

Michel Lobrot

APORTES DESDE LA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL



"Noticias" Natalia Orsi

DATOS BIBLIOGRAFICOS

Michel Lobrot es uno de los principales creadores de la corriente denominada Pedagogía Institucional que constituye un fundamental aporte a la pedagogía contemporánea. Desde hace

más de 20 años, anima (coordina) grupos junto con su equipo del Instituto Agora.

Es profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París VIII (Vincennes en Saint Dennis)

desde 1969; es también Maestro de Conferencias y posee el Doctorado de Estado.

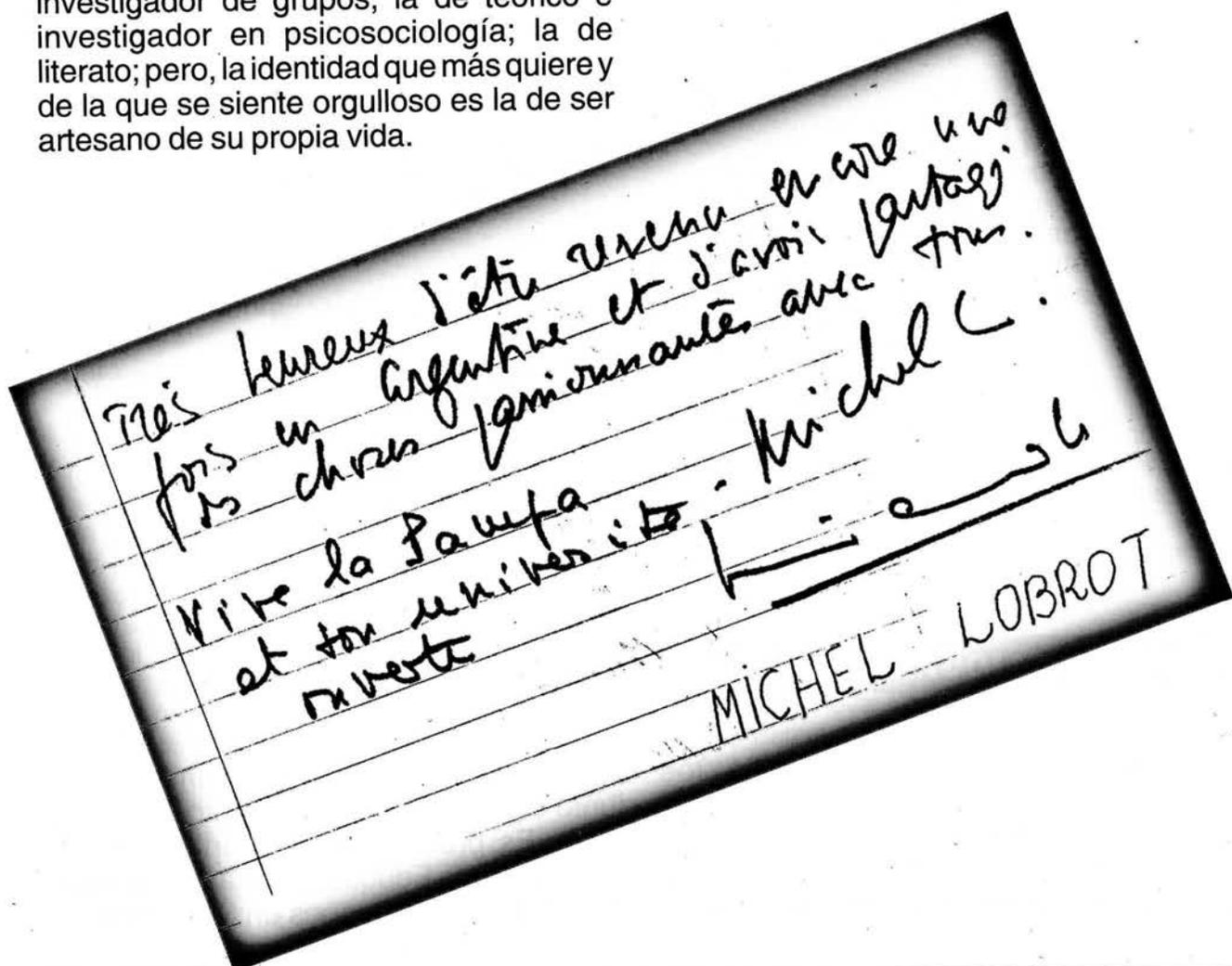
Es autor de una gran cantidad de artículos publicados en diversas revistas y de varios libros, algunos de los cuales se han traducido al español como Teoría de la Educación (Fontanella, Barcelona, 1974); Pedagogía Institucional (Humanitas, Buenos Aires, 1974); Alteraciones de la lengua escrita y remedios (Fontanella, Barcelona, 1974); etc.

