

Tema 5º: La Escuela Moderna de C. Freinet

Esquema de contenidos

5.1. Celestín Freinet: aproximación biográfica

5.2. Características de la pedagogía freinetista.

5.3. La ruptura del movimiento Freinet.

5.4. Los orígenes de la pedagogía institucional.

5.5. Las diversas tendencias de la pedagogía institucional.

Introducción

Se puede decir de forma resumida que la pedagogía de **Freinet** es: **renovadora, activa, popular, anticapitalista, natural, abierta, paidológica, centrada en el trabajo, cooperativista y metodológica**. Su renovación va más allá de la **Escuela Nueva**, a la que critica por teórica, porque además de compartir sus principios, se preocupa de la renovación de la escuela y de los maestros. De esta forma se centra en la renovación del ambiente escolar y de las funciones de los maestros y no sólo del método o en las teorías de su sistema. Acción y pensamiento se practican juntos en las escuelas que siguen el método de Freinet; el objetivo es que el niño piense haciendo y haga pensando. La escuela será el lugar adecuado para que los alumnos aúnen pensamientos y acción.

La escuela que propugna Freinet es la escuela pública popular; una escuela para el pueblo, para las clases trabajadoras; se persigue una escuela que sirva a los intereses populares y que, también, sea democrática, es decir, participativa. Para Freinet la verdadera educación debe surgir dentro de la escuela, sin imposiciones externas que sólo sirven al poder establecido. Renovar la escuela será así impedir que las notas de obediencia y domesticación de la escuela capitalista se impongan al pueblo que, por el contrario, debe luchar por una escuela renovada que sea crítica, libre, desalienadora y popular.

5.1. C. Freinet: una aproximación biográfica

Celestín Freinet (1896–1966) fundó un movimiento pedagógico que ha tenido amplias repercusiones a lo largo del siglo XX y que sigue vigente. Aunque Freinet parte del movimiento de la escuela Nueva, aporta unas características diferentes a la pedagogía a partir, sobre todo del ejercicio de la docencia como maestro de la escuela primaria, tarea en la que se comprometió durante toda su vida.

Nació en Gars, en una familia de campesinos, en el Departamento de los Alpes Marítimos; una circunstancia biográfica que le permitirá, en su vida de maestro, el acercamiento y la comprensión de las gentes de pueblo, con cuyos hijos empezó su trabajo de maestro. Estudió en la Escuela Normal de Niza y su primera experiencia como educador la tendrá en una pequeña escuela de pueblo. En enero de 1920 llegó a Bar-sur-Loup, apenas terminado sus estudios de magisterio. Tenía una formación pedagógica escasa, pero la práctica le proporcionó los argumentos para hilvanar sus primeras reflexiones sobre la enseñanza que, poco a poco, fraguaron el fundamento de su pedagogía popular. A su vez las numerosas lecturas pedagógicas le ayudaron a valorar con más claridad la vida y la práctica escolares.

Pronto entendió, Freinet, las deficiencias de la enseñanza tradicional que llevaba al niño al verbalismo, al alejamiento de la vida y del medio, a la repetición memorística, en resumen, que los inmoviliza física y

mentalmente.

La observación de estos hechos le confirman en la necesidad de que la educación debe partir del interés. Pero, además, considera que no basta con reformar los métodos de la escuela tradicional, si no que es necesario construir una nueva escuela popular proletaria que atienda las necesidades de educación de las clases menos favorecidas.

La asistencia, en 1924, al Congreso de Manteux, uno de los primeros de la Liga Internacional para la Educación Nueva le permitió conocer a los forjadores de la renovación pedagógica, pero, le despertaron sentimientos contradictorios; alegría por el encuentro y tristeza al recordar su pobre escuela de pueblo, donde nunca podría disponer del material, de aquellos medios, de aquellas aulas de que hablaban los pedagogos de la Escuela Nueva.

Su escuela estaba situada, socialmente, en un ámbito diferente al de aquellas en las que se llevaban a cabo las realizaciones de la educación nueva. Considera que sería fácil reformar la enseñanza en las escuelas que posean instalaciones y material adecuado. Pero éste no es el caso de su escuela de Bar-sur-Loup. Toma conciencia de la dependencia entre escuela y medio, de los condicionamientos sociales que se proyectan sobre la escuela. Pero con tesón se sitúa por encima de las dependencias sociales y contra los ataques que sus innovaciones pedagógicas motivaran en algunos sectores.

La pedagogía impulsada por Freinet tuvo un carácter popular porque tanto él como los maestros que se adhirieron a ella fueron educadores de escuelas públicas de escasos recursos y porque su ideología les hacía concebir una escuela preocupada por apoyar a los más necesitados.

