

# La escuela es una sociedad, aunque no lo sepa todavía

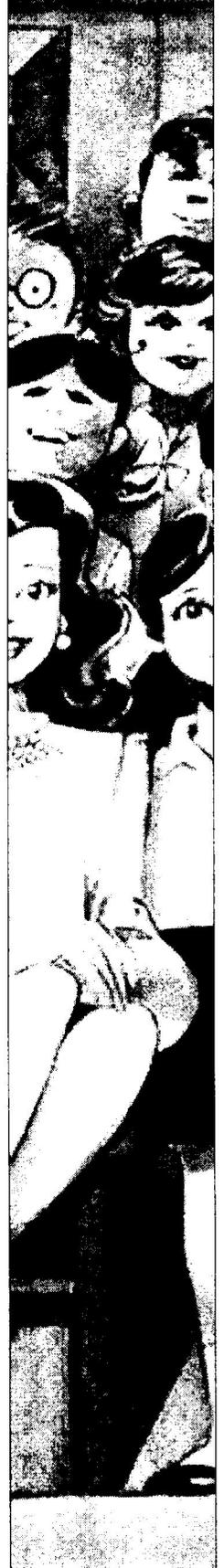
Conferencia dictada en el cierre del Congreso  
Internacional de Educación de 2000

Gérard Mendel

Traducción: Lic. María José Acevedo

## DOSSIER

EN MEMORIA DE  
GERARD MENDEL



### Presentación general

Este es el décimo año que vengo a trabajar en la Argentina. Existe aquí ahora un grupo, dos en realidad, de Sociopsicoanálisis, coordinados por María José Acevedo. El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos, del que hablaré aquí en varias oportunidades, ha sido introducido en varios establecimientos escolares argentinos, y nuestro Dispositivo Institucional funciona en algunas otras instituciones (hospitales, lugares de formación, una empresa).

Lo que quiero decir es que algunas de las ideas y de las prácticas que expondré son ya conocidas por muchos de ustedes pero no por todos los participantes de este Congreso. Es por esto que trataré de presentar mis temas y tesis bajo un ángulo nuevo poniendo el acento en los desarrollos recientes de la práctica y de la teoría.

Desde esta perspectiva el plan que adoptaré comprenderá tres partes.

En una primera parte intentaré precisar la situación de la escuela hoy. Claro está evocaré sobre todo la experiencia francesa sabiendo que las diferencias entre Argentina y Francia son importantes (particularmente en lo que concierne al estatuto financiero del docente y en el plano ideológico de la autoridad). Creo, sin embargo, que los principios básicos son fundamentalmente los mismos. A saber, que la autoridad es la ideología tradicional de la escuela lo cual tiene un inevitable corolario: la escuela sería una "gran familia" en la cual los alumnos son niños dóciles o indisciplinados pero, en todo caso, considerados demasiado pequeños para ser actores con un rol a cumplir en el funcionamiento del establecimiento escolar.

Pero, como bien sabemos todos, la autoridad funciona hoy cada vez peor, tanto en la escuela como en la sociedad. Lo que hoy llamamos autoridad la mayor parte del

tiempo no es ya una forma de influencia psicológica familiar (en la que el hombre autoritario es la figura paterna y el dominado un niño) sino la obediencia obtenida a través de la coerción, por la fuerza, por el refuerzo de la disciplina. De allí muchas veces el malestar de los docentes que se quejan de haber perdido contacto con sus alumnos y que no saben sobre qué otra base, que no sea el rol parental tradicional, restablecer ese contacto. Viven en la ilusión de que la antigua relación pedagógica de autoridad podría retornar, aunque saben, en su fuero íntimo, que lo que existe es en realidad una relación de fuerza.

En la segunda parte quisiera mostrar a partir de qué elementos podría encontrar sus fundamentos una nueva "doctrina" de la escuela. En el título de vuestro Congreso leo la palabra "utopía". Tomaré esta palabra en su sentido literal: *lo que todavía no existe en ninguna parte*. En efecto, esta nueva doctrina de la escuela sólo conoce en la actualidad aplicaciones puntuales, en "ninguna parte" ha dado lugar a su generalización en todo un país o región. Pero esas aplicaciones puntuales son numerosas: en los últimos 15 años han sido más de trescientas en Francia, durante un año en una clase, y, en la Argentina en este momento, una treintena. En mi opinión las prácticas que yo preconizo en la escuela son realistas en grado máximo y creo que responden adecuadamente a la realidad objetiva. El tema de esta segunda parte es doble. Ante todo la escuela tiene tres misiones: enseñar, educar pero al mismo tiempo socializar. Además, y este es el punto esencial, la experiencia muestra que hoy es posible abordar una nueva etapa en la socialización del alumno en la escuela. Esa etapa nueva es la de la *socialización no-identificatoria*, la que pasa no ya por la imitación de un modelo adulto, sino por el aprendizaje regulado socialmente, en un marco social, del poder sobre los propios

actos. A partir del ejercicio de un cierto poder sobre sus actos en clase el alumno accede a la conciencia de la realidad social de la escuela y del rol que puede jugar él mismo en tanto actor. Así podrá adquirir las reglas del "vivir juntos" dentro de una colectividad. Reglas fundadas entonces no sobre la autoridad tradicional sino sobre los principios de la democracia, adaptadas por supuesto a su edad y a la especificidad de la escuela. Existe muy tempranamente en el ser humano la capacidad de tomar conciencia de la realidad, también de la realidad social, a partir de los actos que uno produce, del poder que se tiene (o no) sobre esos actos, y sobre el seguimiento de los efectos de dichos actos. Es toda una parte de la personalidad que queda aún en gran medida a cultivar, y que puede desarrollarse a partir de esa capacidad sin la cual no podríamos siquiera saber que la democracia es posible.