En su extensa obra, tiene varios libros que son ediciones de autor, textos que en su mayoría contienen sus vivencias personales, integradas con reflexiones teóricas. En estas obras exponen experiencias que trasuntan un profundo nivel de implicación y compromiso. Su labor como investigador es constante y actualmente está por concluir varios libros. Su quehacer multifacético es reflejo de sus múltiples identidades, entre las que el mismo destaca las de animador, organizador e investigador de grupos; la de teórico e investigador en psicología; la de literato; pero, la identidad que más quiere y de la que se siente orgulloso es la de ser artesano de su propia vida.

Actualmente está trabajando en la animación de grupos, denominada por él de Expresión Total. Estos grupos de evolución personal se fundamentan en la no directividad interviniente, método creado por Lobrot, que toma en cuenta los aportes de Rogers y Reich, entre otros.

En estos grupos, se participa en un trabajo que tiende a la expresión de emociones, la toma de conciencia y el desarrollo de la creatividad. Los miembros del grupo, a través de los distintos ejercicios, tienen la oportunidad de involucrarse en experiencias positivas y creadoras de energía. Se trata de un aprendizaje para la comunicación a través de distintas vías expresivas: verbal, corporal, escrita, etc. Los animadores (coordinadores) intervienen respondiendo a las demandas de los participantes, por ello la función es no directiva interviniente.

Rubén Bag



Très heureux d'être venu en Argentine
pour ces choses passionnantes avec
vous la Pauza et son université.
Michel L.

MICHEL LOBROT

EL PLACER, CONDICION DEL APRENDIZAJE

Por Michel **LOBROT**

A principios de este siglo, pensadores interesados por la pedagogía -Dewey, María Montessori, Decroly, Ferrière, etc.- creyeron descubrir una nueva ley de aprendizaje, que ya había sido vislumbrada por Rousseau, Pestalozzi y otros. Para ellos, un sujeto que aprende sólo puede realizar adquisiciones, desarrollar capacidades y saberes en el placer, es decir en un contexto de libre elección y autonomía. Este principio se oponía a la práctica, notablemente analizada por H.I. Marrou en su libro *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*⁽¹⁾, práctica basada en la imposición y la amenaza de sanciones,

instalada desde siglos atrás en familias y escuelas.

Esta idea era revolucionaria y creó métodos totalmente nuevos, como los métodos activos, la pedagogía Freinet, la pedagogía institucional, etc. Lamentablemente, ésta se vio comprometida por el fenómeno de masificación, surgido aproximadamente en la misma época como consecuencia de la generalización de la enseñanza, de su extensión a edades cada vez más avanzadas, aún a toda la vida y de la increíble multiplicación de los efectivos escolares y universitarios. Este crecimiento cuantitativo dificultaba las experimentaciones y las tentativas necesarias para la invención de una nueva pedagogía. En los años 60, luego de algunos avances espectaculares y prometedores, esta ley fue sustituida por otras preocupaciones.

De regreso al problema

Hoy en día, surgen inquietudes con respecto al interés que los chicos pueden tener por la escuela, se trata de comprender la inclinación de esta última hacia la violencia, los métodos, como la "remédiation cognitive", que había suscitado el entusiasmo hace un tiempo, son criticados por investigadores desinteresados que tratan de medir sus efectos⁽²⁾. Es entonces necesario replantearse el problema planteado por los pensadores de comienzos de siglo: ¿Cuál es el contexto más favorable para aprender? ¿El aprendizaje se realiza de la misma manera que el trabajo, es decir con



"Indiferencia" Natalia Orsi

la imposición y la obligación? ¿Qué lugar hay que otorgarle al placer en el aprendizaje?

