

Siegfried Bernfeld

La ética del chocolate

*Aplicaciones del psicoanálisis
en Educación Social*

Título de la edición original: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*

© de la edición original: The State of Siegfried Bernfeld

Traducción: Eduardo Subirats

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición: mayo de 2005, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Paseo Bonanova, 9 1º 1ª
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
correo electrónico: gedisa@gedisa.com
<http://www.gedisa.com>

ISBN: 84-9784-104-2

Depósito legal: B. 25144-2005

Impreso por: Romanyà/Valls
Verdaguer, 1 - 08786 Capellades (Barcelona)

Impreso en España
Printed in Spain

Queda prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada de esta versión castellana de la obra.

Índice

Prólogo <i>Violeta Núñez</i>	9
I. El problema de la masa en la pedagogía socialista (Apartado III)	27
II. Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional	33
III. La colonia infantil de Baumgarten	43
1. Los orígenes. La colonia escolar	44
2. La fundación	58
3. Niños y maestros	69
4. La asamblea escolar	83
5. Las comunidades	110
6. La escuela	122
7. Los contenidos hebreos	143
8. El problema de la administración	153

A1213333

Prólogo

1. El autor y su época

Este libro se publica a efectos de restituir un patrimonio. Es un acto de justicia para con el autor pero también, muy especialmente, para con las nuevas generaciones de educadores. Se trata de poner a su alcance viejos pero oportunos textos que nos hablan de las invenciones que, en el campo educativo, desplegó Siegfried Bernfeld. Como los buenos clásicos, el pensamiento pedagógico de Bernfeld mejora con el tiempo. Susceptible de múltiples lecturas nuevas, nos comprende, nos vuelve pensadores y actores con cierta solvencia. Se trata de un discurso que nos interpela y que, a la vez, nos dota de recursos capaces de innovar y reinscribir las prácticas educativas, muchas veces fragmentadas, banalizadas y estandarizadas por la marea imperante del blablablá neopositivista (en sus diversos matices y formulaciones cognitivistas), capaz de aplastar toda dimensión verdaderamente educativa a favor de *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*, por utilizar la afortunada frase de Jean-Claude Michéa.

Bernfeld trae nuevos aires en su antigua voz. Fue un hombre de su época, interesado en la política, la pedagogía y el psicoanálisis. En la encrucijada de esos saberes y sus prácticas, escribe numerosos artículos en donde no sólo deja constancia de sus experiencias, sino que también abre cuestiones y plantea interrogantes. Sus textos son vívidos, interesantes. Atrapan al lector, quien —de alguna manera— se siente invitado a responder: a pensar, a revisar, a redefinir su saber.

Durante una parte de su vida (la que corresponde al período europeo, antes de su exilio), se dedicó a elaborar una curiosa relación entre marxismo y psicoanálisis, pero con la mirada puesta en la lectura del acto educativo.

Bernfeld retoma lo ya señalado por Freud (1913) en su *Prefacio para un libro de Oskar Pfister*:

Ahora bien: la educación y la terapia guardan cierta relación recíproca. La educación procura que determinadas disposiciones y tendencias del niño no se conviertan en algo que pueda resultar pernicioso para el individuo o para la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas disposiciones ya han desembocado en los síntomas mórbidos [...].

En el libro que aquí prologamos, Bernfeld da cuenta de sus experiencias en el campo que hoy llamamos *educación social*. Su praxis fue uno de los antecedentes más interesantes. Claro está que dicho campo, en su época, tuvo otras denominaciones, tales como: educación en la comunidad, educación institucional, colonias infantiles, repúblicas infantiles, etcétera, en abierta referencia a la educación que no es coextensiva a la escuela. En las prácticas referidas por Bernfeld, tal educación se realiza en grupos infantiles y adolescentes que presentan algún tipo de dificultad social. Dada la época en la que tuvo lugar su práctica educativa (período de entreguerras) y su activa militancia socialista, los sujetos con los que despliega su labor educativa son de origen judío, la mayoría de ellos huérfanos de guerra que quedan en tierra de nadie y que Bernfeld espera que puedan constituirse en ciudadanos del futuro Estado de Israel. Este es otro de los temas que atraviesa su producción en esa época: la posibilidad de construir un Estado de Israel de carácter laico y socialista. Bernfeld es un militante de la causa del sionismo socialista, al que hay que ubicar en el contexto del antisemitismo europeo de entreguerras, el cual alcanza su paroxismo con el III Reich. Bernfeld, «como hombre de su tiempo, fue simultáneamente productor y actor de la ebullición intelectual de la República de Weimar y del movimiento conocido como *Serpol*» (Paiva, 1996).¹

1. El movimiento *Serpol* no se limitaba a cuestiones de sexualidad (economía sexual y política), sino que además designaba un movimiento político que se expandió por las regiones austro-alemana y checa de habla alemana en los años 20 e inicios de los 30 y que fue recuperado en la década de los años 60 y 70 del siglo xx (Paiva, op. cit.: 2) [Cf. Rausching (1940); Phelan (1990)].

Elisabeth Roudinesco y Michel Plon, en su *Diccionario de psicoanálisis*, presentan un Bernfeld militante (sionista y marxista): «amante de las mujeres, fumador inveterado de cigarrillos norteamericanos, gran conocedor de los orígenes del freudismo, pionero del análisis profano y de la psicología de la adolescencia, Siegfried Bernfeld fue una de las principales figuras del primer círculo psicoanalítico vienés antes de convertirse, en 1941, en fundador de la San Francisco Psychoanalytical Society (SFPS). [...] A diferencia de muchos otros inmigrantes vieneses que adoptaron fácilmente los ideales pragmáticos del freudismo norteamericano, Bernfeld conservó durante toda su vida un «espíritu vienés» contestatario y profundamente marcado por la teoría de las pulsiones».

Bernfeld nace en Alemania en 1892 y muere en el país de su exilio, Estados Unidos, en 1953. Sus trabajos cayeron entonces en silencio olvido. Sin duda, el «espíritu vienés contestatario» de que hizo gala frente al psicoanálisis norteamericano —convertido en «psicología del yo»— no concitó el entusiasmo de los dirigentes...

2. La presente edición

Hacia 1968, en la estela del mayo francés, sus obras comenzaron nuevamente a circular en forma de ediciones piratas. En 1969, en Alemania, «L. von Weeder y R. Wolf recopilaron sus artículos y sus libros más importantes en tres volúmenes [*Antiautoritäre Erziehung* (*El psicoanálisis*) y por otra parte la Editorial Suhrkamp reedita *En su Sisifo*»² [edición original de 1925].

En esa estela del mayo del 68, dichos libros fueron publicados en castellano, ambos en 1973: *Sísifo o los límites de la educación* y *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, el cual incluye distintos artículos publicados en diversas revistas entre 1921 y 1932 y constituye una muestra y representativa selección de los tres volúmenes editados en 1969. Ambos libros corresponden a los años en que Bernfeld fue discípulo de Freud en Viena (1922-1925) y a su período berlinés previo al exilio (1925-1933).