5.2. Una pedagogía centrada en el niño

A partir de esa convicción pondrá todo su empeño en llevar a la práctica una pedagogía activa que deberá ser, además, una pedagogía popular porque estará vinculada tanto al medio en que se trabaja como a los intereses de los niños. Había que buscar el material adecuado para llevar a cabo esa pedagogía, pues la propuesta de Freinet no radica sólo en el hecho de dar un papel activo al niño, sino en construir una escuela viva continuación natural de la vida familiar, de la vida en el pueblo, del medio. De esta manera se va construyendo una pedagogía unitaria, sin escisiones entre la escuela y el medio social.

La escuela activa de Freinet parte, pues, de la actividad del niño, actividad estrechamente vinculada al medio. El niño con sus necesidades, con sus propuestas espontáneas, constituye el núcleo del proceso educativo y la base del método de educación popular. Por lo tanto el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje no es el maestro sino el niño.

Otro concepto fundamental en la pedagogía de Freinet es el interés. Las actividades escolares deberán partir del interés, de las necesidades del niño y, por tanto, los trabajos deberán estar percibidos por él como tareas útiles. Para cultivar el interés y mantenerlo vivo, Freinet busca las estrategias más apropiadas para que el niño sienta la necesidad y la importancia, individual y social, de lo que hace. Entonces la labor del maestro se limitará a ayudarlo a avanzar; de ahí que la base de las actividades escolares sea el trabajo individual o por equipo de afinidades, siempre centradas en el interés del educando.

De forma subyacente a cualquier actividad escolar está el *tanteo experimental*, es decir, que el aprendizaje comience por la experimentación llevada a cabo en un medio rico en posibilidades experimentales, avanzando posteriormente hacia el análisis de las reglas y de las leyes. Freinet propone una inversión en el proceso de aprendizaje, pues el origen del conocimiento no es la razón sino la acción, la observación, la experimentación y el ejercicio.

En su clase heterogénea de Bar-sur-Loup, Freinet buscó la forma de atender *a todos los alumnos sin*

excepción por encima de las diferencias de inteligencia, carácter o de nivel social (1983: 32). Esta búsqueda pronto dio sus frutos y pronto surgieron las primeras técnicas pedagógicas. Válidas para todos y que estaban basadas en las realidades aportadas por el medio: el texto libre y la imprenta escolar, herramienta esta última que centrará la actividad de aprendizaje en su escuela y, poco a poco, en otras muchas escuelas que la adoptaron.

El *texto libre*, es decir, la expresión literaria, es una composición oral o escrita que se va conformando espontáneamente con los temas planteados por los niños y que provienen de su propia realidad, con los que poco a poco se construye el libro de clase, *El libro de la vida*. La riqueza de temas provenientes de la vida misma lleva a Freinet a desterrar de su clase el manual de lectura. Sobre este tema escribirá en 1928 *No más manuales escolares*. De esta manera, pretendió corregir lo que consideraba uno de los mayores problemas que surgen de la enseñanza concebida desde el punto de vista del capitalismo: separar la escuela de la vida y aislar a ésta de los hechos sociales y políticos que la condicionan.

La *imprenta escolar* es el instrumento que complementa la elaboración del texto libre al permitir su impresión y, por tanto, su permanencia en la clase. La expresión tipográfica prolonga la expresión escrita, ya que permite al niño comprobar que escribe para ser leído por otros y, a la vez, dismitifica la letra impresa. Estos textos impresos, ilustrados por los mismos niños y expuestos en la clase, constituían los temas de lectura colectiva.

La adhesión de otros maestros a la técnica de la imprenta escolar traerá como consecuencia el surgimiento de otra de las más conocidas técnicas Freinet: la *correspondencia interescolar*, que abre la posibilidad del conocimiento de otros ámbitos con características físicas, geográficas y humanas distintas que enriquecen a los alumnos. De esta manera se va conformando una colaboración pedagógica que dio amplitud a la pedagogía de Freinet.

Otras técnicas fueron surgiendo, posteriormente, posibilitando una pedagogía sin manuales escolares, como el *fichero escolar*, el *fichero de cálculo*, la *biblioteca de trabajo*, el *diccionario cooperativo*. Todas ellas constituyen las bases sobre las que se desarrolló la enseñanza activa y conforman uno de los aspectos más originales de la pedagogía de Freinet. La finalidad de estas técnicas no es la actividad por la actividad, sino de prolongar la vida natural del niño, la vida social, la vida del pueblo en que la escuela está situada.

5.2.1. La educación por el trabajo

La educación por el trabajo es un principio fundamental en la pedagogía de Freinet. Atribuye al trabajo capacidad social y formativa, considera que es motor del progreso y de la dignidad, símbolo de la paz y de la fraternidad. Esto no supone, sin embargo, que las actividades manuales dejen en segundo lugar al esfuerzo intelectual y artístico, ni que oriente hacia un trabajo productivo prematuro.