Para resolver este problema de una manera lo más científica posible, es importante contar con una metodología.

La más utilizada hasta el momento da cuenta de lo que se llamó "defectología", que consiste en partir de las deficiencias y trastornos para tratar de formular leyes. Por ejemplo, se parte de chicos que fracasan en los aprendizajes escolares y se trata de descubrir cuáles son los factores que pueden explicar dichos fracasos.

Lamentablemente, este método no puede arrojar los resultados que se esperan de él. El fracaso, de una manera general, como la deficiencia y la carencia, puede resultar de una multitud de causas, ya que basta con una sola causa o condición ausente para que se produzca. Basta, por ejemplo, con que un chico no sea ayudado en la casa para que fracase.

A partir de esto no podemos llegar a una conclusión que explique un fenómeno determinado, como el aprendizaje. ¿Del hecho que un chico que no cuenta con ayuda o que vive en una familia agitada fracasa en la escuela, se puede inferir que el chico que tiene éxito llega a este resultado porque es ayudado en su casa o vive en una familia tranquila? Evidentemente no. Los factores que explican la ausencia de algo no son los mismos que explican su presencia. Esta observación capital se aplica también a la teoría de la "selección natural" de Darwin, que explica perfectamente por qué hay especies que desaparecieron pero no por qué aparecieron. Una especie no existe sólo porque no desapareció, aún si su desaparición es una condición de su existencia. Existen dos procesos específicos que hacen aparecer y nacer las cosas, incluidos los órganos que les permiten defenderse. Son procesos que hay que descubrir.

Volviendo a la pedagogía, propongo llamar "perfectología" al método completamente inverso al método tradicional. Este método consiste precisamente en tratar de explicar por qué los sujetos exitosos en los aprendizajes

triumfan. Este procedimiento podría aplicarse al menos a tres ámbitos:

1- Al estudio de los aprendizajes que podrían llamarse naturales, como el habla, la comunicación, la "atribución" (conocimiento del otro), las leyes de la vida social, las leyes del movimiento físico (conservaciones de Piaget), los procesos intelectuales (cognitivism), los valores de las acciones y de las situaciones (experiencia evaluativa), etc.

2- Al estudio de los fenómenos en juego en los ámbitos donde la escuela triunfa, es decir allí donde obtiene buenos resultados (hay pocos: las bases de la lectura, saber contar, algunos conocimientos generales).

3- Al estudio de los genios y logros excepcionales en todos los ámbitos, lo que se llamó "geniología", sobre la cual existen hoy en día algunas obras importantes.

A continuación, me referiré sobre todo en el primer sector, que es el más general.

Los aprendizajes naturales

Lo que más llama la atención cuando se observan los aprendizajes naturales, que conciernen posiblemente al 90% de la totalidad de los conocimientos que utilizamos en nuestra vida, en todo caso los más fundamentales, sin los cuales no podríamos vivir, es el carácter perfectamente espontáneo, podría decirse involuntario. Se dan a partir de los objetos y situaciones que aparecen en el momento en que ellos aparecen, de una manera que escapa casi por completo al control del medio y que depende casi totalmente de los intereses, gustos, inclinaciones del sujeto.

Esta conclusión deriva de todos los estudios realizados durante los últimas décadas sobre los aprendizajes naturales en cuestión. Si se observan los estudios de los "cognitivistas" (Lécuyer, Pêcheux, Olson, etc) se notará que fenómenos como "la reacción frente a la novedad", la "habitación", fundamentos de la vida intelectual, son en gran parte espontáneos, inmediatos, no controlados. Del mismo modo, los psicólogos sociales que se dedicaron a los fenómenos de representaciones sociales y de "atribución" (Asch, Anderson, Kaplan, Kelley, etc.)

señalan que el saber considerable adquirido a través de ellos se adquiere en el transcurso de la vida, a través de los hechos concretos de esta última y por procesos que no están lejos de la inducción científica. Desde hace mucho tiempo, se sabe que el juego permite al niño descubrir las leyes del movimiento físico y las estructuras del imaginario. Los especialistas de la psicología del niño, como Bower, Montagnor, etc, que estudiaron la comunicación en los niños, a partir de los primeros meses de vida, observan que la "sincronía interaccional" es puesta en juego por el niño espontáneamente a partir de situaciones e impactos que se presentan. La adquisición del lenguaje, que ha sido muy estudiada, en particular por Bruner, no depende de ninguna manera de los esfuerzos del medio para hacer adquirir un "buen lenguaje" (ver la obra *Talking to children*⁽³⁾ que analiza este punto).

