sorprendente que las situaciones pedagógicas que aquéllos presentan están casi siempre libres de todo riesgo de conflicto y que cuando surge el conflicto es, la mayoría de las veces, a partir de pequeños incidentes relativamente fáciles de resolver.

Se eliminan también del análisis las situaciones pedagógicas conflictivas que requieren actos de autoridad por parte de los educadores. Anne Ancelin-Schützenberger recuerda el caso de un participante que, en una situación de grupo, quemaba billetes de banco, mientras que los miembros del grupo tenían dificultades económicas. El animador se vio obligado a ejercer su autoridad tomando la decisión de interrumpir las sesiones: «Aquél tenía el nivel económico más elevado del grupo, probablemente entre diez y treinta veces mayor que los más jóvenes, y quemó algunos billetes de banco hasta que el grupo se lo impidió. Esto originó una situación conflictiva; el grupo parecía detenido en su evolución, se suspendieron las sesiones durante

cierto tiempo para realizar entrevistas individuales».

G. y P. Lemoine nos proporcionan otro ejemplo, el de los participantes del «T-group» que vienen a los grupos de psicodrama. Desde el primer momento, se niegan a entrar en el juego. «En cuanto los terapeutas se apartan un tanto de la actitud habitual de sus animadores, protestan en nombre del sacrosanto principio de la no-directividad... Evidentemente, si empezasen por aceptar las reglas del juego (no dar más que el nombre, situarse en un nivel imaginario, aceptar no resolver tal o cual tensión actual en el plano de la realidad, sino trasladarla a otra escena con otro personaje) y las indicaciones de los terapeutas en este sentido, después sería demasiado tarde para rehusar. Quedarían cogidos en el juego. Así, pues, se oponen al principio, pero se encuentran después en una posición conflictiva y provocadora de conflictos. En efecto, el conflicto consiste en que la participación en el psicodrama se pide y se rechaza a la vez y se pide para ser rechazada. Lo que se niega aquí es la necesidad de la elección y la ley misma de la vida del grupo. Si hablamos de conflicto, es porque los afectados por el conflicto no tienen una actitud diferente respecto de la ley a la que desafían hasta el escándalo» (5).

A través de este testimonio, los educadores recordarán fácilmente muchas situaciones semejantes donde algunos exhibicionistas interpretan siempre el mismo papel de contestatarios.

Debemos añadir que, en demasiados casos, la negativa a aceptar las explicaciones escolares y la relación maestro-alumno, llevan a trasladar el totalitarismo a nivel de grupo, en cuyo seno todo el mundo debe vivir en concordia y comunicarse efusivamente si no quiere que le pongan en el banquillo. Una actitud «grupala» semejante puede conducir a deserciones individuales. Resulta sorprenden-

(5) Op. cit., pp. 364-365.

te ver cómo aquellos hombres, que en su mayoría rechazan el sistema de la libre concurrencia y explotación de la economía capitalista, no se muestran más ponderados a este nivel de relaciones en un grupo.

3. LA ILUSION INSTITUCIONAL

Un análisis casi exclusivamente atento a las superestructuras ideológicas acaba por conceder una excesiva importancia a la escuela en la creación de relaciones sociales, lo cual conduce a forjarse alguna ilusión sobre la transformación del conjunto social y, en definitiva, de la escuela misma. «Ilusión peligrosa y claramente conservadora. La escuela no sería una parte de la sociedad, consecuencia de la misma, sino su causa primera; podría constituir un coto cerrado milagrosamente preservado, de tal suerte que la Revolución podría sustituirse por una simple revolución escolar. La utopía de la escuela fuera del mundo, independiente del mundo, lleva a aceptar el mundo tal como es, con la única condición de que se permita construir en él algunos islotes de renovación pedagógica» (6), hasta tal punto que después de una sociedad sin escuelas se ha podido hablar de una escuela sin sociedad .

Sin embargo, además de lo que indica Snyders, debemos insistir en el hecho de que no basta tomar el poder para transformar las relaciones de producción: «Al tomar el poder, una clase se convierte en la dominante, pero esta clase se revelará incapaz de transformar, en un sentido revolucionario, las relaciones de producción, si no llega a imponer su propia ideología. Una clase dominante no impone su ideología mientras no transforme, además de las relaciones de producción, el aparato ideológico del Estado. Así, por ejemplo, éste es el sentido de la crítica de los chinos contra la escuela

(6) Georges SNYDERS: Op. cit., p. 53.

y la cultura: si el aparato ideológico del Estado no se convierte en un aparato al servicio de la ideología proletaria, continúa siendo el vehículo de la ideología burguesa, para producir burgueses y pequeños burgueses. Ciertamente, aquí no se trata de caer en una teoría del determinismo de la superestructura y de la ideología, pero es preciso ver con claridad qué lugar ocupa la ideología en las relaciones de producción» (7).

A propósito del aparato ideológico del Estado (AIE), aceptamos el análisis de Macchiochi para quien la distinción entre público y privado es inherente al derecho burgués. Al citar a Antonio Gramsci, ella considera que el Estado (de la clase dominante) no es ni público ni privado y que las instituciones privadas pueden funcionar como AIE. Sin embargo, había que adaptar este punto de vista en lo que concierne a la escuela en otros países.

Los defensores de la no-directividad no están más inmunizados que los mantenedores de la pedagogía autoritaria contra el virus de la «obsesionalización pedagógica» que Fernand Oury y Jacques Pain definen, en su Crónica de la Escuela-Cuartel, como «una ruptura con la realidad, una protección contra el exterior, un repliegue y un dar vueltas sobre lo mismo, aislados en un medio artificialmente simplificado» (8).

Dentro del marco de esta ilusión es donde situamos, en parte, la separación radical que establecen algunos entre el niño y el adulto, por ejemplo, A. S. Neill (lo que, por otra parte, parece estar en contradicción con sus pretensiones igualitarias). La excesiva diferenciación entre el adulto y el niño puede servir de base a todo un tratado sobre las pedagogías adaptadas a las etapas de la vida, mientras que no se dice nada de los métodos pedagógicos adaptados a las clases sociales. Por el contrario, al ne-

(7) María Antonieta MACCHIOCHI: "De la Chine", le Seuil, 1974, p. 382.

(8) Op. cit., p. 119.

gar la existencia de etapas diferenciadas a lo largo de la vida tan radicalmente como niegan otros la existencia de clases, una corriente no-directiva de tipo más político rechaza las diferencias entre el niño y el adulto. En ella percibimos claramente una de las ambivalencias de la no-directividad.

En otra obra pensamos profundizar en el estudio del narcisismo institucional del grupo de formadores. Su consecuencia es fabricar «lugares guateados» que pueden perjudicar no sólo la promoción colectiva de los cursillistas en formación, sino también su éxito individual, por ejemplo, cuando se trata de un marco de trabajadores en paro forzoso. En el seno de una fusión entre formadores y formados es posible cualquier confusión de papeles: el animador que supervisa tales cursillos de larga duración acumulará los papeles de seleccionador de candidatos, coordinador de intervenciones, consejero y evaluador del conjunto del cursillo. No es extraño que al final de un cursillo, el cursillista «pendiente de empleo» (¡eufemismo revelador!) tenga la impresión de haber estado adormecido y echará en cara a los formadores que ellos continuarán con su «tarea», mientras que él no sacó ningún provecho.

Los responsables de la institución acaban por acumular todas las funciones salvo una, la de experto en una materia. En una dirección no-directiva, que no deja libre más que la parte correspondiente al saber, éste se cede a personas contratadas capacitadas para ello. Esto hace que los responsables se conviertan en ideólogos sin el saber, a través de las relaciones administrativas y psico-pedagógicas.

Cuando el narcisismo entra en un programa político, bajo el pretexto de poner fin a la división del trabajo, se podrá incluso ver formadores que piden a las secretarías que intervengan en las actividades de formación, mientras ellos escriben a máquina con un dedo, sin correr ningún riesgo, puesto que siguen siendo pagados tres o cuatro veces más que las secretarías. Incluso en el caso en que la insti-

tución proceda a un reajuste de salarios, hay que desconfiar de una autogestión que no administra más que su pequeña parcela en el sentido de que la micro-revolución lograda en una institución corre el riesgo de hacer olvidar a los interesados el contexto general de las relaciones de clase.

