

## LAS NECESIDADES DE LA EDUCACION

CHRISTIAN VOGT (\*)

«Buscar un punto fijo en una corriente de fenómenos como ésta es tan difícil como clavar un clavo en un chorro de agua. A pesar de todo, debe haber algo en ese movimiento que mantenga su esencia.»

(Robert Musil, *L'homme sans qualités.*)

## INTRODUCCION

Asistimos a un innegable deterioro de la capacidad de los adultos para responder a las necesidades de la educación.

En las distintas categorías de educadores-enseñantes, animadores, padres o enfermos especializados, etc., podemos observar cierto desconcierto a la hora de enfrentarse con los problemas planteados por los niños y los adolescentes.

En 1984, cuando está terminando un siglo xx fértil en progresos científicos y tecnológicos fulgurantes, nos vemos superados por el funcionamiento de las instituciones educativas y consternados ante la impotencia del Estado para reactivar una dinámica capaz de asociar a los jóvenes a la preparación de su propio futuro y del de la sociedad.

¿Son la crisis de la economía, el paro y la inseguridad, el orden y el desorden —locales, nacionales e internacionales— la causa del funcionamiento deficiente de la educación? Probablemente, sí; pero sólo en parte, pues, si se consideran los distintos factores concomitantes, las condiciones de vida de los jóvenes de hoy son indudablemente más envidiables que las predominantes en la Roma esclavista, en el siglo xix de las minas y de los talleres textiles o en los regímenes militares de los países totalitarios, como fue el de la Alemania nazi.

¿Se trata de una desnaturalización progresiva de la función educativa y de un deterioro ineludible de sus métodos? ¿Nos encontramos en el crepúsculo de una edad de oro de la educación?

La historia de la educación, considerando todas y cada una de sus etapas, invalida tales afirmaciones; por el contrario, pone de manifiesto la riqueza de todo lo conseguido.

En el presente trabajo, vamos a procurar primero extraer lo esencial de las distintas prácticas educativas, proponer después un modelo y, por último, reconsiderar el ámbito de la educación y el oficio de educador.

(\*) Psicoanalista, ex director de institutos médico-pedagógicos.

## CAPÍTULO I

### LA DEVALUACION DE LA ACCION EDUCATIVA

#### 1. *En el ámbito escolar*

Se ha dicho y escrito ya todo sobre las deficiencias de las escuelas y de los liceos de nuestra época. A los cien años de su nacimiento, el rendimiento de los sistemas escolares de las sociedades industriales avanzadas es muy deficiente, a pesar de los medios enormes con que cuentan.

El fracaso escolar es la norma, al tiempo que el desinterés de los niños y el desapego de buen número de adolescentes respecto de la enseñanza tal y como se practica en la actualidad adquieren proporciones alarmantes.

Creemos que no corren riesgo alguno ni la necesaria transmisión de conocimientos —como demuestra la curiosidad de los jóvenes—, ni tampoco los procedimientos técnicos de instrucción, cuyo perfeccionamiento sigue siendo constante. Además, salvo excepciones, los medios disponibles —sea en locales, material, personal o financiación— son adecuados.

Sin embargo, de forma progresiva desde la primera guerra mundial, se ha llegado a descuidar por completo el aprendizaje de la vida social, tanto en la enseñanza básica como en las medias. La función educativa ha ido depreciándose continuamente y cediendo ante una enseñanza alejada de la realidad de la vida de los adultos y de los niños. El encerramiento de los jóvenes en lugares impermeables al mundo real, en espacios estancos en los que la pasividad garantiza el orden escolar y sus jerarquías, la prohibición casi permanente de mostrar la mínima iniciativa o proponer la menor innovación, el desarrollo inexorable de usos demenciales del tiempo sin relación alguna con los ritmos fisiológicos humanos, son factores limitantes todos ellos aparte de otros muchos que convierten en insostenible la vida —sencillamente, la vida— en las escuelas y mucho más en los centros de enseñanzas medias. No es de extrañar que la abulia y la desgana (que han sustituido al estar hasta la coronilla de los años 70) ganen terreno a la curiosidad y al interés.

Ahora bien, cuando los centros docentes disfrutan de autonomía relativa suficiente y aplican métodos activos de educación y de enseñanza, demuestran de modo concreto la importancia decisiva de la vida cotidiana en las escuelas y en los liceos. Abundan, en este campo, las experiencias con éxito y también los informes, proyectos, estudios, etc.; pero la «opinión pública» sigue apegada a la idea de que la vida activa oculta una pereza culpable; que cuanto más se aprende, mejor es el conocimiento y que «la formación inicial de los jóvenes es el único medio para contrarrestar el deterioro intelectual y moral que padece toda Europa».

#### 2. *En las actividades de animación educativa*

Aunque goza de una autonomía relativa considerablemente mayor que las enseñanzas básica y medias, el sector de la animación educativa —centros de

vacaciones, hogares socioculturales, casas de jóvenes, clubs de ocio, etc.— se ve igualmente afectado por el desapego que demuestran numerosos animadores y responsables de tales actividades respecto de una concepción global de la actividad educativa.

Desde hace ya varios años, está tomando cuerpo una clara tendencia a dar preferencia a la técnica por la técnica y nada más. Si se trata de hacer vela, de escalada, de marchas, de cerámica o de teatro, el animador se considera a sí mismo con frecuencia como un especialista encargado de un aprendizaje casi profesional, y el éxito del niño o del adolescente se mide por la rapidez que demuestre en adquirir datos técnicos más o menos complicados.

Cuando la animación educativa se limita a este ámbito tan restringido, nos encontramos con todas las características de una enseñanza privada de toda la riqueza de su contexto.

Desaparece el aprendizaje de la vida colectiva, cediendo el campo a un sistema de albergues en que la capacidad individual de salir airoso prefigura la vida de cuartel. El estudio del medio, del ambiente ecoetológico o de la población global se reduce a comprar algunas menudencias; las técnicas de expresión o los trabajos manuales no suelen conjugarse con sus datos históricos y culturales, y ello impide que los jóvenes se apropien de una herencia social.

Por otra parte, aunque la curiosidad y el interés del niño y del adolescente sean reales, van acompañados de inhibiciones y temores. Sólo un descubrimiento global y progresivo de la actividad y de su contexto puede permitirles sentirse seguros y hacerlos propios.

Algunos animadores tienden a veces a suplir estas lagunas mostrando preocupaciones de carácter psicológico y elaborando ciertas «interpretaciones» del comportamiento de los jóvenes. Pero estas iniciativas apenas si mejoran la acción educativa, pues surgen más del intento por parte de los adultos de calmar sus propios temores o de mejorar su propia imagen, que del respeto al camino personal del joven.

Ahora bien, estos comportamientos no pueden atribuirse a insuficiencia de la investigación o de la experimentación en estos campos.

Así, por ejemplo, hace más de cuarenta años que un movimiento de educación nueva, como son los Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), trabaja sobre una concepción global de la educación. Mediante una constante interconexión de la teoría y de la práctica, pone a disposición de los animadores un conjunto importante de instrumentos concretos, sencillos y pertinentes. En el mismo ámbito de actividad y perspectiva, nos encontramos con el CEM, los Francs-Camarades, el Groupe Français d'Education Nouvelle y otros.

No se puede negar tampoco el interés que tiene la creación, en 1983, de centros de vacaciones por CRS o por unidades del ejército, o también la de centros urbanos de actividades de ocio que gozan de la protección preventiva

de la policía, si bien uno se pregunta qué es lo que queda de la función educativa en tales condiciones; aun cuando, en principio, su estancia en tales centros haya resultado agradable a los jóvenes.