En la tercera parte intentaré mostrar que el ingreso a la socialización no-identificatoria por parte de los alumnos no depende de introducir una nueva forma de relación interpersonal o psicológica entre ellos y los adultos en la escuela, no depende de una particular amabilidad de estos últimos. Su desarrollo depende enteramente de la toma de conciencia de la realidad objetiva, y del funcionamiento ampliamente desconocido de la escuela. Esto es, que un establecimiento escolar pone en contacto actores -y, yo diría, actores socio-profesionales, *que producen actos* diferentes pero complementarios, desde lugares también diferentes y complementarios. Y esos actores no son solamente individuos psicológicos juxtapuestos unos al lado de los otros en relaciones interpersonales (lo que también son), ellos pertenecen además a cuatro categorías: la de los Directivos, la de los docentes, la de los alumnos, y la del personal de servicio. Cada una de esas categorías desarrolla una experiencia particular de la situación que vive, tiene necesidades propias, motivaciones diferentes e intereses particulares. Y mientras que los miembros de una categoría no pongan en común esa experiencia, la expresión de esas necesidades, el enunciado de esas motivaciones y la conciencia de sus intereses, mientras no descubran las profundas coincidencias de su categoría más allá de las singularidades individuales, mientras no se forje, en síntesis, una identidad colectiva dentro de la categoría, la dimensión misma del establecimiento escolar como organización social les escapará. ¿Cuál es el

significado exacto de "organización social"? Significa que el establecimiento escolar prescribe a cada categoría reglas de funcionamiento precisas, que instala a cada categoría en un nivel jerárquico que le otorga a los agentes de esa categoría mayor o menor poder sobre sus actos. Ahora bien, la ideología familiarista de la escuela sofoca esas realidades objetivas bajo el manto de la psicología y la afectividad. En otras palabras en la escuela no tenemos únicamente al alumno y al docente, sino también todo el *marco organizacional* que los rodea y que actúa sobre ellos sin que se den realmente cuenta. Y esto sucede no solamente en lo que concierne a la relación entre ellos sino igualmente en la transmisión del saber y la adquisición de los conocimientos.

En esto consiste el círculo vicioso. En efecto, cuando no se puede considerar al establecimiento escolar como organización social, las nociones de acto y de poder sobre el acto no tienen ninguna posibilidad de ser seriamente tenidas en cuenta. Cuando el alumno no es considerado como uno de los actores del funcionamiento global de la escuela, no puede desarrollar el conjunto de sus recursos de orden psicosocial. Recursos que lo llevan al conocimiento de su real lugar en la escuela, de su posición y su comunidad de intereses en relación a sus camaradas, de sus expectativas respecto de los docentes, de su voluntad de intervenir activamente y desde ahora sobre su vida y sus elecciones para el futuro, de sus posibilidades de cooperación.

Y esto que hace que la socialización no deje de tener, hay que repetirlo, efectos muy importantes en la pedagogía y en la adquisición misma de los conocimientos (1).

Introduciré entonces sucesivamente tres temas:

- la autoridad es la ideología tradicional de la escuela,
- la socialización no-identificatoria como nueva forma de socialización en la escuela,
- el Método de Expresión Colectiva de los Alumnos como manera de hacer aparecer frente a los ojos de todos la realidad organizacional y social de la escuela.

#### **La autoridad es la ideología tradicional de la escuela**

Podríamos disertar durante semanas sobre la naturaleza de la autoridad sin llegar a un acuerdo, y perdernos en razonamientos interminables que no dependen en nada de la diferencias de lengua. Yo no creo, por ejemplo, que exista, como frecuentemente

me lo han dicho en Argentina, grandes diferencias entre "autoridad" y "autoritarismo". Varias razones parecen explicar la persistencia de este desacuerdo.

La primera de ellas es que el tema de la autoridad despierta siempre intensas resonancias pasionales en cada uno, tanto en sus defensores como en sus detractores. Efectivamente las raíces de la autoridad son inconscientes y, de esta forma, tanto más activas en nosotros cuanto ellas no aparecen nunca a plena luz. El misterio aquí es fácilmente explicable: los primeros personajes que encarnaron en nosotros la autoridad fueron los padres de la temprana infancia, padres cuyo amor temíamos tanto perder cada vez que los desobedecíamos. Ese temor a la pérdida de amor tiene también otro nombre: *culpabilidad*, la cual puede ser conciente o inconsciente. Cuando se dice que la imagen inconsciente de ambos padres representa el zócalo de nuestra personalidad, que forma parte de nuestro Superyo y de nuestro Ideal del Yo (ambos inconscientes) y que, además la ambivalencia de los sentimientos asocia el amor y el odio por los padres, se comienza a comprender la complejidad de los sentimientos que componen y rodean a la autoridad.