III. NO-DIRECTIVIDAD Y CLASES SOCIALES

¿Qué significa una pedagogía no-directiva en una formación de «ayudantes del hogar» que ganan menos que una asistenta y que trabajan doce o más horas al día?... ¿Qué significa la no-directividad en las clases prácticas?...

Entre Summerhill, por una parte, con su derecho a la felicidad, su negación de la represión sexual, sus hijos de artistas, de profesores y de diplomáticos, y, por otra parte, Barbiana y su «prisión» para campesinos donde «no se bromea», prefiero Barbiana, es decir, la pedagogía que prepara para el análisis y la acción. Para los más desheredados no es cierto que la libertad de aprender se consiga libremente (9).

No perdemos de vista que los objetivos, más que los métodos, son los que modifican el clima de la escuela-cuartel. Sin embargo, no creemos por ello que Barbiana sea un modelo. ¡Lejos de esto! Si tuviésemos que escoger nos inclinaríamos más por la escuela de Piadena, dirigida por Mario Lodi. Recomendamos la lectura de su diario, en el que se expone esta experiencia de cinco años en un pueblo del valle del Po.

Esta comparación entre Summerhill y Barbiana me lleva a decir que, según el origen social y la «fortuna de papá» y, por tanto, la seguridad, unas veces se dará prioridad al «saber ser» desinteresa-

(9) Cf. D. HAMELINE: "Comment armer les enfants des écoles", en "Politique-hebdo", núm. del 26 de noviembre 1970.

do (como en Summerhill), otras veces al «saber» (como en Barbiana). «Naturalmente, es preciso salir desde las normas tradicionales hasta los objetivos inmutables. Pero no hay que pasarse al extremo opuesto y pretender que no hay necesidad del «saber» y que basta con «ser» o «saber ser». Dicho de otro modo, pretendo que cualquiera que tenga el saber, posea también el poder y que la negación de la utilidad del saber es un acto defensivo por parte de las personas que poseen a la vez el saber y el poder» (10). La alternativa entre el saber y el saber-ser es análoga al falso dilema entre la inteligencia y la memoria.

Finalmente, en materia de formación permanente, en su deseo de liberar a los participantes del influjo del modelo escolar, el formador tendrá cuidado, al principio, de graduar la no-directividad según su auditorio. A este propósito, recordemos que los que han frecuentado menos la escuela son los que están más marcados por el modelo escolar, principalmente en las relaciones formador-formado, en la confusión entre inteligencia e instrucción, etc.

Entre los desheredados, el paso por la escuela significa el «Sésamo, ábrete» del saber, para ellos y para sus hijos. Bernoux, Motte y Saglio dicen a propósito de los obreros, que el saber aparece ante ellos como un mundo de misterio: «el mundo del saber es un mundo diferente del suyo. Y si es diferente, es también desconocido y está habitado, diríamos que casi dominado, por seres desconocidos» (11). Si desean llegar a una desmitificación del saber, los formadores no pueden ignorarlo, contentándose con cultivar y analizar las angustias provocadas por la ignorancia. Hay que tener en cuenta que los trabajadores no se dejan engañar del todo. El principal problema que se puede plantear es el de saber quiénes son los que en verdad saben.

(10) Claude BOUVARD: "Carta abierta de un educador-obrero al patrono".

(11) PHILIPPE BERNOUX, Dominique MOTTE, Jean SAGLIO: "Trois ateliers d'O. S.". Editions ouvrières, 1973, p. 196.

Si los que representan el saber lo hacen falsamente, no se trata de un simple error. En la empresa, el saber es el patrimonio de la jerarquía, de aquellos que no tienen «las manos sucias». Detrás de cualquier representación del saber, se percibe que el objetivo no es la ciencia en sí misma. Los que representan el saber ocupan un lugar sólo para justificar la estructura jerárquica de la empresa y el mando autoritario» (12). Sin embargo, es preciso añadir que aunque en la empresa el saber crea un poder, no mantiene siempre una autoridad jerárquica. Esto se comprueba con relación a los mandos intermedios, y de manera más evidente respecto a los obreros. El secreto del saber del obrero peón, incluso el del obrero especializado, está en que puede contribuir a la solidaridad obrera frente a la organización autoritaria, incluso si el obrero no considera su saber como tal, sino más bien como astucia, truco y engaño.

Aunque denunciemos los excesos tragicómicos de los representantes del no-saber en medio de su angustia, no desconocemos, sin embargo, la utilidad del saber narcisista, calificado de no saber y el carácter indispensable de la negatividad en todo acto educativo, y más sencillamente en toda adquisición de conocimientos. «El momento de enunciar un conocimiento positivo es, realmente para el destinatario, un momento cargado de negatividad, porque este nuevo saber se presenta a su conciencia como sometido a duda, rechazo u olvido del saber (o del no-saber) antiguo. Según la expresión preferida de Politzer, existe un drama en todo desarrollo del conocimiento. Este drama no llega a ser como el de «Fausto», es decir, no adquiere las dimensiones de la tragedia más que por la institucionalización del fracaso. Pero subyace siempre en el aprendizaje: Aunque no oponga visiblemente el Saber (el poder) a la Mujer (el amor), tiene como protagonistas de una forma o de otra el deseo de

(12) *Ibid.*, p. 201.

saber y el saber del deseo» (13). A través de estas líneas resulta evidente que el no-saber sólo tiene sentido por el descubrimiento de un nuevo saber.

El no-saber de la no-directividad no puede bastarse a sí mismo. «Recordad la historia del caballo de Schilda. Los habitantes de este pueblecito poseían un caballo cuya fuerza les llenaba de admiración. Desgraciadamente, el mantenimiento del animal costaba muy caro. Así, pues, para que se acostumbrara a no comer, decidieron disminuir cada día un grano de su ración de avena. Así lo hicieron, pero cuando suprimieron el último grano, el caballo había muerto. Los habitantes de Schilda nunca supieron por qué había sucedido esto. Por lo que a mí se refiere, creo que murió de hambre.» Ciertamente, este pasaje de las «Cinco lecciones sobre psicoanálisis» se aplica a otro contexto, pero no deja de tener interés en una reflexión sobre la no-directividad si del mismo modo despierta deseos que jamás serán saciados.

A nivel del progreso científico, podemos preguntarnos si el rechazo del saber no encubre también el rechazo de toda elaboración intelectual sin la cual no existen ni la investigación ni la praxis. En esta línea se desarrolla muy rápidamente un racismo de anti-intelectuales acusados de manipuladores y de castradores: sobreabundan los tópicos para expresar la reacción moralizadora contra la «sofisticación burguesa». En este caso, el juego exige una simplicidad franciscana, de carácter rural u obrera, según los grupos: ser más manuales, más auténticamente obreros o rurales que los mismos obreros o campesinos, más naturales que los pájaros en el campo, etc.

En el rechazo del modelo escolar tradicional se descubre en algunos el desconocimiento del valor del trabajo intelectual que exige la continuidad en el esfuerzo. «No existe un camino real para alcan-

(13) René LOURAU: "L'Analyse Institutionnelle", Editions de Minuit, 1970, p. 250.

zar la ciencia y los únicos que tienen suerte de llegar a estas cimas luminosas son los que no temen cansarse escalando estos senderos escarpados» (14).

Estos excesos no quitan nada a nuestra convicción de que los «senderos escarpados» de que habla Marx no pasan sólo por la reflexión intelectual, sino también por el trabajo manual y que ningún socialismo podrá instaurarse mientras no se ponga fin a la división del trabajo, origen del capitalismo del saber. En este sentido la experiencia china se nos muestra llena de promesas. «Alain Bouc dice lo siguiente: «En el plano teórico, los chinos denuncian esta nueva forma de capitalismo que constituye la utilización de un capital de conocimientos para fines personales. Se puede hacer fructificar un saber libresco con el mismo provecho y el mismo perjuicio para la colectividad que se haría con un capital financiero usado con fines especulativos: investigaciones interminables e inútiles a cuenta del Estado, inversiones interesantes para adquirir renombre personal, esfuerzos para bloquear la competencia de otros investigadores con el fin de mantener una posición de monopolio en tal o cual materia. Los chinos ven en estos fenómenos una manifestación del capitalismo y de la explotación ejercida por la burguesía sobre el pueblo» (15).

