

Formación y pedagogía institucional Un procedimiento posible

Rene Laffitte

Traductores: Adriana Aguirre, Gilberto Cano, Henry Lenise,

Juan C. Rodas, Jannette Sánchez, Mónica Orozco, Nora Uribe ,

Más allá de la puesta en marcha de actividades de aprendizaje, que requiere incuestionablemente una reflexión y formación específica, el maestro no

* Educador en pedagogía institucional.

** Asesorados por el profesor Gonzalo Velásquez. Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Julio 19 de 1994.

*** En este caso, nos referimos a la escuela elemental.

por ello queda menos confrontado con el dominio de un medio, es decir, de un conjunto complejo cuyo carácter educativo depende esencialmente de dos factores: el deseo de las personas (niños o adultos); el número y la variedad de las relaciones de intercambio posibles.

Para nosotros una formación eficaz, indispensable para adquirir este dominio, se caracteriza al menos por dos criterios:

Ser co-existente con una búsqueda multiforme a la cual se integra el maestro en formación y que es parte fundamental de su trabajo: ¿Qué ocurre en ese medio y qué hace evolucionar a niños y adultos?

° Estar en capacidad de suministrar, a partir de la confrontación dialéctica de diferentes tipos de competencia,

Herramientas conceptuales específicas, adecuadas para dar correcta cuenta de lo que ocurre;

° Las herramientas materiales e institucionales operacionales que le permiten actuar sobre el medio.

El estudio minucioso de tal medio exige que analicemos el trabajo que en él se desarrolla, tomando a los niños tanto a nivel de la colectividad escolar como a nivel individual. La descripción de la organización del grupo debe complementarse mediante las fichas individuales de seguimiento de los alumnos.

Es sólo mediante una breve alusión, que se satisfará aquí la necesidad de indicar cómo se articula la organización del medio con los problemas de cada niño tomado por separado.

Digamos por ejemplo algunas palabras acerca de una gitanita muy callada, de nombre Yolanda, quien a los diez años era un bebé grande apegada a su madre, horrorizada ante la idea de hallarse sola. Durante largos meses permaneció en clase sin decir palabra. Su despertar se caracterizó por su interés en los moluscos, por su deseo de escribir una carta para una correspondiente suya, después, por aprender a imprimir, luego, por relatar sus sueños, y finalmente, por colaborar con otros alumnos con dificultades.

Los incentivos pedagógicos que han actuado en este caso se deben posiblemente a la tolerancia de su silencio durante largos meses, con el consentimiento del grupo como punto esencial, y a que un gran número de propuestas le fueron hechas con la mediación, punto no menos importante, de la organización del grupo.

Debemos aclarar al menos tres puntos que nos parecen fundamentales:

- * El materialismo: La estructura de las relaciones y de los beneficios es más determinante que las buenas intenciones. Algunas técnicas, instrumentos e instituciones adaptadas permiten modificar estos beneficios y favorecer una producción (ver Marx, Freinet, Makarenko).
- ° El Inconciente: Ignorado o negado, el inconciente está presente dentro del grupo. Cuando la palabra se detiene, el síntoma habla. Entrar en relación con un niño en materia de aprendizaje no deja de tener sus riesgos: peligro de la relación dual y de transferencias incontroladas. Una solución: entrar en relación con respecto a un "objeto", a una mediación.

Ejemplos de objetos: una página del periódico escolar, una carta para un corresponsal, un álbum, etc. Las técnicas Freinet no son nuevas. (Debe notarse que ellas permiten trabajar con "la palabra viva" el texto libre, entre otros. El sujeto no se queda en el patio de recreo). La pedagogía no puede prescindir de ciertos conceptos del psicoanálisis, que deben trasplantarse al medio escolar: Lugar, transferencia, ley, identificación, deseo (véase Freud, Lacan, Dolto).

- * El grupo: Este posee una dinámica y ciertos efectos. Aunque angelicales cuando están solos, los niños pueden volverse agresivos cuando están en grupo. Deben tenerse en cuenta: roles, estatus, liderazgo, fantasmas de grupo, hipótesis de base. Cuando el grupo se convierte en un grupo de grupos, toda una energía es utilizable con fines educativos (véase Lewin, Bion, Anzieu).

Todo eso sólo se aprende en los libros o en la universidad. Más vale hablar de entrenamiento, de control y de "horas de vuelo".