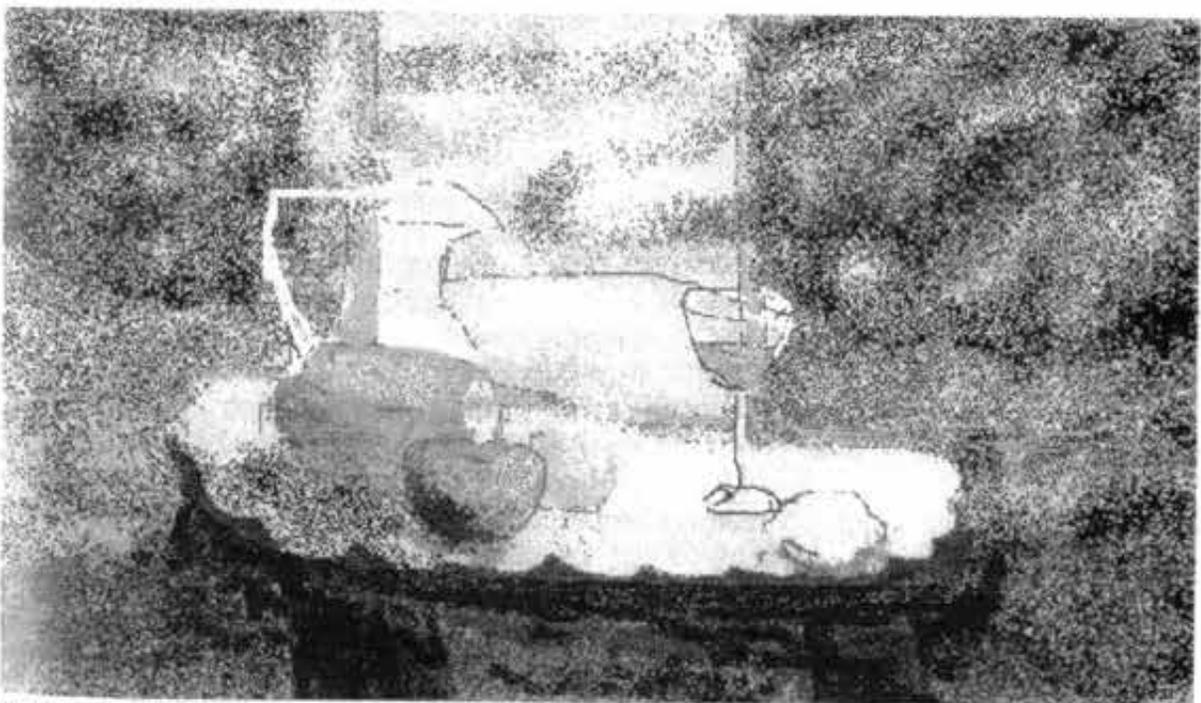
Todo ocurre como si existieran dos tipos de ámbitos que dividien el conjunto de nuestras actividades y de nuestras operaciones psicológicas.

Por un lado, existen actividades que podrían llamarse endógenas, que no se realizan a partir de otras y para satisfacer exigencias externas sino a partir del sujeto y para satisfacer sus exigencias. Por definición, estas actividades son

involuntarias, ya que la voluntad es una función que nos permite someter una operación psicológica a una mirada exterior que posibilita su realización. Por ejemplo, yo presto atención espontáneamente a un hecho que se produce frente a mí, sin tener ninguna intención de sacar algún provecho de él, recuerdo espontáneamente un hecho pasado, sin saber porqué pienso en él, pienso espontáneamente en un problema, sin que mi supervivencia dependa de la solución de éste. Todo esto se hace, si se puede decir, naturalmente, a veces con grandes esfuerzos, pero sin problema y para satisfacer una pulsión interior.

