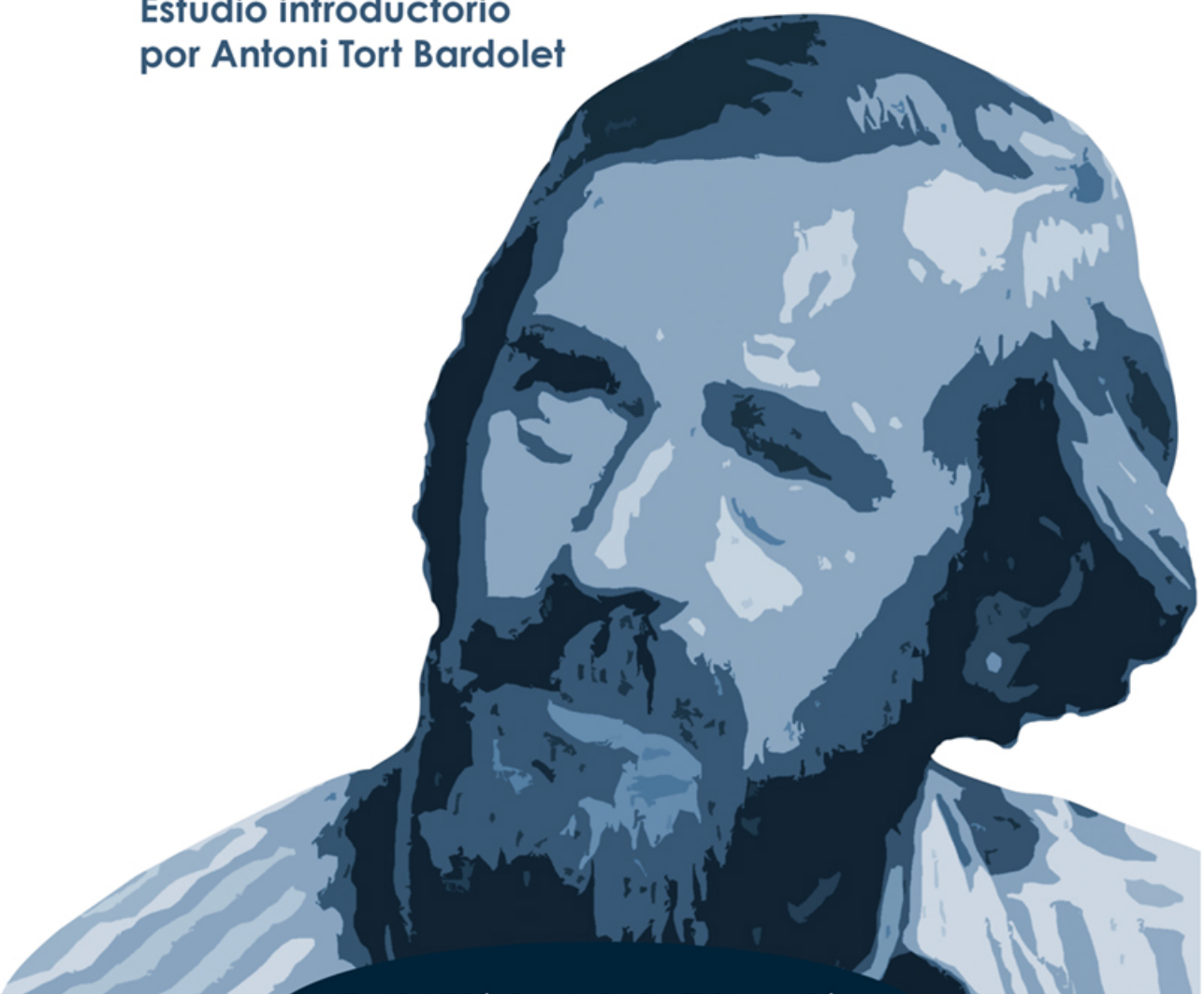


# Pedagogía Institucional

## La escuela hacia la autogestión

Michel Lobrot

Estudio introductorio  
por Antoni Tort Bardolet



**Serie Clásicos de la Educación**



**Morata**





**Morata**



**Michel LOBROT**

# **Pedagogía Institucional**

La escuela hacia la autogestión

Estudio introductorio por:  
Antoni Tort Bardolet



**Morata**



# Pedagogía Institucional

La escuela hacia la autogestión

Por

**Michel LOBROT**

Estudio introductorio:

**Antoni Tort Bardolet**



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3.º C

28231 Las Rozas - Madrid - España

morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:

*La pédagogie institutionnelle. L'École vers l'autogestion*  
Editions Gauthier-Villars, Paris, 1966

La primera edición en castellano de *La Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión* fue publicada por la Editorial Humanitas de Buenos Aires en 1974; traducción de Rubén Masera.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores, pero no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2022)  
Comunidad de Andalucía, 59. Bloque 3, 3.º C  
28231 Las Rozas (Madrid, España)  
[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es) - [morata@edmorata.es](mailto:morata@edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBNpapel: 978-84-18381-86-7  
ISBNebook: 978-84-18381-87-4  
Depósito legal: M-18.164-2022

Compuesto por: MyP  
*Printed in Spain* — Impreso en España  
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)

Diseño de la cubierta: Ana Peláez Sanz





# Colección Clásicos de la Educación

---

Nuestra época se está viendo sometida a transformaciones hasta ahora insospechadas que afectan a las formas de entender y practicar la educación, en todas las modalidades que esta adopta en las sociedades avanzadas, y a sus relaciones con el mundo de la vida y de la cultura.

La inteligencia y la práctica de la nueva educación no se aborda solo desde la racionalidad proyectiva, sino que remite a la reconstrucción crítica del archivo en el que se objetiva la memoria de la cultura de la escuela. Esta perspectiva, que aboca a una nueva narratividad del discurso y de la experiencia, se nutre, entre otras fuentes, de una renovada lectura de los clásicos.

Cada tiempo, y el nuestro también, decide qué autores y qué textos han de ser rescatados o recalificados como clásicos. Esta colección de Clásicos de la Educación nace para facilitar la lectura de los libros que nos ayudarán a entender quiénes somos y adónde hemos llegado. Mediante el diálogo con ellos, los enseñantes y pedagogos de nuestra época se instalarán críticamente en la tradición de una cultura educativa aún viva, de la que no es posible ni razonable prescindir.

\*\*\*

Ediciones Morata y la Sociedad Española de Historia de la Educación muestran su voluntad de continuar con la recuperación de las voces de autores que han sido relevantes para el mundo educativo en la historia. Así, se suma a la serie “Clásicos de la Educación” un nuevo título: *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*, de Michel Lobrot, con estudio introductorio de Antoni Tort Barolet.

COLECCIÓN CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN  
Consejo Asesor

Directora  
Gabriela Ossenbach Sauter (UNED)

Secretaria  
Kira Mahamud Angulo (UNED)

Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid)

Patricia Delgado Granados (Universidad de Sevilla)

Narciso de Gabriel Fernández (Universidad de A Coruña)

Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)

Xavier Motilla Salas (Universidad de las Islas Baleares)

Joan Soler Mata (Universidad de Vic)

Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia)

María Esther Aguirre Lora (UNAM, México)

Carlota Boto (Universidad de São Paulo, Brasil)

Marcelo Caruso (Universidad Humboldt de Berlín, Alemania)

Antonio Nóvoa (Universidad de Lisboa, Portugal)

Simonetta Polenghi (Universidad Católica de Milán, Italia)

Javier Saéñz Obregón (Universidad Nacional, Colombia)

Frank Simon (Universidad de Gante, Bélgica)



# Contenido

<b>PARTE I: ESTUDIO INTRODUCTORIO</b> .....	11
<b>Estudio introductorio, Antoni TORT BARDOLET</b> .....	13
<i>Michel Lobrot. Una vida, un caleidoscopio, 13.—L'air du temps: La Pedagogía Institucional y su contexto, 19.—La Pedagogía Institucional francesa: ¿qué hacemos en/con las instituciones educativas?, 24.—Michel Lobrot y la Pedagogía Institucional: la difusión de la autogestión educativa, 31.—La Pedagogía Institucional y su radio de influencia, 35.—Para terminar, 42.—Bibliografía, 44.—Obras de Michel Lobrot traducidas al castellano, 44.—Obras sobre Michel Lobrot, sobre la Pedagogía Institucional y su contexto, 45.—Otras referencias bibliográficas citadas en el estudio introductorio, 45.</i>	
<b>PARTE II: PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL. LA ESCUELA HACIA LA AUTO-GESTIÓN</b> .....	49
<b>Prefacio, J. ARDOINO</b> .....	53
<i>El primer nivel: las personas, 62.—Segundo nivel: las interrelaciones, 63.—Tercer nivel: el grupo, 65.—Cuarto nivel: la organización, 68.—Quinto nivel: la institución, 71.</i>	
<b>Introducción</b> .....	81
<b>I: PEDAGOGÍA Y BUROCRACIA</b> .....	89
<b>CAPÍTULO 1. Los orígenes de la escuela</b> .....	91
<b>CAPÍTULO 2. El sistema burocrático</b> .....	115
<b>CAPÍTULO 3. La pedagogía burocrática</b> .....	151