Desde hace más de 30 años se han organizado algunos cursillos y se han conformado redes de grupos que garanticen esta capacitación.

Aprovechando esta experiencia, año tras año, desde 1979, hemos estado proponiendo uno o dos cursillos (heterogéneos, al igual que los grupos escolares) dedicados a educadores y articulados en torno a:

1. Talleres de producción

A.1. Las técnicas educativas. Principalmente, las técnicas Freinet.

A.2. Utilizar el dinamismo y los aportes de los niños para enseñar a leer, escribir, contar. Organización y consolidación.

B. Tener completo dominio de lo que ocurre en el grupo. Relaciones, instituciones. Tener claridad.

C. Estudio de un medio complejo: El cursillo mismo.

2. Grupos sin ningún objetivo, que tengan como función un adiestramiento en el habla y en la escucha.

3. "Boutiques": Grupos informales de intercambio pedagógico.

Estos cursillos son alternados por una red de grupos de trabajo regionales, autónomos, que puedan servir como recursos, control y apoyo.

Algunos cursillos están centrados en la ayuda para los que se inician.

Otros, —de tipo Balint— se ocupan de: las normas necesarias, las vivencias del grupo, el control del "aparato"; o del seguimiento de algunos casos de niños, que puedan ser objeto de anotación en las fichas de los alumnos. Estos grupos de docentes presentan informes que son indispensables para la búsqueda en común y que constituyen parte de su formación.

BIBLIOGRAFÍA

Vers une pédagogie institutionnelle. (*Hacia una pedagogía institucional*). A. Vasquez/F. Oury, Ed. Matrice.

De la classe coopérative á la pédagogie institutionnelle. (*Del grupo cooperativo a la pedagogía institucional*). A. Vasquez/F. Oury. Ed. La Découverte.

Une journée dans une classe coopérative. (*Un día en un grupo cooperativo*). R. Laffite. Ed. Syros.

L'année dernière j 'étais mort. (*El año pasado yo estaba muerto*). C. Pochet/F. Oury/J. Ed. Matrice.

***Qué es un grupo de reflexión para docentes?
(Melodía en subsuelo)***

Danielle Legraría

- ° **Grupo** - sustantivo masculino (del italiano gruppo: núcleo) - Conjunto de personas que tienen las mismas opiniones e intereses.
- ° **Bellas Artes**: Reunión de figuras y de objetos que forman un conjunto.
- ° **Militar**: Unidad táctica bajo las órdenes de un oficial "superior" para realizar una misión temporal o permanente de carácter estratégico.

Yo pertenezco a un grupo desde hace siete años. Me uní a él sin conocer demasiado lo que iba a encontrar allí. La tarea que se nos encomendó en ese entonces fue intentar responder a la pregunta: "¿puede enseñarse la relación?".

Mi profesión es la de directora de escuela maternal en la ZEP (Zona especial de París) desde el 74. En el 85, cuando me uní al grupo, acababa de ser nombrada para uno de los dos barrios más difíciles de la ciudad en donde yo vivo. El grupo me ayudó a enfrentarlas dificultades en el primer año.

Desde esa fecha he permanecido fiel al grupo. Lo he visto evolucionar, hacerse accesible para educadores de todas las categorías, desde el Liceo de Educación Profesional (LEP) hasta la maternal, para psicólogos, para reeducadores, etc. Nosotros hemos cohabitado en un principio para quedar al abrigo de disputas partidistas que quieren que el fracaso escolar sea el resultado que se atribuya a un tipo de docentes y no a otro.

Llevamos siete años juntos.

Para responder a la pregunta inicial (¿Qué es un grupo de reflexión para docentes?); para descubrir que la pregunta no era más que un pretexto; para repensar, de un modo completamente diferente lo poco que nos habían enseñado

* Directora de maternal (pre-escolar)

anteriormente sobre la psicología del niño; para ponemos a prueba respecto de la forma de pensar de otros; para cuestionamos sin violencia; para centrarnos en el niño en vez de centrarnos en la pedagogía del aprendizaje; para atrevemos a expresar nuestras dificultades, nuestros fracasos, nuestras limitaciones; para sentir la energía de un grupo dedicado al cumplimiento de una misión: hacer niños felices y protagonistas de sus saberes; para volver a apasionamos por nuestra profesión.

Fueron siete años para desatar nudos, sin iras ni desesperación, y para dedicarnos al trabajo metódico, sin prisa ni precipitación.