Por otra parte, existen actividades que yo llamaría exógenas, que nos permiten ajustarnos al flujo incesante de hechos y transformaciones del medio. Las incitaciones vienen de él. Es entonces soberano y fija las normas a las cuales debemos adaptarnos. El control externo, en particular el de la sociedad ambiente, es en este caso no sólo posible sino necesario.

Una diferencia importante entre los dos registros consiste en la permanencia de informaciones que sobrevienen en cada uno de ellos. En el primero, la memoria a largo plazo es posible y constituye la norma, lo que posibilita la acumulación de conocimientos y el saber propiamente



"Nat II" María Eugenia Lomazzi

dicho. En el segundo, al contrario, los conocimientos pasan y a menudo sólo duran algunas horas o un día. Son miles de informaciones a las que nos confrontamos cada día, que olvidamos inmediatamente y que sólo recurren a la "memoria a corto plazo" ("memoria de trabajo" de los especialistas).

Otra diferencia importante reside en la naturaleza de la relación ER (estímulo-respuesta, en la teoría del aprendizaje). En el primer sistema, el estímulo, o si se prefiere el medio exterior no es más que un soporte y un exitante. El impulso viene del interior, del sujeto que busca, si se puede decir, objetos en los cuales "invertir su energía psíquica" y que los trata cuando los ha encontrado. En el segundo sistema, al contrario, el estímulo es un blanco, es decir un objeto cuya transformación es tomada explícitamente como una finalidad. Por ejemplo, en el primer esquema, el hombre lanza una piedra a lo lejos para experimentar su capacidad de lanzador. En el segundo esquema, la arroja lejos para deshacerse de ese objeto que estorba el campo que está cultivando.

De esto resulta una consecuencia muy importante desde el punto de vista pedagógico. El control del medio exterior, por ejemplo la escuela, sólo puede influir, en el primer esquema, de una manera indirecta, al presentar situaciones y objetos que pueden o no ser aceptadas. No puede ejercerse directamente, a partir de un programa o de otra manera. Sólo pueden "mostrarse" las matemáticas o la música, como se decía en otra época. El modelo no-directivo se impone.

El lugar del placer

Es evidente que el placer constituye el motor esencial en el primer esquema. Esto se deduce de su misma naturaleza. Es por esencia "autotélico", como decía Baldwin, es decir centrado en las necesidades del sujeto, en sus exigencias internas. Por

más que podamos describirlo, lo que no es fácil, ya que constituye más una experiencia interna que un objeto observable, consiste en un movimiento intenso, una ruptura en lo continuo, cuya expresión más pura es el orgasmo, analizado por Masters y Johnson⁽⁴⁾. Como vamos a ver, este lado extático es importante para comprender su necesidad.

Algunos autores trataron de abordarlo, en su relación con el acto de aprender. Es lo que hizo Jérôme Kagan, cuando mostró, oponiéndose a Piaget, que los niños, en sus primeros años de vida, piensan (*Do infants think?*) y cuando midió, al mismo tiempo los ritmos cardíacos, que se modifican durante la actividad de pensar. Goldstein estableció también una relación directa entre la sonrisa del niño y su desarrollo intelectual. Lo más importante a comprender es que el placer no constituye sólo una ayuda sino que cumple el rol de un indicador. En efecto, es él quién posibilita al sujeto descubrir que está

"Lo único que podría y debería hacerse sería descubrir las actividades que el alumno tiene ganas de hacer "por placer" y construir sobre eso una formación que podría presentarse como un programa. Se trataría de un programa individualizado, personalizado."

en presencia de un elemento nuevo que va a permitirle operar la ruptura inherente al aprendizaje.

En su último libro (*La chair et le diable*)⁽⁶⁾ J.D. Vincent cita una investigación norteamericana, en la cual se ponen ratas en un laberinto en forma de Y al que cierran, en un primer momento, la rama no pertinente, de manera que las ratas vayan directamente hacia la recompensa. En un segundo momento, se abren los dos brazos y se observa cuáles son las ratas que, sabiendo cuál ruta las beneficia, exploran la restante, por curiosidad. Esta última no es un lujo inútil. Se sabe, gracias a otras investigaciones que el llamado "aprendizaje latente" es indispensable para que el aprendizaje útil (por "refuerzo") tenga lugar. Dicho de otra manera, es necesario que la rata tenga puntos de referencia, que sólo puede obtener al aislar formas y compararlas, como un bebé. En este caso, la actividad libre también es necesaria.