La edición de *Psicoanálisis y educación antiautoritaria* compila,

2. Suhrnais, E. (1973): «Prólogo», en: Bernfeld, S.: *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, Barral, Barcelona.

bien al contrario, en ella no sólo se expone un problema que se agudiza en nuestros días, sino que además se aportan orientaciones que devienen claves para entender por qué y cómo se producen efectos educativos y por qué y cómo, en múltiples ocasiones y aun sosteniendo las mejores intenciones, dichos efectos no se producen y el sujeto permanece dependiente, sin asumir las normas de manera voluntaria, requiriendo -casi a perpetuidad- la «intervención» del educador.

Ahora bien, en las consideraciones que Bernfeld hace de la masa y sus relaciones con la educación, nos introduce en un problema interesante y de enorme alcance. El autor toma la cuestión del dirigente y de sus posibilidades en el ámbito pedagógico tanto con grupos -más o menos numerosos- como con las masas propiamente dichas, a efectos de abordar el problema de los celos y las rivalidades existentes entre los niños. Desde estas consideraciones, propone una manera de «disolverlo» (o resolverlo).

Aquí se ve claramente la marca de época: la concepción de la masa y de sus dirigentes. Esa reunión de «cientos o miles de niños» es difícilmente representable en nuestro imaginario posmoderno, excepto en relación con los medios de comunicación de masas.

Escuchemos, tal como hizo Bernfeld, las palabras de Freud respecto al tema de las masas:

Pero toda esta intolerancia desaparece, fugitiva o duraderamente en la masa. Mientras que la formación colectiva se mantiene, los individuos se comportan como cortados por el mismo patrón; toleran todas las particularidades de los otros, se consideran iguales a ellos y no experimentan el menor sentimiento de aversión. Según nuestras teorías, una tal restricción del narcisismo no puede ser provocada sino por un solo factor: por el enlace libidinoso a otras personas. El egoísmo no encuentra un límite más que en el amor a otros, el amor a objetos. Se nos preguntará aquí si la simple comunidad de intereses no habría de basarse por sí sola y sin la intervención de elemento libidinoso alguno para inspirar al individuo tolerancia y consideración con respecto a los demás. A esta objeción responderemos que en tal forma no puede producirse una limitación permanente del narcisismo, pues en las asociaciones de dicho género la tolerancia durará tan sólo lo que dure el provecho inmediato producido por la colaboración de los demás. [...] En los casos de simple colaboración, se establecen regularmente entre los camaradas relaciones libidinosas que van más allá de las venidas puramente prácticas extraídas por cada uno de la colaboración.

En la primera parte, los artículos referidos a la Colonia de Baumgarten y otros siete textos pedagógicos (correspondientes tanto a la época vienesa como a la berlinesa). La segunda parte corresponde a los escritos del período berlinés sobre las relaciones entre psicoanálisis y marxismo. La tercera recopila los textos posteriores a 1930 en los que Bernfeld profundizó su concepción de la teoría psicoanalítica.

La presente edición recoge de la anterior tres artículos de la primera parte, la referida a la temática educativa:

-*El problema de la masa en la pedagogía socialista*³ (Apartado III).

-*Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional*.⁴

-*Colonia Infantil de Baumgarten*.⁵

¿Por qué este recorte? Dado el alcance de esta colección, en primer lugar la opción se decanta sólo por los textos de carácter pedagógico y, en segundo lugar, por aquellos que aparecen claramente en el campo de lo que hoy llamamos *educación social*.

De aquí también el sorprendente título bajo el que se editan: *La ética del chocolate*. Y el subtítulo: *Aplicaciones del psicoanálisis a la educación social*. En cuanto al sorprendente título... dejamos que el lector pueda, a lo largo de la lectura, coincidir o no con nuestra apreciación acerca del ejercicio de la educación como ejercicio ético.

3. Cuestiones de Pedagogía y de Educación social

Del primer artículo, decíamos, la selección corresponde al apartado III. Bernfeld elabora aquí la diferencia entre los conceptos de *dirigente* y de *educador*, estableciendo para el primero la capacidad de incidir en la masa de niños y adolescentes y, para el segundo, la posibilidad de influir de manera particularizada en cada sujeto. Esta reflexión da pie a una interesante categorización de las labores que suelen llamarse «educativas». El autor establece cuatro medios «para la transformación del comportamiento del niño individualmente considerado». El tiempo no ha restado interés a esta breve presentación;

3. Título original: *Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik* (1927).

4. Título original: *Strafen und Schulgemeinde in der Anstaltserziehung* (1929).

5. Título original: *Kinderheim Baumgarten* (1921).

En las relaciones sociales de los hombres volvemos a hallar aquellos hechos que la investigación psicoanalítica nos ha permitido observar en el curso del desarrollo de la libido individual. La libido se apoya en la satisfacción de las grandes necesidades individuales y elige, como primeros objetos, a aquellas personas que en ella intervienen. En el desarrollo de la humanidad, como en el del individuo, es el amor lo que ha revelado ser el principal factor de civilización, y aun quizá el único, determinando el paso del egoísmo al altruismo. [...]

Así, pues, cuando observamos que en la masa surgen restricciones del egoísmo narcisista, inexistentes fuera de ella, habremos de considerar tal hecho como una prueba de que la esencia de la formación colectiva reposa en el establecimiento de nuevos lazos libidinosos entre los miembros de la misma.

Peter Sloterdijk (2002: 16-19) señala que «las masas actuales han dejado de ser masas capaces de reunirse en tumultos [...] Ahora se es masa sin ver a los otros. El resultado de todo ello es que las sociedades actuales o, si se lo prefiere, posmodernas, han dejado de orientarse a sí mismas de manera inmediata por experiencias corporales [...]. Hoy, muy al contrario, la masa en cuanto tal ya sólo se experimenta a sí misma bajo el signo de lo particular, desde la perspectiva de individuos que, como diminutas partículas elementales de una vulgaridad invisible, se abandonan precisamente a aquellos programas generales en los que ya se presupone de antemano su condición masiva y vulgar».

Hoy aparece una masa que no se configura y estabiliza en torno a una figura dirigente, sino que es más bien comparable a un estado, «al de un compuesto gaseoso, cuyas partículas, respectivamente separadas entre sí y cargadas de deseo y de negatividad prepolítica, oscilan en sus espacios propios, mientras, inmóviles ante sus receptores de programación, consagran individualmente sus fuerzas una y otra vez a la solitaria tentativa de exaltarse o divertirse» [ibídem]. Se trata, tal vez, del homo videns del que nos habla Giovanni Sartoris.

Esto introduce una serie de cuestiones en educación que el discurso hegemónico, neopositivista, cognitivista, pretende obviar a partir de ejercicios de manipulación moral (ideológica) que enuncia bajo el título de «educación en valores».