Fueron siete años en los que nos reuníamos en una "velada" (una vez por mes, de 5 pm a 10 pm), siempre la misma historia y sin embargo cada vez tan diferente. Sin hallar soluciones y sin embargo, con el sentimiento de haber aprendido.

Aprender, del latín *apprehendere*: Comprender.

Me parece haber comprendido lo fundamental: lo que hace o impide crecer al ser humano; esto lo he experimentado en el interior del grupo, en su dimensión real, antes de regresar a mi grupo, en mi escuela.

Yo aprendí, "comprendí" el lenguaje del otro, el esperanto de la relación. Entonces ¿Por qué el título *Melodía en subsuelo*?

Muchos conocen las teorías de Jacques Lévine, particularmente su metáfora del yo - casa. El coloca el yo del sótano, allí en donde debe estar, en el subsuelo, en la raíz. Siete años después, yo afirmo que J. L. supo hacernos volver a nuestras raíces y a veces, a pesar nuestro. Al amparo de las sucesivas reformas ministeriales, nosotros nos sentimos protegidos en este punto. *Nosotros hemos elaborado con paciencia nuestros instrumentos*. No se trata de un grupo cualquiera, sino de las condiciones indispensables para la formación permanente de los educadores.

Nuestra partitura: La pequeña melodía de la relación

Formación para la transmisión del saber: ¿magos y Mitos F

*raneáis Krauss**

Como toda institución, *la escuela tiene una doble imagen*. En su interior, vehicula ¿magos y mitos: en su fachada, hace alarde de un funcionamiento racional, presenta el catálogo de los servicios que ofrece a las familias y a la sociedad. Pero eso no es todo. *Existe un tercer término*: los sistemas de pensamiento del momento. La escuela es, por esto, un lugar de encuentro tripartita del cual resulta un campo ideológico-teórico, según la terminología de P. Fustier.

El problema consiste en determinar el peso de cada uno de estos tres términos: ¿cómo influye su encuentro en la evolución de la función docente y, todavía más concretamente, en lo que concierne a la formación de maestros, especialmente en los IUFM, ¿cuáles son las concepciones de la transmisión del saber que están elaborándose?

Evidentemente, es la manera en la cual el segundo término es modificado por el tercero, la manera en la cual se encuentra modificado el trabajo docente por las ideologías actuales en una época dada, la que es objeto de la presentación pública de las finalidades de la escuela. Me explico tomando un primer ejemplo: la ideología de la "igualdad de oportunidades", que ha llevado a ver en la Maternal un lugar mágico de supresión de desventajas socio-culturales, brinda una buena ilustración de la presión ejercida por las ideas de los años sesenta que se dicen progresistas y cuyo apogeo se sitúa en el 68. Segundo ejemplo actual: la fórmula "el niño está en el centro del sistema educativo" se acopla a las campañas sobre los derechos de los niños, a nombre de una democracia que pretende ser general para todos.

Pero al mismo tiempo, las ideologías conservadoras, a menudo de izquierda y de derecha reunidas, imponen el "más lectura", incitan campañas contra la laxitud de los maestros a quienes se responsabiliza de la nivelación por lo bajo, piden la rehabilitación del latín y hacen ondear la bandera negra de la crisis de la cultura con Hannah Arendt.

* Psicólogo, psicoanalista, miembro del CIPA.

Aunque se establece un sistema pendular en donde los llamados contradictorios a una justicia escolar acrecentada y a la conservación reforzada de las tradiciones culturales elitistas se neutralizan y dividen a los docentes en dos campos, ello impide la aplicación seria de toda reforma.

Y vemos entonces que es el primer término, el viejo sistema intacto de los imagos y de los mitos que definen de manera oculta las modalidades de la transmisión del saber, el que constituye la verdadera fuerza motriz —en este caso, en el sentido de la inercia— del sistema educativo.

¿De qué está hecho este imaginario institucional cuasi-ancestral? En primera instancia, de la idea de que educar a un niño, es procrearlo artificialmente por completo. La escolaridad está hecha de padres que se siguen unos a otros de grupo en grupo. Cada uno junta su semilla con la del predecesor, como una especie de espermatozoide repetitivo. Descartes comparaba ya el conocimiento transmitido por los diferentes pedagogos que un niño encuentra durante su vida escolar, con esas aldeas que después de reformas y expansiones sucesivas se convierten en ciudades. Sin embargo, él observaba que jamás su armonía podría rivalizar con la de los lugares construidos por un mismo arquitecto. Lo cierto es que esta procreación artificial es vivida al menos de dos formas: una "fantasmal oral" y otra "fantasmal anal."