### 3. *En el sector especializado*

La devaluación de la acción educativa ha adoptado una forma muy distinta en el sector especializado, es decir, en los institutos médico-educativos, los servicios de medio abierto, las entidades de educación bajo vigilancia, las instituciones de los intersectores de psiquiatría infantil y juvenil, las casas de acogida de casos sociales, los centros de infancia, etc.

Ilustraremos lo que queremos decir con una anécdota. Un psiquiatra de hospital, médico jefe de un intersector de psiquiatría infantil-juvenil, habla con entusiasmo de las actividades terapéuticas de su flamante hospital de día ante el personal de un centro educativo, para concluir afirmando que la misión que se propone su servicio es lograr «una terapia pura». No hay nada que reprochar a este centro, cuya utilidad y calidad todo el mundo reconoce. Ahora bien, al formularle preguntas sobre el transporte de los chicos, sobre cómo se les acoge por la mañana, su guardarropa, tiempos para aseo, circuitos entre los diferentes lugares de terapia, almuerzo y salida por la tarde, nuestro médico concede que todas estas actividades tienen su importancia, que son más educativas que terapéuticas y que, por consiguiente, suponen técnicas y prácticas muy diferentes de los protocolos clásicos de las diferentes terapias, así como que la gestión de las actividades cotidianas del niño implica aspectos educativos que no pueden sino beneficiar a las acciones terapéuticas. El psicólogo de su equipo agrega, confidencialmente, que los adultos disponen de un comedor aparte y que su menú es mejor que el de los niños.

De nada sirve negar que cualquier institución que acoja a niños o a adolescentes, sea del tipo que sea, crea inevitablemente condiciones de educación. Una escuela, un instituto, un centro de actividades de ocio o un hospital tienen una función educativa innegable, aunque sea sólo parcialmente.

Además, cuando se descuida la calidad de esa función, se pervierte considerablemente la misión principal que se pretende mantener pura, a saber, la enseñanza, los cuidados especiales, el ocio, etc.

Pero nuestra anécdota no es suficiente. Consideremos ahora, a modo de ejemplo, la evolución del trabajo del educador especializado. Se trata de una profesión joven, creada al nacer la Seguridad Social (hacia los años 1946-1947), cuya misión esencial consistía al principio en garantizar la educación cotidiana de los niños difíciles o deficientes. Observemos de paso que estos niños difíciles o deficientes se han convertido, por causas sociales, primero en inadaptados y después en niños problemáticos, o bien en delinquentes.

Se parte de la base de que el educador de niños difíciles o deficientes tiene, durante los primeros años, la vocación y el bagaje técnico de un buen jefe de «scouts». Posteriormente, ese educador especializado se integra en un equipo «psico-pedagógico-médico-social», pretende a veces actuar como «técnico de la relación» o, mejor aún, cuando trabaja con bata blanca, como «generalista de la educación». Más tarde, gracias al psicoanalismo, surgen los «técnicos de homeostasia de grupo» (algo que reabsorbe ahora la sistemática), los psicoeducadores (Piaget vía Canadá) y, por último, toda una gama de terapeutas de la educación. Las líneas de fuga de la profesión pasan ahora por la terapia familiar, el análisis transaccional, el asesoramiento conyugal, la bioenergía, la musicoterapia, etc.

Cientos de libros, de estudios y de artículos sobre esta profesión han contribuido a embrollar el problema. Tan sólo algunos textos analizan claramente los componentes de la función educativa y hacen justicia a aquellos educadores que no han abandonado el campo educativo y han participado activamente en la investigación y en la innovación. Los de Fernand Deligny (Graine de crapule, Les vagabonds efficaces) ocupan su sitio en una antología. Pero, en términos generales, esta profesión sigue todavía impregnada por prácticas que, con frecuencia, hacen verdaderamente difícil ordenar las referencias.

#### 4. *En la familia*

Cuando fallan o se debilitan las instituciones y los valores, los poderes públicos se vuelven siempre a la familia, exaltando sus méritos, sus derechos, sus valores indestructibles y sus responsabilidades en lo que respecta a la protección, el cuidado y la educación de la juventud.

Se recuerda entonces que la educación debe seguir siendo competencia exclusiva de la familia. Las instituciones instruyen, curan, distraen, pero no pretenden educar: porque eso sería atentar contra la libertad de la familia.

Si bien es evidente que los padres desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos —y sobre todo durante la primera infancia—, no es menos claro que van siendo progresivamente dependientes de las reacciones de esos mismos niños a las condiciones de vida con que se encuentran en las diferentes instituciones. La escuela y el liceo marcan claramente los límites de la intervención de los padres, al prohibirles cualquier propuesta que pretenda transformar su funcionamiento.

En general, puede afirmarse que la educación de los niños de hasta seis años tiene lugar en condiciones normalmente satisfactorias cuando los padres disponen del mínimo de recursos necesario, de tal modo que la función educativa paterna mantiene, en general, determinado nivel de calidad. Por el contrario, la posición de los padres va siendo más precaria a medida que sufren las repercusiones de las carencias encontradas, sobre todo en los centros escolares.

## 5. *Los jóvenes educadores*

Los jóvenes educadores manifiestan sentimientos de impotencia ante las trabas que suponen los mecanismos de funcionamiento de los centros o servicios en los que empiezan a trabajar. Les parece absolutamente imposible esperar que se flexibilicen o transformen las condiciones del ejercicio de su profesión y, en consecuencia, que evolucione la vida cotidiana de los jóvenes.

Deciden entonces «*vivir con*» los niños y los adolescentes, procurando siempre que pueden, hacer con ellos «algo auténtico» y, en cualquier caso, compartir sus esperanzas y sus ilusiones.

Esta posición, con frecuencia defensiva —contra la institución—, a veces atrayente y otras reparadora, descubre, a pesar de todo, cierta renovación del interés por las prácticas educativas, aun cuando, con excesiva frecuencia, la «buena relación» con el joven sigue siendo el único eje de la acción profesional. Volveremos a tratar de este tema en el capítulo dedicado a la relación.

## 6. *Una clara depreciación de la función educativa*

En toda esta primera parte, nos hemos mantenido en el ámbito de las ideas generales de que son vehículo amplias mayorías de profesionales, periodistas, padres, adolescentes, etc., en conjunto, a los que proporcionan las imágenes dominantes de un fenómeno observado en un momento histórico dado y en un espacio concreto. En otros términos —más precisos desde el punto de vista científico— evocamos el conjunto evolutivo y permanente de las ideas dominantes en lo relativo a la función educativa, parámetro —entre otros— de la *ideología*.

Observamos una clara depreciación de la función educativa: la escuela y el liceo vuelven a la instrucción; los centros de ocio, a enseñanzas técnicas; el sector especializado se orienta hacia terapias múltiples; la familia desespera de poder compensar las carencias de los servicios educativos, y los jóvenes educadores se repliegan a la convivialidad.

¿Hay que concluir que la función educativa viene a ser una ilusión moderna y que el oficio de educador va a desaparecer, igual que el de taladrador de billetes de «metro» o el de fabricante de ballestas?

## CAPÍTULO II

### PANORAMA HISTORICO DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

#### 0. *Cinco grandes corrientes*

La devaluación de la acción educativa que acabamos de destacar parece tanto más sorprendente cuando se recuerda la lenta evolución de las prácticas educativas a través de la historia de la humanidad. Hay una enorme biblio-

grafía que da cuenta en gran parte de las *teorías*, de las *técnicas* y de las *prácticas* educativas.