El trabajo en la escuela, según Freinet, se basa en la idea de que *no hay en el niño necesidad natural de juego: no hay sino necesidad del trabajo, es decir, la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles*. Con el trabajo se estimula el deseo permanente, propio de la infancia, *de superarse, de superar a los otros, de ganar victorias grandes o pequeñas, de dominar a alguien o algo* (1971: 138). Y el niño juega sólo cuando el trabajo no ha logrado agotar toda su actividad. Desde esta concepción, Freinet entiende que el trabajo en la escuela no debe ser un auxiliar de la adquisición de la formación intelectual, sino un elemento constitutivo, propio de la actividad educativa y, por tanto, integrado en ella.

Cuando el trabajo no es posible éste es derivado hacia actividades que tienen las apariencias y las virtudes del trabajo y que el niño realiza en su medio infantil. Se trata del *trabajo-juego*, que se lleva a efecto en la escuela y que está constituido por los dos elementos a la vez.

El trabajo, por otra parte, resuelve los principales problemas del orden y la disciplina sin tener que apelar a

ningún sistema de sanciones. La organización de la vida y el trabajo en común conducen naturalmente al orden; esta nueva orientación pedagógica y social conduciría a una armonía que daría origen a un orden profundo y funcional, el orden que genera la actividad y el trabajo.

Es de destacar que, si bien los aspectos fundamentales de orientación pedagógica de este educador constituyen una dura crítica a la escuela tradicional, tampoco escatima sus críticas a la Escuela Nueva. Considera que ésta disfruta de unas condiciones económicas y ambientales muy favorables de las que se ven privadas la mayoría de las escuelas públicas. De ahí que, en general, los educadores partidarios de la pedagogía de Freinet consideraran (Freinet 1983: 28) que *el movimiento de la Escuela Nueva es un movimiento burgués, en el sentido de que por haber nacido en un medio donde no se plantea la escasez de material escolar todos sus problemas se refieren a la pedagogía pura*. Por otra parte, tanto Freinet como sus seguidores, entendieron que los métodos activos de la Escuela Nueva se estaban desvinculando de la realidad y convirtiéndose, por sí mismo, en artificiales, quedando en la pura teoría. A la educación ideal de la Escuela Nueva, Freinet opuso una educación de clase.

5.2.2. La extensión de la obra de Freinet más allá de Francia. El movimiento Freinet en España

Uno de los aspectos destacados de la pedagogía Freinet es el de la cooperación, aspecto que lo diferencia de otras formulaciones pedagógicas. Cooperación entre alumno, entre alumnos y maestros y entre maestros; esta última con la finalidad de compartir experiencias y dialogar, poniendo en común los problemas y las posibles soluciones, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de la escuela popular.

Esta colaboración entre maestros le dio, a la renovación planteada por Freinet, un matiz particular: la renovación partió de las bases, de los maestros de escuelas públicas casi siempre mal dotadas. Nunca hasta este momento los movimientos renovadores había partido de la base, de los maestros; toda la innovación pedagógica anterior había salido de los teóricos.

La cooperación originó, también la extensión del movimiento. Si bien, en un primer momento la difusión se llevó a cabo dentro de Francia pronto traspasó fronteras. El movimiento adquirió, entonces, un carácter internacional, extendiéndose rápidamente por muchos países a partir de los años treinta.

España y Bélgica son los países que, a juicio de **Elise Freinet**, merecen una atención especial en cuanto al reconocimiento y aceptación de esta nueva pedagogía (1983. 223). Gracias, sobre todo, al trabajo de Manuel Cluet en Madrid y Herminio Almendros en Barcelona, la técnica de la imprenta se extendió rápidamente en territorio español.