Las fórmulas ligadas a la oralidad escolar son muy conocidas: asimilar el programa en seis meses... El está ávido de conocimientos... es necesario verificar que sea bien asimilado... es necesario darles el trabajo masticado... ellos ingerían mis palabras como si fueran suero... Los ingleses dicen ^To drink in a teacher every word"... Los italianos: "Bere la parole di maestro..." , todo refiriéndose tal vez, a la "ruminatio divinae lectionis" de los cistercienses. Por lo tanto, es un conocimiento líquido, que llega a través de un embudo a la cabeza, su destino de almacenamiento.

La forma fantasmal anal de la transmisión del conocimiento tiene que ver con modelos sacados del aprendizaje de la limpieza: "los buenos hábitos" de la

- * Beber, de un maestro, cada palabra
- ** Beber la palabra del maestro
- *** Rumiar la lección divina

Maternal, el niño "maleable", la "masa que se debe amasar", la "arcilla a la que se le da forma", y el perseguimiento hasta que "la materia resista".

En realidad, estas dos formas fantasmales de procreación reflejan el imaginario de la escuela como familia donde se practica, a través de la transmisión del conocimiento, un culto a los aportes procedente de los ancestros fundadores. Dichos ancestros funcionan al mismo tiempo como *jueces, a través de las notas, del valor de los padres*. Porque, como lo indica J. Lévine, estas notas están en realidad dirigidas a los padres más que al hijo, y les notifican a aquéllos que son, bien sea buenos reproductores, o que sus óvulos y espermatozoides han sido de calidad muy mediocre.

Es así como, a través de un sistema de imagos y de mitos que permanece siempre tan vivaz, se perpetúan en la práctica, más allá de todos los discursos, *los mismos mensajes ancestrales* sobre las formas de transmisión del conocimiento. Por más que la formación les sobreañada racionalizaciones modernistas, son estos imagos y estos mitos los que continúan prevaleciendo en un trato al niño mucho más como objeto, que constantemente debe ser procreado y atiborrado, que como sujeto que se instaura a sí mismo en agente activo de sus aprendizajes.

¿Cómo salir de ahí? *Un cuarto término es necesario*: el que hará que el docente pueda dejar de referirse repetitivamente a los pedagogos que lo han formado y no sentirse culpable en lo sucesivo de renunciar a modalidades de crianza escolar que se han vuelto anacrónicas. Para ello, los docentes necesitan lugares que les permitan reflexionar "por sí mismos" sobre las dificultades con que tropiezan *Una formación digna de este nombre no puede tomar sentido sino en relación con las dificultades que revela la práctica*. Es en esta dirección que opera el "apoyo al apoyo", el cual, al incluir la dimensión de lo inconciente y la dinámica de lo imaginario, permite al docente entrar en relación con lo que obstaculiza al niño en su confrontación con los aprendizajes. El niño se siente portador de sentido al reconocer mejor sus capacidades manifiestas o virtuales en la mirada del maestro. Y la experiencia muestra que la modificación de las imágenes negativas de sí mismo que de ello resulta, es perfectamente susceptible de generar otra relación del maestro hacia el alumno y, por consiguiente, del alumno hacia el conocimiento.

***Reflexión sobre las demandas y respuestas en la formación:
del adulto al bebé***

*

Peggy Le vine

La intención que me he fijado en el marco de esta discusión, es la de interrogar el campo de la formación para adultos con el fin de tratar de obtener de allí pautas para la formación en la escuela.

Nos sorprende constatar, cuando llegamos al campo de la formación para adultos, hasta qué punto las modalidades de la formación tratan, sistemáticamente y de manera implícita, de no reproducir los modelos del sistema educativo escolar. Y ello conduce de por sí a una primera constatación: es como si todos los adultos responsables de formación supieran exactamente lo que conviene "no" hacer. ¿De dónde obtenemos nosotros esta prevención sistemática contra todo lo que se parece a la escuela?: ¿Simplemente de la voluntad de no regresar a la escuela o del recuerdo penoso de la escuela?