La masa, en Freud, es una manera de dar tratamiento, de procesar la intolerancia. Por ello, Bernfeld retoma este desarrollo de Freud para pensarlo en el campo de la educación y hacer propuestas de tra-

bajo en grupos e, incluso, con «masas» infantiles. Hoy el problema nos retorna formulado en los nuevos términos de la sociedad posindustrial. ¿Cómo articular en las condiciones posmodernas lo peculiar de cada sujeto con algo del orden de lo común?, ¿qué tipo de experiencias tendrían posibles?, ¿cómo posibilitar vínculos que vayan más allá de las ventajitas puramente prácticas (extraídas por cada uno) de la colaboración? En suma, ¿cómo algo del otro se introduce para ser aceptado como una alteridad pero en términos solidarios? ¿No existirán, tal vez, estos vacíos en las elaboraciones pedagógicas, incidiendo en la generación de violencia entre los niños y adolescentes, al no proponer modalidades de procesamiento de celos y rivalidades?

El momento histórico actual no es propicio para vínculos de proximidad. La célebre parábola de los «puerco espines ateridos» elaborada por Arthur Schopenhauer (en «Parerga und Paralipomena», 2.ª parte, XXXI, «Gleichnisse und Parabeln»), cuya referencia Freud ya había recogido citándola en su lección *Otros problemas y orientaciones*, algo anticipa al respecto:

En un crudo día invernal, los puerco espines de una manada se apretaron unos contra otros para prestarse mutuo calor. Pero al hacerlo así, se hirieron recíprocamente con sus púas, y hubieron de separarse. Obligados de nuevo a juntarse, por el frío, volvieron a pincharse y a distanciarse. Estas alternativas de aproximación y alejamiento duraron hasta que les fue dado hallar una distancia media en la que ambos males resultaban mitigados.

¿Cómo mitigar hoy el malestar de la soledad irremediable? ¿Cómo la educación puede volver a pensar en dar soporte a las infancias que aparecen «ateridas» ante la falta del Otro protector, en medio de la avalancha tecnológica y de proliferación de los derechos?

Por tanto, tenemos por delante una tarea de invención semejante a la que Bernfeld emprendió en su momento, consistente en pensar nuevas articulaciones posibles entre las prácticas educativas y las prácticas sociales y políticas. En este sentido, nuestro autor elaboró una propuesta pedagógica que bien podemos tomar como referente para las que hoy nos toca construir. Hasta ahora suenan o bien las voces apocalípticas o bien las voces que, *mutatis mutandi*, comparadas las masas del «tumulto», buscan las maneras de acabar también con las labores educativas y sus efectos pacificadores.

Es necesario que emerjan y se escuchen otras, también las pedagógicas. En el sentido de voces nuevas, fundamentadas, capaces de inventar... No se trata de anatemizar el presente, sino de trabajar con las nuevas modalidades de socialización y de subjetivización existentes en este momento histórico. Por ello, esta parte del artículo de Bernfeld, deudora del texto freudiano *Psicología de las masas*, quizás pueda aportarnos elementos necesarios para realizar la empresa que este momento requiere.

El segundo de los artículos que incluye la presente publicación, es *Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional*, es una pieza maestra que recoge las reflexiones de Bernfeld en torno al hecho educativo, sus posibilidades y límites. El tercero, *La colonia infantil de Baumgarten*, desarrolla de manera más extensa todo aquello que el anterior tan sólo sintetiza. Hay que recordar que, en cuanto a su escritura y publicación, el segundo es posterior al tercero.

Los que nos dedicamos a este difícil oficio nos hacemos cargo de que en educación ha de entrar en juego el saber del educador. Bernfeld crítica lo que considera dos perspectivas pedagógicas erróneas: la que llama *pedagogía cuartelaria*, basada en el autoritarismo y el castigo, y la que llama *pedagogía humanista o del amor*. Propone una tercera posibilidad, a la que –curiosamente– no asigna nombre específico y que remite al ejercicio profesional de la función educativa.

Esta otra pedagogía considera el trabajo educativo como trabajo del educador en torno a la cultura. Su saber se construye en torno a los contenidos culturales que, en cada momento histórico (y como resultado de las disputas dentro y fuera del campo educativo), se consideran como patrimonios que hay que transmitir a las nuevas generaciones. El educador es así un enseñante que muestra e incita a adquirir tales patrimonios.

Ahora bien, hay al menos un problema... Y es que la educación no opera sobre una tábula rasa, por usar las palabras de Locke. Muy al contrario, la educación ha de habérselas con un sujeto. Ese sujeto que los clásicos de la pedagogía (Kant, Herbart, Wyneken) denominaron «sujeto de la educación». Esta categoría se define de diversas maneras y en diferentes niveles de aproximación. En términos generales, «sujeto de la educación» hace referencia a:

1) el espacio que lo social abre a través de sus instituciones para que los sujetos accedan a los patrimonios culturales;

2) la condición de quien lo ocupa, es decir, un sujeto con posibilidad tanto de decir sí como de decir no a esa propuesta de trabajar para adquirir los saberes de la cultura, de habitar y ser habitado en/por el lenguaje, y que llamamos educación.

Desde esta posición, la educación es, ante todo, un ejercicio de responsabilidad del sujeto, esto es, un ejercicio ético. En palabras de Aristóteles: «donde dije sí también puede haber dicho no». ⁶ Ahora bien, no sabemos a qué cosa un sujeto dirá sí o dirá no. Este saber seapa al educador, pues no puede establecerse como premisa general un corpus de conocimientos que sirva para todos. Se requiere un trabajo de aproximación a cada sujeto. E incluso así no hay certidumbre alguna, ya que los tiempos de la educación nunca se juegan estrictamente en los escenarios del presente. Por eso la educación es el orden del enigma: su devenir, no menos que el sujeto con el que el educador trabaja, es enigmático. Y en esto, hay una aproximación al discurso del psicoanálisis.

La educación, pues, no pretende cambiar la estructura subjetiva de los niños. Como señaló Freud:

La reflexión más inmediata enseña que la educación no ha cumplido hasta ahora sino muy imperfectamente su misión y ha causado a los niños graves daños. Si encuentra el camino óptimo y llega a realizar de modo ideal su misión, podrá abrigar la esperanza de extinguir uno de los factores de la etiología de la enfermedad: el influjo de los traumas infantiles accidentales. El otro –el poderío de una constitución insubordinable de los instintos– nunca podrá suprimirlo.

Sin embargo, ciertas políticas de control social sí reivindicaban esa tarea, con lo cual la educación se desliza hacia la tarea de moralizar a los sujetos, segregando a aquellos que no acatan ese modelo o esa vida (Arendt, 1996).

La educación se plantea así como una serie de trabajos cuya articulación cobra sentido si, finalmente, es posible enlazar –de alguna manera– eso que hace particular a un sujeto con el orden general de la cultura. En otras palabras, la educación ofrece, a partir de la transmisión de contenidos culturales, maneras posibles de canalizar los intereses

6. Aristóteles (1984): *Moral a Nicómaco*. Libro III, «La virtud y el vicio son voluntarios», págs. 119, Espasa-Calpe, Madrid.

del sujeto hacia formas socialmente admitidas y valoradas. Esta concepción de la educación que Bernfeld plantea y realiza como experiencia se sitúa en conexión con el psicoanálisis. En efecto, no se trata tanto de reprimir los modos de satisfacción del sujeto, sino de posibilitar su articulación con modalidades culturales de realización. De ahí que el educador devenga una *autoridad técnica*. Esto es, alguien con conocimientos acerca de la cultura plural capaz de orientar al sujeto para que éste pueda encontrar algo allí. Los niños tienen derechos, pero ello no les exime de trabajar sus tiempos de infancia. Los niños tienen derecho a comer chocolate, pero no por ello pueden robarlo.