A través del interesante texto de Lourau que acabamos de citar se trata no sólo de un esfuerzo, sino de un desgarramiento tanto más doloroso cuanto que puede significar la apropiación de la cultura del otro (ya sea el poder del conocimiento del otro sexo o el saber de la otra clase). Fundamentalmente, a pesar de las adaptaciones de toda suerte a sí mismo y a su medio, en un momento concreto, el saber es el resultado de una elección dramática entre su libido y la realidad de un proyecto social.

(14) Carta de Marx al ciudadano Maurice Lachâtre, Londres, 18 de marzo de 1872, en op. cit., tomo I, p. 543.

(15) "Lutter contre les capitalistes du savoir", en "Le Monde de l'Education", núm. 1, diciembre 1974, p. 26.

**LOS LIMITES FILOSOFICOS
DE LA NO-DIRECTIVIDAD**

«... Ellos han tenido suerte: la guerra no los ha comido. La guerra no come cadáveres; no devora más que soldados vivos. Se come las piernas, los brazos, los ojos de los soldados vivos, y casi siempre, mientras duermen, como hacen las ratas. Pero los humanos son más civilizados: no comen nunca hombres vivos. Prefieren, no se sabe por qué, comer cadáveres. Quizá porque debe ser muy difícil comer un hombre vivo, incluso mientras duerme. En Smolensk he visto cómo algunos prisioneros rusos comían los cadáveres de sus camaradas muertos de hambre y de frío. Los soldados alemanes los contemplaban en silencio, con la actitud más atenta y respetuosa del mundo. Los alemanes están llenos de humanidad... ¿No es así? No era culpa suya: no tenían nada que dar de comer a los prisioneros. Por eso se quedaban allí contemplándolos, moviendo la cabeza y diciendo: «Arme Leute! (¡Pobre gente!). Los alemanes son un pueblo sentimental; son el pueblo más sentimental y más civilizado del mundo. El pueblo alemán no come cadáveres. Un pueblo civilizado no come cadáveres. Come hombres vivos.»

Curzio MALAPARTE: "Kaputt" (1943), Denoël, 1972, p. 305.

Si consideramos la filosofía como la disciplina que nos arma con el martillo de la duda, de que habla Nietzsche, para detectar en los tabiques el punto que suena a hueco, hemos oído ya, más de una vez, sonar a hueco, a lo largo de lo expuesto anteriormente sobre los límites psicológicos, sociológicos y pedagógicos de la no-directividad.

I. EL MITO DE LA BONDAD INNATA

Antes de criticar la afirmación de una naturaleza de bondad innata, recordemos una vez más el concepto muy equivocado que los partidarios de la no-directividad tienen de la naturaleza. A partir de una filosofía rousoniana, simplificada por las necesidades del tema, desean restaurar la primacía de la naturaleza; pero desde Rousseau, el progreso de la antropología nos permite hacernos una idea menos simple de las relaciones existentes entre la naturaleza y la cultura. En cuanto a proclamar el carácter positivo de esta naturaleza original, nos cuesta trabajo creer en ello si hacemos un análisis profundo de la psicología humana, sobre todo de su agresividad.

Se engañan los que piensan que la agresividad no es sino una mala inclinación más o menos «animal», contra la cual es preciso luchar a fin de eliminarla. Porque parece ser que muchos tienen un concepto bastante especial de la agresividad: admiten que el hombre es naturalmente bueno y la agresividad es fruto del pecado, individual y colectivo. Freud ha contribuido más que nadie a poner en tela de

juicio esta visión simplista de las cosas. Dice así: «El hombre no es de ningún modo un ser bonachón, con el corazón sediento de amor, del cual se dice que sólo se defiende cuando se le ataca, sino que, por el contrario, es un ser que posee en su fondo instintivo una buena dosis de agresividad... En efecto, el hombre trata de satisfacer su necesidad de agresión contra su prójimo, de explotar el trabajo del mismo sin compensaciones adecuadas, de utilizarlo sexualmente sin su consentimiento, de apropiarse de sus bienes, de humillarle, infligirle sufrimientos, de martirizarle y matarle» (1). Todo ello significa que la agresividad no es un accidente, sino un componente ontológico del ser humano.

Citamos a Freud para establecer la falsedad de la creencia en la bondad innata del hombre y, en su consecuencia, la afirmación de la armonía interior de la persona. Sobre todo, si admitimos con Freud que la lógica de la existencia humana tiene el rigor de este silogismo: en el origen está la muerte; ahora bien, la vida tiende al restablecimiento de su origen, luego la meta de la vida es la muerte. Esta tendencia de los impulsos instintivos a volver a su estado de origen, la muerte, consagra la primacía del instinto de muerte que se manifiesta exteriormente por la agresividad. Esta es, al mismo tiempo, una manifestación del impulso instintivo de muerte y de vida. En definitiva, para Freud, el carácter irreductible de la agresividad tiene su fundamento en la tendencia dinámica hacia la muerte.

La evolución de la teoría freudiana se revela importante porque significa que la agresividad no es solamente consecuencia de frustraciones infantiles. No basta superar las frustraciones para suprimir la agresividad que no se puede desarraigar. Aun reconociendo la firme base del análisis freudiano, ¿es preciso, por ello, admitir con Freud que el prin-

(1) "Malaise dans la civilisation" (1929), éditions Denoël, 1934, página 47.

cipio de muerte gobierna definitivamente toda la existencia humana?... Podemos plantearnos, al menos como utopía, que la vida no es una simple repetición, sino una superabundancia de energía que permite a Eros vencer a Tánatos.

El lector que no haya querido seguirnos en estas deducciones freudianas quizá admita más fácilmente el análisis fenomenológico de dos pedagogos: «Sin entrar en una larga disgresión que nos llevaría al campo de la política, creemos que es poco probable que los pueblos que padecen hambre tengan la certeza de que «el núcleo íntimo de la personalidad es de naturaleza positiva». Después de dos guerras mundiales en menos de un siglo y de multitud de pequeños conflictos que sacuden al mundo, después de Hiroshima y Nagasaki, no estamos convencidos de que el hombre sea bueno, ni de que los idealistas en los cuales hemos pensado leyendo a Rogers tengan razón, ni que el buen salvaje y el pequeño Emilio formen parte de nuestra experiencia pedagógica cotidiana... Los maestros rurales se encuentran diariamente con la miseria, la penuria, la violencia y la opresión; por todo ello, nos resulta difícil compartir el optimismo rogeriano. Quizá nuestra posición social explique nuestra falta de entusiasmo por los buenos apóstoles» (2).

A partir del momento en que queda demostrada la naturaleza problemática del individuo, ya no es posible admitir la armonía entre el hombre y su medio, que también presenta conflictos. No es menos cierto que las transformaciones de las estructuras económicas y sociales no se harán sin enfrentamientos. Sólo un angelismo ingenuo puede hacer creer que la armonía es siempre preferible al conflicto en las conquistas sociales. No se puede pensar de otro modo cuando se concibe la sociedad como la simple suma de relaciones interpersonales.

A nivel de la acción, por su desconocimiento de

(2) Aída VAZQUEZ y Fernand OURY: Op. cit., pp. 222-223.

la constitución conflictiva del hombre y de la sociedad de clases, la no-directividad no deja de tener parentesco con la violencia. La fuerza de una y otra corriente aparece en el carácter negativo de la ruptura y de la independencia, la debilidad en el carácter positivo de reconstrucción de la identidad. En definitiva, volveremos a encontrar aquí las perspectivas y límites de todo profetismo si fuese necesario. A corto plazo, sólo uniéndose a la violencia (para la no-violencia) y a la directividad (para la no-directividad) pueden estas dos corrientes convertirse en estrategias.

En la entrevista concedida a «La Lettre», citada en el capítulo III, Hameline declara: «En 1967, Ferry me llamó para hacerme la observación siguiente: «Lo incómodo de la no-directividad, tal como la vemos desarrollarse en sus trabajos, es que la noción de conflicto no es esencial en ella». Es cierto. Existen muchos conflictos, pero la noción de conflicto no se emplea como concepto fundamental. A nivel de teoría, la diferencia es importante. Esto significa que el conflicto quedará más o menos atenuado o marginado; como suele decirse, «optimizado», y, por ello, no tendrá un papel explosivo».