---

CAPÍTULO 4. <b>Los frutos de la escuela</b> .....	177
CAPÍTULO 5. <b>La pedagogía “nueva”</b> .....	209
<b>II: PEDAGOGÍA Y AUTOGESTIÓN</b> .....	237
CAPÍTULO 6. <b>La autogestión política</b> .....	239
CAPÍTULO 7. <b>La autogestión terapéutica</b> .....	269
CAPÍTULO 8. <b>La autogestión pedagógica</b> .....	313
CAPÍTULO 9. <b>La Pedagogía institucional</b> .....	347
CAPÍTULO 10. <b>Cultura y aculturación</b> .....	375
CAPÍTULO 11. <b>La autogestión social</b> .....	405
<b>Bibliografía</b> .....	431

PARTE I

**ESTUDIO INTRODUCTORIO**





# Estudio introductorio

Antoni Tort Bardolet

## Michel Lobrot. Una vida, un caleidoscopio

Michel Lobrot (1924-2019), es una de las personalidades más destacadas en el conjunto de autores y autoras que se agrupan bajo el denominador común del movimiento de la Pedagogía Institucional, que tuvo su epicentro en Francia, fundamentalmente en la década de los años sesenta y setenta del siglo XX y que, en aquellos años, irradió su influencia en numerosos países, especialmente en Europa, Latinoamérica y, en menor grado, en el Norte de África. Es una denominación la de Pedagogía Institucional que no alberga un grupo compacto, sino que es un colectivo que se constituyó, se recompuso y se diluyó en función de convergencias y divergencias personales, académicas, conceptuales y políticas. En cualquier caso, una constelación de personas que replantearon el lugar de los individuos, los grupos y las instituciones educativas en la sociedad del último tercio del siglo XX.

Michel Lobrot tuvo una larga vida y murió mientras dormía a la edad de 95 años en su casa de Sagonne, un pequeño pueblo de doscientos habitantes en el departamento de Cher, en el centro de Francia. Había nacido en París, un entorno que Lobrot siempre consideró crucial en la construcción de su personalidad y en la generación de unas inquietudes en relación a la cultura y la educación que le mantuvieron en activo hasta el final de su vida. Las exposiciones universales, de carácter colonial, el cine, la fuerza de la geografía en la configuración del devenir histórico, tenían en el París de los años treinta un escenario de gran fuerza para un Michel Lobrot joven. También fue importante su formación en el Lycée Pasteur, un instituto con eminentes docentes como Jean Paul Sartre o el historiador y periodista Charles André Julien. Michel Lobrot también reconocía en sus escritos la influencia, diferente y complementaria de los miembros de su familia, de clase media,

en la que confluían una rama volteriana y anticlerical, con otra católica y conservadora.<sup>1</sup>

Después de estudiar en la Sorbona, Michel Lobrot entra en la orden de los dominicos durante cuatro años. En la entrevista citada explica el proceso por el que entra en el convento, del que saldría dejando atrás un período de ascetismo y de autorreflexión debido también a un período de enfermedad, así como otras experiencias que Lobrot mismo explica, como una relación homosexual o un viaje a Córcega como apertura al mundo natural. También recupera su afición infantil por el dibujo y la pintura, y empieza su inmersión de forma consistente en la escritura, actividad que ocupará buena parte de su vida. Michel Lobrot es una personalidad con muchas capas, acrecentadas por una longevidad saludable que compone una larga e intensa actividad vital.

Prueba de ello son sus últimas obras que publica en la modalidad de autoedición, como la obra monumental, en dos volúmenes, *Le psychisme en mouvement. Une nouvelle théorie psychologique*, que Lobrot autoedita ya pasados los noventa años.<sup>2</sup> Otras obras, como *Ma vie, un kaléidoscope*,<sup>3</sup> son escritos de carácter autobiográfico en un estilo directo, con una ausencia notable de pudor, en los que vuelve una y otra vez a los temas que le preocuparon siempre y manteniendo la intención, por un lado, de reivindicar su propuesta de la No Directividad Interviniente (NDI) y, por el otro, de bosquejar una visión o teoría global y comprensiva de la condición humana. Él mismo aseveraba en su último texto, publicado en 2019, que “la importancia de los diarios y de todas las formas de memorias, como la autobiografía, demuestra que hay una gran fuerza de renovación. Paradójicamente, el retorno al yo, la ‘atención al yo’, permite una intensa proyección hacia el mundo, como si fuera la sustancia que nos hace vivir. En efecto, es el mundo el que nos nutre”.<sup>4</sup>

