

SIEGFRIED BERNFELD
EL PSICOANALISIS
Y LA EDUCACION
ANTIAUTORITARIA



BARRAL

Título de la edición original:
Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse
(März Verlag - Frankfurt / Main)

Traducción de
Eduardo Subirats

Primera edición octubre, 1973

© de la edición original: The Estate of Siegfried Bernfeld, 1969

© de los derechos en lengua castellana
y de la traducción española:

BARRAL EDITORES, S. A. — Barcelona, 1972

I S B N 84 - 211 - 2014 - X

Depósito Legal: B. 40.435 - 1973

Printed in Spain

INTRODUCCION: MARXISMO CONTRA PSICOANALISIS, por Eduardo Subirats	7
PRIMERA PARTE: EL PSICOANALISIS Y LA CRITICA AN- TIAUTORITARIA DE LA PEDAGOGIA	
La «amoralidad» de la juventud desde un punto de vista psico- lógico	39
Sísifo o los límites de la educación	53
El error de Pestalozzi	57
Crítica socialista de la educación	67
El problema de la masa en la pedagogía socialista	71
Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional	83
Encuesta infantil sobre los castigos corporales	93
La colonia infantil de Baumgarten	
<i>Prefacio</i>	99
I. <i>Los orígenes. La colonia escolar</i>	100
II. <i>La fundación</i>	116
III. <i>Niños y maestros</i>	122
IV. <i>La asamblea escolar</i>	138
V. <i>Las comunidades</i>	158
VI. <i>La escuela</i>	169
VII. <i>Los contenidos hebreos</i>	188
VIII. <i>El problema de la administración</i>	197
SEGUNDA PARTE: EL PSICOANALISIS Y LA LUCHA DE CLASES	
Socialismo y psicoanálisis	213
La psicología y el movimiento obrero	221
	357

La polémica comunista en torno al psicoanálisis y la «Refutación de la hipótesis del instinto de muerte» de Reich . . .	231
I. <i>El análisis sociológico del psicoanálisis</i>	233
II. <i>El «psicoanálisis» y el «freudismo»</i>	242
III. <i>Psicología individual y psicología de las masas</i> . . .	248
IV. <i>Las refutaciones «comunistas» y «económico-sexuales» de Reich</i>	257
Anexo: <i>Respuesta a la «Anti-crítica» de Bernfeld</i>	265
«Neuer Geist» contra «nihilismo»	267

TERCERA PARTE: CONTRIBUCIONES AL PSICOANALISIS

En torno a la teoría de la sublimación	287
El concepto de «interpretación» en el psicoanálisis	299
I	302
1. <i>La interpretación final</i>	304
2. <i>La interpretación funcional</i>	313
3. <i>La reconstrucción - La interpretación genética</i> . . .	323
4. <i>La interpretación diagnóstica</i>	329
5. <i>La interpretación simbólica</i>	332
II	
1. <i>Sobre la técnica de la reconstrucción</i>	334
2. <i>Resumen</i>	344

BIBLIOGRAFIA DE LA OBRA DE SIEGFRIED BERNFELD	351
---	-----

CRITICA SOCIALISTA DE LA EDUCACION*

El educador no espera de la pedagogía más que un solo objetivo: la seguridad. No acude a ella si no es porque intuye o experimenta ante una situación pedagógica dada que la práctica que da por sobreentendida resulta ineficaz. Se sirve de ella como el jardinero se sirve de la botánica. Y como sabe de antemano que su profesión le pondrá necesariamente frente a situaciones desconcertantes, estudia la pedagogía, por así decirlo, como una medida preventiva. La educación es un arte que para ejercerse con entera maestría requiere los conocimientos de una ciencia determinada; y el educador cree que esta ciencia es la pedagogía.

El educador socialista se encuentra en el mismo caso que su enemigo político e ideológico. Al menos, así lo parece. Sin embargo, esta apariencia es extremadamente peligrosa para el futuro de la educación socialista. Por eso se me permitirá que dedique las siguientes páginas al análisis de este asunto tan evidente en apariencia.

Vamos a comenzar con una distinción completamente necesaria. La educación es la práctica efectiva del educador, y la pedagogía, en cambio, es la *doctrina*, la ciencia de esta práctica. Si la educación es tan vieja como la humanidad misma, la pedagogía no cuenta más que con unos siglos. Los negros, para poner un ejemplo, practican una educación pero desconocen la pedagogía, pues no se han detenido a examinar metódicamente su educación. Del mismo modo, la concepción de que la pedagogía es completamente necesaria e imprescindible para la educación no se ha implantado — todavía hoy — en todas las ramas de la actividad educadora. La mayor parte de los padres educan a sus hijos sin conocimientos pedagógicos. Para los educadores profesionales, en cambio, esta cuestión está zan-

* Título original:
Sozialistische Erziehungskritik
en: *Sozialistische Erziehung*, Viena, año 6.º (1926), págs. 106-108.

jada: podrán criticar aspectos particulares de la pedagogía, pero se someten a ella en cuanto a su totalidad.

Pues bien, si la pedagogía ha adquirido semejante autoridad se debe a que la mayor parte de los educadores socialistas, al igual que los burgueses, consideran la pedagogía como una ciencia neutral, del mismo modo que los jardineros o los ingenieros podrían hacer uso en su investigación y en su trabajo de la botánica o la física. Así, cuando los socialdemócratas pudieron influenciar la pedagogía con un contenido socialista en la comunidad vienesa, casi consideraron como la cosa más obvia del mundo impulsar la puesta en práctica de *la* pedagogía moderna. Lo propiamente socialista de este proceder consistía en aplicar *la* pedagogía moderna no sólo a los niños burgueses, sino también a los niños de origen proletario. (Naturalmente, no se introdujo únicamente esta novedad que, sin embargo, tuvo su peso.) El principio subyacente a estas medidas es fundamentalmente el mismo que con toda razón rige la reforma socialista de la asistencia sanitaria. Pues en ella, por ejemplo, no se trata más que de emplear los resultados modernos de *la* ciencia médica — así en la asistencia de la tuberculosis — y aplicarlos sin distinción a todas las capas sociales. La política educativa se guiaba, pues, por la concepción falsa — implícita y acrítica — de que *la* pedagogía es una disciplina científica neutral de validez universal.

No vamos a abordar aquí el tema de si toda verdadera ciencia es en sí misma neutral o no. Nos bastará constatar el hecho de que existen unas ciencias burguesas y unas ciencias socialistas. El marxismo, por ejemplo, es una ciencia económica socialista. La burguesía llega a resultados completamente distintos y, sin embargo, no por ello deja de considerarlos como científicos. La pedagogía no es en absoluto una ciencia neutral sino, por el contrario, extremadamente tendenciosa. De ningún modo puede hablarse de *la* Pedagogía, sino de una pedagogía burguesa y una pedagogía socialista. Y habrá que añadir además que en realidad no existe una pedagogía socialista, pues apenas contamos con algunos elementos incipientes. Pues bien, estos elementos incipientes no podrán desarrollarse hasta que el proletariado haya comprendido que bajo *la* pedagogía no se encubre otra cosa que la pedagogía burguesa.

Esta distinción entre una pedagogía burguesa y una pedagogía socialista no debe subestimarse. No se trata de una mera distinción en cuanto a elementos particulares o al contenido de la pedagogía, como sería el caso de la diferencia entre una pedagogía católica y una pedagogía protestante. A ello se debe que la pedagogía burguesa no pueda convertirse en una pedagogía socialista por el mero hecho de que en la asignatura de historia se mencionen las luchas de clases. No se trata, pues,

de su contenido particular, sino de la pedagogía considerada como un todo. Examinemos el siguiente punto:

La pedagogía burguesa, propiamente ciencia, se compone de tres partes. La más extensa comprende la enseñanza, la didáctica propiamente dicha, es decir, prácticamente todo lo que el profesor aprende en su formación profesional, la enseñanza escolar y la disciplina del alumnado (aparte de la historia de la pedagogía y de la educación). En esta revista vamos a dejar de lado esta parte ya que comprende únicamente la clase escolar sin hacer referencia a la educación propiamente dicha.

¿Dónde se hace referencia entonces a la doctrina de la educación del carácter, de la sensibilidad, de la humanidad, etc.? Estos aspectos quedan comprendidos dentro de las otras dos partes. Los encontramos en las obras de los grandes pedagogos, por ejemplo de Pestalozzi, y también en los pequeños tratados que divulgan las doctrinas de los grandes maestros de la pedagogía, por muy diluidos, dogmáticos y estrechos que estos compendios puedan ser.