Daniel Hameline es cristiano y considera que el cristianismo y la no-directividad están muy vinculados. Estamos de acuerdo con él. Después de Dios Padre, modelo de paternidad, viene el tiempo de Jesús, nuestro hermano y modelo de fraternidad. Algunos incluso describen a Jesucristo como prototipo del líder no-directivo. Daniel Hameline considera a los capellanes de enseñanza media como los grandes iniciadores de la no-directividad en Francia, tanto más a gusto en su nuevo papel cuanto que su fraternidad permanece siempre irresponsable; bajo el pretexto de ser todo para todos, no son nada para nadie. De modo más general hay que decir que en un momento de desarraigo de la ideología religiosa, la experiencia no-directiva daba lu-

gar a angustias, a las que los cristianos son muy aficionados. Como sucede con demasiada frecuencia, se lanzaron sobre la no-directividad para alimentarse de ella más que de la razón, con peligro de abandonarla medio muerta sobre las playas de moda.

II. EL DESCONOCIMIENTO DEL ESPACIO SOCIAL

En muchos pasajes hemos señalado que la corriente no-directiva desconoce el carácter específico de lo social no considerando a la sociedad más que como un aglomerado de individuos y de grupos. El grupo mismo en cuanto tal no tiene finalidad por sí mismo: el estado grupal no sería otra cosa que el producto de las relaciones que cada individuo establece independientemente con todos los demás.

La no-directividad no integra el espacio social y se detiene de este modo en su paso del grupo pequeño al grande. ¿Cómo convertir los pequeños grupos en modelos exactos de los fenómenos sociales?

Para presentar mejor el cambio de escala entre el «micro» y el «macro grupo», Maurice Duverger da un ejemplo de sociología electoral. Los estudios de sociología electoral realizados en Francia muestran, a escala nacional, la presencia de grandes corrientes de opinión que se fragmentan a escala de departamento, pero que se vuelven a encontrar con bastante facilidad. Por el contrario, a nivel comunal, estos factores de explicación pierden su importancia y dejan paso a agentes de otra naturaleza. Así, cuando se pasa de una escala a otra, cambia el sistema de explicación y de rectificación: no se habla exactamente de la misma cosa, incluso si el tema es idéntico. A todos los niveles, interesa vol-

ver a poner la parte en el todo. Es un hecho que cuanto más crecen las colectividades más complejos se vuelven los factores, ya sean económicos, sociales, ideológicos, etc.

En la revista «Hommes et techniques», Carl Rogers lamenta la falta de fe en las ciencias sociales. Dice: «Cuando se descubre en el laboratorio que el caucho sintético puede fabricarse por miligramos, se admite que lo sea por millares de toneladas y se dedican a ello millones de dólares, pero en el campo de las ciencias sociales, aunque se encuentre un modo de facilitar las comunicaciones en pequeños grupos, nada garantiza que el descubrimiento podrá utilizarse a gran escala». Es verdad que existe una cierta falta de fe en las ciencias sociales, pero hay también una diferencia evidente entre lo discutido en uno y otro caso.

Así, François Bourricaud, en su «Esbozo de una teoría de la autoridad», dice con gracia que la elección de un presidente de la República plantea a los electores problemas diferentes de los que las amas de casa de Lewin deben resolver después de una sesión de trabajo en grupo. Incluso en ciencias exactas se percibe que el paso del «micro» al «macro» no es de ningún modo automático; por ejemplo, algunas experiencias de motores de propulsión, de lanzamiento de cohetes o de fermentación de cultivos, tienen éxito en el laboratorio, pero fracasan a nivel de explotación en gran escala. Por el contrario, como han demostrado los sabios soviéticos durante experiencias de fusión termo-nuclear, fenómenos parasitarios que existen en modelo reducido, no se producen en grandes dimensiones.

La diferencia entre los grupos pequeños y grandes, ¿es solamente de escala o bien de naturaleza? He aquí una pregunta muy seria, sobre todo por sus consecuencias políticas, pero a la cual no responderemos ahora.

III. EL OLVIDO DEL TIEMPO

En el «aquí y ahora» de la no-directividad sólo existe el presente sin relación con el pasado. La filosofía del «happening» (lo que acontece ahora) enseña a descubrir y a saborear las sensaciones del momento presente. De acuerdo con esto, la vida está formada por la yuxtaposición de momentos totalmente independientes unos de otros: equivale a la negación misma del movimiento. Hay que reconocer que este concepto es bastante paradójico en individuos que preconizan el cambio. El pasado, con su quietud y sus exigencias, desaparece. Ni siquiera permite representarse por la línea recta o la curva ascendente, que constituye la imagen más corriente del tiempo, puesto que no hay objetivo alguno que alcanzar en un futuro más o menos próximo.

En función de esto y de una imagen tranquilizadora de la naturaleza humana, la muerte no existe. Por esto, la no-directividad responde bien al deseo de una sociedad que, por todos los medios, intenta olvidar la muerte: no forma parte de nuestro destino, sino que se debe a un azar accidental. La no-directividad, desdeñosa de los objetivos y obsesionada por los métodos, se convierte, desde ese momento, en a-histórica. Sin vínculos con el pasado ni con el futuro, acaba por perder el contacto con la realidad presente.

En «Sociopsychanalyse», Patrice Ranjard afirma que este rechazo del tiempo está ligado a la desaparición del padre y representa una vuelta hacia la madre y la no-distinción entre el Yo-Todo, porque para él el tiempo «está vinculado al padre tanto a nivel histórico como a nivel individual» (3). La integración de la imagen paterna (en la solución del complejo de Edipo) permitirá salvar la distancia entre el tiempo vivido conscientemente y el tiempo real cronológico.

(3) Payot, 1970, p. 232.

Más adelante veremos las consecuencias morales y políticas de tal concepto del tiempo.

IV. EL SUBJETIVISMO DE LO CONCRETO

Las limitaciones y los errores que acabamos de enumerar deben relacionarse estrechamente con el deseo de lo concreto que se halla en la corriente no-directiva y en Carl Rogers, su portavoz más característico. En su preocupación por cortar la abstracción y la gratuidad de las ideas preconcebidas, Rogers llega a establecer una teoría fundada sobre numerosos conceptos que considera evidentes, como, por ejemplo, la bondad innata o la armonía universal.

Esta es una consecuencia inevitable de un empirismo exclusivo que parece ignorar que la ciencia, según fórmula de Bachelard, no es la repetición de la experiencia, sino el resultado de una reconstrucción. Karl Marx advirtió ya muy bien este peligro, sobre todo en la «Introducción general a la crítica de la economía política»: «Aparentemente, parece que es buen método comenzar por lo real y lo concreto, la suposición verdadera; así, en la economía, por la población que es la base y el sujeto del acto social. Considerado más de cerca, este método es falso. La población es una abstracción si dejas a un lado, por ejemplo, las clases de que se compone. Estas clases son, a su vez, una palabra vacía de sentido si ignora los elementos en que se fundamenta, por ejemplo, el trabajo asalariado, el capital, etc. Estos suponen el intercambio, la división del trabajo, el precio, etc. Así, pues, si comienzo por la población, conseguiré una representación caótica del conjunto» (4).

Por tanto, lo concreto tomado en sí mismo no proporciona más que «representaciones caóticas»

(4) Op. cit., p. 254.

de la realidad y no su conocimiento. Lo real no se puede captar al comienzo. Lo concreto verdadero, dice Marx, sólo existe por el pensamiento que se apodera de los hechos como momentos de un proceso. «Lo concreto es concreto porque es la síntesis de numerosas determinaciones, de ahí la unidad en la diversidad.» Lo concreto y lo abstracto son diferentes, pero en una relación dialéctica. La comprensión de lo real, que es totalidad, deberá realizarse a partir de esta dialéctica de lo abstracto y de lo concreto, de lo teórico y de lo práctico, de lo singular y de lo general. La negación de uno u otro de estos términos, entre los cuales no puede haber ni separación ni asimilación, abre la puerta a las ideologías y no al conocimiento científico de la realidad.

En Mao Tse Tung encontramos la misma insistencia sobre esta dialéctica del conocimiento, pero concediendo una mayor importancia a la práctica. «El criterio de la verdad no puede ser otro que la práctica social. El punto de vista de la práctica es el primero y fundamental de la teoría materialista: dialéctica del conocimiento. Pero ¿de qué modo el conocimiento humano nace de la práctica, y cómo sirve, a su vez, a la práctica? Para comprenderlo, basta examinar el proceso de desarrollo del conocimiento.