Optamos por repasar muy sucintamente la historia de la educación, partiendo de las *prácticas* de los educadores, lo que nos lleva a aislar —muy arbitrariamente— cinco grandes corrientes, cuyo desarrollo no se atiene a ningún orden cronológico ni a distribución geográfica alguna.

### 1. *La educación tradicional*

Entendemos el término tradicional en su sentido estricto y no peyorativo de transmisión de tradiciones a través de la familia, la tribu, la aldea, el barrio urbano, etc.

En el sentido que le damos, la educación tradicional surge de una interacción permanente entre el niño y en su ambiente inmediato, sea familiar, económico, sociocultural o ecoetológico.

Primero, la infancia no disfruta de un trato particular; ninguna institución proporciona enseñanza, y el niño, que depende primero de un círculo familiar muy amplio, entra, después, en el mundo de los adultos y del trabajo, para realizar su aprendizaje.

Esta es la forma de educación vigente todavía en muchas regiones de Asia, de Africa e incluso de América del Sur. Predominó en Europa durante la Edad Media y bajo el Antiguo Régimen, aun cuando se llevaron a cabo intentos locales de enseñanza elemental con ciertas minorías de jóvenes: muy pocos durante el período franco (siglos v a VIII); con carácter bastante teórico durante el período imperial (siglos VIII al x) —la escuela de Carlomagno—; de forma episódica durante la edad feudal (siglos x al XIII) y durante la Edad Media (siglos XIII al xv, período de guerras, de hambres y de epidemias); y, por último, bajo el Antiguo Régimen.

En tanto que el modo de producción sea tribal, rural o feudal, el ambiente del niño seguirá siendo a la medida de su sensibilidad, y le permitirá aprendizajes progresivos en una atmósfera securizante y escasamente constrictiva, para pasar después a un mundo laboral que conoce ya en concreto.

Al tratar de este modo de vida tradicional, diremos que se aplica el principio de una educación por la *actualidad del medio*.

Con una visión excesivamente idílica, algunos convierten este principio en la solución para los problemas de los sistemas escolares actuales y preconizan, ante todo, la supresión de la escuela o la creación de centros de vida en la naturaleza. Con mayor modestia, el principio de apertura de la escuela a la vida parte igualmente del retorno, en cierto sentido, a una educación por lo concreto.

Pero este principio lleva en sí su propia contradicción. Aparece su polo negativo cuando el medio implica un aparato industrial de producción. La espantosa explotación de los niños en las minas, los talleres textiles y las fábricas de la Europa del siglo XIX y, en nuestros días, la de 54 millones de jóvenes en Asia, África y Estados Unidos de América es posible debido a la carencia de protección de la infancia y de las familias frente a un medio demasiado poderoso y despiadado.

Por la presión de una doble necesidad —contener las luchas de la clase obrera por su emancipación y cualificar a la mano de obra para la industria—, a finales del siglo XIX se crean escuelas nacionales en todos los países industrializados.

## 2. *La escuela positivista*

La escuela positivista es la nuestra. Positivista, en primer lugar, porque, desde su nacimiento a su apogeo, se inscribe resueltamente en la filosofía de Augusto Comte y de sus sucesores, y porque responde a la certeza de que el futuro será prometedor gracias al desarrollo de las ciencias, de las tecnologías, del derecho... y de la enseñanza (la escuela liberadora).

La horrenda mortandad de la guerra de 1914 a 1918 (un millón y medio de muertos), el holocausto nazi y, sobre todo, las bombas atómicas arrojadas sobre Hiroshima y Nagasaki, quiebran estas ilusiones.

Sigue siendo positivista todavía hoy, en cuanto que una gran mayoría de padres, de los enseñantes y de los responsables políticos cuentan únicamente con la «instrucción» de los niños y de los adolescentes para preparar la vida activa, cualesquiera que sea la calidad de su vida en los centros escolares.

A pesar de todo, desde su creación hasta hace poco, estas instituciones nacionales de enseñanza obligatoria logran tener éxito en sus dos misiones esenciales; a saber:

- Transmitir *conocimientos científicos* cada día más complejos a un mayor número de alumnos: matemáticas, física, lingüística, biología, química, etc.
- Transmitir con éxito relativo y más o menos objetividad *lo adquirido por las civilizaciones*: historia, filosofía, cultura, economía, epistemología...

A las escuelas y liceos de las sociedades industriales avanzadas, a sus enseñantes y a sus alumnos, a Oriente y a Occidente, se deben gran parte de los descubrimientos científicos y tecnológicos modernos y, por consiguiente, mejoras considerables del nivel de vida de los componentes de esas sociedades.

Además, esa escuela de finales del siglo XIX libra a los niños de la explotación de los patronos y en algunos países —Francia entre ellos— de la influen-

cia directa de las iglesias. En este sentido, es, en sus comienzos, una *escuela liberadora*.

Pero estos enormes aparatos escolares van a segregar en seguida los elementos de su impotencia futura, al no ser capaces de adaptar su funcionamiento.

La transmisión de lo adquirido por las civilizaciones se transforma en inculcación de las opiniones dominantes y no en un estudio científico de los acontecimientos históricos relativizados por coordenadas múltiples. Además, la actualidad deja de penetrar en los centros escolares, instalados en un aislamiento casi total, confortable para el corporativismo de los docentes.

En último término, la burocracia, la jerarquía, el centralismo, en una palabra, el orden, impregnan todo el armazón escolar, desde el poder del Estado al alumno. El mecanismo que adquiere una lógica implacable en los regímenes totalitarios; pero entra en contradicción insostenible —recuérdese la protesta de los años 1965 a 1972— con los regímenes democráticos.

De esta escuela positivista nos quedamos, sin embargo, con los dos principios fundamentales siguientes: *la transmisión de la ciencia y de lo adquirido por las civilizaciones*.

### 3. *La educación nueva*

Desde los comienzos del siglo xx, viene formando cuerpo la *educación nueva*, expresión genérica y con frecuencia ambigua que acepta los dos principios básicos de la escuela positivista, aunque se opone a ella mediante una crítica dinámica.

Contemporánea de la psicología naciente, insiste en el carácter particular del niño —al que no hay que reducir a un adulto en miniatura— en sus necesidades y sus intereses, así como en un concepto global de su evolución.

Dewey en los Estados Unidos, Decroly en Bélgica, Montessori en Italia, Claparede y después Ferriere en Suiza, Freinet, el Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) y los Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) algunos decenios después en Francia proponen, experimentan y teorizan sobre el principio fundamental de *la actividad del niño* y sobre el de una relación constante entre la enseñanza y el *medio ambiente*, reactualizando el motor principal de la educación tradicional.

Estos educadores y pedagogos hablan contradictoriamente de la necesidad de colocar «al niño en circunstancias que le inciten a moverse libremente, a observar, tocar, experimentar, tantear, repetir a su gusto, encontrar el camino de una expresión, de una búsqueda y de un éxito», y de la necesidad de transmitir conocimientos científicos siguiendo el ritmo de su capacidad de adquisición.

Nos encontramos así con la primera pareja de necesidades educativas contrapuestas; a saber, actividad del joven/transmisión de la ciencia y bajo una forma todavía inacabada, con una segunda pareja que contrapone la necesidad de mantener al niño en contacto con su realidad sensible, con su medio y con su ambiente, y la de transmitirle lo adquirido por las civilizaciones, sin lo cual el presente sigue siendo incomprendible. Observemos, como llamada de atención, que, cuando un educador o un pedagogo entiende la *educación nueva* únicamente como la libre actividad de los jóvenes en su medio, eliminan la necesaria transmisión de los conocimientos y de lo adquirido por la historia; saliéndose, en realidad, del campo de la educación para entrar en el de los goces inmediatos y las ilusiones. Los adversarios declarados de la *educación nueva* no pierden entonces la ocasión de extraer de ello argumentos para defender con firmeza una enseñanza exclusivamente didáctica proporcionada a alumnos sumisos y pasivos.