Bernfeld avanza en la línea abierta por Freud, quien señalaba lo siguiente en sus *Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis* (*Conferencia XXXIV: Aclaraciones, aplicaciones y observaciones*):

Veamos claramente qué es lo que constituye la misión primera de la educación. El niño debe aprender a dominar sus instintos. Es imposible dejarle en libertad de seguir sin restricción alguna sus impulsos. Ello constituiría un experimento muy instructivo para los psicólogos; pero les haría imposible la vida a los padres y acarrearía a los niños mismos graves perjuicios, como se demostraría en parte inmediatamente y en parte en años posteriores. Así pues, la educación tiene forzosamente que inhibir, prohibir y sojuzgar y así lo ha hecho ampliamente en todos los tiempos. Pero el análisis nos ha demostrado que precisamente este sojuzgamiento de los instintos trae consigo el peligro de la enfermedad neurótica. [...] En consecuencia, la educación tiene que buscar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición. Y si el problema no es insoluble, será posible hallar para la educación un camino óptimo, siguiendo el cual pueda procurarse al niño un máximo de beneficio causándole un mínimo de daños. Se tratará, pues, de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y luego habrá de tenerse en cuenta que los objetos de la influencia educadora entrañan muy diversas disposiciones constitucionales; de manera que un mismo método no puede ser igualmente bueno para todos los niños.

Tal como hemos señalado, aquello a lo que el sujeto dirá sí, esto es, su peculiar manera de posicionarse en lo social, no es un saber *a priori* del educador. Éste deberá atender y escuchar para saber algo de ese interés... Será autoridad (pues ése es el lugar para ejercer este difícil oficio), si y sólo si sabe aceptar ese deseo del sujeto. Para ello debe renunciar —al menos en parte— a su propio ideal acerca de lo que «debe ser».

Un niño. Bernfeld recoge también en estas cuestiones las aportaciones de Freud, quien afirma en el «Prólogo» antes citado de 1913: «el pedagogo trabaja con un material plástico, accesible a cualquier impresión, y deberá imponerse el compromiso de no plasmar la joven vida psíquica de acuerdo con sus propios ideales personales, sino más bien ajustándose a las disposiciones y posibilidades particulares del objeto».

El ejemplo que quiero traer a colación acontece en el internado de Baumgarten que Bernfeld había creado y que, a la sazón, dirigía. En dicha institución convivían ciento cincuenta niños y niñas, de cuatro a once años. Un día los responsables del centro descubren que, de camino hacia la escuela, un niño de siete había robado chocolate en una tienda. Aquéllos consideraron el caso como la constatación de una «profunda crisis del nivel moral de los alumnos», desconfiando de la eficacia de los *suaves* métodos que Bernfeld proponía para resolver el problema.

Como en realidad los educadores no sabían qué hacer, convocaron al Consejo de Alumnos, pero no llegaron a ninguna conclusión. En dicha reunión, sólo hablaron los educadores, quienes expresaron su repudio por el comportamiento del muchacho. Como era de esperar, sólo encontraron la tibia aprobación de los asistentes, que rechazaron la condena de los hechos.

No obstante, al día siguiente, otro chico también admitió que robaba chocolate asiduamente, junto con un grupo de casi veinte compañeros; y, además, con un éxito manifiesto —apostilla Bernfeld—, porque ellos no los habían descubierto.

Los educadores que habían considerado el hecho del robo con excepcional gravedad estaban decepcionados. Contrariamente, la mayoría de los niños tenían una visión más leve del suceso y se soñaban —en comentarios que suponían fuera del alcance de la conciencia de los educadores— con los autores de los delitos.

Lo que Bernfeld detectó es que, en las asambleas, si bien los niños habían admitido la indicación de la autoridad de condenar y separe de los sujetos puestos en tela de juicio, ello no fue porque permitieran su punto de vista.

Negún nuestro autor, el error de los educadores fue no reconocer como hechos dados las verdaderas opiniones sociales y morales de los niños. Por muy legítimos que fueran los valores de los educadores, la condena resultaba injusta en un punto crucial: los niños tienen derecho a obtener chocolate.

Si en lugar de condenar el acto los educadores hubieran explicado a los niños que tenían ese derecho (aunque robar no es la mejor manera de obtenerlo, dado el sinnúmero de complicaciones sociales), aquéllos se hubieran colocado en el mismo nivel social y moral de los niños, posibilitando así la apertura a otra dimensión, a saber: la verdaderamente educativa.

Considero que esta reflexión acerca de la distancia insalvable entre lo que los niños saben y quieren y lo que los educadores proponen, muestra cómo puede invalidarse un trabajo que se pretende educativo. Apunta Bernfeld: «los educadores deberían haber descendido del pedestal de la autoridad moral y solidarizarse, en cuanto al fin de su acto, con los autores del delito, porque había una legitimidad de los fines y de los motivos». De este modo, los niños hubieran podido prestar oídos a la crítica sobre el medio utilizado.

Para que esto se pueda producir, el educador ha de cambiar su posición. En particular en situaciones difíciles, cuando encontrándose confundido o decepcionado apela al amor o al autoritarismo como formas de intentar paliar su propio malestar. En este sentido, debe ser consciente de que el amor o la pura sanción lo conducen a un callejón sin salida.

Frente a esos *impasses*, Bernfeld postula que el educador tiene que ser una *autoridad técnica*. Por tal se entiende aquella que admite tanto la posibilidad como el límite de la educación: una autoridad que muestre las formas socialmente admitidas (o admisibles) en referencia a las cuales los sujetos de la educación puedan maniobrar sus propias modalidades de satisfacción. De aquí que entendamos las propuestas pedagógicas de Bernfeld como una ética del acto educativo, ya que no se trata de demostrar lo que el sujeto busca (véase el paradigmático ejemplo del chocolate), sino de orientar acerca de formas culturalmente posibles para su satisfacción.

El educador será una autoridad, en el sentido que señala Bernfeld, si sabe admitir, esto es, legitimar los objetivos del sujeto. De la educación se espera que relance esos intereses. Por tanto, el educador deberá atenderlos y escucharlos para saber algo en torno a ellos y así poder realizar una enseñanza pertinente.

Es lo que el ejemplo de Bernfeld nos muestra: desde su elevado ideal, la actitud recriminatoria del educador produce un efecto de rechazo en los niños a ese horizonte moral, pues los desautoriza en sus propios intereses. Por eso el autor propone legitimar los intereses y fines de los su-

jetos de la educación. En este sentido, hablar de intereses y motivaciones es colocar en un primer plano el orden de la subjetividad.