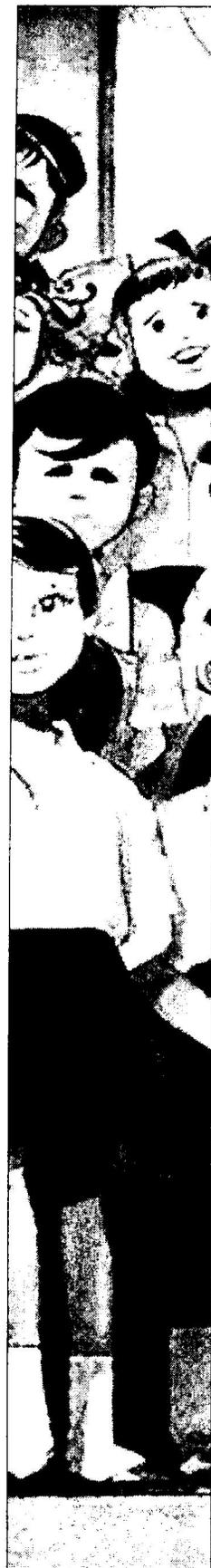
(1) Recordemos los trabajos del Prof. André Giordan (Génova). El ha mostrado el débil grado de verdadera adquisición de los conocimientos. A pesar de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, un tercio de los franceses creen que el sol gira alrededor de la tierra. Más de doce millones de personas creen en los marcianos, el 80% de los alumnos de 14 años creen en la generación espontánea de los microbios. En síntesis, a pesar de los años de escuela, aún existe una cultura pre-científica ampliamente difundida.

Una segunda razón por la cual la autoridad es difícil de captar es porque ella se presenta de diferentes maneras según las épocas. Tradicionalmente, y recurrimos aquí a la definición de Hanna Arendt, la autoridad representa una obediencia obtenida por el personaje que encarna a la autoridad sin tener que dar explicaciones ni justificaciones por el uso de la fuerza. La obediencia procede aquí de una forma de relación psicológica. Ahora bien, por lo menos en Europa, las cosas ya no se presentan de esta manera. Cuando se habla, por ejemplo, de restablecer la autoridad en los establecimientos escolares, no se escucha evocar lo que sería un

reforzamiento de la influencia psicológica de los docentes sobre los alumnos (lo que yo, como la mayoría de los observadores, creo imposible) sino de un reforzamiento de la coerción disciplinaria, es decir, del uso de la fuerza. Es decir, lo contrario de lo que la autoridad era anteriormente. De allí que un máximo de ambigüedad rodee al término mismo.

Finalmente, en el marco de la escuela una tercera razón hace difícil el abordaje de la autoridad. Es que, en todos los tiempos, la autoridad del docente representó el valor central de la institución escolar. Esa autoridad retomaba naturalmente la autoridad de los padres. Vemos ahora que en todas partes en el mundo actual en razón de la mundialización económica y los cambios en la cultura y en las relaciones sociales, la autoridad de los padres disminuye progresivamente, la identificación de los niños se lleva a cabo en forma más incompleta y, a partir de ello, la autoridad psicológica de los docentes también se debilita. Nos encontramos en una situación paradójica. Los docentes se quejan de no tener ya autoridad sobre los alumnos. Pero sin embargo la autoridad continúa siendo el eje de su cultura y su valor supremo. Al punto que si uno les pregunta (lo he hecho frecuentemente) "¿un docente sin autoridad puede ser un buen docente?" pueden estar seguros de que la respuesta será negativa. Nos damos cuenta entonces, y es por esto que podemos hablar de una cultura ligada a la profesión, que depositan en la palabra autoridad todas las cualidades del docente ideal: la competencia, la firmeza, el saber-hacer, la experiencia, la capacidad de hacerse escuchar, etc.

La conclusión de esta primera parte será muy clara. Si disipamos la bruma que rodea al uso de la palabra autoridad, nos encontraremos hoy frente a dos escenarios respecto de la escuela. Uno de ellos se apoya en el refuerzo de la represión, de la disciplina y de la coerción. El otro sobre un mejor uso de los recursos psicológicos de los alumnos. Entramos así en la segunda parte. Último punto: no estoy ni a favor ni en contra de la autoridad. Pienso, verán porqué, que bajo una forma u otra, algunas más tóxicas que otras, como son hoy las formas más regresivas, seguirá persistiendo. Simplemente creo también que existe un más allá de la autoridad fundada sobre el actopoder, y que la oposición entre autoridad y actopoder



puede ser constructiva siempre que esté bien regulada.

### **Una nueva etapa de socialización del niño en la escuela requiere, y puede hoy ser abordada**

El concepto de socialización es casi tan complejo como el de autoridad. Está referido ante todo al niño pero también al adulto, ya que se prolonga toda la vida bajo una forma positiva o bajo la forma negativa de la desocialización.

Primer problema: este concepto está estrechamente ligado a posiciones filosóficas y metafísicas.

Segundo problema: la socialización no tiene el mismo sentido para los sociólogos, para los psicólogos, los psicoanalistas o los etnólogos.

Respecto del primer problema, filosófico entonces, diré que en la Edad Clásica, siglo XVII, la palabra socialización no era todavía utilizada. El hecho de que el niño adquiriera progresivamente las especificidades del ser humano, provenía del alma formada a imagen y semejanza de Dios (los teólogos discutían entre ellos sobre en qué mes de la gestación el alma penetraba en el cuerpo, ese cuerpo que abandonaría en el momento de la muerte). Combate entre el alma buena y el cuerpo malo.

El alma es parecida entonces a la semilla de las plantas que, ubicada en un medio suficientemente rico desarrolla por sí misma sus capacidades innatas. Se trata de las ideas innatas de Descartes, del ego trascendental de Kant y sus formas innatas de la sensibilidad y el entendimiento. Tal fue el punto de partida: un constructivismo trascendental, solipsista, por el cual el sujeto construye la realidad que percibe. La filosofía de la conciencia está en su apogeo, pero el sujeto no participa de ninguna forma en su propia formación.