La continuidad de la práctica social lleva consigo la repetición múltiple de fenómenos que suscitan en los hombres sensaciones y representaciones. Entonces, se produce en su cerebro un cambio repentino en el proceso del conocimiento y surge el concepto. El concepto ya no refleja solamente la apariencia de las cosas; de los fenómenos, sus aspectos aislados, su vínculo externo, sino que toma las cosas y los fenómenos en su esencia, en su conjunto, en su vínculo interno. Entre el concepto y la sensación, la diferencia no es sólo cuantitativa, sino cualitativa» (5). Mao Tse Tung sigue diciendo que

(5) "De la pratique: La relation entre le savoir et l'action", éditions de Pékin, 1966, pp. 4-5.

el materialismo marxista es el que, por primera vez, ha resuelto el problema de esta dialéctica del conocimiento. ¡Felizmente, la humanidad no ha esperado a Marx para practicar esta dialéctica!... Pero es verdad que hasta Marx y la era industrial nunca había sido practicada con este rigor sistemático que permite a la ciencia constituirse y avanzar.

A fin de cuentas, el anti-intelectualismo de la no-directividad, ¿no desemboca en la negación de toda ciencia? «El saber es un poder. Al conocer las leyes del aprendizaje puedo emplearlas para manejar a los otros, con la propaganda, con la predicción de sus respuestas y el control de las mismas. No es exagerado decir que el mayor conocimiento de las ciencias sociales contiene una poderosa tendencia al control social». Aquí se descubren claramente las vacilaciones de Rogers, que incluso estando muy convencido de la necesidad del progreso científico, prefiere rechazarlo en la medida en que éste no puede dejar de manipular su objeto.

Lo sabemos: la ciencia jamás es neutra. En las ciencias sociales, más que en otras, el sujeto y el objeto están estrechamente entrelazadas: el sujeto se proyecta más o menos sobre el objeto. Se engaña uno al pensar que las ciencias humanas escapan siempre a la trampa ideológica, y evitarán constantemente mezclar el juicio de la realidad y el juicio de valor. A este respecto, Mao ha demostrado bastante bien que en las ciencias sociales es imposible separar estos dos tipos de juicio y crear una ciencia del hombre que no sea un poco ideológica. Dice Lucien Goldman: «Pero esto no significa, en modo alguno, que todas las ideologías tengan el mismo valor. Por el contrario, esto quiere decir que en cada instante, en cada época, existe una perspectiva que es la más avanzada, la más científica... aunque en la medida en que se trata de las ciencias del hombre contiene todavía elementos de ideología. Es decir, que lo que hoy día es pensamiento científico, en la medida en que contiene aún elementos ideológicos, que sus defensores no pueden,

de momento, hacer resaltar, pero que el día de mañana descubrirán otros pensadores, quienes irán más lejos y podrán crear una ciencia más avanzada, que este pensamiento que es la ciencia de hoy será mañana una ideología» (7).

Rechazar la ciencia bajo pretexto de que nos influye, nos parece tan simplista e inconsecuente como el gesto del que corta la rama sobre lo que se apoya: es la vuelta a la oscuridad y a la impotencia precientíficas. La no-directividad nos encierra una vez más en un pseudo-dilema. No se trata de la negación de la ciencia, sino de su adaptación a los trabajadores, creadores de la plus-valía, origen de todo desarrollo científico.

(6) Carl ROGERS: Op. cit., p. 166.

(7) "Structuralisme, marxisme, existencialisme", en "L'homme et la société", núm. octubre-diciembre 1966, pp. 109-110.

**LOS LIMITES POLITICOS
Y ETICOS DE LA
NO-DIRECTIVIDAD**

«Quién sabe si no conviene que en las épocas más violentamente agitadas se haga más profunda, a pesar suyo, la soledad de algunos seres cuyo papel es el de evitar que perezca lo que debe vivir sólo provisionalmente en un rincón de invernadero, para encontrar mucho más tarde su lugar en el centro de un orden nuevo, señalando así, con una flor pura y simplemente presente por ser real, con una flor de algún modo AXIAL EN RELACION CON EL TIEMPO, que el mañana debe conjugarse tanto más estrechamente con el ayer cuanto que ha de romper de un modo más decisivo con él...»

André BRETON: "Les vases communicants"
(1932), Gallimard, 1970, p. 159.

Paradójicamente, la corriente no-directiva acaba adquiriendo aspectos de positivismo. Esto lleva a muchos de sus partidarios a creerse fuera de la moral y de la política. Evidentemente, no hay nada de esto.

I. LA INEFICACIA POLITICA

Al considerar exclusivamente lo «vivido» o lo «sentido» del «aquí y ahora», la no-directividad se revela pasajera. «Si lo que yo siento ahora existe sólo como tal sin que sea posible establecer un vínculo con el pasado y si lo que yo hago ahora no puede ejercer influencia alguna en el porvenir (porque cuando este futuro se convierta en presente no podrá quedar vinculado al pasado) nada tiene explicación, ninguna acción es posible, no queda más que abandonarse a la corriente: se es perfectamente inocente, perfectamente libre y... ¡perfectamente ineficaz!» (1). En este caso, ya no tiene sentido comprometerse en cualquier lucha social y más vale reservar energías para el encuentro intensivo de los pequeños grupos que, según Carl Rogers, aparece como un «intento cultural para mitigar el aislamiento de la sociedad contemporánea». ¡Al menos, esto queda claro!... Exactamente lo mismo que los anatemas lanzados por Neill contra la política.

Incluso cuando el «aquí y ahora» se extiende a la vecindad, por ejemplo, la productividad política

(1) Patrice RANJARD: Op. cit., p. 231.

resulta nula, con mucha frecuencia... «He hablado de la clase obrera. No me responden ni la persona ni el grupo... Los animadores siguen la moda. Han adquirido un barniz de psicología. Tienen la impresión de saber todo lo que hace falta saber sobre el grupo: trabajo de grupo, animación global. Repiten con frecuencia estas expresiones en su conversación. Han venido aquí, a la Lorena, para animar grupos. Pero al oírles hablar de los grupos que reúnen, no se creería uno en la Lorena. Ni en lugar concreto alguno. Se creería uno en cualquier parte, es decir, en ninguna parte» (2). A partir del momento en que desaparece el deseo de renovación total del conjunto social, estos animadores profesionales o voluntarios no se convierten en otra cosa que en administradores locales dispuestos a contemporizar con los más encarnizados enemigos de cualquier reorganización social. Enredados en una acción de tipo reivindicatorio, no hacen más que dispersar un poco más la política en el momento en que lo económico se encuentra en manos de unos cientos de grupos multinacionales.

Cuando aparece una oposición real, el aislamiento en el «aquí y ahora» no permite localizar los lugares del poder y alimenta la ilusión de los participantes en su convicción de que luchan por conseguir el poder, por encima de la institución, por ejemplo, cuando no hacen más que oponerse a la autoridad del responsable o de alguna otra «cabeza de turco». De todos modos, si se desencadena una fuerza revolucionaria, corre el riesgo de no manifestarse más que dentro de un marco artificial y, como consecuencia, no tiene utilidad social alguna, ya sea porque estos grupos intentan reducir lo político a lo psicológico, ya sea porque encierran la política en una especie de juego «político-dramático», forma de evasión de la mala conciencia.

Sin embargo, no hay que dejar de ver que, entre

(2) Pierre BELLEVILLE: "Laminage continu", Julliard, 1968, páginas 96-98.

los grupos de base que reivindican un nuevo tipo de autoridad diferente del de la familia tradicional del padre todopoderoso, son muchos los que conocen los límites políticos de la no-directividad y de su nuevo examen de los modelos. Cuando rechazan la política, como forma de actividad y de autoridad al servicio de ambiciones personales y de intereses de clase, es para desarrollar lo político, definido como el deseo de los medios que hay que poner en práctica para alcanzarlos. Asistimos también al bloqueo por lo político de esferas sociales que hasta entonces quedaban completamente fuera de su campo.

La no-directividad de las relaciones humanas, a través de la muerte del mesianismo de antaño, ya no desemboca solamente en el sindicalismo anárquico, en «motines de pequeños burgueses» con riesgos de tribalismo político y de otro tipo de envejecimiento de lo político, sino en una nueva adaptación activa de lo cotidiano, a nivel de los múltiples grupos de la sociedad (3).