Los grandes pedagogos podrán ser geniales y grandiosos, pero no tienen nada de científicos. Para expresarlo en otras palabras, sus doctrinas no son en modo alguno el resultado de la investigación de la realidad ni del análisis crítico de sus principios en la experiencia práctica. Jamás se han propuesto ni los más leves indicios de una *demonstración* de que la puesta en práctica del método de Pestalozzi lleve, por ejemplo, a la prometida plenitud del género humano. Y los divulgadores de su doctrina tampoco han resuelto esta laguna. Por muy extraño que parezca, nadie pone realmente en duda el hecho de la *inexistencia* de una teoría científica de la educación — dejando de lado la teoría de la enseñanza. Y sin embargo, la pedagogía burguesa se vanagloria de una autoridad, tanto en el campo burgués como en el socialista, que sólo puede tener una ciencia exacta.

EL PROBLEMA DE LA MASA EN LA PEDAGOGIA SOCIALISTA*

I

Una de las diferencias más fundamentales entre la pedagogía burguesa y la socialista concierne a su posición respecto al problema de la masa. La pedagogía burguesa apenas ha prestado atención a este problema y no ofrece luz alguna a este respecto. Es cierto que propone unos objetivos que intencionalmente son válidos para todos los hombres — así, dirá que todo hombre debe alcanzar cierta altura moral o determinado grado de dedicación profesional — y que pone en práctica unos métodos de los que se espera que alcancen aquel objetivo ideal. Sin embargo, estos métodos están concebidos para que el educador *individual* (los padres, el profesor) los apliquen al niño *individual*. En la práctica, el educador no se encuentra jamás con un niño, sino con varios — y éste es el caso tanto de la familia como de la escuela —, pero el número de niños ha de ser, según las propias propuestas de la pedagogía, el más reducido posible. Precisamente es en las actividades pedagógicas más decisivas donde el grupo (por ejemplo, el profesor con veinte niños) se disuelve en una relación de pareja (por ejemplo, el profesor y el niño). Así sucede en la amonestación, la conversación pedagógica amistosa que siempre tiene lugar entre dos personas, el castigo y en general en todos los métodos que la pedagogía aconseja allí donde se deba proceder con un tacto pedagógico especial. Nosotros llamamos *individualizante* a dicho método pedagógico, pues se dirige al niño individualmente considerado y parte del educador considerado asimismo como ser individual.

* Título original:
Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik
en: *Sozialistische Erziehung*, Viena, año 7 (1927), págs. 5-7, 33-36, 122-125.

La pedagogía dominante en la actualidad es individualizante. Allí donde surja un problema educativo práctico, se aconseja su resolución en los términos de la relación individual. Así, cuando una escuela arroja un aprovechamiento escaso se propone inmediatamente el remedio de disminuir el número de niños por clase. No puede negarse, por otra parte, que este método ha conseguido efectivamente considerables éxitos. Está fuera de toda duda que en principio pueden conseguirse por este camino los objetivos pedagógicos en el niño individualmente considerado, en la medida en que estos fines sean alcanzables en general. Sin embargo, resulta imposible educar con este método a todos los niños de un país. Y ello por las siguientes razones:

Primero, porque ningún país puede proporcionarse la cantidad de educadores que para ello sería preciso.

Segundo, porque la aplicación del método individualizante significa unas enormes exigencias en cuanto a la aptitud del educador. «El educador ha de ser una personalidad ejemplar con una formación universal». Y resulta completamente imposible que aquella enorme cantidad de educadores adquieran individualmente unas aptitudes personales tan elevadas, como lo demuestran los hechos. Frente a este problema la pedagogía no sabe decir otra cosa que la consabida frase: «¡Formación de educadores!». Pero con ello sólo se relega la cuestión a otro problema: ¿Dónde encontrar los educadores de tan copiosa cantidad de futuros educadores? Aquella solución no es otra cosa que un círculo vicioso.

¿Y cómo resuelve — nos preguntamos — la pedagogía burguesa esta contradicción entre unos objetivos que consisten precisamente en la educación popular generalizada y unos medios inadecuados? Para los niños procedentes de la clase burguesa esta pedagogía individualizante resulta eficaz; el número de niños burgueses es reducido y tiene a su disposición un personal muy amplio: enfermeras, niñeras, institutrices, profesoras de lengua, de música, de gimnasia y de danza, maestros y profesores particulares y eventualmente preceptores. Este personal completa la influencia del maestro público de la escuela popular y del profesor de la escuela superior, cuando los niños no se mandan directamente a escuelas privadas (de distintos tipos, desde el círculo escolar hasta los internados o los internados ubicados fuera de los perímetros urbanos) o a las escuelas que de hecho constituyen un privilegio de la burguesía (así, el Obergymnasium) asegurando, a expensas de los gastos estatales, una formación individualizada del niño mediante el sistema de clases reducidas.

Esta educación resulta evidentemente cara y los costes son sufragados por las familias en particular; sin embargo, estos gastos resultan prove-

chosos en la medida en que repercuten en beneficio de los niños. En interés de la propia clase se desearía la disminución de estos gastos mediante la mejor de las escuelas, pero naturalmente, sin que ello represente un aumento de la carga de impuestos; en una palabra, su interés no abarca una mejora de carácter general, sino simplemente una mejora de las escuelas burguesas (la universidad y las escuelas superiores).

Lo que en realidad se logra a través de estos medios educativos es la iniciación de los niños procedentes de la burguesía a los objetivos de la clase dominante.

La pedagogía burguesa denomina a este proceso selección de los más dotados, más aplicados y más entregados, pero lo que sucede en realidad es que este sistema es por sí mismo suficiente para los intereses industriales. Cualquier otro sistema de formación de la infancia no significaría otra cosa que la disminución de esos intereses, porque requeriría inmediatamente un aumento de los impuestos o incluso la confiscación de bienes. (Por lo demás, esto último no se ha llevado nunca a cabo, como señalábamos anteriormente.) Todo ello explica cómo puede subsistir una contradicción tan crasa entre la realidad y los objetivos ideales de la educación actual.

¿Y no obstante — seguimos interrogándonos — por qué razón se mantienen estos objetivos ideales si en realidad nunca pueden conseguirse y además no están de acuerdo con los intereses de la burguesía?

La educación individualizante sólo puede aplicarse a una minoría parasitaria. Y esta perspectiva debe ser absolutamente clara para el proletariado consciente. La educación individualizante no es en modo alguno la educación, no es la mejor ni la única educación posible, sino simplemente la forma educativa burguesa, la única posible y la mejor, sí, pero desde el punto de vista de los intereses de clase de la gran burguesía.

La pedagogía y la cultura burguesas han conseguido consolidar en cada proletario (y naturalmente, en cada pequeño-burgués e intelectual) la concepción de que la pedagogía burguesa (individualizante) es la única posible, llegando a convertir esta noción en una convicción incontrovertible. A esta concepción hemos de oponernos diciendo que ésta no es más que la educación de la «nobleza» de tipo no-militar, es decir, de la actual gran burguesía, del gentleman. Esta educación se introduce en todas aquellas sociedades en que este tipo es dominante. Fue acuñado para el capitalismo europeo por el inglés John Locke y posteriormente — a través de un interesante malentendido de Jean Jacques Rousseau¹ — fue introducido en la pedagogía. (La nobleza militar, por el contrario, crea una educación

1. Véase Max Adler, *Wegweiser*, 1919.

y una pedagogía completamente diferentes, como he desarrollado en un libro que aparecerá estos días, *Reaktionäre und sozialistische Schulgemeinde* [Comunidad escolar reaccionaria y socialista]*).

¿Cuál es la forma más idónea de utilizar las relativamente escasas personalidades existentes para la educación de la masa y de los niños?

II

El profesor y el educador tienen que influenciar al niño individualmente considerado de un modo determinado y con un objetivo determinado. En principio, la influencia sobre la masa queda fuera de sus posibilidades. Sin embargo, la pedagogía socialista está abocada necesariamente a la masa, debe influirla dado su propio carácter socialista. Este carácter hace que la figura del dirigente adquiera en ella una importancia mucho mayor de la que pudiera tener en la pedagogía burguesa.

El concepto de dirigente no había encontrado aplicación en la pedagogía anterior; y si en la actualidad ha adquirido importancia en el pensamiento pedagógico ha sido gracias a la *Jugendbewegung*** Cabe señalar, sin embargo, que el concepto de dirigente acuñado por la *Jugendbewegung* está cargado de un misticismo reaccionario y de una metafísica, de los que tenemos que apartarnos.

El dirigente político goza, en el mejor de los casos, de una prodigiosa influencia sobre la masa, suscita determinados estados anímicos en enormes masas de personas, provoca afanes, impulsos, las arrastra a determinadas acciones, las mantiene al margen de otras..., pero sin relacionarse jamás con cada individuo particular de un modo personal, sin influir (educar) especialmente en cada individuo de la masa, sin ninguna seguridad, por tanto, de que su influencia sea profunda y duradera en cada uno de los individuos. Por esta razón, en todo partido nos encontramos, junto a los dirigentes, otros miembros que procuran precisamente esta consolidación, esta profundización de la influencia que pudo ejercer el dirigente. Estos miembros están a su vez bajo la influencia de la figura dirigente, son dirigidos, y por tanto indistintos de los demás miembros de un partido en la medida en que estén subsumidos a la influencia del dirigente

* Véase más adelante la N. del T.