La segunda y tercera de las parejas mencionadas adquirirán su forma completa gracias a las aportaciones de *la escuela socialista*, tema sobre el que volveremos a tratar cuando hayamos recordado los métodos de *la escuela totalitaria*.

#### 4. *La escuela totalitaria*

No hay que engañarse: ni la escuela totalitaria ni su filosofía son un accidente histórico, un fallo del humanismo o un fenómeno tan raro que más vale no mencionar. Por el contrario, aunque su rigor, su sencillez y la violencia de sus opciones las convierten en un producto excepcional en estado puro, su asimilación resulta especialmente fácil en dosis muy variadas y sutiles.

Denominados *escuela totalitaria* a esos liceos y colegios reservados exclusivamente a adolescentes seleccionados por sus cualidades intelectuales, «morales» o físicas y destinados a convertirse en las élites encargadas de dirigir a las masas. Esos centros, con frecuencia lujosos, funcionan en un aislamiento casi total, para evitar la promiscuidad degradante de la cotidianidad popular. La organización es militar; se establece la jerarquía a todos los niveles, incluso entre esos mismos jóvenes; y se instaura una disciplina muy severa, con toda una amplia gama de castigos y distinciones. La actividad física y el éxito en el deporte ocupan un lugar importante en los programas, junto a la enseñanza ordinaria.

Pueden encontrarse instituciones de este tipo en diferentes países totalitarios y en diferentes épocas —la Alemania nazi es un ejemplo—; pero conviene recordar que Inglaterra aceptó también este tipo de centros (Abbotsholme, Gordonstow), después de la primera guerra mundial, con el objetivo de salvar su imperio colonial.

El Japón contemporáneo forma también determinadas élites siguiendo pro-

cedimientos similares. Se selecciona a los alumnos mediante una competencia escolar infernal que les obliga a seguir cursos complementarios en los «JUKU».

Aislamiento, jerarquía, disciplina y sanciones son los principios clave de la *escuela totalitaria*, aplicados únicamente a la formación de las élites. De ese modo, se prepara a los futuros ejecutores para la obediencia y la aceptación de su destino.

Queremos mencionar ahora, hablando de Francia, esos centros del sector de la infancia inadaptada cuyos métodos se asemejan tanto a los principios totalitarios. El estudio y coloquio dirigidos por Tomkievitch en 1981 denunciaban no menos de quince casos tipo de abuso, entre ellos el de aquel Instituto Médico-Pedagógico situado junto a Aix-en-Provence, promotor de teorías y de prácticas del comportamiento cuya querrela por difamación fue desestimada.

## 5. *La escuela socialista*

Bajo la denominación genérica de *escuela socialista* hemos estudiado gran número de innovaciones educativas y pedagógicas de los períodos posrevolucionarios (C. Vogt: *L'école socialiste*, Scarabée, 1979).

Es preciso realizar algunas observaciones preliminares. Este período histórico ha sido cubierto con un silencio eficaz, al tiempo que una censura ordinaria priva a los alumnos futuros educadores de informaciones fundamentales sobre esta corriente de la educación. Son muchos los obstáculos que entorpecen la edición y la difusión de obras cuyo objeto ignora o desnaturaliza la crítica especializada; y, por último, un discurso peyorativo y condescendiente francamente predominante da a entender que esas teorías y métodos no son otra cosa que elucubraciones de pedagogos ciertamente simpáticos pero bastante utópicos.

La suerte que ha cabido a la experiencia y a la obra de Pistrak ilustra perfectamente lo que queremos decir.

La *escuela socialista* sigue siendo tan desconocida y tan vilipendiada como los mil años de la Edad Media que Régine Pernoud (Seuil) rehabilita en su obra *Pour en finir avec le Moyen-Age*.

¿Cuál es la realidad? Mencionaremos primeros varios escritos, estudios y propuestas que no han tenido aplicación en la práctica. Herederos del siglo de las luces y de la revolución de 1789, los dirigentes de la Convención instauran, a partir de 1791, un proyecto ambicioso de una escuela que prefiguraba las relaciones sociales de la sociedad del futuro: organización colectiva de los alumnos, formación de grupos de trabajo cuyos participantes eran elegidos por los alumnos mismos, apertura permanente de la escuela a la vida social, relación estrecha de la enseñanza con el trabajo práctico de los profesionales y enseñanza obligatoria, gratuita e igualitaria para niños y niñas. Pero es sabido que la enseñanza media napoleónica para las élites y las escasas es-

cuelas religiosas del Antiguo Régimen para los pobres suceden a los proyectos revolucionarios.

También la Comuna de París produjo un proyecto sin consecuencias. Marx y Engels preconizan, en el *Manifiesto* de 1848, «una educación pública y gratuita, la abolición del trabajo de los niños en las fábricas tal y como se practica hoy y la coordinación de la educación con la producción material». Otros educadores, pedagogos y filósofos enriquecerán después este campo de la investigación teórica.

Pero volvamos a nuestro análisis de las prácticas educativas.

En la Unión Soviética, Pistrak, director, entre 1918 y 1939, de un colegio para adolescentes —el Instituto Lepexchinsky, de Leningrado— aplica la autoorganización de los alumnos y de los profesores, métodos activos y la apertura del centro a la vida social. Su obra sobre *Les problèmes fondamentales de l'école, du travail* (Desclée de Brouwers) sigue siendo todavía, a nuestro juicio, la mejor síntesis teórica y práctica de una educación tal y como la concebían los dirigentes de la Convención, los de la Comuna o Marx.

Blonskij y Makarenko, en el sector concreto de la delincuencia, y Krowskaia, Chulguin y Zinoviev, en el plano político, participan en un amplio movimiento de investigaciones pedagógicas que se extinguirá poco a poco en los últimos años del decenio de 1930.

Los Maestros Camaradas de Hamburgo, Bremen, Magdeburgo y Berlín animan en Alemania, entre 1919 y 1932, liceos normales con varios cientos de alumnos, en colaboración con los padres, el sector productivo y los propios adolescentes.

En España, Francisco Ferrer, anarquista catalán fusilado en 1909, dirigió una escuela racionalista impregnada de ideas revolucionarias.

Celestin Freinet desde 1920 —en Francia— y posteriormente el Institut Cooperativ de l'Ecole Moderne (ICEM) inician la ruptura con la *escuela positivista*, practicando actividades libres, creando cooperativas escolares y de imprenta y, sobre todo, aprovechando con rigor informaciones sobre el ambiente socioeconómico recogidas por los mismos niños.

¿Quién conoce hoy, también en Francia, a esos funcionarios malditos del Ministerio de Educación Nacional contemporáneos de Freinet y de Alain que la historia oficial borra continuamente de la memoria colectiva, a esos jóvenes maestros y maestras del Frente Cultural Rojo y de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza? ¿Qué actos tan vergonzosos cometieron? Interesados en su mayoría tanto en los métodos activos como en las experiencias alemanas y soviéticas, no se contentaban con dirigir sus clases con más o menos acierto, sino que, a su costa, realizaban viajes de estudio para entrevistarse con sus colegas extranjeros. Una represión administrativa despiadada arruinó en pocos años sus iniciativas de investigación y de innovación. A Daniel Lindesberg debemos que, con su sobresaliente obra *L'Internationale socia-*

*liste et l'école de classe* (Maspero), les haya sacado del olvido, así como a algunos otros.