Es sin embargo asombroso que como adultos, nosotros esquivemos todo lo que en la formación haría recordar a la escuela mientras callamos con respecto a lo que aceptamos para nuestros hijos. Eso tiene que ver sin duda con nuestro sentimiento de impotencia frente a la escuela, pero muestra igualmente, que desde que nosotros nos sintamos un poco libres con respecto al campo de la educación, proponemos espontáneamente soluciones creativas.

Los puntos que parecen evidentes en la formación para adultos, jamás cuestionados cualesquiera que sean las formaciones, son:

- Un número restringido de participantes (máximo 20),
- Una atención dirigida a la composición, en sentido estricto, del grupo en términos de heterogeneidad, equilibrio de las personalidades, señalamiento, a los formadores, de personalidades difíciles, historial de individuos, etc.

* Sicológica, Sicoanalista, Miembro del CIPA.

* Algunos módulos, al comienzo de la formación, destinados a favorecer la constitución del grupo, bajo la forma de presentación, juegos en grupo, para compactar al grupo y para permitir a cada uno tomar su lugar dentro del mismo,

° Un seguimiento individual,

* Participantes siempre dispuestos en círculo,⁰

Trabajo en sub-grupos,

* La formación de los educadores en los temas relativos a los fenómenos de grupo,

⁰ La alternancia de módulos particularmente centrados en la transmisión del conocimiento con módulos de aplicación práctica, en forma de simulación, representación de papeles, sketches (pequeñas dramatizaciones),

° La utilización sistemática del estudio de casos,

° La evaluación de su formación y de los formadores hecha al final del curso de práctica por los practicantes.

Todas estas disposiciones tienen por objeto facilitar el derecho a la palabra, implementar una actitud activa con respecto a la adquisición de los conocimientos, una valoración de los saberes adquiridos por parte de las personas en formación y una intensificación de los intercambios.

Estas medidas tienen que ver con lo que se podría llamar la consideración del narcisismo de un adulto en formación. La formación para adultos no es satisfactoria si no se negocia con su narcisismo. Siempre se procura que las personas no se sientan ni humilladas ni heridas en su identidad.

¿Es tan imposible trasladar al grupo mismo tales disposiciones?

Con los pequeños, el docente comprende que el deseo de aprender está ligado a las ganas de ser grandes, al placer de utilizar sus recursos y de dar gusto. Este deseo de aprender se alimenta pues de la identificación con los adultos y de la admiración por los mismos. A estas necesidades responde la organización misma del grupo en el nivel de la maternal: Los talleres que se oponen a los efectos de la masificación, la atención puesta a cada uno, el encuentro con los padres, los numerosos momentos en que los niños están sentados en círculo.

Pero, a medida que crece, el niño es dejado solo cada vez más frente a un conocimiento totalmente estandarizado. Se debe trabajar para sí mismo. En nombre de la preservación de la libertad de cada uno, de la necesidad de fomentar la autonomía y de los peligros de la seducción, los profesores evitan la identificación y los contactos demasiado auténticos.

Ahora bien, nosotros sabemos que, acorralado entre su familia, los compañeros y el conocimiento, el joven necesita, para encontrar su camino, que haya adultos que se dirijan a él teniendo en cuenta sus curiosidades, sus ideas, las formas de ser que le son personales y que constituyen su singularidad.

La apatía, la actitud de espectador melancólico entre numerosos alumnos, su resistencia inconsciente a desarrollarse, a darse, a interesarse en el mundo de los adultos, a forjar un futuro, son las respuestas que ellos dirigen ante nuestra forma de tratarlos en masas más o menos gregarias, a nuestra obstinación por ignorar sus necesidades narcisistas y también, su temor muy grande al futuro.

Dicho de otra forma, el maestro no toma con los jóvenes el lugar de mediador, el lugar de quien tiene por función hacer pasar los vados, que el formador si toma con los adultos.

Además, el maestro no está en una situación que le permite negociar con las resistencias y las tensiones que todo proceso de aprendizaje o de formación induce. Si el formador de adultos tiene tanto esmero para crear un ambiente a la vez acogedor y estimulante para cada uno, es porque sabe que la razón por la cual se está allí es portadora de conflictos y que además el ambiente para él solo no podría evitarlos o regularlos.

¿De dónde viene esta tensión y cuáles son los riesgos?