** Bernfeld se refiere extensamente a la *Jugendbewegung* (Movimiento juvenil), que se creó a partir de 1901 y comprendía una diversidad de organizaciones, desde católicas, hasta socialistas, en otro artículo no incluido en la presente selección: *Die Psychoanalyse in der Jugendbewegung*, Imago, 1919. (N. del T.)

— cosa que no sucede siempre —, pues un partido es algo más que el puro resultado de la influencia del dirigente sobre la masa. Estos sub-dirigentes influyen a su vez en grupos inferiormente situados y desempeñan incluso una propaganda (ejercen una influencia) personal.

Pues bien, estos miembros son verdaderos educadores, maestros, en el sentido propio de esta palabra. Donde quiera que se ejerza una influencia sistemática y consecuente sobre las masas se sigue una estructura semejante a ésta. Y en la Jugendbewegung misma se desarrollan procesos parecidos, aunque por el momento haremos mejor en dejar este modelo a un lado.

En el sistema de educación burguesa se desconoce por completo este tipo de estructura. En él, educador y dirigente son una y la misma persona. Sus funciones no están separadas por la simple razón de que la educación no abarca en este caso a la masa. Pero la pedagogía socialista tendrá que distinguir claramente entre las funciones del educador y las del dirigente, pues resulta completamente imposible crear por ejemplo 200.000 educadores para dos millones de niños. Y de lo que se trata es de organizar de tal manera esta educación de los dos millones de niños, que basten algunas personalidades dirigentes para esbozar las líneas básicas de la educación, completándose ulteriormente este marco mediante cientos y miles de «educadores». Y estos educadores se obtendrán a partir de los dos millones de niños: ellos mismos serán «objetos de la educación», es decir, niños y jóvenes que por sus peculiaridades y cualidades personales se distinguen de sus compañeros.

La organización de los *Kinderfreunde** ha contribuido a la creación de esenciales elementos de este modelo, en parte por sus propias condiciones, y en parte también, adoptando elementos de la Jugendbewegung. Pero lo que desearía demostrar en este lugar es que estos elementos no constituyen una particularidad característica y exclusiva de esta institución educativa, sino que en ellos se contienen ya los principios fundamentales e imprescindibles de una educación socialista en general, los principios en que debe fundarse una pedagogía socialista.

Por ejemplo, se instruye como meta educativa que cada uno de los dos millones de niños lleve una cinta roja en su gorra. De acuerdo con el sistema educativo burgués, los cientos de miles de padres, educadores, maestros, etc., tendrían que procurar, o incluso obligar, mediante el convencimiento, el castigo o la recompensa, y sobre todo, mediante un control y una vigilancia constantes, que se adoptase esta medida. El esfuerzo

* *Kinderfreunde*, comunidad pedagógica formada sobre una base socialista y difundida principalmente en Austria a partir de 1908. (N. del T.)

que precisaría una medida semejante sería enorme y sus posibilidades de éxito tanto más escasas cuanto más se alejaran los objetivos educativos de las necesidades de los niños. Los educadores que no tuvieran a su cargo más que diez, veinte o incluso treinta niños, podrían conseguir esta meta con relativa facilidad. En cuanto a los demás, quedarán repartidos entre otras clases escolares, la familia, etc.; y el número de niños que se pueda influir en este sentido ya no dependerá de las cualidades pedagógicas personales del educador, sino de la organización de la educación.

Sin embargo, también puede alcanzarse este mismo objetivo (que los niños lleven una cintilla roja en la gorra) por un camino distinto: se reúnen los niños (en una fiesta, en una excursión o en una liga) y en medio de esta agrupación masiva aparece la figura dirigente con la correspondiente cintilla roja; inmediatamente los subdirigentes, es decir, los educadores, imitarán su ejemplo; así comunicarán a la masa un signo que ésta hará inmediatamente suyo. Por medio de los dirigentes, este impulso trascenderá a otras masas de niños, hasta que por fin se forme un verdadero movimiento, una moda de la que no querrá sustraerse prácticamente ningún niño. Aparecerán de pronto dos millones de cintillas rojas como una tromba.

Este ejemplo podrá parecer banal, pero en realidad, los objetivos pedagógicos más serios y profundos no se logran sino de esta forma. ¿Acaso no sobrevendría una epidemia de apasionamiento por el latín entre los niños, si ellos vieran que sus dirigentes usaran el latín como lengua oficial? El «buen educador» logra sin más este estado de ánimo entre sus alumnos: convirtiéndose en su dirigente y estimulando a su vez a otros para que se conviertan en subdirigentes (educadores) de sus compañeros. El «buen» maestro suscita de este modo la creación de una masa en la clase escolar. ¿Y por qué no se va a centuplicar esta influencia, ampliando el marco de las masas todo lo que alcance la capacidad dirigente del educador? En realidad podemos constatar este hecho en la clase escolar. ¿Pero, por qué no ampliarlo a toda la educación?

La condición esencial para que estas posibilidades de influencia de las personas educadoras se multipliquen (con lo cual, el educador se transforma en figura dirigente) estriba en la asimilación de los niños en organizaciones masivas. Las masas poseen el poder del contagio; ejercen una influencia sobre el individuo a través de un chispazo eléctrico, por así decirlo; su función educadora es inmediata, influyendo rápida y hondamente sobre cada uno de los individuos, transformándolos de acuerdo con la voluntad y el fin propios de la masa. Para que esta influencia sea duradera se requiere que la masa se organice constantemente. Y para que estas influencias corran parejas con el objetivo de la pedagogía socialista,

la masa debe estar influenciada por personas apropiadas y de acuerdo con principios y fines esclarecidos.

Si los individuos (es decir, los niños proletarios) están organizados como masa (y no como miembros de la familia, como clases aisladas o como colegios cerrados) bastan algunas personas dotadas de cualidades dirigentes para influenciar duraderamente (educar) a toda la masa. Entre estas personas dirigentes y la masa se encuentran los educadores (es decir, los subdirigentes) formados por niños o jóvenes (y en parte, adultos con dotes dirigentes reducidas o no desarrolladas). Esta es, en líneas generales, la distribución más económica de la relativamente menguada cantidad de educadores de que dispone básicamente la educación socialista (reducida cantidad por el carácter fundamental de esta educación, y no, por ejemplo, por escasa entrega de los educadores, véase el apartado primero).

Debe señalarse, por otra parte, que en este sistema educativo requiere seguirse, además de dirigentes y educadores, un tipo de personal que no está del todo separado de las funciones de aquellos: se trata del personal administrativo, del organizador, de los funcionarios. Respecto a ellos, es preciso que la pedagogía socialista estudie y formule particularmente su ubicación y sus funciones.

El modelo pedagógico de la educación individualista (burguesa) es la familia. Así, el educador desempeña en lo fundamental las técnicas de la madre que cuida al niño y lo integra a la vida familiar mediante el cariño, el castigo, la enseñanza, etc.; el maestro desempeña la técnica que antes usaba el padre cuando comenzaba a desarrollarse esta forma pedagógica: el padre colocaba al niño en su empresa familiar y le enseñaba en aquel medio (o el noble introducía al niño en el estilo de vida feudal).

Por el contrario, el modelo pedagógico de la educación socialista, es decir, de la pedagogía de masas, lo constituye el partido y los movimientos de masas de la sociedad moderna. En ella ocupan un lugar central — aunque con las correspondientes modificaciones en cuanto al contenido, y por supuesto, no de un modo exclusivo — los métodos de la sugestión de la moda, de los festejos tradicionales, de la propaganda y de las fiestas masivas, de las acciones de masas, etc. Y si la ciencia auxiliar de la pedagogía burguesa es la psicología individual (la psicología infantil experimental), una de las ciencias (¡y no la única!) auxiliares de la pedagogía socialista es la psicología de las masas. De sus experiencias deducimos aquellos datos que necesitamos para comprender las cualidades dirigentes del individuo, pues ni el principio dirigente ni su influencia constituyen «un oscuro secreto» de naturaleza mística, sino un objeto de la psicología y de la sociología analíticas, por incipiente que sea en la actualidad el estado de sus investigaciones científicas.

III

En el apartado anterior hemos observado que en la educación socialista, dado su carácter de masa, la figura del dirigente goza de un lugar especial. Por *dirigente* entendemos aquella persona que ejerce su influencia sobre una masa de niños y jóvenes, sin entrar en contacto directo con cada individuo de esta masa y sin la pretensión de intervenir, cualesquiera que sean los medios, sobre el desarrollo de cada individuo en particular. Por el contrario, denominamos *educador* a toda aquella persona que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo.