En la educación, decía ya Kant en el siglo XVIII, entran en juego los órdenes absolutamente irreconciliables: el orden de lo subjetivo y el orden de lo social. Como hemos dicho, la educación se despliega en el orden de lo social: es una secuencia de actos que instituyen la socialidad del sujeto al inscribirlo en una red de relaciones sociales y culturales. La paradoja reside en que, para poder desplegarse en este campo de la socialidad, la educación requiere de un consentimiento del sujeto, el cual pertenece al orden de la subjetividad. Con esta piedra es con la que tropiezan las llamadas «reformas educativas», las cuales proponen grandes despliegues tecnológicos, partiendo de la perspectiva de Locke: considerar a los sujetos de la educación como una tábula rasa sobre la que proyectar sus mandatos. Incluso si llegan a hacer referencia al sujeto, lo hacen en términos de conducta manifiesta, es decir, del lado de la socialidad. Olvidan la dimensión subjetiva, el pequeño «detalle»: que el sujeto puede decir no, puede no consentir. Y ello sin que esto sea necesariamente claro para el propio sujeto, pues no se trata de una voluntad explícita (o «libre voluntad»), sino una posición de la que tampoco puede dar cuenta: se trata de un lugar opaco para el propio sujeto.

Este es el punto clave de la reflexión que realiza Bernfeld en torcidas experiencias: cómo en su trabajo educativo el educador permite al sujeto construir un puente de plata entre sus pulsiones y mandatos culturalmente admisibles de satisfacción.

Kant señaló que el Bien, en mayúsculas, no existe. Se separó así de las éticas materiales, como la de Aristóteles, que cifran el bien en el bien (definible) *por igual* para todos los hombres. Kant sostuvo que el bien no se puede definir, pues no tiene un contenido universal. El bien no es sino una mera forma: una ley (imperativo categórico) que nos impide a realizarlo sin poder decir nunca en qué momento, ya que tal contenido lo crea el sujeto en cada acto ético, en cada elección.

Siendo así, podemos inferir de la formulación kantiana que la educación, dada su dimensión social, tampoco se ocupa de dar cuenta al bien del sujeto.

En relación con esta cuestión, entendemos que Bernfeld plantea que el mundo de los deseos y las motivaciones no pertenece al campo de la educación, sino al de la subjetividad. Es decir, tales deseos,

intereses y motivaciones son opacos para el educador (y también suelen serlo, tal como hemos señalado, para el propio sujeto). No obstante, y ésa es la función del educador, éste podrá ofertar, sugerir, promover, provocar..., a efectos de «engancharlo» al sujeto. Tocaré así algo de su interés y eso lo llevará a ponerlo a trabajar, es decir, a incluirlo en lo social. He aquí, entonces, lo que puede hacer la educación: conectar al sujeto de la educación con una forma de realización social. Por esto se la llama *canalización hacia lo socialmente admitido* (o admisible). La tarea educativa no consiste en pretender hurgar en la vida privada del sujeto, sino en aceptar su opacidad; no consiste en pretender predefinir sus intereses, sino en promover medios culturales posibles de satisfacción; no consiste en suponer qué es «lo mejor» para ese sujeto, sino en transmitirle medios culturales valiosos: saberes y conocimientos (saber leer, saber escribir, saber pensar, saber operar matemáticamente...) que le habiliten para optar entre diversas oportunidades sociales y culturales.

Lo que queda fuera del acto educativo es «el Bien» moral. Lo que sí hay en su campo específico, y atención porque esto es lo que suele olvidarse hoy, son los bienes culturales y el reto de encontrar las maneras para promoverlos. Sin embargo, esta promoción requiere del educador una buena conexión con los saberes y los desafíos propios de su momento histórico a fin de que las propuestas educativas conecten con ellos, situándose así en una perspectiva de época capaz de concitar el «interés múltiple» del sujeto (Herbart, 1983). De este modo, la educación juega una función de pivote entre la exigencia de humanización de los *recién llegados* (Arendt, 1996) y las particularidades de los sujetos con los que trabaja.

Si el educador no registra los cambios que se producen en el mundo corre el riesgo de fosilizarse y no poder cumplir con su función de autoridad técnica, limitando su función de enseñante a una mera gestión del currículo, el cual deberá adaptar, readaptar y volver a adaptar sin solución de continuidad según las consignas «pedagógicas» al uso.

4. Para concluir

Lo que Bernfeld nos aporta en sus textos es letra vivificante: su lectura resulta una experiencia pedagógica. El lector siempre en-

contrará en ellos más de lo que busca (incluso lo que no busca...). En este sentido, muy probablemente, nuevas incógnitas lo relanzarán a otros territorios, pues estos textos no pretenden decirlo «todo». Bien al contrario, son «recortes lacunarios», testimonios de un trabajo pedagógico y educativo en este campo que hoy llamamos *educación social*. Artículos en los que Bernfeld da cuenta de sus experiencias prácticas e intelectuales acerca de la educación social de niños, niñas y adolescentes en la institución que él dirigió y que los albergaba de manera provisional.

El interés de este libro, como ya indicamos al comienzo, es pues visible. Por un lado, presenta experiencias de gran actualidad y vigencia, verdaderos dilemas acerca de las posibilidades y los límites del trabajo social educativo; por otro, cubre una laguna histórica: reconstituir las aportaciones de los «clásicos», es decir, de quienes fueron abriendo caminos al brindar referencias imprescindibles para quienes hoy trabajan, estudian o se interesan por la educación social, sus virtualidades y sus efectos.

Bernfeld, uno de los precursores del psicoanálisis interesado en el campo de las infancias más desprotegidas, nos muestra a lo largo de sus textos las posibilidades que ofrece el vínculo con el adulto en la praxis educativa.

Desde las aportaciones de Bernfeld, la educación es, ante todo, un ejercicio de responsabilidad tanto del agente como del sujeto de la educación: un ejercicio ético.

Por ello, nuestro autor postula una pedagogía que restituya al educador la dimensión de «autoridad técnica». Por tanto, no se trata de moralizar a los niños para imponerles un estilo de vida, una manera de ser o estar en el mundo, sino de lanzarlos a las búsquedas que toda cultura, por su carácter plural y heterogéneo, posibilita. Allí cada cual encontrará encauzamientos y allí construirá modalidades de integración y articulación con su época.

Los niños tienen derechos, pero también deberes, viene a recordarnos Bernfeld. Lo mismo que los adultos. Y no está de más el recordarlo en un momento en el que aparece, en las distintas instituciones de atención a las infancias, una cierta des-responsabilización de los adultos en cuanto a los lugares de autoridad a ocupar y, al mismo tiempo, un florecimiento y una expansión inauditos de deberes punzantes de los adultos con respecto a los niños... Entre ellos, por ejemplo, y por citar sólo algunos, hoy hay que matricular a los niños en la

escuela, en danza, en informática, inglés, judo, otros deportes, música..., tareas impensables hasta hace un par de generaciones atrás.