En 1928 regresa de Suiza el profesor de la Escuela Normal de Lérida Jesús Sanz (2). Había permanecido durante un curso en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra donde colaboraban grandes pedagogos y psicólogos estructurando lo que debía ser la pedagogía del futuro. Allí conoció los ensayos que un grupo de maestros rurales realizaban en torno a Freinet y el folleto de este último: *Plus de manuels scolaires*. Este libro ofrecía una visión realista de la labor escolar en las escuelas públicas así como una crítica clara y valiente de los procedimientos pedagógicos usuales. Denunciaba la rutina escolástica, planteando que todo trabajo escolar debía fundirse con el medio social. Pero no se limitaba al análisis de una situación determinada sino que aportaba soluciones contrastadas ya por la práctica. En lenguaje directo, expresivo e inteligible se mostraba un camino a los maestros por el que podían resolver sus angustias de educadores. «*Había un intento esforzado, original e inteligente de crear nuevos instrumentos y nuevas técnicas docentes*». Respondía a las necesidades de la escuela pública, basándose en la tarea auténtica de quienes *practicaban* la educación. Almendros solicita inmediatamente más información del propio Freinet y estudia las posibilidades de aplicar las nuevas técnicas. Entretanto, algunos maestros empezaban a hacerse partícipes del *hallazgo* pedagógico y, entusiasmados, deseaban cooperar en la experiencia. Pronto el pequeño núcleo inicial de maestros fue ampliándose, ya que las nuevas tendencias de escuela activa –divulgadas por *la Revista de Pedagogía* y la publicación de sus series pedagógicas y metodológicas habían incidido en un amplio sector del Magisterio. La experiencia se iniciaba

y, aunque modestamente, daba sus frutos alentadores. Pronto surgió el proyecto de constituir una pequeña cooperativa que pusiera al alcance de los limitados bolsillos de los maestros nacionales el material necesario: unas sencillas imprentillas de mara, tipos, rodillos, tintas, papel, y también unas fichas de trabajo escolar, que tenían la particularidad de presentarse en lenguaje sencillo y comprensible y de sugerir trabajos e iniciativas que motivaban fuertemente a los escolares. La nueva modalidad del trabajo escolar y el material que encauzara la avidez de conocimientos de los alumnos hacia la investigación libre y realizaciones ancladas en la vida, habían de permitir que los maestros viesan que su labor perdiera el carácter escolástico y rutinario, transformándola en creativa y desalentadora.

5.2.3. La República favorece sus proyectos renovadores

Con la instauración de la II República, trasladado a Barcelona bajo la advocación de **Manuel B. Cossío**, **Jaime Serra Hunter** y **Joaquín Xirau Palau** –siendo ya Inspector General de Primera Enseñanza–, impulsa notablemente los estudios de Pedagogía en la Universidad de Barcelona, en los que participa como profesor y contribuye a la extensión de la escuela nueva. En 1934 Freinet es invitado a Barcelona a dar una conferencia en la *Escola d'Estiu* y es ocasión para que ambos se conozcan personalmente. La presencia de Freinet en Cataluña da un nuevo impulso a la Cooperativa de Maestros y a la extensión de sus técnicas de enseñanza. Uno de los Grupos Escolares de Barcelona adopta ampliamente la utilización de la imprenta escolar como medio motivador del trabajo en la escuela y su enlace con la vida. Participa en el proyecto de la *Escola Nova Unificada* en el año 1937, elaboración catalana de un plan educativo que recogía el fruto de las experiencias de todo el primer tercio de siglo en Cataluña, así como las aportaciones internacionales más modernas, estructurando los estudios desde la Preescolar hasta la Universidad. Durante ocho años se dedicó enteramente a consolidar la obra gigantesca que en todos los aspectos de la cultura habían emprendido el Gobierno, la *Generalitat* y las instituciones puestas en marcha por el cambio acontecido.

5.2.4. En la escuela Freinet

Al terminar la guerra, que tiñó de sangre el suelo español, **Herminio Almendros**, pasa la frontera y se refugia en Francia. Consigue llegar hasta la Escuela de Vence: la escuela de Célestin Freinet. Allí se encuentran acogidos niños españoles al abrigo de la guerra: *Acogerle fue para todos una alegría y un honor –dice Elise Freinet–; días emotivos de amistad, con la cálida presencia de los niños de España que le rodeaban como si fuera el padre, haciéndole tantas preguntas sobre la guerra de ayer y la incertidumbre del mañana. Días de fecundas actividades pedagógicas, pero también días sombríos para el proscrito a quien se rehusaba todo derecho a residir en Francia.* Vive también la inmensa tragedia de quienes vieron que su familia quedaba atrás y desmembrada. La odisea de que es protagonista su esposa María Cuyás –también inspectora– y sus hijos, hasta lograr reunirse de nuevo, forma parte del doloroso capítulo que se abre tras la guerra civil.

En la década de los sesenta resurgió la preocupación por la innovación pedagógica y por la vinculación entre la escuela y la comunidad donde ésta se halla situada. Las técnicas Freinet recobraron, entonces, protagonismo. La participación de maestros españoles en encuentros y congresos organizados por el grupo Freinet en Francia permitieron la toma de contacto entre maestros de distintas regiones del Estado, dando comienzo, así, a la reconstrucción del movimiento renovador español.