La experiencia nos demuestra que no todos los educadores son capaces de ejercer la función dirigente, lo cual nos remite a la cuestión de cuáles son las peculiaridades que posibilitan desempeñar el papel de dirigente (respecto a niños y jóvenes). Evidentemente, existen ciertas cualidades anímicas que determinan la capacidad dirigente de una persona. Pero también es cierto que se requieren unas condiciones sociales precisas para que aquellas cualidades puedan resultar efectivas: el dirigente ha de poder entrar en contacto con la masa. Es decir, el requisito de la educación que pueda llevar a cabo una personalidad dirigente estriba en la organización de la masa de niños. Sin embargo, apenas podremos determinar algo sobre la forma idónea de esta organización si previamente no se han precisado las cualidades anímicas del dirigente, o en otras palabras, si antes no hemos sentado los principios de una psicología del dirigente.

¿A través de que medios actúa el educador? Por ejemplo, persuado al niño Juan para que no escupa más en el suelo. ¿Y cómo lo he conseguido? Sólo puede conseguirse, en realidad, a través de uno de los cuatro mecanismos siguientes:

1.º Se lo he prohibido y le he amenazado con un dolor futuro; Juan teme el dolor y obedece. O bien le he prometido un premio que le gratificará, en caso de que obedezca. En esta ocasión, Juan desea este placer y obedece. Como adulto, gozo del poder de otorgarle dolor o placer según mi voluntad (por ejemplo, tengo suficiente dinero para hacerle un obsequio). Juan no tiene ningún tipo de relación íntima conmigo, pero puedo moldearle a través de su miedo al dolor y de su anhelo de placer. Este método se basa en el principio de la *domesticación*. Cuanto mayor sea la

indiferencia de Juan por lo prohibido, tanto más suaves podrán ser los medios que se emplean para domesticarlo. Y viceversa, cuanto mayor sea su atracción por lo prohibido, tanto más duros tendrán que ser aquellos medios.

2.º Le explico claramente que su comportamiento no es bonito, ni saludable, ni noble, etc. Juan lo comprende y deja de cometer aquel acto. A través de este método lo he persuadido a adoptar una actitud, ya sea moral, estética, lógica, etc. Sucede en este caso lo contrario del anterior, pues si en aquél, es decir, en el principio de la domesticación todo descansaba sobre el educador, ahora, todo o prácticamente todo recae en la opinión de Juan, del alumno. De lo que se trata aquí es que Juan mismo comprenda su acto. Lo que el educador puede hacer es facilitarle esta comprensión mediante un comportamiento adecuado, o por el contrario, dificultarla con su comportamiento inadecuado. Pero no se emplea ninguna medida que imponga dicha actitud. Al igual que en el principio del domesticar, la actitud que se comunica al niño no depende de las relaciones internas entre éste y el educador. Así, una persona extraña también podría comunicarle la misma actitud, e incluso una persona desacreditada podría suscitar en el alumno el cambio de su comportamiento. Pero por regla general, quien logra despertar con mayor facilidad una actitud determinada en el alumno, es la persona que éste estima y aprecia. Es decir, que esta actitud del alumno no se logra sin la colaboración de sus relaciones afectivas hacia el educador. En este caso, el alumno siente al educador como una autoridad. Así, mi autoridad a los ojos de Juan será tanto mayor cuanto más actitudes despierte en él respecto a determinadas cosas y cuanto más importantes sean éstas. Y paralelamente, si mi autoridad sobre él es mayor, resultará mucho más fácil hacerle comprender lo que yo le diga, y menos dificultades tendré en suscitarle determinados comportamientos. Por otra parte, mi autoridad no se acrecentará solamente porque despierte su comprensión: también las relaciones afectivas que tenga conmigo pueden aumentar mi autoridad a sus ojos (mi autoridad, es decir su confianza hacia mí). Y viceversa: todo distanciamiento de su relación afectiva hacia mí puede contribuir a disminuir mi autoridad sobre él. Por último, hemos de decir algunas palabras respecto al concepto de autoridad. Por lo general, no se distingue entre esta autoridad y el poder coercitivo subyacente al principio educativo de la domesticación. Pues bien, deberemos tener en cuenta que ambos conceptos presentan diferencias esenciales que no debemos confundir en ningún caso.

3.º Sin embargo, lo más probable es que este comportamiento del alumno no se consiga ni domesticándolo ni a través del principio de la

autoridad, sino por este otro camino: Juan fue reprochado por su comportamiento; él sabe que por mi parte, ni le produciré un dolor porque haga el menor caso a mi reproche, ni le proporcionaré un premio gratificante porque me obedezca. Pero teme que yo «me enfade», aunque sólo sea por un instante, si vuelve a cometer aquella falta; por lo menos no seré ya tan amistoso en mi trato, ya no le apreciaré tanto, etc. De hecho, que no sea ya, «bueno» con él no le reportará ni un dolor ni una gratificación. Probablemente, no es consciente de su temor a mi enfado, ni sabría decir por qué le complace estar «a buenas» conmigo. Pero mi actividad educativa me demuestra que él tiene respecto a mí una relación afectiva decisiva, de manera que le desagradaría, o incluso no podría soportar que se rompiera nuestra relación armoniosa: mi «enfado» le deprime, y mi «estar a buenas» le anima. Esta relación afectiva no puede designarse con otra palabra que la de amor. Podrá ser un amor profundo y fuerte o un amor débil y superficial, pero de todos modos existe un lazo amoroso entre Juan y yo. Y es por este vínculo, independientemente del dolor o de la gratificación que pueda ocasionarle, que obedece, haciéndolo entonces por razones propias, interiores: para mantener su equilibrio anímico, que se conserva en tanto yo me comporte «bien» con él, y se perturba cuando yo me «enfado». Por lo demás, es evidente que este vínculo de amor puede conjugarse en distintas proporciones con la autoridad, e incluso con el principio de domesticación coercitiva.

4.º En el vínculo amoroso distinguimos todavía otro proceso que de hecho está íntimamente emparentado con éste. Yo puedo estimular en Juan el *ideal* del hombre higiénico, joven, correcto, etc., a través de mi censura. Si casualmente o gracias a mi comprensión del niño logro suscitar en él este ideal, el alumno se comportará o al menos se esforzará por parecerse a este ideal. Como educador, puedo inculcarle un nuevo ideal, y en caso favorable, puedo convertirme yo mismo en su figura ideal. En esta ocasión, influyo sobre él como modelo ejemplar, en la medida en que mi personalidad corresponda al deseo de Juan de ser como yo. Si Juan me quiere, querrá ser entonces como *yo quiero que sea*; si yo soy su ideal, él querrá *ser como yo*, o más exactamente, como yo soy en la imagen ideal que él tiene de mí.

Así, la relación de amor y la relación como ideal están estrechamente emparentadas, pero son diferentes, e incluso pueden llegar a ser contrapuestas. Por ejemplo, puedo convertirme en ideal para Juan como un hombre rebelde, y lo habré conseguido inadvertidamente al oponerme al rector ante sus ojos. Juan se comportaría frente a mí como rebelde, a pesar de que ello no me gustaría y provocaría mi enfado. En este caso el ideal vencería sobre la relación de amor. Su derrumbe respecto a mí viene

dado por el hecho de que no me ama (o ya no me ama), y por tanto le es indiferente mi actitud hacia él, pero no obstante, sigo influyendo en él como figura ideal. Este vínculo como ideal se desarrollará en Juan, primero, imitándome exteriormente, y ulteriormente, como autoeducación interior.² Pero también puede actuar de un modo completamente inconsciente como «identificación», tanto respecto al exterior, como respecto a su propia interioridad.

El educador dispone, por consiguiente, de estos cuatro medios para la transformación del comportamiento del niño individualmente considerado. De ellos, el primero, es decir, el método de domesticación, queda excluido por cuanto jamás conduce a una transformación *interior* del niño, sino al contrario, como quiera que se utilice no consigue más que el estímulo o la represión de determinados comportamientos que momentáneamente retroceden a un estado anterior ante los imperativos de la coerción. Se puede domesticar a los animales, pero no es posible aplicar los mismos criterios para la educación del niño (cuando tienen más de uno o dos años de edad). El mero domesticar no consigue un cambio interior. El método persuasivo depende de la edad y de la inteligencia del niño, pero ante todo, del carácter inmanente a lo mandado o prohibido. Este método está sujeto, por tanto, a multitud de limitaciones. Por otra parte, el método de suscitar un ideal en el niño sólo puede ser eficaz a partir de cierta edad (según los casos, de los seis a los doce años). Incluso en esa edad no puede aplicarse de una manera consciente y duradera y una vez se ha inculcado el ideal al niño, el educador pierde toda su influencia sobre él: en su lugar se coloca el ideal que a partir de este momento será quien educará al niño. A ello se añade el hecho de que en la relación entre el educador y el niño, las condiciones necesarias para estimularle un ideal son extremadamente difíciles.