No obstante, en las nuevas condiciones de vida y de trabajo que plantea la sociedad posindustrial, podemos constatar que los adultos en general, y los padres en particular, están menos presentes. Es como si, a modo de reverso del interés sobre el niño y sus derechos, en contraposición al lugar valorizado del niño en tanto bien escaso, se consolidara una irremediable distancia que puede alimentar una verdadera desprotección de la infancia. Los niños están siempre vigilados, los grupos de pares quedan sometidos a la mirada de los adultos, pero de ello no se deriva una atención de efectos más culturalizadores o de socialidad. He aquí un amplio campo que conviene revisar en nuestro trabajo con las nuevas generaciones.

En la misma línea, hoy se registran, tanto en las instituciones familiares como en las instituciones sociales y educacionales de trabajo con las infancias, elementos que permiten augurar que el período comienza a oscilar, fuertemente, desde una posición de *laissez faire* hasta otra de represión más directa y control más brutal.

Por ejemplo, no es inusual encontrar a padres que «advierten» a su hijo seis u ocho veces lo mismo, sin que el niño se sienta en modo alguno advertido; muy al contrario, la excitación va *in crescendo*. No obstante, también conviene registrar que están emergiendo nuevas fórmulas que intentan realizar la contención a la que los adultos han renunciado. En Estados Unidos han aparecido los llamados «tutores parentales», los cuales vienen a «socorrer» a padres cuyos niños los «desbordan» (ya a los dos o tres años). Como la mayoría de las respuestas sociales, puede que ésta tampoco guarde relación con la «problemática infantil» sobre la que interviene y que, sin embargo, ayuda a construir y solidificar. Hay como una expansión emergente de la mirada que reedita, en el imaginario social, la representación decimonónica de la *infancia peligrosa*. Un tiempo atrás podía leerse en el diario *El País* un artículo que acusaba a los recién nacidos (de 0 a 3 meses) de ser sujetos engañadores que someten a sus padres a un estrés gratuito al simular cólicos cuyo objetivo es controlar y manejar a los adultos. La medicalización casi masiva de niños y adolescentes está al día como recurso de control ante la ausencia de adultos decididos a hacerse cargo del malestar de las infancias.

De aquí que el trabajo de Bernfeld esté requiriendo hoy nuevas lecturas. Que se dé a conocer a lectores interesados en las infancias,

en las posibilidades del quehacer educativo; a lectores para quienes el sujeto de la educación pueda ser restituido en su lugar de enigma, de promesa (Arendt, 1996). Lectores capaces de registrar esa peculiaridad y admitirla, dándole así curso social.

El libro de Bernfeld aparece entonces como un diario de campo que registra los avatares del trabajo y las reflexiones que los mismos suscitan y que podemos leer atentos a su letra.

VIOLETA NÚÑEZ

Profesora titular de Pedagogía Social
Universidad de Barcelona

Referencias bibliográficas

- ARENDETT, H. (1996): «La crisis de la educación». En: *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona.
- BERNFELD, S. (1973): *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, Barral, Barcelona.
- BERNFELD, S. (1990): *Obras completas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BRAGA, V. (1996): «Notas sobre educación, dominación e manipulación: la influencia de educadores frankfurtianos em 1968 e a redescoberta de Siegfried Bernfeld». En: *Revista Contemporaneidade e Educação*, Año I, n.º 0, septiembre de 1996. págs. 120-143. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BRUNER, A. (1990): *El dilema de Weimar. Los intelectuales en la República de Weimar*. Edicions Alfons El Magnànim, Valencia.
- BRUNER, H. (1940): *La revolución del nihilismo*, Losada, Buenos Aires.
- BRUNER, H. (1990): *Educação & Sociedade*. Número monográfico: «Revisão e Utopia. O Judaísmo Libertário na Europa Central», Año XI, diciembre.

I

El problema de la masa en la pedagogía socialista (Apartado III)*

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, ya sea en contacto directo con cada individuo de esta masa y sin la intervención de intervinir, 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 preo- cupa fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de métodos especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo.

A 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 ser efectivas: el dirigente ha de poder entrar en contacto con la

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

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 sentido los principios de una psicología del dirigente.

¿A través de qué medios actúa el educador? Por ejemplo, persuadiendo 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) 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) Le explico claramente que su comportamiento no es bonito, ni saludable, ni noble, etcétera. Juan lo comprende y deja de cometer aquel acto. A través de este método lo he persuadido para que adopte una actitud, ya sea moral, estética, lógica, etcétera. 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 de que Juan mismo comprenda su acto. Lo que el educador puede hacer es facilitarle esta comprensión mediante un 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 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 ejercitivo 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) Sin embargo, lo más probable es que este comportamiento del alumno no se consiga no 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 dolor porque haga el menor caso a mi reproche, ni le proporcionaré un premio gratificante porque me obedezca. Pero teme que yo le enfade», aunque sólo sea por un instante, si vuelve a cometer aquella falta; por lo menos no será ya tan amistoso en mi trato, ya le apreciaré tanto, etcétera. De hecho, que no sea ya «bueno» con él no le reportará ni un dolor ni una gratificación. Probablemente, es consciente de su temor a mi enfado, ni sabría decir por qué le complace estar «a buenas» conmigo. Pero mi actitud 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) 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, etcétera, 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 proferiría 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.¹ Pero también puede actuar de un modo completamente inconsciente como «identificación», tanto respecto al exterior como respecto a su propia interioridad.

1. 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.

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 que, 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 a esa edad no puede aplicarse de una manera espontánea y duradera y una vez se ha inculcado el ideal al niño, el educador pierde toda su confianza 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, 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, sus efectos serán más amplios y duraderos. Muchos de los éxitos que se atribuyen al método de domesticación, de persuasión o del estímulo ideal se consiguen en no pocas ocasiones gracias a esta relación amorosa muy frecuente. 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 acabarán 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 sustituirse 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.

II

Los castigos y la comunidad escolar en la educación 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 arreos y sin privación de comida. La represión, 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 reproche del comportamiento que tuvo el muchacho y, como era de esperar, encontraron la aprobación de los alumnos, una aprobación

* Título original: *Strafen und Schulgemeinde in der Anstaltserziehung*, en: *Arbeiter-Welt*, 1929, págs. 513-520.

falsa e hipócrita. Por la noche hubo excitación en los dormitorios; es más, los alumnos discutieron, se rebelaron y protestaron en los pasillos. 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 robaban 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 los 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 pueda 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 referencia 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 trascenden-

cia? ¿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 sintoma pasajero de la prepubertad, 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. En este sentido, 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 aquel que va 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, pueden 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 esas capas proletarias que se hallan menos protegidas, más expuestas. En este sentido, la formación de la banda de ladrones puede considerarse como un sintoma 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. 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. Algunos 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 hacia una 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. Si 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 convocatoria del consejo de alumnos, que constituye un acontecimiento poco frecuente y extraordinario, significaba para los alumnos que los edu-

cadores 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 hagáis, 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 esos 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 inculcarlos». Si es ésta la posición de los miembros de la comunidad escolar, aun cuando no la manifiesten de una manera clara y 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 idéica de una comunidad tal para el futuro, debe utilizarse este procedimiento 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 el 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, tam-

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].

bién 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 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 con el objetivo 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 tales como el mejoramiento de la comida, la aportación de dinero para gastos personales de los niños, etcétera. Se propondrá entonces a los alumnos que procuraren 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 para 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, podría 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 es-

ena; 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 tienen 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 puedan 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. Ésta 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 tipo 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 solida-

riamente 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. Por otra parte, 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, lo cual 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 con la entrada en el grupo del educador como dirigente técnico, pero la adopción de su dirección respecto a los medios empleados tiene en cambio una enorme importancia. Y ello porque 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 parecerían 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 previsto 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 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, etcétera). 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 del 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 largo; 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, etcétera.