Para terminar, mencionaremos dos fechas que no coinciden con períodos revolucionarios, sino con un empuje popular innegable, a saber, 1936 y el nacimiento de los CEMEA, así como 1945 y el Plan Languévin-Wallon, surgido de la Resistencia.

¿Cuál es el balance de esas nuevas aportaciones?

Los educadores y los pedagogos de esos períodos revolucionarios no rechazan en absoluto la transmisión de los conocimientos científicos ni de lo adquirido por las civilizaciones. Desde Marx no ignoran que es necesario elevar el nivel intelectual de los asalariados y utilizar la historia para comprender la actualidad.

Conocen perfectamente, y aprueban en su totalidad, las aportaciones de la educación nueva y los métodos activos. Los intercambios entre pedagogos soviéticos y norteamericanos han sido numerosos desde 1920.

Su aportación concreta se refiere, en primer lugar, al principio de una educación directamente ligada al medio económico: la relación trabajo productivo-escuela, que nunca ha pasado de ser un principio; pues, aparte escasas excepciones poco significativas (RDA, Cuba, Vietnam, etc.), no ha sido validado en realidad. Por el contrario, la pertinencia y la eficacia de los estudios sobre su medio realizados por los alumnos, los trabajos sobre su ambiente socioeconómico y cultural que completan las indispensables aportaciones de la filosofía y de la historia, sin los que no tiene sentido la actualidad, esa relación permanente entre la escuela, el centro de vacaciones, el hogar socio-cultural... y la vida social constituye ciertamente un enriquecimiento del principio de actualidad. Garantiza tanto el funcionamiento dinámico de la institución educativa (véase Célestin Freinet) como el aprendizaje de la historia (véase Regine Pernoud), dos autores, por lo demás, bastante alejados entre sí.

La segunda aportación de la escuela socialista, verdaderamente original en este caso, plantea la necesidad de que los alumnos se *autoorganicen* frente al colectivo de enseñantes, así como la posibilidad de negociar cierto número de aspectos de la vida escolar.

No es una utopía, ni mucho menos. Abundan las experiencias, desde Pis-trak hasta las iniciativas que se realizan en la actualidad, pasando por Freinet, los CEMEA, centros y servicios para niños inadaptados, la educación bajo vigilancia, centros de vacaciones o de actividades de ocio, etc. Entre el personal al servicio del Ministerio de Educación Nacional no faltan educadores ni pedagogos perfectamente capaces de introducir este tipo de cambio, si bien son numerosos los factores componentes de la administración que se oponen a la descentralización y a la democratización de la vida de los liceos y en las escuelas, a pesar de algunos informes y circulares que invitan a introducir tales innovaciones.

## CAPÍTULO III

### UN NUEVO MODELO DE EDUCACION

#### 1. *Balance de experiencias*

Recordamos que, en este balance, no vamos a tener en cuenta más que los grandes modelos dominantes de las prácticas educativas, que ocultan con frecuencia múltiples innovaciones o regresiones cuyo sentido no siempre aflora.

Resumiendo (1):

- La *educación tradicional* refleja el principio de una educación por el ambiente ecoetológico y/o socioeconómico del niño. Partiendo de esa base, surgirá posteriormente lo que denominamos principio de actualidad.
- La *escuela positivista*, es decir, los sistemas escolares modernos, plantea y satisface la necesidad de transmitir lo adquirido por las ciencias y por las civilizaciones.
- La *educación nueva* asienta el principio de la actividad del niño, que contrapone a los de la transmisión de conocimientos, con una perspectiva dinámica. Enriquece el principio de actualidad, estableciendo interacciones fructíferas entre el estudio del medio y la aportación de las ciencias.
- La *educación totalitaria* no aporta nada original al desarrollo de las prácticas educativas.
- La *escuela socialista* acaba la definición del principio de actualidad y fundamenta el de la autoorganización de los jóvenes dentro de un marco de derecho.

Estas aportaciones sucesivas están cimentadas todas en prácticas concretas y se suceden. Ninguna surge *ex nihilo*, sino que, por el contrario, emergen de la contradicción que afecta a la precedente. La mutación global del sistema educativo no tiene lugar más que cuando esas contradicciones acaban por convertirse en un obstáculo al funcionamiento general de la sociedad. Nos encontramos también, en este caso, con el esquema clásico de la historia económica y política de las sociedades.

En los países industrializados del siglo XIX, la *educación tradicional*, hasta

---

(1) Véase también el cuadro adjunto.

entonces relativamente tolerable, se convierte en un obstáculo para el desarrollo económico. La espantosa explotación de los niños en las fábricas y la carencia de cualificaciones por parte de la mano de obra acaban por dar lugar al surgimiento de la *escuela positivista* y a la superación de las contradicciones precedentes.

Al mismo tiempo, son muchos los países africanos y asiáticos que no han llegado a esa etapa, por razones geográficas e históricas, entre ellas la colonización. Algunos siguen con una *educación tradicional* escasamente desarrollada, mientras en otros ya industrializados se explota a los niños (52 millones, según las estadísticas de la UNESCO).

Baste con señalar hasta qué punto es ocioso elaborar balances homogéneos y proponer soluciones unívocas en el campo de la educación, a no ser que dejen de tenerse en cuenta sean los datos teóricos sean las experiencias prácticas, o bien, lo que es más grave, que se aisle el aparato educativo de su contexto social.

Hay otro ejemplo que nos parece significativo en este proceso histórico.

La *escuela positivista*, liberadora en sus comienzos en los países industrializados (represiva en su utilización colonial), fue desarrollándose progresivamente, aumentando considerablemente el nivel de conocimientos de las poblaciones. Al mismo tiempo, tanto la enseñanza confesional como la privada o la pública, van segregando su aislamiento, su burocracia y su armazón jerárquico. Dominante en casi todos los estados modernos, con ciertas variantes, aparece ahora totalmente incapaz de evolucionar y desesperadamente impotente para cualificar a la masa de jóvenes necesaria para proporcionar adaptabilidad a las sociedades.

Sin embargo, no parece que sea incapaz ya de mayor rendimiento, si juzgamos por su capacidad para negar y rechazar más o menos brutalmente las aportaciones de la *educación nueva* y las de la *escuela socialista*. Es probable que millones de niños tengan que pagar todavía con sus problemas la entropía de un sistema que no soporta ninguna innovación interna.

Pero la realidad es que se han conseguido ya los progresos del siglo xx que preparan la configuración que adoptará la *escuela positivista* una vez superada cuando llegue a un nivel insoportable para las sociedades, hipótesis que no excluye en absoluto la de una «solución» totalitaria.

Por lo demás, a escala más modesta, cuando la autonomía relativa de una institución educativa lo permite, esos progresos confirman constantemente su pertinencia.