De hecho, *el medio más universal es la relación amorosa entre el educador y el niño*. Resulta eficaz en todas las edades y es eficiente por sí mismo; por lo demás, sus efectos son muy amplios y duraderos. Si el niño puede educarse precisamente a través de un lazo de amor con su educador, independientemente de la intensidad o de la amplitud de este sentimiento. Muchos de los éxitos que se atribuyen al método de domesticación, de persuasión o del estímulo ideal, se consiguen en no pocas

2. El Dr. Hoffer ofrece una descripción muy interesante de este importante proceso en un ejemplo práctico. Véase *Ein Knabenbund*, en Bernfeld, *Vom Gemeinschaftsleben der Jugend*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1922. También está citado en mi libro *Kinderheim Baumgarten*, Berlín, 1921.

ocasiones gracias a esta relación amorosa subyacente. E incluso no exageramos al decir que la utilización de la relación amorosa entre el niño y el educador constituye la esencia de la educación.

El *dirigente*, en cambio, se encuentra en una situación completamente distinta. Pues resulta evidente que ningún humano puede ser capaz de moldear y utilizar los lazos amorosos que sienten por él cientos o miles de niños. Claro está que el dirigente es querido por los niños, pero de una forma completamente distinta; la influencia que él ejerce sobre los dirigidos no se apoya en este vínculo amoroso a través del cual puede llegarse a la transformación del comportamiento individual. El educador utiliza ese lazo con el niño, en la medida en que es «bueno» o se muestra «enfadado»; el dirigente de una masa de niños, por el contrario, no puede mostrarse «amable» o «enfadado» con cada niño en particular. Basta ya una «masa reducida» de niños, que el educador todavía puede abarcar llegando a establecer un contacto individual con ellos, para que la utilización de dichos lazos amorosos con fines educativos se haga compleja o incluso resulte imposible. Pero tratándose de una «masa amplia» la utilización pedagógica de las relaciones amorosas no puede siquiera plantearse.

Si en una «masa reducida» — llamémosla, por ejemplo, departamento — no existen más que los lazos amorosos de cada uno de los niños con el educador, sin que se introduzcan otros métodos pedagógicos, sucederá que, transcurrido cierto tiempo, prácticamente la totalidad de estos niños dejarán de sentir este afecto por su educador. Se crearán inmediatamente los celos, y éstos acabarían por disolver y liquidar el departamento de no intervenir la coerción externa (es decir, la domesticación).

El vínculo amoroso tiene que conjugarse, tiene que completarse mediante otro factor que todavía está por analizar. Se trata de la *solidaridad*. Al substituirse la pugna de los celos por la solidaridad se engendra inmediatamente un grupo en el seno del departamento. El departamento, que no podía mantener las relaciones de amor por la pugna y los celos internos en torno al objeto amoroso, se organiza transformándose en un grupo de niños en torno a un dirigente (un dirigente de grupo). Sucede un fenómeno similar cuando una masa amplia se organiza alrededor de un dirigente, convirtiéndose en un movimiento. El factor que suscita esta organización es lo que distingue al dirigente del educador. Y precisamente profundizar y analizar esta diferencia es el objeto de la psicología del dirigente en la educación.

LOS CASTIGOS Y LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA EDUCACION INSTITUCIONAL*

En un internado que comprende 150 alumnos, entre niños y niñas, huérfanos y desamparados, de cuatro a catorce años de edad, se sorprende a un muchacho de siete años que en el camino hacia la escuela ha robado chocolate en una tienda. La dirección y el cuerpo de educadores han abandonado desde hace tiempo el viejo sistema pedagógico: desempeñan su labor sin castigos corporales, sin arrestos y sin privación de comida. La reprensión, las amonestaciones y la privación de pequeños caprichos constituyen medios suficientes para mantener la disciplina. De esta suerte, el robo del joven muchacho constituye un serio contratiempo para el personal pedagógico en general. Los educadores consideran el caso como una profunda crisis del nivel moral de los alumnos y no creen que los medios suaves de la nueva educación sean eficaces para corregir esta situación. Pero en realidad no saben qué determinación tomar y convocan para la resolución de este asunto al consejo de alumnos, creado recientemente, pero que hasta entonces no había adquirido significado ni importancia alguna en la vida del internado. La reunión se desarrolla sin la participación de los alumnos y no llega a ninguna conclusión. Los educadores no dejaron de expresar su repudio del comportamiento que tuvo el muchacho y, como era de esperar, encontraron la aprobación de los alumnos, una aprobación falsa e hipócrita. Por la noche hubo excitación en los dormitorios; es más, los alumnos discutieron, se rebelaron y protestaron en los excusados. Por la mañana siguiente, uno de los niños confesó lo siguiente a un funcionario del consejo de la escuela, en representación de sus cómplices: desde hacía cuatro semanas largas, unos doce de ellos ro-

* Título original:

Strafen und Schulgemeinde in der Anstaltserziehung, en: *Arbeiterwohlfahrt*, 1929, págs. 513-520.

baban chocolate en los establecimientos cotidianamente y con éxito manifiesto.]

Este suceso tiene enorme interés por cuanto resulta típico, puede presentarse en numerosas instituciones educativas y de hecho, se ha presentado en un sinnúmero de casos. Y son precisamente quienes más desearían rehusar definitivamente a los métodos del castigo corporal, del arresto y la reclusión, que han de admitir clara y seriamente que la pedagogía humanitaria, de camaradería y amor, la pedagogía que rechaza el castigo por principio, no basta para mantener el orden institucional en todos los casos; y todavía resulta más insuficiente frente a incidentes graves. Vemos así, cómo los educadores que promueven la nueva pedagogía se decepcionan una y otra vez. Vemos cómo fracasan estos métodos pedagógicos, con pocas, muy pocas excepciones, cuando, más pronto o más tarde, sobreviene un incidente drástico y peligroso que deja al educador en la más terrible confusión. Vemos, en fin, cómo éste acaba por dar oídos a los que sólo habían aceptado los nuevos métodos con desconfianza y desacuerdo.

Sería ilusorio, y una ilusión no exenta de peligros, creer que el aumento de la camaradería y de los vínculos de amor puedan engendrar unas condiciones más favorables para la educación, inclusive en estos casos difíciles. Antes bien, si quiere conseguirse un auténtico progreso en este terreno, *tiene que admitirse previamente que la pedagogía basada en el amor tiene sus propias limitaciones, y que este sistema por sí solo no es suficiente para emprender la educación institucional.* De no existir otra alternativa que la educación basada en los lazos de amor o la educación cuartelaria, las mejores instituciones podrían limitarse a la simple combinación arbitraria de ambos criterios.

Se trataría, pues, de introducir métodos de nuevo cuño, para impedir cualquier recidiva a la pedagogía cuartelaria. Pero antes habría que preguntarse si nuestro educador está verdaderamente capacitado para juzgar seriamente esta cuestión. ¿Todo este asunto del latrocinio no será acaso una mala jugada sin mayor trascendencia? ¿No sería mejor que los educadores despacharan la cuestión con pocas palabras?

En realidad pueden aducirse toda una serie de argumentos a favor de los niños. El robo constituye muy a menudo un síntoma pasajero de la pre-pubertad, y que se hurte chocolate no es precisamente un acto incomprensible. Estos pillos han mostrado tener valentía, cautela y agudeza suficientes. Sabemos, por otra parte, que el deseo de aventuras, la autoafirmación audaz o la pillería inocente pueden conducir ocasionalmente a las acciones que constituyen el nexo objetivo de la asociabilidad o incluso de la criminalidad, sin que por ello debamos juzgar tan negativamente los

motivos anímicos que conducen a semejantes actos. Y en fin, el psicoanálisis ha demostrado que a menudo los actos de pillaje de los niños no son más que la consecuencia pasajera de un desarrollo en sí mismo deseable, concretamente, de la deshabitación total al onanismo.

Sin embargo, todos estos argumentos que disculpan a los autores de estos latrocinios, no justifican que consideremos estos hechos como simples actos inocentes. *El desarrollo ulterior de la vida y de la existencia social de dichos autores no depende únicamente de sus motivaciones psíquicas o de su estado anímico, sino que está determinado de un modo decisivo por el medio social en que ellos se encuentran.* En un medio burgués protegido, el robo puede ser un acto sin mayores consecuencias sociales o psíquicas para el niño. Pero el mismo acto y las mismas motivaciones psíquicas, trasladados a un medio proletario y expuesto, puede adquirir un sentido completamente distinto. De hecho, la mayor parte de los vagabundos y criminales han empezado con esas bandas de pillos, al principio ocasionales, como las de nuestros alumnos, y posteriormente han evolucionado hasta convertirse en bandas sistemáticas de latrocinios. Estas bandas proceden de las capas proletarias que se hallan menos protegidas, más expuestas. En este sentido, la formación de la banda de ladrones puede considerarse como un síntoma objetivo de desamparo, cualesquiera que sean las motivaciones subjetivas o incluso inconscientes de sus miembros.