Poco tiempo después de salir de la orden dominicana recupera los estudios de filosofía y prepara las oposiciones para profesor, que aprueba. En este tiempo ha conocido a Simone, su primera mujer, a la que reconoce

---

<sup>1</sup> Para adentrarse en los aspectos biográficos de Michel Lobrot es interesante el exhaustivo y elocuente documento en forma de publicación-entrevista realizado por la profesora mallorquina María Antonia Santandreu Caldentey, autora de dos tesis doctorales, una sobre el nacimiento del movimiento de la Pedagogía Institucional, leída en la UNED, y la segunda acerca del propio Michel Lobrot, leída en la Sorbona, unos años más tarde. Santandreu trató y mantuvo amistad con algunas de las personalidades más relevantes del movimiento y con miembros de la intelectualidad y de la universidad francesa relacionados con el movimiento de la Pedagogía Institucional. Véase la Bibliografía.

<sup>2</sup> M. Lobrot, *Le psychisme en mouvement. Une nouvelle théorie psychologique*, Publibook, París, 2017.

<sup>3</sup> M. Lobrot, *Ma vie, un kaléidoscope*, Publibook, París, 2017.

<sup>4</sup> M. Lobrot, “L’homme démiurge”, *La Recherche en Éducation*, n.º 9, 2019, págs. 4-12.



PARTE II

**PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL**  
**La escuela hacia la autogestión**





# Prefacio

J. Ardoino

*Estamos particularmente agradecidos a G. Lapassade y a M. Lobrot, cuyas obras saldrán de las prensas en fechas muy cercanas, por contribuir a esta colección con toda la riqueza de la perspectiva institucional en la que decididamente se sitúan. Y aunque un prolongado prefacio no goza generalmente del favor del lector ni del editor, se nos permitirá insistir en este punto. En efecto, esta colección pretende ser, a la vez que un conjunto de obras, la síntesis permanente y al menos parcial de las ideas que en ella se expresan.*

*En su obra *Groupes, organisations, institutions*, G. Lapassade precisa, rehabilitando uno u otro de entre ellos, tres conceptos fundamentales para la comprensión de los fenómenos humanos y sociales. Por su parte, M. Lobrot extiende a la práctica pedagógica, sin excluir por ello un regreso ulterior a la teoría, lo que nosotros esbozamos de acuerdo con la perspectiva de las ideas generales a propósito de la educación. Pero tanto el uno como el otro, han hecho más todavía al conceder a la práctica institucionalidad “derecho de ciudadanía”, una realidad instrumental y una vocación de experiencia, que se manifiestan por los resultados. Sin duda, algunos de ellos no resultan probatorios y son estadísticamente más discutibles que lo que se nos deja entender, pero no por ello es menor su presencia. Aun en el proceso de investigación, en el estado embrionario en el que se encuentran, contribuyen a esclarecer una zona generalmente oscura, en función de la cual es necesario examinar también los problemas y los procesos de cambio que se hallan en la médula misma del curso dramático de la evolución contemporánea. Al mismo tiempo, abren caminos para un más cabal enfoque interdisciplinario de ciertas realidades complejas sobre las que se centran. En efecto, resulta bastante asombroso ver que, a pesar de que pululan investigaciones (¡insuficientes todavía!), diversos equipos (que no son aún más que “asociaciones”), medios y facilidades técnicas a nivel de la comunicación, esta noción de enfoque interdisciplinario sigue siendo por ahora un artículo de escasa de-*

manda en el mercado de los votos píos y de las causas perdidas. Ya se trate de las relaciones humanas o de mando, de los problemas del poder, del estudio de la autoridad o del análisis de la comunicación, se los estudia como experimentador, fenomenólogo, sociólogo, psicólogo o psicólogo social, algunas veces como hombre culto y rara vez como practicante, pero por cierto nunca llevando a cabo su examen cabal y confrontando sus facetas, al menos dentro de los límites de las posibilidades de nuestra coyuntura y de acuerdo con los datos del conocimiento actual.