5.3. La ruptura del movimiento Freinet

Debemos señalar que, según **Colom, Antoni** (ob. cit.), uno de los movimientos más importantes de la pedagogía del siglo XX ha sido sin duda el *movimiento Freinet*, o sea, todo un grupo muy numeroso de maestros que, como hemos señalado, primero en Francia y después en toda Europa, se organizaron en torno al maestro Celestine Freinet, (más de cincuenta mil en Francia, de los que al menos cinco mil eran socios directos de su cooperativa, o institución, gracias a la cual se gestionaban y se producían los materiales y elementos necesarios para aplicar su metodología.

5.4. Los orígenes de la pedagogía institucional

Pues bien, en el año 1961 se produjo la escisión del movimiento Freinet, como fruto de las críticas que los *maestros freinetistas* de París realizaron al propio Freinet y a su concepción pedagógica. La denuncia de tales maestros se basaba en el hecho de que C. Freinet no había modificado su método a pesar de los cuarenta años transcurridos desde sus primeras aplicaciones, lo que significaba desprestigiar las mejoras metodológicas que el avance de las ciencias humanas y sociales iban propiciando continuamente (sobre todo el psicoanálisis y la dinámica de grupos). Asimismo, se le criticó que este rechazo por las nuevas aportaciones se debiera a que al no modificar el método, tampoco fuera necesario cambiar los materiales pedagógicos, que en exclusiva vendía la CEL, –Cooperativa de la Escuela Laica–, controlada por la familia Freinet, por lo que, de esta forma, se hacía innecesario realizar nuevas inversiones económicas.

Esto hacía que el freinetismo se consolidase como una escolástica rígida que no permitía innovación, ni adaptación alguna, por lo que algunas de sus virtudes –como el espíritu cooperativo y libre que era típico de las aulas freinetistas– se iba diluyendo bajo la imposición abrumadora del método y del rigor técnico. Toda esta conjunción de circunstancias hizo que el grupo de maestros escindidos del movimiento Freinet, ya en 1961, se asociasen bajo la denominación de Grupo de Técnicas Educativas (GTE) y poco después surgiesen de él dos opciones, que, como veremos el siguiente epígrafe, una de ellas más interesada en las cuestiones terapéuticas, y por tanto más influenciada por el psicoanálisis, y otra de carácter más social, y próxima entonces a la dinámica de grupos.

5.5. Las diversas tendencias de la pedagogía institucional

En términos generales, la corriente de la pedagogía institucional se presenta como un modelo de autogestión escolar. Parte del propio concepto de análisis institucional, cuyo objetivo es evaluar el grado de libertad, para ampliarlo, de las instituciones. Sin embargo, el movimiento de la *pedagogía institucional* no se presenta como una corriente homogénea, sino que se bifurca en dos tendencias bien definidas, que tienen su origen en Francia, como hemos indicado, en la escisión del grupo Freinet. En 1961 el grupo de maestros escindidos del citado movimiento se asoció bajo la denominación de Grupo de Técnicas Educativas (GTE) y poco después surgieron de él dos tendencias:

Una de ellas, formada por enseñantes y psicoterapeutas, tales como **Aida Vásquez, Jean y Fernand Oury y F. Tosquelles**, que trabajaban en el sector de la enseñanza especial. Esta corriente integró las aportaciones de las ciencias humanas, en especial del psicoanálisis y de la psicoterapia institucional. **Pretendían transformar al individuo para lograr así un cambio social.**

La otra tendencia está representada por **M. Lobrot, Lapassade y Lourau** fundamentalmente. En ella se da prioridad a la dinámica del grupo maestro–alumnos. Integra el pensamiento rogeriano, considerando que la actitud no directiva del maestro que consiste en renuncia de poder y autogestión del grupo–clase, que adquiere su verdadera dimensión en tanto que representa una contribución (minúscula y limitada) de un cambio estructural de la sociedad. **Pretendían cambiar la sociedad, para luego en su seno transformar al individuo.**

Señaladas hasta aquí las notas específicas de ambas corrientes de la pedagogía institucional, se pueden destacar, también, los elementos comunes y diferenciadores de las mismas, para así obtener una visión clara e sus características generales:

Elementos comunes:

a) La pedagogía institucional se define por oposición a la pedagogía tradicional y hunde sus orígenes en las corrientes renovadoras en educación (Freinet, escuelas de Hamburgo, Summerhill, Lewin, no directividad de Rogers, teorías psicoanalíticas, etc.).

b) Supone una análisis de la institución en términos de poder. Los pedagogos institucionales renuncian al poder desde el momento en que renuncian a los medios coercitivos sin los que el poder no existe. El objetivo es la autogestión del grupo para que los alumnos aprendan a expresarse, a comprender a los otros, a escuchar antes de responder, a discutir antes de juzgar, a autocriticarse, a tomar iniciativas. El grupo-clase se estructura como un lugar de comunicación y de intercambios en el que el aprendizaje o la educación no puede formularse en términos de transmisión de saber.

c) Carácter fronterizo entre lo educativo y lo terapéutico. La pedagogía institucional facilita y hace posible la maduración de los niños normales, al tiempo que puede reeducar a niños con diversos órdenes de problemas.

d) Insistencia con que se remarca la estrecha relación entre lo pedagógico y lo político. Los lemas, los principios y los métodos de las pedagogías institucionales tuvieron un amplio eco entre estudiantes y profesores del mayo francés de 1968. Planteaban alternativas al sistema educativo tradicional solamente posibles en otro contexto social y político.