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.

III

La colonia infantil de Baumgarten*

Este opúsculo se dirige primordialmente a los lectores interesados por las tentativas organizativas de una nueva educación, es decir, fundamentalmente a los pedagogos. Por ello, nos limitaremos a exponer las experiencias objetivas más concretas efectuadas en la comunidad infantil de Baumgarten (Viena XIII, antiguo Hospital Militar II) de la American Joint Distribution Committee for Jewish Warshipers, Vienna branch. Esta comunidad se fundó en agosto de 1919, y mientras estuvo bajo mi dirección pedagógica, es decir, hasta abril de 1920, fue la primera comunidad escolar judía, adquiriendo probablemente por este motivo una importancia particular para los pedagogos judíos. Sin embargo, todo lo que hemos intentado y ensayado constituye un material experimental completamente nuevo que ofrece, sin lugar a dudas, un interés más amplio.

En el Kindergarten, en la escuela y en la vida comunitaria de Baumgarten tratamos de establecer una síntesis dinámica entre las ideas sobre la educación y los principios de la enseñanza de Maria Montessori, Berthold Otto y Gustav Wyneke, por una parte, y las experiencias planteadas por la situación especial de los niños y de los profesores, y un sinnúmero de azares que nos afectaban a todos, por otra. Si no me equivoco, este proyecto era el primero que alcanzó la considerable cantidad de casi 300 niños proletarios de ambos sexos, comprendidos entre la edad de tres y dieciséis años, en un

* Título original: *Kinderheim Baumgarten*, Berlín, 1921.

grupo escolar interno. Dado que me dirijo a lectores dispuestos y capaces de confirmar, corregir, completar o refutar las concepciones teóricas, los juicios y los prejuicios de nuestra actividad y sus resultados, desarrollaremos nuestra exposición con tanta objetividad científica como nos lo permita el breve espacio de que disponemos y la naturaleza enormemente subjetiva de algunas de nuestras medidas educativas y de su valoración.

Por desgracia, en algunas ocasiones tendremos que transgredir inevitablemente este criterio. Desde el principio, las relaciones entre la comunidad infantil y el comité promotor fueron tan desafortunadas y tensas, por toda una serie de motivos y factores de naturaleza predominantemente personal, que nuestra práctica educativa se vio trastornada día tras día, advertida o inadvertidamente; finalmente, a fuerza de acumular distensiones y resentimientos se llegó a un agudo conflicto entre la «dirección pedagógica» y la «administración», que no concluyó sino con la dimisión solidaria de todas las personas vinculadas de manera sustancial a la escuela. Nada más lejos de mí que entrar en una polémica que, dada la incoherencia e incomprensión de mi contrincante, no sería otra cosa que un acto de puro resentimiento. Y sin embargo, será preciso exponer este hecho con toda la brevedad que este pequeño episodio del movimiento pedagógico judío de hoy y de mañana merece. Pues en algún lugar debe presentarse la exposición verdadera de aquellos problemas, o mejor dicho de aquellos pretextos, para que nuestros amigos no duden, con nuestro silencio, de nuestras intenciones y nuestros esfuerzos, mientras el aparato de la opinión pública del sionismo vienes cierra el asunto desacreditándonos y desacreditando nuestras ideas, y tergiversando nuestros éxitos y nuestras tendencias.

1. Los orígenes. La colonia escolar

En los primeros trabajos que escribí después de decidirme, en junio de 1914, a poner todas mis fuerzas y mi pensamiento al servicio del pueblo judío, se encuentran detallados proyectos de una ambiciosa organización para el asilo de huérfanos de guerra que estuviera en consonancia con todas las condiciones y necesidades de los judíos. Posteriormente formulé el espíritu pedagógico subyacente a estos modelos concretos, y lo publiqué en forma de artículo, en ju-

lio de 1916, en la revista *Der Jude*, bajo el título *Die Kriegswaisen* [Los huérfanos de guerra]. Lo expondré a continuación como introducción y contexto del informe pedagógico.

«En los campos de refugiados de Moravia se cuentan unos 1.000 niños judíos huérfanos; otros 18.000 vagan —literalmente— por las calles de las ciudades y pueblos de la Galitzia. Nada se sabe con precisión sobre Bukowina, Polonia y Rusia, pero sin duda podemos culcular unos veinte mil. Apenas si podemos imaginar lo que estas cifras representan; carecemos de un órgano mediante el cual pudiéramos examinar esa miseria de miles de niños. El sordo deseo de un alojamiento, vestidos, luz y educación se extiende por doquier. Se han creado comités para recoger dinero, organizaciones para construir albergues, se elevan voces pidiendo la «educación de esos niños abandonados, según las tradiciones de sus padres y sus madres». Podemos estar seguros de que la muy famosa hospitalidad judía intervendrá en este asunto. Cientos de miles, millones de seres incluso se amontonarán en tropel en torno a donativos pequeños y grandes; y los niños tendrán asegurada su supervivencia física.

Pero esto no basta. No lo decimos con el ánimo de prometerles principios inútiles para no satisfacerles después su existencia mínima, sino con la esperanza de despertar la conciencia de que todos estos huérfanos necesitan muchas más cosas imprescindibles. Se construirán orfanatos. Una asociación preferirá que los niños reciban una rígida educación según la ortodoxia hebraica; otra, de pura ocupación por su futuro material, creará indispensable una educación que lo asimile al pueblo polaco, y una tercera, en virtud de sus simpatías por Alemania, tratará de asimilarlos a sus compatriotas. Un grupo querrá hacer de ellos buenos artesanos, otros, comerciantes y un tercero preferirá que sean aprendices. En algunos dormitorios, en aulas repletas, en grandes centros urbanos o en la atmósfera asfixiante de pueblos perdidos, educados por maestros incompetentes y mal pagados, en las consabidas condiciones cuartelarias de los orfelinatos, respirarán durante un par de años el aire de la indigencia que pese a tanta compasión presuntuosa no será ni sano ni más libre; y después se verán arrojados como judíos exiliados o como seres mal integrados, carentes de formación, de apoyo, de ayuda y de perspectivas, al torbellino de la competencia, el vendedor ambulante, el mendigo, el proletario judío, el vagabun-

do; he ahí el destino que espera a la mayoría de estos niños. Un absurdo azar ha desarraigado a esos seres en su más temprana infancia y una suerte, una veleidad, una compasión o un orgullo tan absurdos como aquél les ha regalado la vida y el pan. Frente al futuro se encuentran sin objetivos, sin un significado ni un deber, desamparados cuatruplemente como judíos, como huérfanos, como seres carentes de medios y como seres caritativamente obsequiados. Otros hallarán asilo en algunas familias, pero éstos no tendrán otro deber en su vida que mostrar eterna gratitud. Otros serán mimados y atendidos por haber caído en manos de familias pudientes y sin niños, otros crecerán en la indigencia de una vida cargada de hijos, pero todos ellos estarán desgarrados de toda comunidad real, serán educados en el aislamiento. Para esos niños, la comunidad judía estará representada por un aburrido y mezquino profesor de religión o, dos veces al año, por la señorita de inspección. El destino judío se simbolizará en sus mentes por la brutalidad que han padecido sus padres y por los infundados obsequios de bienhechores extraños.