La noción de institución, prematura e imprudentemente condenada por algunos, se encuentra justamente en la encrucijada del derecho, la economía, la psicología social, la psicología, la antropología cultural, la antropología estructural y, por supuesto, de la sociología toda, para no limitarnos sino a estos ejemplos. ¿Con ello se destaca su ambigüedad? ¡Tanto mejor si a nivel de una ciencia menos estrecha y más comprensiva (lo que de modo alguno excluye el rigor), la consideración de la ambigüedad se convierte en la condición preliminar de la riqueza heurística y la probabilidad de síntesis! Por ello no podemos sino concordar con el plan de conjunto de M. Lobrot. Señalar que las estructuras sociales, y en especial las económicas y políticas, condicionan nuestra filosofía de la educación o, mejor aún, el sistema pedagógico que de ella resulta, y poner de relieve que la "reforma" debe hacerse también a nivel de la institución y, por ello, proponer, al menos a título de ejemplo, prácticas apropiadas, es por cierto hacer obra útil. El alcance de un tal objetivo en el momento mismo en que el Estado se enfrenta no solo con el problema ideal y generoso de la educación cívica, sino con su cruel necesidad práctica, desborda con exceso el perímetro de las aulas y los patios escolares. M. Lobrot no se engaña en cuanto a eso, y esa es la razón de sus numerosas referencias políticas. Obtener por último, a través de la evolución de las concepciones pedagógicas, la noción de autogestión para hacer de ella a la vez el punto de partida y la meta misma de toda acción educativa, es recordar, tanto en el marco de la nación como en el de la familia o la escuela, que toda educación apunta a la autonomía óptima de las personas educadas, cosa que los educadores olvidan a menudo en el curso de sus peripecias sociales. Se trata de colocar la autogestión tanto en el punto de partida como en la meta; de lo contrario se hace imposible, con mayor o menor conciencia de ello, lo que, según se pretende es lo deseable para el futuro. A través del pensamiento de M. Lobrot, se descubre la necesidad de apostar decididamente por la posición rogeriana, de observar un optimismo fundamental sobre el poder del hombre.

Pero no conocemos modo mejor de dar testimonio del reconocimiento que por él sentimos, en nombre de sus concepciones y sus convicciones más caras, que pagarle con ingratitud. Por ello, con su consentimiento, por



# Introducción

A menudo se plantea el problema de la enseñanza en términos de elección. ¿Este método es mejor que otro? ¿Se obtienen mejores resultados con las técnicas Freinet que con otras? ¿Es eficaz “la enseñanza programada”? ¿Qué es preferible, un bachillerato o dos? ¿Hay que hacer estudiar latín a los alumnos?, etc. Sería bueno que se plantearan los problemas así. Probablemente no se estaría demasiado lejos de resolverlos.

De hecho, no se plantean de ese modo. El verdadero problema actual de la enseñanza es un problema de relaciones humanas o, si se prefiere, es un problema social.

El docente de hoy vive su existencia como un drama permanente, con una angustia difícil de imaginar.

Por una parte, los padres y la sociedad toda se interesan cada vez más por los “chicos”. Ya se acabaron los buenos tiempos en que se creía suficiente distribuir latigazos e imponer castigos, para resolver el problema de la educación. Hoy todos los padres quieren tener un hijo instruido, con diploma y título, que pueda abrirse camino en la vida. Quieren, en su mayoría, que sus retoños realicen las ambiciones que ellos mismos no lograron realizar. Sueñan por interpósita persona y esa “interpósita persona” es, ¡ay!, su hijo. Y por otra parte, aún en el caso en que los padres se desinteresen por los niños, la colectividad se interesa por ellos. “Exige”, como suele decirse, ingenieros y técnicos. Pretende combatir la delincuencia, la pereza y la ignorancia. Quiere alfabetizar al máximo.

Todo eso no está mal. Desdichadamente, la actitud que de ello resulta está muy lejos de ser favorable para una verdadera educación.

Se sospecha del docente, lo vigilan y lo critican, a él, a quien se le ha confiado la pesada misión de educar nuestras “marianas que cantan”. ¡No es desdeñable el papel de guardián del tesoro...! ¡y qué tesoro! Demasiado se sabe que el docente es un ser humano y que como tal tiene todas sus

debilidades. Quiere, como todo el mundo, según se cree, hacer lo menos posible; ha elegido ese oficio porque se disfrutan vacaciones prolongadas; se sabe que corregir deberes lo aburre: y, por otra parte, carece de autoridad. Cada cual se siente altamente competente para ese género de tarea, puesto que cada cual es también en cierto modo un educador por haber echado al mundo un cierto número de *alumnos*, con los cuales, según piensa, no se las compuso tan mal. Cada cual siente implícitamente que sin dificultad podría tomar el lugar del docente. De todo ello resulta que el gran público desvaloriza al docente al que, después de todo, “se le paga bastante bien por lo que hace” (y es por eso que se le paga tan mal, pues el gobierno, en realidad, no hace sino obedecer al elector medio) y al mismo tiempo se tienen múltiples exigencias para con el docente, que debe hacer esto y aquello y que jamás hace bastante. Léanse las publicaciones de “los padres de los alumnos” y se verá si exagero.