La situación de aprendiz entre los adultos en cursos de pasantías corresponde a una amenaza de lesión narcisista, de atentado contra la omnipotencia, tanto más en cuanto se trata de volver a iniciarse en el trabajo de aprender, frecuentemente abandonado desde hace largo tiempo o que ha sido objeto de fracaso. Los cursos de pasantías para adultos hacen a cada uno la pregunta para saber si él se autoriza a saber más: ellos se interrogan sobre la calidad de su deseo de adquirir más poder. Los fenómenos de resistencia a la adquisición de más conocimiento o de más saber-hacer son la parte cotidiana de la formación para adultos.

Me gustaría dar algunos ejemplos de manipulaciones de resistencia que se pueden encontrar, donde se ve que frecuentemente adultos **y** niños no están tan alejados en funcionamiento.

En el caso de cursos de pasantías largas (6, 9 meses) para un público de mujeres deseosas de volver a estudiar (en bachillerato, niveles + 263) que han sido seleccionadas y que son voluntarias, se observa un comportamiento de tranquilidad, de repliegue sobre el grupo, ya que el exterior asusta, de crítica violenta hacia la formación, considerada como inapta para suministrarles los medios y los contenidos necesarios para el mercado de trabajo.

Para ingenieros que se forman en la dirección y mando de equipos, se observan comportamientos adolescentes, como inasistencia, retardos, escándalos, risas nerviosas, que son testimonio de la incomodidad de los individuos ante la necesidad de adquirir un saber-hacer en los dominios en los que se sienten completamente desprovistos.

En las formaciones de reciclaje a nivel de adultos, se percibe que los recuerdos de fracasos escolares han acarreado consigo todo un lado de la personalidad como acuñado en posiciones fanfarronas, irrisorias y patéticas. Colocarse en situación de aprender engendra en estos casos una especie de pánico.

En general, se puede decir que todo transcurre como si los individuos estuvieran horrorizados de revelar por medio de la formación el ángulo de ellos mismos el que se sienten más frágiles, como si aprender fuera mostrarse.

Se ve que los problemas son los mismos en la escuela. Aprender, es, en ambos casos, mostrar lo que no se sabe. Y lo que no se sabe, se busca esconderlo. Toda laguna, ya sea que se trate del alumno o del niño, funciona como un secreto en el que se implica la fragilidad del individuo, y por lo tanto su vulnerabilidad.

La diferencia entre la formación del adulto y la del niño aparece porque en el caso de los adultos se sabe que existen resistencias; la experiencia ha permitido hacer el inventario de su diversidad y acumular los medios para responder a ello. Por el contrario, sin ignorar globalmente la existencia de resistencias entre los niños, la escuela se empeña en atribuirles causas que sólo son muy parcialmente verdaderas: pereza, carencia socio-cultural de los medios... en lugar de cuestionar, a nivel de la institución y no de los docentes, la concepción actual del ambiente-grupo así como la falta de flexibilidad adaptativa a todos los niveles, flexibilidad que no tiene nada que ver con laxitud, su opuesta en muchos casos.

La pregunta que se plantea entonces es la siguiente: ¿Será deshonroso para la Educación Nacional reflexionar seriamente sobre las lecciones que provienen, a este respecto, de la formación de los adultos?

Esto quiere decir, tal vez si tuviera más tiempo, sería apropiado continuar la comparación con otros modos educativos, haciendo un paralelo con los cuadros de vida que han sido imaginados para los niños.

Las guarderías infantiles han conocido grandes evoluciones durante estos últimos veinte años. Las modificaciones han tenido por origen una vivencia de estancamiento, de desadaptación de los lugares y de las prácticas con relación a las necesidades de los bebés y de los niños.

Se ha operado un trabajo de reflexión considerable sobre todo a partir de las ideas sobre los efectos de las interrelaciones entre adultos y niños y entre niños entre sí. Hemos asistido a una reforma considerable de la concepción del niño, del objeto-guardería infantil y de la relación puericultura bebé-familia.

Por supuesto, los parámetros son muy diferentes de los que presenta la escuela. Pero se ha hecho en la guardería infantil lo que no se hace suficientemente en la escuela: se han considerado los disfuncionamientos como síntomas que muestran que los deseos y las necesidades de los diferentes protagonistas, adultos por un lado, bebés por el otro, eran contradictorias o divergentes y se ha intentado ver cómo se podrían corregir las diferencias.

La moraleja de esta doble comparación de la escuela con la formación de los adultos y con las guarderías infantiles es clara: Las instituciones evolucionan, cuando resisten son capaces de soportar el interrogarse sobre sus prácticas.