Elementos diferenciadores:

a) Énfasis que cada una de las dos corrientes pone en algunas de sus fuentes de origen. En el origen de las dos orientaciones, está detrás la ruptura que se dio en el movimiento Freinet, entre aquellos que no aceptaban la incorporación de algunos hallazgos de las ciencias humanas al movimiento y los que consideraban imprescindibles esa incorporación. El énfasis que se dio a esos hallazgos fue distinto y estableció las diferencias iniciales. Por ejemplo, M. Lobrot se reconoce poco partidario del psicoanálisis y próximo a la no-directividad, mientras que F. Oury y A. Vásquez manifiestan un acercamiento al psicoanálisis y un distanciamiento de la no-directividad.

b) Con respecto a la autogestión, ambas corrientes la preconizan, aunque en la tendencia mantenida por M. Lobrot haya sido calificada con frecuencia como más *libertaria* que la de Vásquez y Oury.

5.5.1. F. Oury y A. Vásquez

Una de las corrientes de la *pedagogía institucional*, está representada por Aïda Vásquez y Fernand Oury, que escribieron conjuntamente la obra *Hacia una pedagogía del siglo XX*, resultado de una investigación colectiva, fruto de años de trabajo.

Ambos autores se esforzaron, en su trayectoria profesional conjunta, por encontrar qué es lo que hace de la clase un medio educativo y qué es lo que actúa para hacer de los niños hombres y mujeres responsables. Ambos pertenecían al GET (Grupo de Educación Terapéutica), que armonizó algunas de las técnicas educativas de Freinet, como la correspondencia, el periódico y la cooperativa escolar, con el análisis psicoanalítico de la relación educativa.

Su trabajo partía del sector de la educación especial, poniendo el acento en la clínica del grupo-clase, definida como medio terapéutico. Desemboca en una práctica autogestionaria del grupo-clase a través del consejo de cooperación, manteniendo especial preocupación por la evolución psicológica individual de cada niño en el seno del grupo.

La base teórica de la pedagogía institucional de Vásquez y Oury se apoya en el psicoanálisis de **Freud**, en el pensamiento de **Lacan** y en los presupuestos de la *psicoterapia institucional* preconizados por **Jean Oury**, hermano de Fernand, y por **Frances Tosquelles**, entre otros.

La *psicoterapia institucional* se propone controlar las variables institucionales que influyen en el enfermo mental desde su entrada en la *institución cuidadora*. Según esta corriente psiquiátrica el mal no está en la mente, ni siquiera en el cuerpo del enfermo, sino en el sistema en que el enfermo, su familia y quienes

pretenden curar, están inmersos. Según esta teoría no se puede lograr una auténtica mejora en el enfermo si en algún momento del tratamiento dual típico (médico–enfermo) no intervienen otras estructuras, que medien esa relación. Precisamente ese *algo* que socializa la relación, esa condición necesaria de la curación, recibe, en terapia institucional, el nombre de *mediación*.

Oury y Vásquez recogen esas aportaciones y establecen paralelos entre dos medios institucionales: el escolar y el psiquiátrico, señalando las analogías entre métodos o técnicas a utilizar en la escuela. Su pensamiento pedagógico parte de la crítica a la escuela jerárquica, autoritaria, de estructura burocrática, vertical y rígida, que ellos denominan *escuela–cuartel*. Dicho tipo de escuela se manifiesta en dos aspectos: en primer lugar el arquitectónico y en segundo lugar en su estructura institucional.

El GET elaboró un libro sobre la escuela–cuartel tomando como base los testimonios de crítica a la escuela, enviados a los representantes de ese grupo, por maestros, padres, alumnos, inspectores, etc. La invitación hecha por F. Oury se recoge en su libro *Crónica de la escuela–cuartel*, escrito conjuntamente con **Jacques Pain** (1975:29).

Vásquez y Oury plantean, por tanto, el cambio de esa estructura escolar y para ello basan su reforma pedagógica en torno a lo que han definido como *pedagogía institucional* es decir **un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacida de la práctica de clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad** (1976:205).