II. EL RELATIVISMO ESCEPTICO

En la medida en que lo que es verdadero para uno mismo no lo es para el vecino ni para el grupo, o que lo considerado como verdadero en el «aquí y ahora» no lo es fuera de un lugar y de un tiempo rigurosamente determinado, no existe ya verdad alguna y, en definitiva, no hay moral posible. Si estimamos que los juicios de verdad y de valor están siempre mezclados, nos negaremos a considerar la

(3) Con mucha prudencia, me pregunto hasta qué punto la no-directividad no es una corriente muy especialmente alimentada por la nueva pequeña burguesía de la cual Nicos Poulantzas hace una presentación socio-económica en la obra ya citada de "Les classes sociales dans le capitalisme d'aujourd'hui", le Seuil, 1974, 366 pp. En relación con esto puede ser interesante estudiar la composición del conjunto de personas que asisten a las sesiones de formación de fin de semana, de las asociaciones socio-culturales y de los "grupos de base" de todo tipo.

moral (igual que la política) fuera de la ciencia y de una especialidad científica (aunque los términos no se correspondan todavía, sino que se contraponen). Dentro de la incertidumbre de la condición humana, tenemos que rechazar las «certidumbres fáciles», incluyendo en ellas lo absoluto del «aquí y ahora». ¿En nombre de qué?...

— En nombre del tiempo dedicado a realizarme a mí mismo y a formar al otro. Vuelvo a encontrar así la influencia del pasado. Como dice Herbert Marcuse, «si la memoria se halla en el centro del psicoanálisis en cuanto que es modo decisivo del conocimiento, es mucho más que un invento terapéutico. El papel terapéutico de la memoria se desprende del valor de verdad de la memoria... La liberación del pasado no desemboca en su reconciliación con el presente. A pesar de los límites que el que ha descubierto estas facultades se impone a sí mismo, la orientación hacia el pasado tiende a convertirse en una orientación hacia el futuro. La «búsqueda del tiempo perdido» se convierte en vehículo de la liberación futura». Es importante subrayar el papel de la memoria como condición de la constitución de la historia y del psicoanálisis (y de la psicología a secas) y, finalmente, condición incluso de la verdad, fundamento de la moral.

— En nombre de la fidelidad, de esta fidelidad fundada en la alternativa entre mi propio universo y el mundo exterior, la autonomía y la responsabilidad. Fidelidad que Jean-Yves Jolif define como objetividad y aceptación de la finitud en cuanto se revela como exigencia de acción. Me resulta «imposible evitar el círculo porque es la condición misma de la vida. Necesito anclarme en el mundo con una orientación determinada porque no puedo hacer todo ni escoger todo ni ponerme a nivel de toda la realidad. Fundamentar mi existencia, apropiarme del mundo, situarme en él, constituye un todo y es entrar en un círculo: no soy nada mientras no conceda un valor absoluto a objetos determinados y contingentes. Si este mundo, si esta tarea, no me

recen que les ofrezca toda mi vida, es porque ignoro todavía el sabor de la vida. De esta manera, presentamos lo que está en juego en la infidelidad» (4). Sin embargo, a esta imagen del círculo, en la cual puedo encerrarme para toda la vida, prefiero la de la espiral que concilia la fidelidad a una línea con la expansión de la puesta en duda y la profundidad de las grandes infidelidades.

No se trata solamente de fidelidad a los seres y a uno mismo, sino de fidelidad a una práctica social. Respecto de esto, Snyders tiene razón al indignarse ante el hecho de que se puedan situar en el mismo plano las elucubraciones del alumno Dupont y las tesis de Jean Paul Sartre sobre el racismo. Debido a que las palabras de Dupont brotan con una fresca espontaneidad, tienen más aliento vital que todos los escritos de Voltaire reunidos; su texto libre tiene más sutileza de observación que la obra de Marcel Proust, etc. Pero, a mi juicio, hay algo más serio: la espontaneidad de la no-directividad desconoce la significación histórica de las luchas sociales. La verdad que ha surgido como resultado de las largas luchas de los obreros, desaparece ante el enunciado de los aforismos del alumno Dupont. En relación con esto, se podrían establecer los lazos entre la no-directividad y el socialismo utópico, que olvida el papel de la historia (y de su violencia) en el proceso social.

Al no poner los medios para percibir las dimensiones éticas de toda actividad humana, la no-directividad no evita, a fin de cuentas, el moralismo de la exhortación moral. Por ejemplo, en lo que se refiere a la sexualidad, la actitud no directiva conduce, a la vez y de modo aparentemente contradictorio, a lo siguiente:

- a un laxismo inocente que cuenta con una plenitud sexual natural; permitir la masturbación debe conducir principalmente a la so-

(4) "Fidélité humaine et objectivité du monde", en "Lumière et vie", núm. 110, noviembre-diciembre 1972, p. 36.

lución de todos los problemas (ver Neill). Es olvidar la tendencia a la perversión analizada por Freud.

- a críticas moralistas, consecuencia final de una moral de clase para aquello que no esté conforme con el modelo sexual dominante (ver Carl Rogers y Michel Lobrot en numerosos puntos).

Necesitamos edificar una moral para nuestro tiempo. Esta sólo podrá construirse integrando todas las conquistas más recientes de las ciencias humanas y abriéndose a las dimensiones políticas. Mejor que una moral del placer que se confunde cada vez más con una satisfacción inmediata y ciega de necesidades, sería una moral de la pasión que busca la intensidad de los resultados y que nos preservará de la única tentación verdadera: la de la regresión y de la muerte. Estamos de acuerdo con nuestro colega François Laplantine: «Volveremos a descubrir entonces que lo que constituye todo el encanto de la existencia que ya no amamos no es tanto la búsqueda frenética del placer o de la felicidad en la negación alucinante de lo real, sino la pasión que comienza con la aceptación de sí mismo: la pasión de crear que no tiene mucho que ver con la famosa «creatividad»; la pasión de amar, que no se reduce al espasmo del acto sexual; finalmente, la pasión del juego, severamente condenada hoy en día por nuestra mentalidad productiva o canalizada hacia la comercialización del ocio o de sustitutivos lúdicos de una debilidad espantosa. Hay una forma alegre de vivir en sociedad que consiste en hacer de la historia y de la política una dimensión de la realidad ensanchándola sin cesar en lugar de reducirla a la pequeña zona del dogmatismo estrecho y siempre molesto al que se les reduce la mayoría de las veces» (5). Entonces, sí, la

(5) "Les idéologies contemporaines du plaisir", en "Lumière et vie", núm. especial sobre "Le plaisir", septiembre-octubre 1973, p. 63.

felicidad y el placer se nos darán por añadidura.
¿En nombre de qué? De una libre realización personal. Pero también del tiempo dedicado por la sociedad humana a fabricar una cultura y por las clases y países oprimidos a reivindicar su derecho a vivir y a proyectar su futuro. En definitiva, en nombre de una moral política cuyos fundamentos no pueden reducirse a los de una moral individual.

CONCLUSION

«La sublimación no es siempre la negación de un deseo; no se presenta siempre como una sublimación CONTRA los instintos. Puede ser una sublimación PARA un ideal. Narciso no dice: «Me amo tal como soy», sino que dice: «Yo soy tal como me amo». Soy ardiente porque me amo con pasión. Deseo aparentar; por tanto, debo realzar mi hermosura. Así, la vida se engalana y se cubre de imágenes. La vida empuja, transforma al ser; la vida se hace luminosa; la vida florece; la imaginación se abre a las más lejanas metáforas; participa en la vida de todas las flores. Con esta dinámica floral, la vida real adquiere una nueva expansión. La vida real se presentará más agradable si se le conceden sus debidas vacaciones de irrealidad... Tanta fragilidad y tanta delicadeza, tanta irrealidad empujan a Narciso fuera del presente. La contemplación de Narciso está casi fatalmente vinculada a una esperanza. Al meditar en su propia belleza, Narciso medita sobre su porvenir.»

Gaston BACHELARD: "L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière" (1942). Librairie José Corti, 1973, pp. 34-35.