## 2. Cuadro de las necesidades de la educación

<i>Ideología</i>	<i>Prácticas</i>	<i>Teorías</i>	<i>Ideología</i>
Actividades totalmente libres. No «directividad». Expresión de deseos. Ludismo permanente.	<i>Actividad del niño</i> — Libertad relativa de elección de actividades. — Experimentación, exploración, tanteo. — Expresión. — Ritmos compatibles con las necesidades fisiológicas de los niños. ...	<i>Transmisión de la ciencia</i> — Matemática. — Física. — Química. — Biología. — Lingüística. — Psicología. ...	— Enseñanza exclusivamente didáctica, sin experiencias. — Alumnos pasivos. — Inculcación de opiniones mediante enunciados de problemas. — Separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual.
Una sociedad sin escuela. Nostalgia de la vida tribal o rural. Tesis roussonianas del niño bueno en una sociedad mala.	<i>Actualidad del medio</i> — Interacción permanente de la institución con su medio. — Estudio del medio, investigaciones, trabajos sobre la actualidad. — Apertura de la institución a la población (padres, obreros, campesinos, cuadros...) — ¿Enlace de la enseñanza con la producción? ...	<b>EL NIÑO EXPERIMENTADOR CIENTIFICO</b> <hr/> <i>Lo adquirido por las civilizaciones</i> — Historia. — Filosofía. — Cultura. — Religiones. — Epistemología. — Economía.	— Aislamiento casi total. — Corporativismo por parte de los adultos. — No se tratan temas de actualidad. — En ciertos regímenes, supresión o falsificación de la historia y de la filosofía.
Individualismo. Deseo, placer, ni reglas ni leyes. Abandono por parte de los adultos o seducción: «vivir con» los jóvenes. Tesis prefascista del carácter nocivo de las instituciones.	<i>Autoorganización de los jóvenes</i> — Autonomía relativa de los colectivos de jóvenes, sin los adultos. — Instancias colectivas responsables de las propuestas y del control. — Utilización y aprendizaje de las libertades públicas: seguridad, intimidad, reuniones, asociaciones, expresión...	<b>EL NIÑO AGENTE SOCIAL</b> <hr/> <i>Transmisión de derecho</i> — Adultos garantes de la legalidad y atentos a la legitimidad. — Instancias colectivas de enseñantes y del personal para realimentar la acción educativa. — Organización y reglamentación de la cotidianidad educativa desde una perspectiva de aprendizaje del derecho... y, en su caso, de la democracia.	— Jerarquización estricta de las relaciones. — Burocratización y centralización de las actividades. — Disciplina conforme a las exigencias sociales.

EL NIÑO CIUDADANO

### 3. Modelización de las prácticas

Este balance sumario del considerable número de experiencias realizadas en el ámbito de la educación nos ha permitido determinar las tres parejas de principios opuestos y complementarios que hemos recogido en el cuadro precedente de este capítulo.

Cualquiera que sea la capacidad de aplicación de cada uno de dichos principios, la experiencia confirma que se encuentran y son *necesarios* (por oposición a contingentes) en cualquier acción educativa.

No hay situación alguna que pueda reducir a cero —ni siquiera en casos verdaderamente límites— ninguno de estos seis principios ni ninguna de dichas parejas.

En un caso extremo, la reducción de una de ellos al mínimo da lugar a que su contrario lleve la acción educativa hacia un funcionamiento en que prevalece la ideología o la fuerza (véanse en el cuadro las dos columnas extremas).

De un modelo se espera generalmente que sirva como sustituto sencillo que permita dar cuenta de un conjunto de fenómenos complejos. Representación más o menos esquemática de la realidad, es reductor y excluye determinados fenómenos marginales. El modelo que proponemos permite e implica un análisis aleatorio de numerosas series de fenómenos.

El cuadro de necesidades educativas que proponemos en la página 62 no se incluye, por tanto, como un esquema sencillo de lectura, sino que es un modelo de pronóstico que puede permitir analizar cualquier educación concreta, apreciar eventuales disfunciones y, para una institución determinada, prever, a corto y a medio plazo, los efectos de los medios utilizados.

A escala interindividual, para el enseñante, el educador, el médico, el animador, etc., ese mismo modelo constituye un instrumento de análisis y de comprensión de la situación educativa en la que se encuentran el niño y el adolescente. No es, por supuesto, un modelo más; pero nos resulta difícil no utilizarlo ante determinadas situaciones concretas.

Nos parece también confirmada la pertinencia de un planteamiento dialéctico del *proceso educativo* que esquematizamos en *La dialectique educative* y posible el enunciado de una de las leyes de la acción educativa:

*Para cada niño y para cada institución, las tres parejas de principios ponen de manifiesto contradicciones cuyos dos términos mantienen una relación de lucha determinada y constituyen la unidad del proceso educativo.*

El «interés», «las necesidades» o los «deseos» del niño entrar en continua oposición —léase en lucha— con las exigencias de su medio. Sus experiencias, sus tanteos, sus ensayos, no tienen sentido ni para él ni para su medio más que cuando se confrontan con los datos culturales, científicos o sociales.

Las experiencias y adquisiciones del niño se suceden unas a otras en continuas superaciones y le permiten alcanzar nuevas etapas de desarrollo personal y de apropiación de conocimientos.

Freud, en el ámbito afectivo, y Wallon y Piaget, en los de la socialización de la inteligencia, han descrito ampliamente y demostrado este proceso de desarrollo por etapas. El «Edipo», por ejemplo, tal y como Freud lo determinó en cuanto organizador del psiquismo y de la socialización del niño, representa el prototipo mismo de un «modelo» de ciencias humanas.

Estas adquisiciones se han integrado ya perfectamente e incluso se han popularizado. Por el contrario, lo que sigue sin resolver es la pobreza del debate sobre los principios dinámicos del funcionamiento general de las instituciones educativas, que, sin embargo, se inscriben francamente bien en la prolongación directa de las investigaciones sobre el desarrollo del niño y del adolescente.

Moral, ideología, dogmas y creencias siguen ocupando todavía un terreno que más pronto o más tarde absorberán las ciencias.

## CAPÍTULO IV

### LA FUNCION EDUCATIVA

#### 1. *El educador y la institución*

En tiempos de «crisis», igual que la familia —si no más—, el enseñante, el educador y el animador son denunciados por la «opinión pública» como factores principales de laxismo. De forma complementaria y con la misma lógica, las organizaciones colectivas de profesionales defienden a sus mandantes pidiendo más medios cuantitativos. Sin embargo, ni unos ni otros desean reconsiderar en sus fundamentos los mecanismos inoperantes y caducos.

En cualquier caso, el escaso margen de innovación posible dentro del aparato educativo no autoriza a nadie a cuestionar electivamente al personal de los centros y servicios, ni, a la inversa, nada puede justificar la defensa de métodos y de prácticas completamente invalidados por los jóvenes mismos.

Dicho esto, recordemos que miles de enseñantes, educadores y animadores han sabido lograr, a escala individual o colectivamente, un margen suficiente de autonomía para variar de rumbo la orientación de su institución y dinamizar su actividad cotidiana y la de los niños.

En estos casos, la institución se convierte en un todo vivo y activo sujeto a las interacciones con su medio y a fluctuaciones internas que son fuente de diversidad y de riqueza. Este proceso se ha descrito en *La dialectique éducative*, Cerf, 1981.

Vemos, pues, cómo el educador puede convertirse realmente en un agente de evolución y de dinamismo, aunque sólo en la medida en que las restricciones conservadoras no sean ni demasiado rígidas ni demasiado duras. Esos son los límites de su responsabilidad.

## 2. Los niveles de complejidad

Ningún análisis de los fenómenos macroscópicos de la educación —por esclarecedor que sea— basta para poner de manifiesto las necesidades de la educación. Es importante también descender al nivel de la práctica corriente y, sobre todo, especificar el oficio de educador, su naturaleza, su ámbito, sus teorías, técnicas y prácticas, aspecto tanto más actual cuanto que la opinión general de los mismos profesionales, y algunas de sus orientaciones modernas, tienden a devaluar —si no a negar— la función educativa.