Estas situaciones, a menudo creadoras de ansiedad, desembocan de modo natural en conflictos que, si no se resuelven, impiden a la vez la actividad común y desarrollo afectivo e intelectual de los participantes. De ahí la necesidad de utilizar, además de los instrumentos materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales e instituciones sociales internas susceptibles de resolver esos conflictos mediante la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales.

Las técnicas utilizadas en la clase cooperativa son fundamentalmente las del método Freinet, que no son sólo técnicas activas sino *mediaciones*, es decir, no tienen un fin en sí mismas, sino que permiten una organización nueva del espacio y del tiempo educativos.

Estos autores llaman *institución* a cualquier regla establecida en conjunto, a las leyes de la clase, pero también a lo que ha instituido el grupo: la definición de los lugares, de los momentos, de los estatutos de cada uno según sus posibilidades, las funciones (servicios, cargos, responsabilidades), los papeles (presidencia, secretariado), las diversas reuniones (jefes de equipo, clases de nivel), los ritos que aseguran la eficacia, etc.

Entre estas *instituciones* el *consejo de cooperativa* se considera la piedra angular del sistema, ya que tiene la facultad de crear nuevas instituciones y de institucionalizar el medio ambiente común de vida. Según estos autores, el periódico y las encuestas han llevado la vida a la clase. Los acontecimientos han sido vividos por todos, pero también por cada uno y no necesariamente del mismo modo. La estructuración del tiempo y del espacio, la organización del trabajo y el sistema de mediciones han evitado provisionalmente las tensiones y explosiones. Pero, no obstante, aquello que no ha aparecido actúa. Invisible, en efecto, el desorden está presente y tal vez la dispersión y la explosión del grupo. Todo ha de volverse a tratarse en un plano simbólico y eventualmente ha de reajustarse y tal vez éste –consideran Vásquez y Oury– sea el papel principal del *consejo de cooperativa*.

Dentro de dicho consejo, la comunicación entre sus miembros se establece en un plano de relaciones sociales, asegurando el significado de las cosas, de las funciones, de las personas y de los acontecimientos. En cuanto a su mecanismo de funcionamiento, los participantes se colocan en círculo, se designa un presidente de sesión y un secretario, que anota las decisiones adoptadas. El presidente asegura el orden, que permitirá a cada uno ser oído por todos. Un ritual estable y *palabras clave* organizan la reunión y con frecuencia el tiempo es limitado.

El maestro tiende a no ser directivo, convirtiéndose así en un ciudadano como los demás y el poder ejecutivo pertenece al presidente de sesión, y los poderes judicial y legislativo pertenecen al conjunto, al grupo. Sin embargo, toda vez que el maestro sigue siendo el responsable del grupo, conserva su derecho de veto.

El papel del maestro en la clase institucional se centra fundamentalmente en la forma en que él entiende su labor, en la organización del trabajo y en la preparación de las actividades, así como en la infraestructura material y técnica de la clase. En definitiva, ayuda a los niños a crear instituciones que respondan a necesidades que ellos sientan, pero también les ayuda a crear instituciones instituyentes, instituciones que provocan la actividad de los niños y la creación de instituciones que regulen y le den un cierto significado a las acciones individuales o grupales de los alumnos.

La clase institucional, es, por tanto, un vehículo de expresión de ideas, sentimientos, dificultades, etc., que se articula fundamentalmente a través del consejo de cooperativa, que tiene además un valor terapéutico como lugar de expresión de conflictos y crisis, para analizarlos y resolverlos.

5.5.2. M. Lobrot

La otra corriente de pensamiento, incardinada en la *pedagogía institucional*, está representada por M. Lobrot, nacido en Francia en el año 1924. Lobrot inició su carrera docente como profesor de Filosofía. Más tarde, siendo profesor de Psicología, fundó con un grupo de amigos el *Groupe de pédagogie institutionnelle* en 1962 y cinco años más tarde el *Groupe pour Renovation des institutions pédagogiques*. Fue cofundador en 1968 de un Instituto de Ciencias de la Educación. Su libro más conocido es *La pédagogie institutionnelle*, publicado en 1965.

En una de sus obras, *Le effets de l'éducation*, Lobrot afirmó rotundamente que el individuo es un producto de su educación. Dijo que la educación es uno de los factores fundamentales de la evolución del individuo. No sólo responsable de sus actitudes, capacidades y conocimientos, sino también de nuestras tendencias y pulsiones. La educación, pues, no desarrolla solamente nuestra capacidad creativa, sino todo lo que hay en nosotros de conservador y rígido.