De toda esta constelación se concluye que en el internado que estamos tratando no puede despacharse aquel asunto con un par de palabras en el orden del día y que la preocupación del educador no es en absoluto infundada. Y desde este punto de vista, queda vedado cualquier regreso a los métodos pedagógicos anteriores. Pues una cosa es evidente: *La resolución de estos síntomas tempranos de desamparo mediante la autoridad, los castigos corporales, el arresto o la reclusión, en una palabra, mediante la «pedagogía carcelaria», tiene por consecuencia prácticamente inevitable que se arroje definitivamente a los autores del acto delictivo al desamparo y la criminalidad.*

Naturalmente, podría decirse que todavía no se ha experimentado suficientemente la educación sin castigo; si pese a las crisis incidentales se siguiera aplicando de una manera consecuente, daría, sin lugar a dudas, sus frutos. Esta concepción probablemente es correcta desde un punto de vista teórico. Y con todo ha sucedido algo cuyas consecuencias ya no están enteramente en manos del educador. Los propietarios de los comercios protestarán si la pequeña banda de pillos prosigue sus actividades. La escuela misma reaccionará de un modo u otro. El mismo consejo de alumnos ha pedido justamente que se condenara a los delincuentes. Al-

gunos de los educadores se sienten inseguros. Y ante todo, existe una necesidad imperativa y actual de completar los métodos educativos empleados hasta este momento. En mi opinión, lo que toda esta serie de consecuencias pone en cuestión de una manera primaria es la comunidad escolar misma. *Y sólo ella puede solucionar el problema de los castigos en la institución; pues esta comunidad escolar es por sí misma aquel complemento necesario a la pedagogía basada en los lazos de amor, que en situaciones críticas puede impedir la involución a la pedagogía basada en el castigo.*

Sin embargo, tiene que quedar sentado lo que se entiende por comunidad escolar,¹ e igualmente tiene que tenerse en cuenta el proceso correcto para llegar a configurar una comunidad semejante. Sí, el consejo de alumnos podría convertirse en un tribunal de alumnos, y éste, a su vez, evolucionar hasta constituir una comunidad escolar. Pero este camino no hubiese sido el correcto en el caso que estamos tratando.

Los educadores se apresuraron en manifestar su decepción, su repudio y su condena social y moral de los latrocinios. La convocación del consejo de alumnos, que constituye un acontecimiento poco frecuente y extraordinario, significaba para los alumnos que los educadores habían considerado aquel comportamiento con excepcional gravedad. Sin embargo, la mayoría de los niños tenía una visión mucho más leve de aquel suceso y se solidarizaban interiormente con los autores del delito. La posición de una de las muchachas mayores del internado resulta enormemente característica: había tratado de convencer a la opinión general con gran alboroto que se debían castigar severamente a los autores de aquel delito; y sin embargo, poco tiempo antes supo de los latrocinios que se cometían de camino hacia la escuela, limitándose toda su indignación moral a la advertencia: «¡No lo hagais, que os pueden sorprender!»

En otras palabras, la condena de los autores de este delito no es en modo alguno la expresión del nivel moral, social y ético de la mayoría de los alumnos, sino de su hipocresía, de su arribismo y, en el mejor de los casos, de su deseo de dejar las cosas tal y como están. «Sabemos muy bien que ustedes, nuestros educadores, se toman estos asuntos muy trágicamente; hagan lo que les dicte su voluntad, pero aquí, entre nosotros, no compartimos ni esta condena ni todos los ideales y valores que ustedes quieren inculcarnos». Si es ésta la posición de los miembros de la comunidad escolar, aun cuando no la manifiesten de una manera clara y

1. Para esta cuestión, véase *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* (La comunidad escolar y su función en la lucha de clases) y *Kinderheim Baumgarten* (La comunidad infantil Baumgarten).

consciente, la institución no resultará más efectiva que cualquier otro método pedagógico.

Considerar entonces que el consejo de alumnos constituye la célula embrionaria de una comunidad escolar sería completamente equivocado. Al contrario, si se pretende llegar a la construcción idónea de una comunidad tal para el futuro, debe utilizarse este acontecimiento imperativo y enormemente actual para airear la atmósfera, aliviando así una evolución ulterior satisfactoria. Sería preciso que los educadores reconociesen en primer lugar las verdaderas opiniones sociales y morales de los niños como hechos dados, y más aún, *deberían hacerles conscientes de sus propias concepciones*. Debería determinarse claramente y suavizarse inmediatamente después la distancia existente entre este nivel real de la institución y el elevado horizonte moral de los educadores. No puede elevarse este nivel de los niños de la noche a la mañana y esto obliga a que el educador descienda un poco. Con ello no hace ninguna concesión, pues de hecho han sido ellos, como educadores, quienes han cometido un error: han exagerado el asunto. Por muy legítimas que sean sus preocupaciones y sus valores, su condena ha sido injusta en un aspecto esencial: *los niños tienen derecho a obtener chocolate*, sí, también tienen ese derecho los niños pobres, los niños proletarios, los alumnos de los internados. Si los educadores hubieran explicado algo así como: «Bien, tenéis derecho a obtener chocolate, pero robarlo no es la mejor manera de obtenerlo; puede traer un sinnúmero de complicaciones, como ya podéis ver», si hubieran planteado las cosas de este modo, en lugar de condenar el acto en sí mismo, se hubieran colocado en el mismo nivel moral de los niños, posibilitando así la apertura a una comprensión más amplia.

Ante todo, los educadores deben descender del pedestal de la autoridad moral y *solidarizarse con los autores del delito en cuanto al fin de su acto*. De este modo, los niños darán oídos a la crítica que el educador hace al medio de alcanzar este fin.

Reconocer el derecho a chocolate no quiere decir que la administración del internado tuviera la obligación de proporcionar esta golosina a manos llenas. Es evidente que los latrocinios desaparecerían inmediatamente si se repartiera a menudo y abundantemente chocolate, pero con ello no se hubiera alcanzado una superación del nivel psicológico de los niños, y así, nada impediría que se formara automáticamente una banda que robara caramelos.

La alimentación que se daba en el internado era suficiente, buena y variada; teniendo esto en cuenta, la administración no adoptará frente al problema de estos robos medidas como mejoramiento de la comida, introducción de dinero para gastos personales de los niños, etc. Se propondrá

entonces a los alumnos que procuren obtener el objeto que desean (golosinas) por cuenta propia, pero con medios adecuados y no mediante el robo que, al fin y al cabo, no engendra más que inconvenientes en la escuela, con la policía o con la administración. Una vez los alumnos hayan comprendido claramente esto, los educadores tendrán que buscar un método adecuado, proponerlo y estimular su realización. Existen un sinnúmero de posibilidades muy asequibles. Por ejemplo, podía proponerse el siguiente medio a los alumnos: convertir la banda de pillos en una «banda» de actores de teatro, invitar mensualmente a personas conocidas, representar ante ellos una obra; recoger dinero de las entradas y crear con él un fondo para la adquisición legítima de chocolate. Quien haya experimentado este tipo de tentativas sabrá cuán enorme es el interés, la animación y la entrega que despiertan estos grupos de teatro entre los niños; sabrá también lo intensos que son los lazos afectivos creados entre los actores y los directores de la escena; se habrá dado cuenta de la importancia que adquiere entonces el grupo de los actores para todo el internado; y no desconoce que el fondo acaba por emplearse para objetivos más importantes, pues el objetivo original de toda esta actividad acaba por olvidarse incluso antes de comenzar la primera representación.

Para nosotros estas perspectivas en sí mismas carecen de importancia. Lo que nos interesa primordialmente es la *situación pedagógica* que surge con esta nueva posición del educador y con su propuesta, sea la que fuere. Partimos de la firme convicción de que fuera de la pedagogía cuartelaria tiene que existir fuerzas positivas en la educación de los internados que amplíen el estrecho marco de acción que posee la pedagogía basada en los lazos de amor. Y tenemos la esperanza de que estas fuerzas pueden crearse en las agrupaciones sociales del internado mismo que, de una manera un tanto imprecisa, designamos «comunidad escolar».

Con el fin de airear el ambiente y de crear los principios de este tipo de agrupaciones sociales, hemos reconocido en primer lugar los intereses alimenticios de los niños, y en segundo lugar, hemos propuesto la creación de una «banda de actores de teatro». Para comprender la eficacia que pueda alcanzar este nuevo sistema, tenemos que desprendernos previamente de los puntos de vista corrientes de la pedagogía, que sólo conciben la limitada relación entre el pedagogo individual actuando sobre el niño individualmente considerado, a través de unos medios determinados. Nosotros hemos de atender, por el contrario, a las relaciones de los alumnos entre sí y con los educadores, dentro de la situación pedagógica y debemos comprender su estructura inmanente. Esta puede describirse como un grupo de teatro cuyos miembros persiguen un fin común (una representación, o si se quiere el fin de esta representación, la obtención de

chocolate) y tratan de conseguirlo en comunidad, dividiéndose organizadamente el trabajo. *Constituye, pues, un grupo organizado, o sea, solidario, que persigue un fin común, asequible y concreto, con medios legítimos.* En este sentido, su estructura interior no ha cambiado al transformarse la banda de pillos en un grupo teatral. Pues cuando eran una banda de pillos también se solidarizaban en torno a un fin concreto, común y alcanzable; también existía allí una división organizada del trabajo, aunque sólo fuera incipiente y no se desarrollara plenamente hasta la formación del grupo teatral. El fin que estos niños perseguían solidariamente es idéntico en ambas situaciones: la obtención de chocolate.