Una empresa como ésta requiere una definición previa muy estricta del ámbito de intervención del educador, pues hasta ese punto domina la confusión en este campo tan indefinido.

Cualquier investigación coherente empieza por aislar artificialmente un nivel de lo real, para estudiar sus componentes y su dinámica. El biólogo, por ejemplo, se interesará por la célula de un órgano humano y por su interacción con su medio inmediato. No ignora que, en esa célula, hay una multitud de átomos, partículas y quarks; pero deja al físico la preocupación y los medios para comprender sus mecanismos. Conoce también el lugar que ocupa esa célula en la completa arquitectura del cuerpo humano, pero va a olvidarse momentáneamente de toda una serie de fenómenos que son tratados en otros niveles.

Cierto que la vida engloba todos los niveles de lo real, pasados y presentes; sin embargo, los fenómenos observables no podrán estudiarse adecuadamente más que aislándolos y circunscribiéndolos metódicamente. La definición estricta del «*objeto observado*» es una condición previa a cualquier intento de explicación.

Las instituciones educativas, sean de enseñanza, de animación, de cuidados especiales o de ocio, son extremadamente complejas y es inmenso el número de las configuraciones posibles de sus componentes.

Es grande la tentación de proponer un esquema único para dar cuenta de los fenómenos observados —en especial de las disfunciones—. Algunos científicos han sobrepasado los límites de su ámbito de competencia, proponiendo explicaciones unívocas.

Las denominaciones un poco bárbaras de pedagogismo, psicoanalismo, biologismo, etc., estigmatizan esos abusos, que Francois Jacob denuncia en *Le jeu des possibles* (Fayard): «Debería estar claro que hoy no es posible explicar el universo en todos sus detalles mediante una sola fórmula o una sola teoría. Sin embargo, el cerebro humano tiene una necesidad de tal unidad y de coherencia que se corre el riesgo de que cualquier teoría de cualquier importancia sea utilizada abusivamente y se convierta en mito.»

Creemos útil proponer ahora una serie de cortes de nivel de complejidad de las instituciones educativas. El corte que proponemos a continuación —aunque completamente artificial y arbitrario— es interesante, sin embargo, en

cuanto que ha sido sometido a la prueba de situaciones educativas desde hace cinco años. Su utilización ha sido fructífera.

## LOS NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LA ACCION EDUCATIVA

- ...
- El funcionamiento intrapsíquico y somático del individuo.
- La persona (el niño, el adolescente), sus actividades, su historia, su ciudadanía...
- El grupo en sentido genérico: escolar, familiar, del ocio...
- La institución, los fenómenos de su funcionamiento general...
- El medio inmediato, el «nicho» socioeconómico, cultural, ecoetológico...
- La formación social.
- ...

A cada uno de estos niveles corresponden uno o varios instrumentos pertinentes de análisis y comprensión.

La medicina, la psicología, a escala individual; la psiquiatría, el derecho y la filosofía, con referencia a la persona; la psicosociología, la pedagogía, los métodos educativos, para el grupo; la sociología y la economía política, para la formación social, etc., proponen otros análisis igualmente pertinentes. Cada una de esas ciencias proporciona su contribución concreta al entendimiento de un fenómeno; cada una de ellas prevalece indiscutiblemente en un nivel determinado: la medicina, para el funcionamiento somático del individuo; la psicología, para determinados fenómenos de grupo, y la economía política, para la formación social. Pero ninguna de ellas puede pretender sin perjuicio ni aislarse en su propio campo, rechazando cualquier penetración ajena, ni explicarlo todo partiendo exclusivamente de su campo de competencia. En eso precisamente se encuentran todos los peligros de la especialización a ultranza o de la explicación de lo complejo por lo simple.

Hecha esta aclaración, ¿dónde se sitúa la función educativa dentro de este conjunto tan complejo? ¿En qué consiste el oficio de educador? Vamos a intentar proporcionar elementos para responder a estas dos preguntas.

### 3. *El oficio de educador*

En primer lugar, postulamos que cualquier acción educativa extraiga su energía y su dinamismo de la gestión permanente de una contracción fundamental que contraponga, en numerosas relaciones concretas:

- Por una parte, a la persona: el niño o el adolescente, su historia, su lugar en la sociedad, sus necesidades...

— Y, por otra, al grupo: ambiente educativo material y social: grupo escolar, familiar, de ocio... y sus exigencias.

Estos dos componentes, de valor desigual, se encuentran en oposición continua en configuraciones muy variadas. Sólo la asunción de su unidad permanente permite el desarrollo progresivo del proceso educativo mediante superaciones continuas de la contradicción entre la posición del niño y las exigencias de la sociedad.

Postulamos, además, que el oficio de educador (enseñante, educador especializado, animador...) consista exclusivamente en modificar las condiciones materiales, psicológicas o sociales del grupo, sin descuidar, no obstante, el interés de cada uno de los niños o de los adolescentes.

El educador actúa sobre prácticas materiales y condiciones de vida concretas. Emprende actos destinados a cambiar el ambiente inmediato del joven; pero en ningún caso tiene derecho a pretender cambiar a la persona.

En concreto, esos dos postulados remiten a las necesidades educativas definidas en la tercera parte de este trabajo. No hay por qué inventariar aquí todos los medios técnicos de que disponen los enseñantes, los educadores o los animadores para desempeñar su misión. Desde la enseñanza maternal a la universidad, desde la primera infancia a la adolescencia, la riqueza y la calidad de los medios disponibles son indiscutibles. Lo que se echa en falta, a veces dramáticamente, es la relativización de esas diversas técnicas y, sobre todo, su articulación con las necesidades de evolución de cada niño y de cada adolescente.

Por experiencia, estamos convencidos de que cualquier situación educativa puede y debe ser examinada, valorada y, en su caso, modificada como corresponda, a la luz de tres parejas de factores contrapuestos que definen el campo de la educación (actividad/transmisión de las ciencias; actualidad/transmisión de lo adquirido; autoorganización de los jóvenes/transmisión del derecho) y de la contradicción fundamental que administra diariamente el educador actuando sobre el grupo en interés de cada uno de los jóvenes que lo constituyen.

#### 4. *La función psicoterapéutica: tratamiento diferencial*

Es éste un análisis tanto más obligado cuanto que, en ciertos sectores de la educación, está infiltrándose, con efectos graves, la utilización abusiva de un cierto psicoanálisis, y que, además, el paso a nuevas terapias permitirá durante mucho tiempo todavía la intrusión de cierta psicología en este campo.

A modo de ejemplo, proponemos examinar en qué contradicción dinámica se sitúa el psicoanálisis cuando practica una cura tipo o realiza una psicoterapia de inspiración psicoanalítica.

Partiendo de ese indicador que son los niveles de complejidad, la función psicoterapéutica puede definirse principalmente mediante una gestión permanente de una contradicción principal que contraponga en múltiples relaciones determinadas: de una parte, el paciente, su historia, sus posiciones en la terapia y las del analista, el protocolo, etc., y de otra, la producción fantasmática, los conflictos intrapsíquicos, los deseos, los temores...

El analista, ateniéndose a un protocolo x definido con el mayor rigor posible, no interviene más que en el plano de la problemática psíquica, que trata fuera del tiempo y de la realidad. Nunca interviene —excepto en casos límite— en el plano de la persona y de su historia. El análisis de la transferencia y de la contratransferencia, nueva producción histórica de la historia del paciente, constituye lo esencial de la cura. Las referencias teóricas, prácticas y técnicas del analista proceden de la obra de Freud y de sus sucesores. El rigor del protocolo y las referencias científicas del analista protegen al paciente (al que sufre) de cualquier atentado intolerable a su persona.