Para la escuela sensualista (Locke, Condillac) los órganos de los sentidos interiorizan los datos de la realidad a partir de los cuales se construye la conciencia. Se trata allí de una interacción unidireccional ya que los sentidos registran las percepciones de la realidad pasivamente. Hemos pasado de la hegemonía de lo innato a la hegemonía de lo adquirido. Se puede hablar aquí de un positivismo reductor ya que el sujeto no posee ni capacidad ni recursos propios, es el simple reflejo de la realidad exterior.

Es necesario insistir sobre el hecho de que la tradición filosófica nunca tomó en cuenta

*acto* como factor de socialización del sujeto. El acto, que no es el pensamiento anticipador de lo que se hará, es decir la acción, sino la interacción (de doble sentido entonces) entre ese proyecto de acción y la realidad. Un proyecto de acción conducido por un sujeto capaz de creatividad durante el acto, que le permite reaccionar frente a lo imprevisibilidad siempre posible de lo real. Esa interacción de doble sentido modifica la realidad y modifica al sujeto en su componente más vívido. Todavía más, el acto abre un espacio de indeterminación, de incertidumbre. No estamos entonces ni en el idealismo constructivista y solipsista, ni en el positivismo reductor de un sujeto-reflejo.

De lo que estoy hablando aquí es de lo que denomino el *actopoder*. Es decir que el poder o no del sujeto sobre su acto conduce a procesos psicológicos muy diferentes. La ausencia de poder sobre el acto: desinterés, falta de motivación, falta de sentimiento de responsabilidad. Por el contrario cuando hay desarrollo de poder sobre los propios actos: placer, motivación, interés, sentimiento de responsabilidad. Y este proceso se da muy tempranamente en el niño. Nos encontramos aquí en la articulación entre lo sociológico y lo psicológico. En efecto, las condiciones que permitirán un poder del sujeto sobre el acto son ante todo organizacionales.

Examinemos ahora cómo las ciencias sociales y humanas concibieron la socialización, esencialmente a partir de las dos posiciones filosóficas que tienen dos siglos de antigüedad y que acabamos de mencionar.

En *Sociología* el término socialización es reciente (1937) y casi no ha conducido a desarrollos teóricos nuevos. Se utiliza para describir, en una sociedad, la interiorización de las estructuras cognitivas, sociales, culturales, normativas. A la socialización primaria en la familia le sucede una socialización secundaria en la sociedad. Los sociólogos sostienen dos perspectivas que los dividen: la primera se refiere a una socialización-condicionamiento que es tanto la descrita por Talcott Parsons (que ha insistido sobre su rol fundamental en la coherencia de la sociedad), como la de Pierre Bourdieu con la noción de *habitus*. A la trascendencia de un Dios metafísico que inyecta el alma en el cuerpo, le sucede, a partir de Marx y Durkheim, la inmanencia de una Sociedad-Dios que construye los espíritus y los cuerpos de los hombres y mujeres. La segunda perspectiva es la de una socialización como producto de la

interacción entre el entorno social y el individuo. Ya no es solamente la sociedad la que construye al sujeto, habría que mencionar aquí a Norbert Elías y a Erving Goffman, y entonces el problema se desplaza hacia una nueva cuestión ¿qué es aquello que en el sujeto *psicológico* haría frente a la presión social? Tiene que ser algo eminentemente poderoso al punto de representar un factor de verdadera interacción, puesto que la interacción supone un cierto grado de equilibrio entre los dos términos de manera que uno no sea aplastado por el otro. Hemos pasado entonces de la *Sociología* a la *Psicología*.

Casi podríamos resumir la visión que los psicólogos tienen de la socialización con el estudio del conflicto teórico entre Piaget y Wallon. Para esos dos grandes autores se trata evidentemente de una interacción. Para Piaget tanto la asimilación como la acomodación están referidas, sin embargo, mucho más al desarrollo de las estructuras cognitivas innatas, que a la acción del niño sobre la realidad. Estamos aquí frente a un constructivismo genético: el Dios-Biología toma el lugar del Dios trascendental de Descartes y de Kant y del Dios-Sociedad de los sociólogos. Un programa innato debe desarrollarse pero el rol de la realidad exterior es absolutamente necesario para que se desarrolle correctamente. Una de las grandes diferencias entre Piaget y Wallon es que la evolución es no conflictiva para el primero, mientras que el segundo integra la noción de conflicto a su esquema desde una perspectiva dialéctica. Con Piaget, pero sobre todo con Henri Wallon, el ruso Vygotski y el americano John Dewey, empieza a abrirse una perspectiva según la cual los intereses propios de los niños, sus motivaciones, sus recursos, pueden introducir elementos dinámicos y nuevos en la formación de la personalidad, en la intersección de lo biológico, lo psicológico y lo social, por supuesto, pero que no se produce mecánicamente sin la intervención del sujeto. No obstante hablar de "interés propio" del sujeto resulta demasiado vago para evocar lo que interviene en el sujeto psicológico para enfrentar a la realidad, y que lo hace partícipe de su propia socialización.

Si recurrimos ahora a *Freud* y al *Psicoanálisis* el problema de la socialización se desplaza nuevamente y cambia de registro. Abordamos así la dimensión de las identificaciones. Como ustedes saben Freud ha descrito una

identificación primaria, global, fusional, a la cual suceden las identificaciones secundarias de atributos parciales y de cualidades precisas.