La presión ejercida por el gran público es la razón profunda de todas las reformas de estructura que se han producido en los siglos XIX y XX en el mundo de la enseñanza; estas reformas tuvieron por resultado la peor de las burocratizaciones. En 1929 un escritor católico, oponiéndose a la opinión sostenida entonces por el mundo bien pensante, escribía: “Por gusto (...), lujo o necesidad, un pueblo se instruye *cuando quiere*, ni antes ni después, y aprende *lo que quiere saber*, ni más ni menos. No es, como se cree, la instrucción, la que actúa sobre la opinión y las costumbres; es por el contrario la opinión, son las ideas y las costumbres las que influyen en el género, la naturaleza, el grado y las materias de la instrucción, va se trate de latín o de catecismo...). Si a los franceses les es obligatorio por ley aprender a leer, escribir y contar, la ley lo ha ordenado así para complacerlos. En este dominio, como en los demás, la opinión es la que hace, aplica o suprime la ley”.<sup>1</sup> Y el autor muestra de manera justa y paradójica que el laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad en la enseñanza fueron en realidad queridos por el pueblo francés, formando a su vez por los jesuitas y los congregantes; lo que prueba, según él, que los gobiernos sirven a la opinión y no a la inversa.

La idea tiene mayor alcance que el que pensó el mismo autor. La reforma napoleónica de la universidad, que por primera vez en Occidente convirtió a la escuela en una vasta administración organizada a la manera de una “torre Eiffel”, en la cual todas las relaciones humanas se definen por la sumisión a una jerarquía superior y en la cual todo está previsto, desde lo más encumbrado hasta lo más bajo, hasta el menor detalle, tenía por meta esencial la satisfacción del francés medio, persuadido de que no hay que dejar al docente librado a sí mismo, sino que es necesario vigilarlo, dirigirlo, contenerlo

---

<sup>1</sup> G. D’Avenel, “Le goût de l’instruction et son prix depuis trois siècles”, *Revue des deux mondes*, agosto 1929.

I

# **PEDAGOGÍA Y BUROCRACIA**





# 1

## LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA

Los que hasta ahora han pretendido promover una nueva pedagogía, lo hicieron de modo normativo. A partir de puntos de vista a menudo interesantes, sobre lo que debía ser el ser humano adulto o aún el niño en proceso de formación, deducían el espíritu, los métodos y los procedimientos de la educación. Más recientemente, algunos, como los psicólogos norteamericanos durante las últimas décadas, intentaron incluso justificar pedagogías en nombre de las posibilidades reales de aprendizaje del ser humano, vislumbradas en investigaciones experimentales (Dewey, etc.).

Pero tras la óptica normativa de la pedagogía, se oculta una ilusión según la cual basta conocer la buena pedagogía para ser un buen pedagogo. El buen pedagogo lo es porque ha *elegido* serlo abstractamente. No se sitúa en un contexto social, y mantiene una relación abstracta con niños abstractos en una escuela abstracta. No se encuentra en una cierta sociedad, en una cierta época, en un cierto contexto. Está “en el aire”.

*Contra estas perspectivas, es necesario afirmar que una pedagogía auténtica no puede partir sino de un punto de vista objetivo de la situación del pedagogo, de su inserción en un medio y del rol que desempeña en una cierta sociedad.*

Se nos responderá que eso no basta para justificar tal o cual pedagogía, para demostrar su valor, sino para mostrar solo cómo aparece, vive y se desarrolla. Nos informa sobre “el hecho”, pero no sobre “el derecho”.

En ese punto no estamos de acuerdo. Solo se puede verificar el “valor” de una pedagogía si se ve cuál es su alcance, que es lo que “da”. Eso es algo que no puede deducirse *a priori*. Por otra parte, solo se pueden comprender los efectos reales de esta o aquella pedagogía si se com-

prenden las razones por las cuales los pedagogos han empleado tal o cual método y perseguido este o aquel objetivo.

En realidad el pedagogo se encuentra atrapado por una trama compleja de relaciones e influencias que orientan su comportamiento y determinan su sistema de valores.