Sin embargo se plantea una duda: saber cómo funciona el aprendizaje, cuando se realiza de una manera que llamo "natural", es decir cuando es deseado, organizado, programado, lo que evidentemente ocurre en la escuela. No hay que pensar que las incitaciones o imposiciones externas ejercen su influencia y son indispensables. ¿Qué sería la escuela si no ejerciera un control sobre el trabajo de los niños (la disciplina es otro problema)?

A mi entender, el esquema es exactamente el mismo que el que funciona para los aprendizajes naturales. En efecto, es necesario insistir sobre un hecho, que tiene un valor casi experimental y que fue dado a conocer, de una manera notoria, desde que la escuela es obligatoria. Se trata del hecho de que miles de niños, sobre los cuales se efectúa el máximo posible de presiones y amenazas, no logran, a pesar de esto, operar los aprendizajes elementales, como leer, escribir, contar y otras cosas. Un organismo europeo de investigación calculó en un 40% en Francia el porcentaje de "analfabetismo funcional" en los adultos⁽⁷⁾.

Sin embargo las incitaciones externas son gigantescas: castigos y recompensas dentro de las clases mismas, reprimendas de los padres, vergüenza frente a otros alumnos, amenaza por la futura escolaridad próxima, amenazas por la futura inserción social, etc. A pesar de esto, los porcentajes de fracaso son considerables, lo que Skinner no tuvo en cuenta en su teoría.

Existen dos alternativas: o bien se pide al sujeto que realice una operación que sabe hacer o se le pide que aprenda a realizar dicha operación, utilizando, en los dos casos, todas las presiones externas imaginables. En el primer caso, no hay aprendizaje sino una ejecución y el sujeto puede realizar el acto que se le pide. Basta con que la presión sea lo suficientemente fuerte. En el segundo caso, al contrario, el sujeto, a pesar de su buena voluntad, su deseo de obedecer y obtener recompensas, no puede, no es capaz de efectuar el aprendizaje que se le pide. Si bien puede efectuar los actos externos preparatorios, sentarse en su banco, abrir sus cuadernos

y libros, leer los datos del problema, no puede ir más lejos. Esto ocurre diariamente.

¿Por qué esta imposibilidad? Porque se exige a los alumnos que realicen un proceso interno con exigencias intrínsecas, que no depende de su buena voluntad y que reclama imperativamente la intervención del placer, es decir, de esta espontaneidad que permite la invención. Le falta precisamente la dinámica que induce el pasaje a otro estado, indispensable para reestructurar lo dado y realizar el aprendizaje. Se sumerge en un estado de inercia que no hay que imputarle, del cual no es culpable y que, en última instancia, no depende de él.

Las consecuencias que se desprenden de este "forcing", que consiste en ejercer presión sobre sujetos que no pueden realizar lo que se les pide, son catastróficas. Observamos entonces lo que Seligman, en sus investigaciones ahora conocidas, llamó la "impotencia aprendida" ⁽⁸⁾. Es el fenómeno que se constata cuando se somete a un perro a shocks eléctricos imprevisibles (aleatorios) de los cuales no puede sustraerse de ninguna manera. En un segundo momento, cuando se pone este mismo perro sobre una grilla eléctrica enchufada, ofreciéndole la posibilidad de escaparse saltando sobre la barrera lateral, ya no es capaz de realizar esta acción, efectuada sin ninguna dificultad por uno de sus congéneres ubicado en la misma situación. En los humanos estudiados, se constatan reacciones de repliegue, desesperación e inercia comparables. **El sujeto imagina la desgracia en la que se complace y en la que no deja de pensar. Se reconoce fácilmente en este cuadro la triste situación de estos niños llamados "disléxicos" o en fracaso escolar que son enviados, cerca de los 9-10 años, a centros de reeducación donde manifiestan bloqueos prácticamente irreversibles. Esto ha sido debidamente constatado.**

Una pedagogía del placer

Si mi tesis es verdadera, ¿qué se puede y se debe hacer? Surgen dificultades considerables, ya que una de las

características de la sociedad moderna es la de otorgar una importancia primordial a los aprendizajes y utilizar las pruebas de evaluación que se supone medirán los resultados de éstos, como métodos de selección en el acceso a las diferentes profesiones, según el esquema de Sorokin.