En lo que se refiere a este tema quisiera insistir sobre un punto. No hay suficiente conciencia de hasta qué punto para Freud el desarrollo normal del niño está filogenéticamente programado por la herencia de los caracteres adquiridos y de las fantasías originales. A la compulsión por la repetición en la vida individual correspondería otra compulsión por la repetición en la vida de la especie humana.

Un psicoanalista que para mí es equivalente a Freud es Winnicott. El genio de Winnicott, completó en mi opinión lo que había quedado incompleto en la teoría freudiana. Con él aparece el verdadero sujeto constructor de sí mismo. La paradoja es que ese sujeto, entre los 8 y 15 meses, en la edad de los procesos transicionales, comienza negando la realidad objetiva del mundo y sosteniendo la ilusión de que es él mismo quien crea ese mundo. Sin embargo el rol de esa realidad exterior no es negada por Winnicott que introduce la necesidad de una "madre suficientemente buena". Al lado del constructivismo desde el exterior (la sociedad), del constructivismo desde lo interno (las estructuras genéticas), del constructivismo psicológico por la herencia (Freud) -cada uno de los cuales juegan sin duda un rol no hegemónico en la construcción de la personalidad- aparece con Winnicott, y luego con Wallon, Vygotski, Dewey y otros, un sujeto que participa creativamente en su propia socialización.

Finalmente se han encontrado y nombrado los factores que provienen del sujeto y que pueden verdaderamente interactuar con la realidad y no solamente aplicarse a ella.

Seamos bien precisos. Con Freud el sujeto participa por primera vez de su socialización por el hecho de que, contrariamente a lo que pensaban los culturalistas, no es la imagen de los padres como reflejo de aquellos lo que internaliza, sino una imagen trabajada por los fantasmas de deseo y de temor. El sujeto interviene entonces activamente (aunque de manera no voluntaria ni conciente) transformando fantasmáticamente la realidad a partir de una total subjetivación. La socialización identificatoria es subjetivista y subjetivizante. Para Winnicott el sujeto no se contenta con deformar fantasmáticamente la realidad, se otorga la ilusión de *crearla*



verdaderamente. Si para Freud el adulto, portador de una culpabilidad inatural en sus causas, repite su pasado y el pasado de la especie, para Winnicott el sujeto interviene activamente frente a las realidades y eso gracias a aquel poder de ilusión que proviene de la primera infancia: crear es siempre querer al mundo diferente de lo que es. Con Winnicott entramos en la socialización no-identificatoria pero en verdad él no habla ni del actopoder ni de la sociedad. El fantasma, la ilusión creadora, el actopoder: tres maneras diferentes de participar en la propia socialización. Descubriremos el mundo primero a través de la ilusión creadora, luego mediatizado por el fantasma, y finalmente sólo a partir de la confrontación con él a través del acto. Lograr un juego de objetividad es siempre el resultado de un combate librado contra una parte de la propia subjetividad.

Comencemos entonces a hablar de la socialización no-identificatoria. Para decir primero que si bien el concepto es nuevo la realidad práctica a la que ese concepto remite existió siempre. Cuando leemos atentamente a los etnólogos de terreno, o mejor aún conversamos con ellos, vemos que existe algo distinto a la socialización "vertical", la que se desarrolla en el marco preciso y formalizado de las estructuras del parentesco, del linaje, de la filiación. Constatamos en efecto que existe algo más, formas de socialización "horizontales", entre los niños, dentro de su franja etaria. Por supuesto **siempre dentro de un marco social** (no se trata de niños salvajes) pero sin la intervención directa de los adultos, al menos antes de que advengan los ritos de iniciación los cuales están referidos a la socialización identificatoria.

En las sociedades rurales tradicionales el niño que iba con un grupo de camaradas a explorar el campo, el territorio del pueblo o de la tribu, que iba a atrapar animales, a descubrir alimentos, a realizar distintas hazañas, ese niño se socializaba en parte al nivel de la socialización no-identificatoria. Ese tipo de socialización sólo funciona a condición de que se desarrolle dentro de un marco social. El territorio en el cual el niño rural hace su aprendizaje de la realidad natural, es un territorio delimitado por sitios con nombres tradicionales, por sistemas de propiedad, por todo un conjunto de relaciones que son ya relaciones sociales que aprende a conocer. Es dentro de ese marco social donde se opera la socialización no-identificatoria.

formas de socialización no-identificatoria tienen entonces tres características:

a) proceden de una relación directa con el entorno: el descubrimiento de un terreno difícil, el agua, los animales...

b) se desarrollan en un marco social. Los niños no quedan librados a su propia suerte. No están fuera de la sociedad sino que descubren el mundo por sus propios medios. Ese descubrimiento sin bien no está mediatizado por los adultos (como en el caso de la socialización identificatoria) se produce sin embargo dentro de un marco social. La socialización no-identificatoria nada tiene en común con el "niño salvaje" perdido en la naturaleza;

c) se desarrollan casi siempre dentro de pequeños colectivos: grupos pequeños, pequeñas bandas.

El niño actual que vive en el medio urbano tiene carencias en ambas formas de socialización, tanto en la socialización identificatoria, como en la no-identificatoria. Ya no se funde en el molde de su familia, conforme y conformista, porque los roles parentales se han desdibujado, porque los valores de los adultos son menos firmes, porque está estimulado por una gran cantidad de informaciones a veces contradictorias entre sí.