Así, pues, la función educativa y la función psicoterapéutica difieren considerablemente:

- Sus referencias son totalmente distintas.
- El nivel de intervención del terapeuta es el del funcionamiento psíquico del paciente, mientras que el del educador incide, en el campo social, sobre el ambiente inmediato del niño.
- Las dos contradicciones principales no obedecen a las mismas limitaciones.
- El educador actúa con frecuencia sobre actuaciones de los niños y de los adolescentes, y sobre los problemas que plantean al ambiente directo.
- En la mayor parte de los casos, responde mediante otros actos: permiso, prohibición, sanción, modificación de las actividades o de los locales, etc.

El terapeuta excluye el acto de su campo de análisis (*acting out*) y se desinteresa por completo de la realidad.

En consecuencia, puede concluirse que la confusión de estas dos funciones da lugar a graves abusos, cuyas víctimas son los jóvenes o los pacientes. Abundan, por desgracia, los ejemplos de excesos de este tipo durante los veinte años últimos.

*Cuando se trabaja con un fantasma, en el ámbito educativo, o con la actuación en el ámbito terapéutico, se avanza por un terreno no balizado donde son posibles todas las exacciones. Se entra entonces en una lógica implacable de represión y de desprecio.*

No obstante, dicho esto, el educador y el terapeuta conocen una categoría especial de contradicciones: «la relación».

## 5. «La relación»: enfoque diferencial

Nunca tendremos el atrevimiento de pretender definir la «relación». Categoría filosófica objeto de encendida polémica, tiene muchos sentidos, según se trate del lenguaje corriente, de psicología, psicoanálisis (la relación de objeto), de derecho o de economía.

Sin hacernos problema, mantengámonos en el plano de las relaciones establecidas entre dos personas consideradas independientemente. Para mayor precisión, subrayamos, con P. C. Racamier, *Le psychanalyste sans divan*, Puf, que el terapeuta en situación de cura o el educador o el enfermero en posición institucional, conocen tres situaciones problemáticas fundamentales en la relación interpersonal, a saber:

- la agresividad;
- la ternura excesiva;
- la angustia;

que resultan otros tantos obstáculos para el establecimiento de una *distancia* óptima entre los interesados.

El terapeuta recurre a investigar, comprender y analizar el proceso que se registra en el paciente (la transferencia) y a descubrir los efectos sobre sí mismo (la contratransferencia). La forma de relación en cuanto tal (agresivo, tierno, angustiado) no tiene otro interés que el de permitir poner de manifiesto el proceso que tiene lugar. En tales condiciones, el terapeuta, e igualmente su paciente, podrá distanciarse de la carga emocional que provocaría la actualización de un conflicto.

Es lástima que la forma de actuación del educador no esté tan elaborada y que se utilice con tan poca frecuencia. Consiste en organizar periódicamente reuniones de evaluación de las prácticas aplicadas que permitan el «control» de los educadores entre sí y respecto sus actividades profesionales. Estas reuniones deben prescindir expresamente de cualquier jerarquía y no aceptar ningún «especialista» concreto como coordinador, aunque no excluyan en absoluto las necesarias evaluaciones sobre si son o no pertinentes las acciones globales emprendidas.

La reticencia a ultranza por parte de los enseñantes en lo que respecta a tratar con sus colegas sobre su forma de actuar, la tendencia de algunos animadores a personalizar su actuación, los excesos seudoterapéuticos de algunos educadores especializados, se deben tanto a una idea carismática anticuada de su función como a lagunas teóricas evidentes.

Por otra parte, no podemos sino deplorar la ceguera de quienes convierten a la «relación» —se sobreentiende «la buena relación»— en el único vector de la acción educativa, y a veces incluso de la actividad terapéutica —posición de la que obtienen importantes ventajas efectivas, aunque a riesgo de excesos que pueden llevar hasta el delito.

La relación no es más que la expresión de un componente de la actividad profesional; pero de ningún modo un instrumento educativo o un instrumento terapéutico suficientemente fundamentado. Insoslayable, forma parte integrante de la vida cotidiana y carga de satisfacciones o de desilusiones una actividad humana que, por suerte, no se puede reducir a un sistema de comunicación cibernética.

En su sentido más general, viene a ser un fenómeno existencial que adopta las formas de la amistad, de la ternura, del amor, la hostilidad, el odio, caricias, golpes, etc.

Cuando no se sobrepasan considerablemente los límites de lo «normal» ni de lo patológico, la «relación» remite más a un género literario o filosófico que a un análisis psicológico, psiquiátrico o incluso psicoanalítico.

El hecho de que imperativos estrictamente comerciales lleven a antiguos terapeutas a codificar lo existencial, a normalizar lo normal es sus protocolos de desarrollo personal o a multiplicar las terapias fantasiosas, no se debe a motivos de investigación, sino fundamentalmente a un conjunto de hechos varios.

#### PARA CONCLUIR: MODELOS EDUCATIVOS Y LIBERTADES PUBLICAS

Este repaso de las prácticas educativas —por sucinto que sea— pone de manifiesto las aportaciones sucesivas de formaciones sociales muy diversas. Pensamos que la modelización de la función educativa que proponemos define el ámbito de la educación y el oficio de educador. Consideramos que, con el nivel actual de conocimientos, es técnicamente posible un funcionamiento óptimo y dinámico de las instituciones.

En el futuro se plantearán otros problemas. La historia no se para, y lo peor no tiene por qué ser ni seguro ni totalmente insoslayable. El conductismo, el genio genético, la informática, la acción sobre determinados neurotransmisores, etcétera, pueden modificar las condiciones de la educación.

En cualquier caso, la educación no puede sino mantener intensas interacciones con la sociedad de que depende y con el poder estatal que le asigna su misión.

Las necesidades de la educación seguirán, por tanto, dependiendo, total o parcialmente, del estado de derecho en general y, en especial, de las garantías que se ofrezcan a las libertades públicas en una formación social determinada.

La forma en que se administren las tres contradicciones principales de la función educativa remite directamente a las prácticas concretas de los diferentes compartimentos de la vida social.

*La actividad del niño no parece realizable más que dentro de un contexto*

general de investigación e innovación que no paralice estructuras excesivamente jerárquicas y burocráticas.

*La actualidad* del ambiente supone cierta flexibilidad por parte de las numerosas instancias de la vida social en las que los adultos y los niños tienen una posición de agentes de funcionamiento y de transformación.

*La autoorganización* de los jóvenes dentro de la institución educativa remite directamente a los medios de que disponen los asalariados en las empresas de producción o de servicios, los usuarios de las distintas prestaciones sociales, los miembros de asociaciones, etc., para actuar colectivamente en lo que respecta a la adopción de decisiones y a las actuaciones emprendidas por sus empresas.

*La transmisión de las ciencias, de lo adquirido por las civilizaciones y del derecho*, ilustra, tanto en su forma como en su fondo, la situación de la democracia en un Estado.

Como han demostrado numerosos autores, baste con decir que el apartado educativo se encuentra totalmente imbricado con el de la producción y con los de la justicia, la cultura, la sanidad o el Estado.

No obstante, esta constatación no tiene en cuenta la autonomía de numerosas instituciones, ni, en modo alguno, puede servir a los educadores de pretexto para el inmovilismo. Los medios teóricos, las técnicas y las prácticas permiten hoy, mejor que en el pasado, emprender la lucha para llevar a la práctica acciones educativas dinámicas.