¿Cómo se puede conservar a la vez la apertura necesaria y ejercer un control incesante sobre una actividad casi sacralizada? Existe allí una contradicción a causa de la cual la escuela está muriendo.

Lo único que podría y debería hacerse sería descubrir las actividades que el alumno tiene ganas de hacer "por placer" y construir sobre eso una formación que podría presentarse como un programa. Se trataría de un programa individualizado, personalizado. Seguiría siendo un programa? Si, en cierto sentido. Más precisamente sería una intervención sobre una base no-directiva, lo que yo he llamado una "no-directividad interviniente", que considero como lo única cosa posible en el ámbito pedagógico y psicoterapéutico.

Una intervención de este tipo era mucho más fácil antaño. Por otra parte, es la que se encuentra cada vez que se presencia el nacimiento de una personalidad excepcional, considerada como genial. cuando se estudia de cerca la pedagogía a la cual fue sometido por ejemplo Mozart, a partir de los tres años, por parte de un padre que era compositor prolífico y un teórico de la música, se cae sobre este fenómeno.⁽⁹⁾ "En su cuarto año, escribe

su hermana Marianne en 1799, su padre comienza a enseñarle en un clavicín, como un juego, algunos minués y otras piezas: estudio que costaba muy poco tanto al padre como al niño, quien aprendía una pieza entera en una hora, para poder tocarlas sin ningún error, con el compás y la nitidez más perfectos". Las declaraciones de este tipo abundan en las descripciones de la vida de Mozart en el año 1760, cuando tenía cuatro años. Esto coincide con las experiencias de aprendizaje de lectura realizadas por Glenn Domann en Estados Unidos sobre niños de tres años con trastornos cerebrales.

¿Cómo pueden trasladarse este tipo de experiencias, o más bien el espíritu que las inspira, a la escuela de masa, obligatoria y generalizada de la época moderna? Es el desafío al que nos enfrentamos. ¿Sabremos encontrar las soluciones adecuadas, establecer la conexión indispensable entre lo psicológico y lo institucional. El futuro lo dirá. De todas maneras, no podemos elegir. Es imperioso hacer algo.

A partir de estas reflexiones, concluyamos que el placer no es sólo un ingrediente del aprendizaje sino su motor, el elemento sin el cual es imposible aprender.

Los pensadores de comienzos de siglo tenían entonces razón: su visión era profética. Debemos escucharlos. Podemos incluso intentar llegar más lejos que ellos.

Traducción de: Trad. María Virginia Panurlane. Responsable del Centro de Traducción: Prof. Annette Huvelle. SERTRAIC. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(1) H.I. MARROU (1948) *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Ed. du seuil, Paris.

(2) Ver la crítica realizada por Michel Huteau de las tesis de Feuerstein. Cf. *Revista Sciences humaines* nº 12. También: *Apprendre à apprendre: La question de l'éducabilité cognitive*, de Michel Huteau y col. Hachette éducation, Paris, pp 169-178.

(3) C.S. SNOW y C.A. FERGUSON (1977) *Talking to children* Vambridge University press, London.

(4) W.H. MASTERS y V.E. JOHNSON (1966) *Les réactions sexuelles*, Ed. Robertlaffont. Paris.

(5) J.D. VINCENT (1996 a) *La chair et le diable*, Ed Odile Jacob, Paris.

(7) J.D. VINCENT (1996 b) *Littéracie, Ecomonie et Société* (1995) Resultados de la primera encuesta internacional sobre la alfabetización de los adultos.

(8) M.E.P. SELIGMAN- *Helplessness*. W.H. Freeman, San Francisco, 1975.

(9) J. y B. MASSIN (1970) *Wolfgang Amadeus Mozart*, Ed. Fayard. Paris.