Pero además el niño de las ciudades está apartado de la naturaleza, de la relación directa en la que puede experimentar sus fuerzas, en la que podría descubrir progresivamente la realidad exterior y medirse con ella. Está rodeado de cuidados, sobreprotegido y vive finalmente en un mundo muy artificial en el que le es difícil descubrir sus recursos y posibilidades, y mucho menos desarrollarlas. Al no haber podido experimentar sus fuerzas frecuentemente debe vivir con sus fantasmas de poder total... y de angustia total.

El niño urbano, está hoy confrontado a un déficit sobre los dos planos de la socialización. Existen sin embargo equivalentes actuales de la socialización no-identificatoria: por ejemplo los grupos de jóvenes que crean clubs de motoristas, o forman un grupo de rock, o se juntan para realizar un deporte. Esas son actividades a través de las cuales esos jóvenes se verán forzosamente conducidos a establecer contactos con la sociedad que los rodea y de esa forma a socializarse más negociando con ella.

Creo que en nuestros días se subestima



Creo que en nuestros días se subestima mucho la parte que le corresponde a las relaciones entre pares en el desarrollo psicosocial y la socialización del niño y del adolescente.

En una encuesta que llevé a cabo hace unos diez años en un seminario pregunté: ¿cómo y con quiénes aprenden ustedes? La respuesta, sorprendente, fue que la mitad de las informaciones y de la cultura presente en el seminario provenía de conversaciones informales con los compañeros.

Habitualmente esta parte de la socialización es subestimada ante todo porque no se dispone de conceptos que la designen, y luego porque no hay verdaderamente un método o dispositivo que ayude a desarrollarla.

Ese doble déficit de la socialización parece explicar una especie de clivaje que se constata entre los jóvenes actuales:

- una gran parte de ellos tienen espíritu crítico, un nivel de inventiva muy desarrollado, probablemente superior al de las generaciones anteriores en la misma edad; y esto es sin duda debido a que un conjunto de condicionamientos autoritarios ya no funcionan y por lo tanto ya no pesan sobre ellos.

- Pero, en sentido opuesto, existe toda una franja importante de la juventud que se ha vuelto muy vulnerable, ya sea por razones sociológicas o familiares, ya sea simplemente porque es más sensible al mundo desgarrado y violento en el que vivimos. En todo caso esa parte de la juventud parece más vulnerable que en otras épocas. Se puede incluso cuantificar dicha vulnerabilidad enumerando los coloquios, congresos, jornadas y seminarios consagrados por los psiquiatras a tratar los problemas de la adolescencia, problemas psicológicos, de violencia en la escuela, de drogas, problemas de conducta.

La escuela como sociedad, es decir, como forma de organización social, podría ayudar al desarrollo de los recursos del niño.

En esta tercera parte, querría mostrar, sin entrar en la técnica propiamente dicha, cómo nuestro Método de Expresión Colectiva de los Alumnos permite hacer aparecer la organización social de la escuela, el marco social que predetermina tanto las actividades como las mentalidades. Y, al mismo tiempo, crea el medio social nuevo que favorece el desarrollo de los recursos del niño que hasta ese momento estaban en gran parte inhibidos.

En esta conferencia ya hablé de los

recursos del niño. Es importante subrayar que, tal como en los procesos transicionales que caracteriza Winnicott, de los que proceden, esos recursos no son innatos ni adquiridos. Es la *inevitabilidad* de ciertas interacciones inducidas a partir de elementos tanto innatos como adquiridos que permiten su aparición (o no) y su desarrollo.

El concepto de *acto* es central en lo que respecta a la naturaleza de los recursos. Es en y por el acto que el niño (y el adulto) se encuentra con la realidad, no solamente adaptándose a ella, sino de una manera creativa respecto de ella.

En un análisis final podríamos decir que existe una capacidad atropológica del sujeto para participar del acto no únicamente adaptándose a la realidad sino modificando su conducta durante el acto de manera creativa. Dentro de ciertas condiciones el niño posee la capacidad de *crear* su propia reflexión sobre la realidad que lo rodea, su propia opinión fundada sobre su experiencia personal, y así puede establecer su posición respecto de esa realidad participando en la formación de su personalidad social.

Vemos bien como la consideración de esa dimensión creativa se opone a la autoridad. Efectivamente crear es, lo repito, querer al mundo diferente de lo que es, mientras que la autoridad por su parte busca la repetición y la conservación. Creemos que, esta oposición conflictiva entre actopoder y autoridad debe considerarse al mismo tiempo irreductible y constructiva a condición de que pueda encontrar formas de regulación que no sean reductoras sino respetuosas de cada una de esas dos entidades.

Acabo de formular el término *actopoder*. En efecto el acto visto del lado del sujeto pone en juego un recurso fundamental al punto de ser quizás la fuente de todos los otros.

Los conceptos de actopoder y de movimiento de apropiación del acto tratan de dar cuenta de nuestras observaciones y de nuestra práctica desde hace 30 años.

No hablaré aquí de ese segundo concepto que agrega la dimensión antropológica a la dimensión psicológica.

Empezamos a describir el actopoder a principios de los años 70. Dicho concepto integra tres significaciones.

- Primera significación: no hay acto sin una modificación del entorno externo al sujeto, ella marca el poder *del* acto.

- Segunda significación: el individuo

dispone de más o menos poder sobre ese "poder del acto". Se trata aquí del poder *sobre* el acto.

• Tercera significación (y la más importante en lo que nos concierne): de acuerdo a la cantidad y calidad de poder *sobre* el acto de las que dispone el sujeto, se desarrollan en él efectos psicológicos de sentido contrario. A partir de un cierto grado de poder sobre el acto aparece el interés, la motivación, el placer, el reforzamiento de la identidad, la capacidad de cooperación.