La diferencia entre ambas situaciones estriba en la posición del educador. En el primer caso, el educador era el *enemigo* del grupo, el cual tenía que protegerse y ocultarse a su vigilancia, pues los niños sabían que el objetivo de su banda estaba condenado como algo bajo (una mera golosina) y los medios con los que lo conseguía, como algo delictivo (un robo); en cambio, en la nueva situación, el educador aparece como el *dirigente* del grupo, es decir: se *solidariza* con su objetivo, no se distingue de ellos en sus valoraciones, no condena sus fines (sus valores) como puramente infantiles y desechables, como una mera avidez de golosinas, y no impone unos valores presuntamente superiores, sino que se pone a su mismo nivel en cuanto al objetivo y los valores de su actividad. Y lo que le convierte en dirigente no es otra cosa que su superioridad respecto a los métodos que permitan alcanzar aquel objetivo. No sólo ha encontrado la forma más práctica de conseguirlo a través del grupo de teatro, y que posteriormente resultó ser una forma mucho más divertida y más digna, sino que además, se ha mostrado como la persona más dotada para la organización y la realización de dicho medio. Ha adquirido así la autoridad del maestro que organiza los medios y abre el camino para conseguir el objetivo común; en otras palabras, ha adquirido una *autoridad técnica*.

De esta manera suplanta el lugar que antes ocupaba el muchacho que hacía de jefe de la banda, el primero en mostrarles un camino asequible para alcanzar el objetivo común (chocolate sin dinero), y que había impulsado la división organizada del trabajo en el grupo.

La estructura de la banda de pillos y el estado psíquico de sus componentes no han sido modificados en sí mismos, la entrada del educador en el grupo como dirigente técnico, pero la adopción de su dirección respecto a los medios empleados, tiene en cambio una enorme importancia. Pues la influencia que el educador pueda ganar sobre los niños se facilitará y se multiplicará ampliamente si no aparece como una figura exterior y enemiga, y se presenta, al contrario, como un miembro importante perteneciente al grupo. A ello se añade un factor de suma trascendencia:

si un grupo de esta índole se mantiene durante un período largo de tiempo con su dirigente técnico y su objetivo común y concreto, se crean unos lazos anímicos, a menudo muy valiosos, entre los miembros del grupo, y entre éstos y el dirigente; suele suceder entonces que el objetivo original del grupo pasa paulatinamente a un segundo plano, mientras que estos lazos anímicos se convierten en el objetivo principal, en el objetivo propio del grupo. En este proceso el dirigente se convierte en el *ideal* de los compañeros que forman el grupo: los niños quieren ser entonces como él es o como él desea que ellos sean. Los niños se hallan dispuestos de este modo a seguir sus objetivos y sus valoraciones, aun cuando originalmente les parecieran ajenos y carentes de interés. Sólo entonces el educador se convierte en la figura *dirigente de un nuevo objetivo*, liquidando las tentativas de autoeducación en el seno del grupo de compañeros.

Este grupo pedagógico con su figura dirigente tiene originalmente la estructura y los objetivos de la banda de pillos formada espontáneamente, y en el curso de su desarrollo adopta un nuevo objetivo, conservando, a su vez, la misma estructura de grupo. Pese a las enormes diferencias que separan la pedagogía basada en el amor y la pedagogía cuartelaria, ambas presentan momentos constitutivos comunes si las comparamos con la pedagogía del grupo provisto de una figura dirigente. En ambas la situación pedagógica descansa sobre la relación entre dos personas del grupo, es decir, en la relación del educador individual con el niño individualmente considerado. En ambas se dejan de lado los lazos anímicos y sociales y las agrupaciones que los niños establecen entre sí. El educador se presenta a los niños como una autoridad moral e impone valores y objetivos de validez general sin preocuparse por la situación anímica de los niños (los niños tienen que ser así, y no de otra manera, etc.). Los niños reconocen interiormente esta autoridad, como suele suceder, en la medida en que el educador impone este reconocimiento a través del miedo, o lo gana mediante los lazos afectivos de amor.

En la pedagogía del dirigente de grupo se procede de un modo distinto; aquí, el educador es una autoridad meramente técnica que se limita a mostrar a los niños las formas con que pueden conseguir sus propios objetivos. *Y sólo puede adquirir una autoridad moral a través de su función de dirigente técnico.*

La autoridad adquirida mediante el miedo apenas consigue una transformación psíquica duradera en el niño, y en la mayoría de los casos no logra otra cosa que el control sagaz del comportamiento. La autoridad conseguida mediante el amor consigue evidentemente cambios psíquicos más profundos, pero por regla general resulta ineficaz en la educación de los internados porque requiere un período de tiempo excesivamente lar-

go; en segundo lugar, porque la mayoría de los alumnos no tendrán una relación amorosa suficientemente honda con el educador; y en tercer lugar, porque los niños desamparados, neuróticos y psicóticos — se trata precisamente de los niños de asilos — por regla general manifiestan su amor con formas paradójicas que llegan a perturbar el orden de la escuela, por ejemplo, con la agresión, la obstinación, la ingratitud, etc.

En cambio, la autoridad que obtiene el dirigente técnico conduce por regla general y de un modo sumamente rápido y directo a transformaciones anímicas de carácter persistente. Tiene además la ventaja de ser un método asequible a todos los educadores, pues, al contrario de lo que sucede en la pedagogía basada en el amor, puede aprenderse y no conduce a dificultades que obstaculicen el orden general, si se inserta correctamente en el sistema que denominamos comunidad escolar.

Y esta *inserción correcta* consiste en que la vida de los niños y sus objetivos propios sean organizados por un dirigente (el educador) cuyas *cualidades técnicas sean superiores*. Para conseguir este resultado tienen que surgir uno o varios grupos de las características descritas en el seno del internado y tienen que desarrollarse activamente. Con esos grupos puede conseguirse igualmente la progresiva reorganización del alumnado y de las instancias disciplinarias del internado. Su administración, en nuestro caso concreto, debería anunciar a la opinión pública y al partido la suspensión del castigo durante un período de confirmación de cuatro semanas.

ENCUESTA INFANTIL SOBRE LOS CASTIGOS CORPORALES*

Próximamente se propondrá con suma cautela y mucho tacto una encuesta del ministro Becker sobre las ventajas y los inconvenientes de los castigos corporales. Pedagogos, médicos, juristas y demás hablarán con gran erudición y mayor objetividad sobre los fines y los medios de la educación. ¿Pero qué responden los niños a este asunto? Probablemente, sus manifestaciones al respecto no serán siempre certeras y muy a menudo, enormemente subjetivas. Pues al fin y al cabo, les va la propia piel en ello, sí, y en el sentido más literal de la palabra. Tal vez sea mejor, pues, que demos la palabra a los niños mismos. Sin embargo... estamos tan desacostumbrados a su lenguaje y su forma de manifestarse... más valdrá que oigamos sus voces a través del lenguaje adulto de las autobiografías.

El pequeño Agustín, que luego sería gran santo y padre de la Iglesia, confiesa lo que sentían los niños en el Pedagogicis, allá por los años 380 después de Cristo. «Señor mío, aunque sea pequeño no es escaso el ardor con que te pido que no desearía recibir más golpes en la escuela. Y como Tú no prestaste oídos a mi ruego para que los golpes me hicieran más sabio, toda la gente mayor se rió de mí, sí, incluso mis padres se burlaron de mi dolor, aquel sufrimiento que me resultaba entonces tan grave y hondo... Padecí los golpes porque me gustaba tanto jugar a pelota... y al que me pegaba aún le torturaba más que un sabio le aventajase en algunas disputas trascendentales; ¡como si a mí me torturara que mi compañero me aventajara en el juego de la pelota!»

Desde entonces, han pasado 1400 años en que los niños rezaban a Dios oraciones parecidas. Por fin, éste decidió que se examinara la cues-

* Título original:
Kinder-Enquête über das Prügeln,
en *Das Tagebuch*, 1926, año 7.º, páginas 1.514-1.517.

A 102 A 201 A
NINOS

ción estadísticamente, e infundió a Johann Jakob Heberle, maestro de escuela, la maravillosa idea de hacer cuentas de su actividad pedagógica. ¿Y cuál fue el balance? Este hombre caído en gracia del Señor aplicó a lo largo de su encomiable actividad educativa 24.010 magistrales zurras en sus clases, y otras tantas 36.000 por canciones mal aprendidas.