El lector podrá tener la impresión de que hemos culpado a la no-directividad de todos los males de la tierra. Al presentar la no-directividad como si fuera un cajón de sastre, nos era preciso sacar la mayoría de sus implicaciones y de sus consecuencias, seguros de haber olvidado algunas. Los partidarios más entusiastas de la no-directividad comprenderán también que, ante lo que consideramos como un fenómeno de civilización, hayamos tenido que ir más allá de sus iniciadores y de las intenciones de éstos, para encontrar las grandes corrientes que son su fundamento y que contribuyen a alimentar sus teorías y sus prácticas.

Por todo lo que representa de concreto, de presente y de cotidiano, la no-directividad devuelve a la acción sus cualidades de interrogación y de subversión. Al formador de adultos, tentado por el autoritarismo, la no-directividad le recordará que la formación no puede ser el resultado de una operación de persuasión, sino que es ante todo una autoformación que debe surgir de la base. Es oportuno recordar, como lo ha sabido hacer muy bien Rogers, el carácter indispensable de la actitud permisiva para la comprensión del otro, atraer la atención de los pedagogos sobre las limitaciones de sus técnicas, fomentar su vigilancia respecto de la pesadez pedagógica. En este caso, no nos equivocamos al hablar de la revolución copernicana de la no-directividad.

Mientras estoy dando la última mano a este libro oigo, todavía, hablar de maestros que tapan

la boca a los habladores, y, en su ausencia, confían la vigilancia de la clase a un alumno que debe denunciar a sus camaradas, mientras que otros educadores, buscando nuevos métodos pedagógicos, se encuentran con muchas dificultades. ¡Qué embrollo! La acción corrosiva de la no-directividad nos es necesaria para transformar la «escuela-cuartel». Pero no es suficiente.

Tal como aparece a lo largo de las páginas precedentes, la no-directividad, tan útil para comprender las relaciones interpersonales, no mantiene sus promesas en materia de psicología individual y de grupo, y se revela como fuente de errores en la comprensión y la transformación del conjunto social.

La no-directividad se desvirtúa desde el momento en que queda convertida en una fórmula por aquellos adeptos que pretenden encontrar en ella una solución a sus problemas personales: ante la angustia de su falta de autoridad, sustituyen el autoritarismo por la no-directividad. Esta acaba por convertirse en una religión en manos de sectarios que la toman como una droga para alcanzar nuevos paraísos artificiales, algunos de los cuales adquieren la importancia de verdaderas peregrinaciones de los tiempos nuevos. Cuando el carácter negativo de la angustia se introduce en los grupos y en las instituciones, con el único fin de sustituir las efusiones casi místicas de la comprensión a cualquier precio, puede transformar los paraísos en infiernos artificiales.

Estas deformaciones son inevitables cuando se olvidan los objetivos, ya sea en la educación, formación o, más sencillamente, en cualquier relación y acción. Estar a favor o en contra de la no-directividad se convierte en un falso problema si no se plantea al mismo tiempo la interrogante de las opciones fundamentales. En todos los casos, según su origen social y su tipo de compromiso social, numerosos teorizantes y practicantes de la no-directividad cargan su interés en lo ideológico con

detrimento de la organización económica y social.

Por ejemplo, en lo que se refiere a la pedagogía, que ha constituido una buena parte de nuestro objetivo, ¿qué interés existe en poner a punto métodos «revolucionarios» para transmitir contenidos reaccionarios? Es cierto que puede existir algún interés, pero sería necesario estar atentos para captar cualquier ambigüedad. El objetivo primero y exclusivo no es el de cambiar en sí mismo el clima de los grupos y de las relaciones de maestros-alumnos o de formadores-formados; no cambiarán más que si se hacen cargo de la escuela, de la formación y más globalmente del saber, aquellos mismos a quienes se haya devuelto el sentimiento de la pertenencia a una clase social y a un tipo de sociedad. Ignorar esta prioridad estratégica es caer en el populatismo del siglo pasado o en el espontaneísmo de mayo de 1968, donde se ve cómo los iluminismo nos llevan sin cesar al oscurantismo.

Si mi crítica sobre la no-directividad puede parecer dura es porque la he practicado yo mismo en diferentes sectores. Con esto quiero decir que en un campo como éste, la práctica es lo único que nos da derecho a la crítica, que se convierte entonces en autocrítica. Por lo demás, aquí no se trata de abandonar la no-directividad. Esta tiene que hallarse siempre presente porque es el no saber. René Lourau, citando a Hegel, se pregunta que quién mejor que este teorizante del saber absoluto puede dar una idea del no-saber: «El espíritu conquista su verdad a condición de encontrarse consigo mismo en el absoluto desgarramiento. El espíritu tiene este poder al no ser semejante a lo positivo que se aparta de lo negativo (como cuando decimos que una cosa no vale nada o que es falsa y desembarazados de ella pasamos sin más a alguna otra cosa), pero el espíritu tiene este poder solamente cuando sabe mirar de frente lo negativo y permanecer cerca de ello» (1).

(1) Op. cit., p. 21.

En el campo de lo estético, la no-directividad se nos muestra

Sí. No sólo junto a ello, sino con ello. Aunque me niego a perderme en la negatividad, sin embargo, estoy convencido de que únicamente la experiencia ininterrumpida del no-saber y, más totalmente, de la incomunicación, me hace encontrarme a mí mismo y al mundo. La creatividad no desemboca solamente en la destrucción, sino en una auténtica creación, es decir, en la verdad.

como la fase negativa por la que pasa todo creador. Un narcisismo que se vuelve secundario alimenta, en secreto, este campo autoerótico del cual habla muy bien Anzieu y que consideramos como etapa final de la creación. Respecto de esto, recomendamos la lectura de: ANZIEU, Didier; MATHIEU, Michel; BÉDINE, Matthew; JACQUES, Elliot; GUILLAUMIN, Jean: "Psychanalyse du génie créateur", Dunod, 1974, 280 pp.

BIBLIOGRAFIA EN CASTELLANO

- A. R. I. P.: *Pedagogía y psicología de los grupos*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1967.
- BRUNELLE, L.: *¿Qué es la no-directividad?* E. Narcea. Madrid, 1975.
- DE LA PUENTE, MIGUEL: *Carl L. Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*. Ed. Razón y Fe. Madrid, 1973.
- ELIADE, BERNARD: *La escuela abierta*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1973.
- FRANCHI, J.: *Hacia un medio educativo*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1973.
- HESS REMI: *La pedagogía institucional hoy*. Ed. Narcea. Madrid, 1976.
- I. C. E. Universidad de Barcelona: *Cogestión en la escuela*. Ed. Teide. Barcelona, 1975.
- I. C. E. Universidad de Sevilla: *Ensayo de pedagogía institucional*, 1971.
- LAPASSADE, GEORGES: *Grupos, organizaciones e instituciones*. Ed. Granica, 1977.
— *Autogestión educativa*. Ed. Granica. Barcelona, 1977.
- LOBROT, MICHEL: *Pedagogía institucional*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1974.
- MICHAUD GINETTE, N.: *Análisis institucional y pedagogía*. Ed. Lala, 1972.
- PERETTI, ANDRÉ DE: *Libertad y relaciones humanas*. Ed. Marova, 1971.
— *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*. Editorial Studium. Madrid, 1971.
- ROGERS, CARL R.: *Psicoterapia centrada en el cliente*. Ed. Paidós. Argentina, 1966.

- *Psicoterapia y relaciones humanas*. Ed. Alfaguara. Madrid, 1967.
 - *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós. Argentina, 1972.
 - *Libertad y creatividad en la educación*. (Traducción de "Liberté pour apprendre?"). Ed. Paidós. Argentina, 1975.
- SNYDERS, GEORGES:** *Pedagogía sin normas*. (Traducción de "Où vont les pedagogues non-directives?"). Ed. Paideia, 1976.
- VARIOS:** *La empresa contra la escuela*. Ed. Alberdi, 1976.
- VARIOS:** *La no-directividad en la educación de la fe*. Ed. San Pío X. Salamanca, 1975.
- VÁSQUEZ Y OURY:** *Hacia una pedagogía del siglo XX*. (Traducción de "Hacia una pedagogía institucional.") Ed. Siglo XXI, 1976.
- YVES SAINT ARNAUD:** *La consulta pastoral de orientación rogeriana*. Ed. Herder, 1972.

INDICE

Págs.