El actopoder, el poder sobre el propio acto, no niega de ninguna manera el poder de uno sobre el otro, el poder jerárquico, sino que le agrega una dimensión suplementaria y complementaria.

Lo que vemos en el método de "expresión colectiva de los alumnos" es la implementación de un *marco* socio-organizacional que permitirá a los alumnos tomar mayor conciencia de la realidad de los actos que en la escuela son verdaderamente sus *propios* actos, actos realizados por ellos mismos. No es posible realizar tal comprobación si no existe la posibilidad de ejercer un cierto poder sobre los propios actos. Es decir ante todo (a través de la concertación intraclase) la posibilidad de expresarse sobre esos actos, de explicitarlos, de formularlos, de comparar las propias elecciones y conductas con las de los compañeros desde una perspectiva de escucha y de aceptación pluralista. Pero también la posibilidad de formular propuestas sobre esos actos y argumentar sus propuestas (ese es el proceso de *comunicación*); recibiendo respuestas también argumentadas de los docentes y de la escuela a esas propuestas, constatar que cuando las propuestas son razonables y socialmente aceptables serán implementadas. Nuestro método no concierne solamente al discurso sino a los actos y a los cambios cuando son razonablemente posibles.

La experiencia muestra que esta reflexión sobre el acto, la conciencia de un poder sobre los propios actos, como así la conciencia de los límites de ese poder en función del actopoder de las otras categorías que trabajan en el establecimiento, esa reflexión y esa conciencia sólo son posibles en la escuela a partir de la consideración de una dimensión que los adultos del establecimiento generalmente no perciben. Esa dimensión es la de la escuela como una *organización social*. Lo que el dispositivo

pone en primer plano no es la psicología de unos y otros sino su ubicación en tanto categoría en el funcionamiento del establecimiento y en relación al objetivo de este último.

Desde el punto de vista de las categorías existe una Dirección, una administración, personal de servicio, los docentes y los alumnos. Es a partir de esas cinco categorías que podríamos denominar "socio-profesionales" que el método funciona. Si éste insiste más sobre dos categorías, la de los niños y la de los docentes, es porque no tiene por finalidad la transformación del establecimiento sino el desarrollo de los recursos de los alumnos que contribuirán a su socialización no-identificatoria.

Comprobamos entonces que muchas de las querellas actuales sobre la escuela ocultan cuestiones más fundamentales. En Francia, por ejemplo, hemos asistido a una querella espectacular sobre los contenidos de la enseñanza: conservación integral de los saberes bajo su forma tradicional (disertación francesa, lenguas muertas, etc.), o agenciamiento de saberes nuevos a partir de las actuales transformaciones de la realidad. Pero tanto esta disputa sobre los contenidos de los saberes, como aquélla a propósito de la transmisión de dichos saberes (autoritaria/no autoritaria, directiva/no directiva, individual/en equipo, etc.) adquirirían una dimensión muy distinta, no ya a través de la intervención directa de los alumnos, lo que no es su rol en la institución escolar, sino a partir de escuchar sistemática y reflexivamente la voz colectiva de los alumnos, lo que introduciría un elemento fundamental de realidad.

Me refiero a que es interesante constatar que jamás la escuela, ni las Direcciones, ni los docentes, han utilizado el dispositivo para interrogar a los alumnos sobre lo que a ellos les interesa como actores del acto: la violencia en la escuela, la prevención del Sida, la drogadicción, etc.

Quisiera terminar con una breve descripción del método para aquellos que no lo conocen aún:

Los alumnos de una clase se reúnen tres o cuatro veces por año, en su aula, durante dos horas, sin sus docentes (este último punto es fundamental), pero con el consejero de orientación del establecimiento, y son invitados a hablar de su vida escolar. Ellos comienzan aceptando o rechazando el dispositivo.

Se trata entonces de que los alumnos hablen de la escuela en forma muy concreta,

de que elaboren propuestas, sugerencias, interrogantes, que digan lo que piensan sobre ella, lo que tienen para criticar. No podemos aquí entrar en los detalles de la estructuración de ese discurso. Al cabo de dos horas se elabora conjuntamente con el consejero de orientación un informe sobre la reunión. Dicho informe será transmitido oralmente, en otro momento, al equipo pedagógico el que reflexionará sobre él durante una reunión que durará también dos horas.

En el siguiente ciclo del dispositivo el consejero de orientación reúne nuevamente a la clase. Comienza comunicando los comentarios y respuestas emanadas del equipo pedagógico. Luego recomienza el proceso del ciclo anterior: discusión de los alumnos, informe al finalizar la reunión con el consejero de orientación.

Este método plantea entonces dos momentos:

- un tiempo de concertación por parte de los alumnos;
- un tiempo de comunicación.

Desde el punto de vista que nos interesa, el de la socialización, el momento más importante es el de la concertación. En ese momento los alumnos aprenden a tomar la palabra, a escucharse, a compartir sus experiencias, a elaborar una síntesis. Insisto en el hecho de que esta discusión colectiva tiene lugar en el marco social de la escuela, está referida a ella, y es regulada dentro de un procedimiento cuyo garante es el consejero de orientación.