Pero veamos lo que Jean Jacques Rousseau nos confiesa abiertamente: «Mademoiselle Lambercier tenía hacia nosotros el amor de una verdadera madre, y por este mismo motivo, nos lo aplicaba con gran ardor. Algunas veces su ternura era tan apasionada que nos propinaba los azotes que habíamos merecido. Pero aquella experiencia no me parecía tan terrible. Lo curioso del caso es que ese castigo me ataba con mayor fuerza a la persona de quien lo recibía. Y es más, tenía que poner todo mi amor, todo mi cariño para no caer en la tentación de ganarme de nuevo aquel castigo y saborearlo en mi propia piel. Pues en el dolor, e incluso en la vergüenza que ello me ocasionaba, sentía una especie de voluptuosidad que me despertaba, con menos temor que anhelo por mi parte, el deseo de volver a recibir el castigo de la misma mano. No cabe la menor duda de que en este castigo corporal se mezclaba un sentimiento temprano del instinto sexual, pues el mismo castigo, pero de la mano de mi hermano, no me hubiese proporcionado una sensación tan agradable. Y lo que deseaba evitar de todas maneras, sobrevino de nuevo un día sin que yo tuviese la menor culpa, es decir, sin que hubiese existido la menor intención de mi parte. Lo que sí puedo asegurar es que, con plena consciencia, procuré sacar el mejor provecho de ello. ¿Se me dará crédito si digo que este castigo recibido a mis ocho años por una niñera de treinta años ha determinado todos mis gustos, mis deseos, mis pasiones y todo mi ser, a lo largo de mi vida?»

La pequeña Youle, Mme. Sarah Bernhardt, representa a las niñas. «No podía salir afuera y me propinaron cinco golpes de lineal en los dedos. ¡Oh, los golpes de lineal de la Srta. Carolina! Se lo he reprochado a los treinta y cinco años, cuando la volví a ver. Esta señorita nos hacía juntar los dedos en torno al pulgar, luego teníamos que sostener la mano muy cerca de la suya y ¡zas! y ¡zas!, nos asestaba un golpe fuerte, pesado y horroroso con una enorme regla de ébano... nos saltaban las lágrimas de los ojos.»

Un niño de la Rusia de ayer, Maxim Gorki: «El abuelo estaba en una esquina junto a un cubo lleno de agua, sacó de él una varita tras otra, las midió entre sí y las blandió en el aire para que silbasen... —Cuando te haya azotado bien, te habré perdonado, dijo el abuelo, agarrando la varita más larga con su poderoso puño. —¡Bájate ahora los pantalones!, dijo tranquilamente... Sascha se incorporó, se desabrochó los pantalones, se

los dejó caer hasta la altura de las rodillas... y tropezando se acercó al banquillo..., pero fue mucho peor cuando se echó humillado a lo largo del banquillo, con la cara boca abajo, y Wanja le ató fuertemente... El abuelo, sin aplicar mucha fuerza, arreó un golpe ligero con su varita sobre el cuerpo desnudo. Sascha gritó. — ¡No disimules! — dijo el abuelo —, ¡esto no te ha hecho ningún daño! ¡Pero esto sí que te dolerá! Y le golpeó con tanta fuerza que en su piel florecieron inmediatamente rojos cardenales. El muchacho comenzó a llorar horriblemente... El abuelo me golpeó hasta que perdí el sentido. Luego estuve varios días enfermo. En esos días debí de madurar interiormente, debí experimentar un torrente de sensaciones nuevas. Y desde aquel día tuve algo así como una inquieta curiosidad, una sensibilidad extrañamente sutil con la que observaba a los hombres. Fue como si me hubiesen despellejado mi corazón.»

Para que no se crea que estas cosas suceden únicamente en el país de Iván el Terrible, vamos a escuchar a un huérfano de la Alemania de Guillermo II (adoptado por August Forel). «Al tercer día de la escapada regresaron los fugitivos... Cada uno había de recibir “veinticinco” con la “española”. Todo tenía el aspecto de una fiesta. Los alumnos se hallaban en la sala de juego, rodeando en semicírculo a los dos culpables. Y mientras el señor padre pronunciaba su enérgico e interminable discurso, los celadores blandían la “vara española” en el aire, haciéndola chirriar para mostrar sus incomparables cualidades. Después llegó la ejecución. Se acercó una mesa y se colocó al primer muchacho encima de ella. La vara, empuñada por uno de los celadores, crujió sobre sus pantalones distendidos. El alumno vociferó torturado, golpeando a su entorno con las manos y los pies; trataba de zafarse de sus verdugos, pero los dos celadores que le sostenían no le soltaron. Veinticinco veces se desplomó la vara sobre su cuerpo. Lo mirábamos y contábamos temblando los azotes que caían sobre él. Y llegó el segundo... cuando acabaron de azotarlo cayó gimiendo sobre sus rodillas. De su boca brotaba sangre. El señor padre nos dio de nuevo un discurso. Estábamos petrificados, con los rostros céreos como la muerte.»

Y ahora que nuestros oídos están más sensibilizados a lo que nos cuentan los niños en sus frases espontáneas, veamos lo que nos dicen unos anónimos de la actualidad (1925). Agradecemos estas manifestaciones al periódico de las obreras vienesas *Die Unzufriedene*, que en una encuesta preguntó a los niños si habían sido azotados alguna vez, por quién habían sido castigados corporalmente, si consideraban justo este tipo de castigo y si creían que había otros castigos mejores para ellos. A esta encuesta respondieron 220 niños de siete a catorce años de edad. He aquí algunos ejemplos:

Una niña de nueve años: «A mí me han azotado un par de veces. Por papá y por mamá. No quiero que me peguen, pues, me hace daño. No me gustaría que me diesen ningún castigo.»

Un niño de diez años responde: «Naturalmente que he sido azotado. Por padre poco, pero por madre mucho». Otro niño de la misma edad nos cuenta que «yo he sido azotado bastantes veces. Por mi madre, porque padre, no tengo. No creo que los azotes sean un castigo justo. Yo prefiero el arresto en casa. Mi madre casi nunca está en casa porque sale al trabajo y entonces puedo escaparme». Otro niño nos dice: «A mí me han azotado varias veces, pero sólo mi madre. Mi padre no me pega cuando mi madre me manda a comprar, y yo compraba salchichas y caramelos. Los caramelos eran buenos, pero los palos, no. Yo quiero a mi madre, pero me castiga con demasiada severidad; me deja atontado y entonces ya no sé cómo hacer las cosas. Mi padre tiene razón de enfadarse cuando hago alguna cosa, y le temo más que a mi madre».

La lectura de las siguientes frases debiera ser muy ilustrativa para los padres y los maestros: «Mi padre me ha pegado bastantes veces, pero eso no sirve para nada». (Un muchacho de once años y medio.) «Me castigan por cualquier tontería, y entonces me pegan en la cabeza con un bastón y me salen chichones.» (Muchacho de once años de edad.) «Cuando te castigan con azotes quedas atontado e idiotizado, y entonces no aprendes nada bien en la escuela.» (Niña de diez años.) «Tengo que confesar que a veces esto me vuelve más terco.» (Niño de doce años.)

En un libro que recoge las respuestas de los niños, *Die Kinder Klagen uns* («Los niños nos acusan»),¹ podemos leer cien frases semejantes. Entre ellas, hay una inolvidable, cuyos autores son dos niñas de siete años: «Me han molido bastantes veces, sí, y también he recibido tortas de mis padres. Siempre me da mucha rabia, porque hace daño y yo no puedo pegar. Mi madre debe ponerse muy furiosa cuando me porto mal, y esto es algo que no puedo verlo, entonces me comporto en seguida bien». Y: «Sí, también he recibido palizas. De mi madre, pero no fuertes. En la escuela me enseñan que no debe pegarse a los animales. ¿Y entonces, por qué nos pegan a los niños? Si yo...» A este fragmento responde la madre: «... por casualidad cayó en mis manos esta carta de mi pequeña. Seguramente no pudo acabarla de escribir, pues se puso enferma y aún ahora está convaleciente. Tú no puedes imaginarte cuanto me avergüenzan las últimas líneas de mi niña».

En fin, para no olvidarnos de los maestros, oigamos lo que nos dice un muchacho de catorce años: «Antes tuve que experimentar bastantes

1. Wien, Jungbrunnen Verlag, 1925.

veces el sabor del cucharón o el de la mano de mi padre, y algunas veces, también el lineal de mi maestro. Desde que dejé la escuela y murió mi padre, apenas he recibido azotes. Espero que los padres se vuelvan más razonables y no peguen más a sus niños; los maestros se han hecho ya más razonables, con pocas excepciones». Esto ocurre, sí, en Viena, donde se ha impuesto la prohibición de castigos corporales en la escuela.

Esta es, en suma, la opinión de los niños.