Afirmó además que el hombre no aprende tan sólo a conocer el mundo, las técnicas y métodos, las maneras de hacer, aprende sobre todo a amar, a querer, a sentir. Sin duda estas afirmaciones están en estrecha relación con la alternativa educativa y social que planteó en su propuesta de *pedagogía institucional*. Lobrot parte, como se ha dicho, del planteamiento de Rogers de la no-directividad y también de la experiencia de los *grupos de diagnóstico*. Se entiende por tales la agrupación de 10 ó 15 participantes, bajo la dirección de un monitor especializado, reunidos con fines de sensibilización, formación o perfeccionamiento en las relaciones humanas en general y en el funcionamiento de pequeños grupos en particular. El grupo de diagnóstico será utilizado por Lobrot como punto de partida de su pedagogía institucional, para aplicarla a los grupos de estudiantes. Considera que entre cualquier grupo y el *grupo de diagnóstico* reside sobre todo en el hecho de que en este último se incluye un analista, un terapeuta, y en los otros grupos ese personaje se sustituye por la figura de un monitor o educador, cuya función varía según las expectativas del grupo.

Según el principio de la no-directividad la persona que ejerce como monitor renuncia al ejercicio de su autoridad, de su poder, y se limita a ofrecer sus servicios, sus capacidades y su conocimiento al grupo. Dicha renuncia supone también la renuncia a la palabra, dando así al alumno la posibilidad de tomar iniciativa, de entrar en relación con otros miembros de grupo y establecer vínculos entre ellos. En definitiva, se da al grupo la posibilidad de autogestionarse.

La *autogestión* es, pues, otro principio clave en la *pedagogía institucional*. Según Lobrot, la autogestión consiste en colocar en manos de los alumnos todo lo que es posible, es decir, no la elaboración de los programas o la decisión de los exámenes, que no dependen ni del docente ni de sus alumnos, sino el conjunto de la vida, las actividades y la organización del trabajo en la organización del trabajo en el interior de ese

marco. No sólo los alumnos pueden trabajar o no, sino que, además, pueden decidir por sí mismo sus relaciones, *aquí y ahora*, sus actividades comunes.

El docente no queda excluido, según Lobrot, sino que interviene de acuerdo con las modalidades fijadas por los alumnos. Sus intervenciones irán fundamentalmente en el análisis (refleja al grupo la imagen de su funcionamiento, clarifica los mensajes, expone los sentimientos, etc.), en la organización (da consejos sobre la misma, propone modelos de funcionamiento, etc.) y en el contenido (si se le pide, el maestro puede sugerir ideas, dar información, hacer síntesis, clarificar las ideas, precisar ciertos problemas). Interviene entonces como un sabio o un investigador al que se recurre en busca de conocimientos. No rehusa decir lo que sabe, lo que él mismo aprendió o lo que piensa.

El docente puede responder a la demanda de los alumnos, *pero no responde mecánicamente a toda demanda*, ya que, si así lo hiciera, se convertiría en una máquina en manos de los alumnos y perdería, a su vez la libertad. El poder ha pasado del profesor instituido a los alumnos instituyentes y el grupo ha servido como analizador de situaciones –entre ellas, sin duda, las institucionales–. En la base, la renuncia de la autoridad al poder, en la cúspide, el grupo en autogestión.

En definitiva Lobrot define la *pedagogía institucional* por ausencia de poder de un grupo dado, por una parte, y por otra, por la posibilidad dada al grupo de encontrar por sí instituciones satisfactorias, gracias a las iniciativas divergentes de los participantes. El beneficio esencial de la autogestión residiría en el hecho de que cada uno de los participantes del grupo parte por sí mismo y se apoya en otro. Partiendo de sí mismo está sin cesar implicado y, apoyándose en otro, está sin cesar ayudado. La dialéctica entre el yo y el otro se realiza al máximo.

Por último señalar, que Lobrot cree en un cambio, en una modificación de las estructuras sociales, a partir del cambio en las estructuras escolares. Piensa que la escuela es un factor muy importante, junto con los factores políticos, económicos y sociales, en la evolución de la sociedad. Que las actitudes de sumisión o de obediencia en el seno de la sociedad son un efecto de la escuela, de ahí la enorme responsabilidad de ésta en el ámbito social y político. Por lo tanto, cuando este autor habla de *autogestión educativa*, la considera imprescindible para lograr la *autogestión social*.

Lobrot, como otros autores inmersos en la pedagogía institucional, en su crítica al funcionamiento burocrático de la sociedad y también de la institución pedagógica, hacen, ante todo, una crítica política. La autogestión educativa irá minando poco a poco las bases de la organización burocrática de la sociedad y los grupos autogestionarios serán *islotas* de acción antiburocrática que, mediante un proceso de difusión, desencadenarían la posibilidad de autogestión a nivel de la sociedad global.