Esa concertación entre los alumnos se desarrolla a partir de la comprobación de un poder sobre sus actos y de los límites inevitables de ese poder dentro del gran acto colectivo que representa la escuela. Los alumnos van a hablar efectivamente sobre sus actos de trabajo en la escuela, y será sobre ellos que realizarán sus propuestas. La real innovación consiste en que los alumnos llegarán a esa concertación sin la presencia de los docentes. La ausencia de estos últimos cambia todo. El discurso será diferente, es un discurso colectivo en el que se sumarán elementos de una experiencia que les es común a ellos y sólo a ellos como alumnos. Hablarán con toda libertad del comedor escolar, del peso de los libros, de la apertura de las puertas de la escuela, de los transportes escolares, de los problemas pedagógicos. Los niños hablan de todo lo que constituye su vida en la escuela, de lo que sucede en su entorno natural que es social. Hablan, y esto resulta al principio

sorprendente, con un fuerte sentimiento de responsabilidad respecto de lo que hacen, de sus posibilidades de tomar iniciativas, de reflexión y concertación colectivas. El conjunto de esos movimientos constituye la socialización no-identificatoria.

Características del dispositivo:

- el dispositivo implementado se caracteriza por su economía de medios: dos horas tres o cuatro veces por año no constituyen una gran exigencia.

- Este dispositivo permite una relación directa de los niños con su entorno, ya que hablan entre ellos directamente sobre su acto de trabajo en la escuela. Aprenden a reflexionar a partir de sus propias capacidades, de sus propios recursos. Los procesos identificatorios (por ejemplo con el regulador) no juegan aquí un rol importante.

- Hay que subrayar la verdadera igualdad en derechos y deberes de alumnos y docentes dentro del dispositivo, ya que unos y otros tienen el mismo derecho de expresarse, y el mismo deber de responder. Se trata entonces de un aprendizaje complementario e igualitario de la concertación y de la comunicación.

- Finalmente, hay que repetirlo, el proceso no puede desarrollarse sino a partir de la realidad de un cierto poder sobre los propios actos. Este dispositivo no es una escuela de discurso: son los propios actos de los alumnos en la escuela los que son cuestionados por ellos. Se trata además de un aprendizaje de la racionalidad. Si los alumnos presentan una propuesta o una crítica será necesario que sean argumentadas con buenas razones, con argumentos racionales y válidos. Y si los docentes o el Directivo no pueden satisfacer ciertas demandas de los alumnos, lo que sucede por supuesto a menudo, también ellos deberán argumentar sus respuestas refiriéndose a las exigencias objetivas de funcionamiento del establecimiento. Es así como el alumno, como los alumnos, aprenden a percibir las exigencias de toda vida social, de la vida institucional. Pero si, en cambio, ciertas propuestas de los alumnos son admisibles será indispensable que sean tenidas en cuenta tanto por los docentes como por la Dirección. El ejercicio del principio de autoridad se opone al intercambio igualitario de los argumentos fundamentados.

Los resultados de la aplicación de este método son siempre interesantes y muchas veces sorprendentes.

Efectivamente cuando los niños y



adolescentes tienen la posibilidad de expresarse en un marco social en el que los derechos y deberes de cada uno están bien estipulados, como en este caso, dan pruebas de una madurez que sorprende a los propios docentes.

Generalmente los directivos y los preceptores, tienden a confiarnos las clases difíciles.

Nosotros no elegimos esta situación ya que el dispositivo no está destinado a resolver los problemas del establecimiento, sino a desarrollar la socialización de los alumnos (y de los docentes), pero nos vemos obligados a aceptar esa situación y es verdad que, incluso cuando ese no sea el fin al que se apunta, el dispositivo ayuda a menudo a resolver los problemas institucionales. Sabemos, por otra parte que los docentes son muy individualistas, que el equipo pedagógico es muchas veces inexistente, que la sala de profesores es un cruce de soledades. Una mayor socialización para los docentes no debe ser entonces un lujo.

En verdad el hecho de tener frente a ellos a un grupo de alumnos que sostiene un discurso colectivo obliga al equipo pedagógico a transformarse por su parte en un colectivo coherente. De esta manera todo el mundo resulta favorecido, y sólo así un dispositivo puede funcionar en una organización.

### Conclusión

No creo que en nuestra sociedad actual la democracia delegativa pueda, por sí sola, resolver los importantes problemas

cotidianos que encontramos en todos lados. Esa democracia delegativa fue hecha para otro tipo de sociedad que no era la sociedad de masas de hoy. Hoy es necesario, claro está, conservarla, pero también es necesario que cada uno participe en la vida social en un nivel concreto. Puede parecer entonces esencial preservar la existencia de los delegados estudiantiles que tienen funciones específicas (los delegados son habitualmente los alumnos con mayor nivel de socialización), pero de manera más global debemos favorecer la socialización del conjunto de los jóvenes de una generación y eso es lo que intenta hacer nuestro dispositivo, cuya eficacia ha sido demostrada por el provecho que han obtenido de él más de doscientas clases. Es por ello que hoy necesitaría recibir un mayor apoyo para desarrollarse en la medida en que la juventud actual lo requiere.

Para finalizar quisiera sintetizar esta conferencia con tres frases:

- tener poder sobre lo que se hace, dentro de un marco social, desarrolla ciertos elementos de construcción de la personalidad y de la socialización.

- En la escuela, para los alumnos, ese poder sobre los propios actos pasa por la posibilidad de reunirse sin los docentes, de aprender a expresarse, a escucharse, eventualmente a elaborar propuestas que estén seriamente argumentadas.

- Nada de esto es posible sin tener en cuenta lo que es el marco social y organizacional de la escuela. La escuela es una sociedad aunque todavía no lo sepa. ➔