Durkheim llevó muy lejos esta idea y afirmó en un estudio célebre que la pedagogía no es sino el resultado casi matemático del estado de una sociedad en una cierta época<sup>1</sup>. Esta perspectiva se relaciona con los puntos de vista generales de Durkheim, que podrían calificarse de “mecanismo sociológico”. Para él la voluntad de los individuos no interviene frente a la sociedad, que los orienta y los determina, para así decir, contra ellos mismos. Escribe: “(...) Los hechos sociales tienen esta propiedad. Lejos de ser un producto de nuestra voluntad, la determinan desde afuera; son como moldes en los que debemos vaciar nuestras acciones”.<sup>2</sup> El modelo durkheimiano es el modelo del grupo que presiona sobre sus participantes mediante la amenaza y compulsión. Este modelo no es sino uno entre muchos otros. Si bien es el que con más frecuencia se realiza, no es sin embargo el único. Aun en este caso, empero, la voluntad del individuo no desaparece. El esclavo al que se le hace escoger entre la muerte y la obediencia, debe realizar una elección. Si escoge la obediencia (no siempre, por otra parte, pues puede huir y, de esa manera, correr peligro de muerte), es necesario explicar por qué lo hace. La sociedad tendría poder alguno sobre él, si, por ejemplo, no sintiera temor ante la muerte o el sufrimiento, lo que nos relieves a datos psicológicos de otro orden.

En realidad el pedagogo no es determinado *mecánicamente* por su medio, aunque sea totalmente determinado por él. Insistimos en la palabra “*mecánicamente*”. De acuerdo con la idea de Durkheim, que, por otra parte, expresó con suma claridad en las *Règles de la méthode sociologique*, no hay que considerar el psiquismo de los sujetos integrados en las instituciones: “hay que considerar los fenómenos sociales de por sí, separados de los sujetos conscientes que se los representan”.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> E. Durkheim, *Education et sociologie*, Alcan, 1922; *l'Education morale*, Alcan, 1925.

<sup>2</sup> E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, cap. II, Alcan, 1904.

<sup>3</sup> E. Durkheim, *Règles de la méthode sociologique*, cap. II, Alcan, 1904.

II

**PEDAGOGÍA Y AUTOGESTIÓN**



# 6

## LA AUTOGESTIÓN POLÍTICA

Como el cosmos, la vida social tiene su macrocosmo, poblaciones, pueblos y masas, y su microcosmo, pequeños grupos de amigos o de camaradas, familias, parejas, etc. Como en el cosmos, existen entre estos dos todos los grupos que son capaces de llenar el campo visual y que se adaptan a él, los grupos de talla media, que llamaremos “organizaciones” y que no definiremos ahora de manera más precisa. Así como los objetos habituales de talla media son las estructuras que solemos ver y que nos otorgan confianza, de la misma manera los grupos medios, las organizaciones, constituyen nuestro universo familiar y nuestro sistema de referencia psicosociológico.

Es quizá por causa del carácter “medio” y familiar de estos grupos intermedios que históricamente la especie humana no ha intentado cambiar su estructura tradicional, mientras que, en cambio, ha intentado modificar los “macrogrupos” y los “microgrupos”. Bastante tardíamente, después de algunos intentos en la antigüedad greco-latina, a la humanidad la ganó el deseo —proveniente de los miembros del grupo— de hacerse cargo de los asuntos del grupo y no dejarlos librados a las autoridades superiores o explotadoras. La idea de autogestión relacionada con los macrogrupos se introdujo en efecto en el siglo XVIII con la Revolución francesa (simultáneamente con el intento norteamericano) y la misma idea relacionada con los microgrupos se introdujo en el siglo XX con el psicoanálisis y la dinámica de grupo.

¿Qué son los macrogrupos, los microgrupos y los grupos intermedios?

Un *macrogrupo* no es en realidad un grupo. Es un conjunto de individuos que poseen entre sí una cierta semejanza. Por ejemplo, el grupo de mujeres no es sino el grupo de los seres que poseen el sexo femenino.

El grupo de los hombres de 40 años no es sino el grupo de hombres que cuenta con 40 años. De esta manera se define en sociología y estadística una “población”. El “pueblo” apenas posee más unidad que la población. Las interrelaciones entre los miembros de un pueblo pueden ser nulas. Un pueblo puede comprender individuos de lenguas, costumbres, intereses y actividades extremadamente diversas. El pueblo ruso, por ejemplo, es un pueblo que posee, por lo menos, una decena de lenguas, en el que hay musulmanes, ortodoxos, judíos, etc. No se puede definir un pueblo por sus caracteres étnicos, ni por la lengua, las costumbres, la religión o algún otro carácter cualquiera.