Introducción	11
PRIMERA PARTE	
PRACTICAS NO-DIRECTIVAS	
Capítulo I.—La Psicosociología de los Grupos	19
I. Mayo o los comienzos de la psicosociología industrial	23
II. Moreno y la sociometría	26
1. La sociometría	27
2. El psicodrama	30
3. El psicodrama en Francia y su evolución	33
III. Lewin y la dinámica de grupos	36
1. La teoría de Lewin	37
2. Las grandes líneas de la investigación	39
3. El « Training group » o « T-group »	45
Bibliografía	51
Capítulo II.— Carl Rogers	53
I. Los principios básicos	58
II. Los conceptos	60
1. La no-directividad	61
2. El desarrollo	61
3. La congruencia	61
4. La empatía y la comprensión	62
III. Postulados pedagógicos	63
Bibliografía	67
Capítulo III.— Las pedagogías libertarias	69
I. Los anti-autoritarios	73
II. ¡ Abajo la escuela!	78
Bibliografía	81
Capítulo IV.— El análisis institucional	83
I. Institución y organización	89
II. La psicoterapia institucional	94
III. La pedagogía institucional	95
IV. El análisis institucional	98
Bibliografía	103

SEGUNDA PARTE

CRITICA DE LA NO-DIRECTIVIDAD

Capítulo V.—Los límites psicológicos de la no-directividad	109
I. Una psicología individual tradicional	113
II. Una sexualidad narcisista	116
III. El mito de la armonía universal	121
IV. El mito de la espontaneidad	123
Capítulo VI.—Los límites sociológicos de la no-directividad	127
I. La vuelta a la naturaleza	132
II. La no-directividad y la sociedad urbano-industrial	134
1. El cambio y sus excesos	134
2. La escuela y la fábrica	135
Capítulo VII.—Los límites pedagógicos de la no-directividad	141
I. Poder y autoridad en la relación pedagógica.	145
II. El ilusionismo pedagógico	148
1. La ilusión de los educadores sobre sí mismos	148
2. El idealismo grupal	150
3. La ilusión institucional	152
III. No-directividad y clases sociales	155
Capítulo VIII.—Los límites filosóficos de la no-directividad	161
I. El mito de la bondad innata	165
II. El desconocimiento del espacio social	169
III. El olvido del tiempo	171
IV. El subjetivismo de lo concreto	172
Capítulo IX.—Los límites políticos y éticos de la no-directividad	177
I. La ineficacia política	181
II. El relativismo escéptico	183
Conclusión	189
Bibliografía en castellano	195

“Fondo de Cultura Popular”

UNA COLECCION NUEVA

- Para personas acostumbradas a aprender tanto en la vida como en los libros.
- Que los intelectuales leerán para entender en qué consiste la Cultura Popular.
- Que proporciona instrumentos básicos para la educación permanente de adultos.
- Que, inspirada en los métodos y técnicas modernas de la pedagogía de adultos, fomentará una Cultura Popular que supere el concepto de la mera extensión cultural.
- Destinada a autodidactas y animadores socioculturales; dirigentes de centros sociales y teleclubs; militantes de movimientos apostólicos; maestros, sacerdotes y cuantos buscan su propia promoción social y cultural, o la de los demás.

TITULOS APARECIDOS

1. CULTURA POPULAR, por Antonio del Valle. 100 páginas, 115 ptas.
2. LA EDUCACION SANITARIA, por Javier Yuste, 116 páginas, 115 ptas.
3. LA EDUCACION, ¿UTILITARIA O LIBERADORA? (2.ª edición), por C. Barros. 100 págs., 115 ptas.
4. EL FORUM MUSICAL, por Evaristo López de la Viesca. 120 págs., 115 ptas.
5. COMO DESCUBRIR LAS NECESIDADES CULTURALES DE UN BARRIO, por José Capa, 94 páginas, 115 ptas.
- 6- 7. INICIACION CULTURAL PARA ADULTOS. Lectura funcional y técnicas de trabajo, por Jesús Asensi Díaz. 162 págs., 200 ptas.
- 8- 9. INSTITUCIONES FUNDAMENTALES. De la familia a la comunidad internacional, por Luis Madrigal Dascón. 200 págs., 200 ptas.
- 10-11. COMO REALIZAR UNA INVESTIGACION SOCIAL, por José A. Moreno. 160 págs., 200 ptas.
- 12-13. METODOS DE EDUCACION DE ADULTOS (I), por María del Sagrario Ramírez. 192 págs., 200 ptas.

- 14-15. **METODOS DE EDUCACION DE ADULTOS (II)**, por María del Sagrario Ramírez. 224 págs., 200 ptas.
- 16-17. **EL MENSAJE DE PAULO FREIRE**. Teoría y práctica de la liberación. Textos seleccionados por INODEP (París). 4.ª edición. 180 págs., 200 ptas.
18. **LA ANIMACION SOCIAL Y CULTURAL**, por Antonio del Valle. 120 págs., 115 ptas.
19. **EL FORUM LITERARIO**. Educación del adulto a través de la lectura, por Evaristo López de la Viesca. 110 págs., 115 ptas.
- 20-21. **EL TEATRO AL ALCANCE DEL GRUPO**, por Juan Cervera. 184 págs., 200 ptas.
22. **COMO MONTAR UN CLUB JUVENIL**, por Enrique Villar (agotado).
23. **EL HOMBRE: CONSTRUCCION PROGRESIVA**. La tarea educativa de Paulo Freire, por Fausto Franco. 276 págs. (agotado).
24. **COOPERATIVISMO Y DESARROLLO**, por Quintín García. 276 págs., 300 ptas.
25. **PEDAGOGIA DE LA RESPONSABILIDAD**, por Michel Segquier, 152 págs., 175 ptas.
26. **HACIA UNA SEXUALIDAD ADULTA**, por A. Yuste Grijalba y A. Sopeña Ibáñez. 144 págs., 200 ptas.
27. **UNA EDUCACION PERMANENTE PARA ADULTOS**, por Montserrat Sala, Miguel A. Esteban, Rafael Farré. 144 págs., 200 ptas.
28. **EL MARXISMO Y LAS TENDENCIAS MARXISTAS**, por Antonio Aróstegui. 112 págs., 150 ptas.
29. **IDENTIDAD Y CULTURA**, por Esperanza Molina. 128 págs., 200 ptas.
30. **METODOS DE ANALISIS DE LA REALIDAD**, por INODEP. 128 págs., 170 ptas.
31. **MAESTRO Y CURA DE BARBIANA**. Experiencias pastorales, por Lorenzo Milani. 384 págs., 350 ptas.
32. **LA LUCHA FILOSOFICA**, por Antonio Aróstegui. 140 págs., 180 ptas.
33. **METODOS ACTIVOS PARA LA INSTRUCCION POPULAR DE ADULTOS**, por María Salas y María Que-reizaeta. 174 págs., 200 ptas.
34. **EL ADULTO**. Sus características. Su formación, por Sagrario Ramírez. 185 ptas.
35. **CULTURA POPULAR Y REVOLUCION CULTURAL**, por Evaristo López de la Viesca. 128 págs., 200 ptas.
36. **UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACION DE ADULTOS GITANOS**, por María Jesús Garrido. 176 páginas, 275 ptas.
37. **ANALISIS CRITICO DE LA NO-DIRECTIVIDAD**, por Michel Cornaton. 200 págs.
38. **CRITICA INSTITUCIONAL Y CREATIVIDAD COLECTIVA**, por Michel Segquier (en prensa).

No encontrará el lector en esta obra un reproche contra la no directividad que pudiera calmar inquietudes al justificar métodos tradicionales de educación y autoritarismo. No se sitúa el libro en el plano de una discusión más entre "antiguos" y "modernos".

Tampoco hallará en ella una reflexión específicamente pedagógica. En realidad, la no-directividad representa sólo un aspecto de la pedagogía —de la que es parte integrante—, que rebasa, con mucho, el marco pedagógico dentro del cual se la encierra la mayoría de las veces.

La no-directividad, a la vez que un tipo de relación personal, comprende un conjunto de relaciones sociales, políticas y morales. En una palabra no es sólo una actitud, sino una ideología que da forma a toda una serie de prácticas y modos de vida. Convicción del autor, que pese al tono polémico de algunos de sus pasajes, queda plasmada en estas páginas.