¿Qué es pues lo que constituye la unidad del pueblo fuera del hecho de que es dirigido por un mismo Estado y por un mismo gobierno? En primer lugar, existe cierta proximidad geográfica. La mayor parte de los pueblos habitan un territorio que constituye un todo único, un conjunto de partes soldadas y contiguas. Sin embargo, esto es relativo. Se encuentran a veces pueblos dispersos por territorios diferentes separados entre sí por tierras o por mares. Además, los centros de atracción de ese pueblo pueden encontrarse fragmentados y situados en el exterior del territorio común; por ejemplo, ciertas poblaciones francesas que viven al este de Francia, económicamente se relacionan más con el hogar industrial franco-belga.

No se puede definir un pueblo por un conjunto de interrelaciones entre los miembros. El sociograma de un pueblo haría aparecer una yuxtaposición de islotes perfectamente separados entre sí, sin que revelen prácticamente unidad alguna.

La sola unidad que se pueda encontrar entre los miembros de un pueblo es una unidad histórica. En cierto momento de la historia un conquistador particularmente expansivo reunió bajo su dominio todo un conjunto de territorios; llevó su conquista tan lejos como pudo y solo se detuvo cuando se topó con montañas, mares u otros imperios. De ello resulta que las fronteras de ese pueblo delimitan una zona “abierta”, en el interior de la cual los ejércitos pueden circular fácilmente y pueden establecerse comunicaciones. Tal es el caso, por ejemplo, del pueblo austro-húngaro a fines del siglo XIX, compuesto por un mosaico de lenguas, de caracteres étnicos, de religiones diferentes, pero localizado en un territorio “abierto” delimitado por los Cárpatos, los Alpes y los montes de Bosnia y Transilvania.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLPORT, G. W., *Personality*, Host, 1937.
- *The nature of personality*, Adoison Wesley Press, 1950.
- *Basic considerations for a psychology of personality*, Yale University Press, 1955.
- *Personality and social encounter*, Beacon Press, 1960.
- *Patern and growth in personality*, Holt, 1962.
- ARDOINO, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, collection Hommes et organisations, Gauthier-Villars, 1965.
- *Communications et relations humaines*, collection "Travaux et documents, Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux, 1966, Andsha, Paris (2, rue Chauchat, 9e.).
- ARIP, *Pédagogie et psychologie de groupes*, Ed. de l'Epi, 1965; collaborateurs: J. P Brugidon, J. Dubost, E. Enriquez, G. Ferry, J. Filloux, J. C. Filloux, E. L. Herbert, D. Le Bon, J. Maisonneuve, M. Pagès, C. Palmade, A. de Perretti.
- BESSIERE, B., "Organisation du conseil", *Education et Technique*, janv.-mars, 1964.
- FALIGAND, M., "Vers la psychosociologie", *Revue d'Ile-de-France de l'école moderne*, n.º 60.
- FERRY, G., "Une expérience de travail de groupe appliqué à la formation psychopédagogique des éducateurs, à l'école nationale supérieure d'éducation psychique" (ENSEP) des jeunes filles à Châtenay- Malabry in *Rapport des rencontres pédagogiques de Vaugrigneuse*, 3, 4, 5 sept. 1965 au centre national de formation des CEMEA.
- FILLOUX, J., "Réflexions sur l'attitude non-directive en pédagogie", in *Bulletin de psycho, de la Sorbone*, n.º 8, 9, fév. 1963.
- FONVIEILLE, R., "Exposé d'une expérience dans une classe de cycle terminal", *Rencontres pédagogiques de Vaugrigneuse*, 3, 4, 5 sept. 1965 in n.º spécial d'information de l'UFOD, avril 1965.
- "L'École vers l'autogestion", *Education et Technique*, avril-mai 1946.

*Pedagogía Institucional* es uno de los textos fundamentales del movimiento pedagógico del mismo nombre que tuvo su eclosión, en la década de los sesenta y los setenta del siglo pasado, en Francia. Un movimiento heterogéneo compuesto por diferentes personalidades que abordaron, con intensidad y pasión, el papel de las instituciones, no solo las educativas, en las sociedades de su tiempo. En este cometido, propusieron alternativas para atenuar o anular la alienación que el carácter burocrático de las instituciones generaba en los individuos y en los grupos.

Michel Lobrot analiza en su texto, publicado por primera vez en 1966, las características de los sistemas educativos para avanzar hacia una autogestión educativa mediante la cual las personas puedan desplegar todas sus capacidades, ya que, habitualmente, quedan encorsetadas en los mecanismos de unas instituciones que fomentan la sumisión y limitan la creatividad y la libertad propias de la condición humana.

Serie: **Clásicos de la Educación**



**Morata**

[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)

ISBN: 978-84-18381-86-7



9 788418 381867