De este modo, el futuro judío se perfilará en el tenebroso horizonte de sus propios destinos. No existe otra opción para todos estos niños que han sido incorporados a comunidades extrañas: aguzar las aristas, amortiguar los colores y resignarse.

Para decirlo en una frase: se considera el problema de los huérfanos de guerra como una cuestión puramente cuantitativa. Y al igual que hasta ahora se educaron cien, pasado mañana se podrán educar 20.000. Crear doscientos orfanatos, uno junto a otro, significará, pues, la salvación de esos huérfanos. Y precisamente esto es lo que tememos. Muchos indicios nos confirman que éste será el futuro probable, y ninguno nos refuta dicha opinión. En realidad, estos niños se perderán tanto para el judaísmo como para ellos mismos, dado que el judaísmo es algo más que leer el Machsor y no enterarse de nada porque los otros te responden como un extraño.

Y si los menos se pertenecerán a sí mismos, considerándose a sí mismos como el contenido de su propia vida, la mayoría conciliarán la sed de poder y de dinero como la fe en Adonai.

¿Pero cada uno de estos veinte mil huérfanos no podría sentir la vaga sensación de que en su propia desventura se alberga una misión en favor de la colectividad?, ¿de que su absoluta carencia de vínculos familiares no signifique sino una disponibilidad para otros vínculos más firmes y elevados?, ¿de que la juventud huérfana, privada

de mediadores, pueda incorporarse inmediatamente al marco más amplio y más esencial de la nación?, ¿y en fin, de que privados también de sus parientes más cercanos estén destinados a un parentesco con el prójimo mucho más íntimo e incondicional? Quizá la educación de niños huérfanos consiga reforzar precisamente esas ligéreas sensaciones, convirtiéndolas en pensamiento, transformando la fantasía de un ocaso caótico en un sistema de vida, elevando la sensación de un muchacho solitario a la voluntad de una comunidad juvenil. Quizá esta juventud huérfana pueda sentir activamente en el centro de su propia existencia que no son las víctimas de una insensata brutalidad sino de la trágica convergencia del pueblo judío con los errores, delitos y destinos de pueblos extranjeros. Y a partir de ahí, quizá lleguen a comprender que su tarea consiste precisamente en liberar a su propio pueblo de esta tragedia: privados de la atmósfera protectora de la familia, no soportarán la nación a la que han sido arrojados sin miramientos ni podrán concebir su propia salvación sino como la salvación de la comunidad. El huérfano es pobre para que la nación se enriquezca a sus expensas; al huérfano se le revela su existencia para que posteriormente pueda entregar su vida. Naturalmente han sufrido esos niños, como polacos, alemanes, rusos o franceses, por la sola razón de que sus progenitores eran judíos. Y ahora será también su tarea. Pues, ¿existe acaso una nación judía? No sólo no existe, sino que todavía es una de las tareas a realizar.

Aquí nos encontramos obras perennes... allá, con un país huérfano; y entre ambos, con una juventud huérfana llamada a renovar el espíritu de estas obras y a configurar, conforme a él, una nueva nación judía.

Ésta es la obra que esperamos de la juventud judía, cuya fuerza, valor y espíritu ha inmolido la guerra. ¿Y debe excluirse precisamente a la juventud huérfana, es decir, la que ha sido más afectada? ¿Se le ha de cerrar el camino que le puede conducir a esos elevados objetivos? Y sólo porque las personas que están a su cuidado consistían más fácil y económico llevarlos por caminos trillados, porque eso resulta más cómodo y práctico adaptar un sistema educativo por el mismo ineficaz a un número mayor de personas, que proyectar y llevar a cabo un sistema fundamentalmente nuevo. Es un derecho inalienable del huérfano que pueda integrarse con la importancia que merece en el proceso de renovación judía. Y nuestro deber consiste en crear las bases que posibiliten esta integración. Hemos de

conseguir el espacio y los medios necesarios, hemos de reunir las fuerzas precisas para formar esa comunidad de miles de huérfanos, no como una escuela ni como un orfanato, sino como un organismo viviente tanto en sus relaciones externas como en sus relaciones vitales internas. Debemos crear en Palestina colonias infantiles y comunidades juveniles donde la juventud pueda desarrollar su belleza y su vitalidad, pueda amar a su patria y conocer los destinos de los pueblos y de la humanidad, y su propio futuro. Y a través de ellos, como creadores y educadores de todas las formas y relaciones, se renovarán la lengua y el espíritu hebreo. Así, cuando adultos, abandonarán este círculo con dignidad y conciencia. Como campesinos, artesanos, trabajadores y comerciantes; como maestros, investigadores, artistas, médicos y técnicos podrán conservar, difundir y profundizar en los bienes espirituales que han recibido.

Pero no debemos ofrecer limosnas a título individual, sino que hemos de ofrecer como nación un tributo a nuestra juventud, al pueblo judío del futuro. Éste no puede perder esos hombres del mañana, no puede prescindir de ellos, a menos que quiera perecer. No se puede abrir esa herida al pueblo judío, disgregando por un azar a sus hombres a lo largo de toda una serie de países, vendiéndolos a todo tipo de culturas y dilapidando en un solo instante lo que una larga secuencia de siglos había reunido. Si la cultura judía ha de ser algo más que una mera palabra, más que un melancólico recuerdo, debe concentrarse en crear una gran comunidad de jóvenes llamados a darle una nueva vida con su esfuerzo, su trabajo y su inteligencia. Y la juventud huérfana es más capaz que cualquier otra para llevar a cabo esta tarea: a su llamada seguirán los jóvenes que hayan recibido mejor fortuna.»

Nunca pensé este artículo como un trabajo literario, sino que más bien lo concebí y lo escribí como una aportación a un programa de acción, y finalmente lo publiqué como tentativa de una proclamación. Tampoco ignoraba que los proyectos y los cálculos subyacentes a este trabajo nunca podrían realizarse plenamente. Pero me parecía necesario insistir todo lo que pudiéramos en el destino de los huérfanos judíos frente a todas las fuerzas que nos cerraban el paso; la caridad y estrechez de miras judías y la guerra mundial —que en aquel momento, y como síntoma (aunque insignificante) de su violencia nos obstaculizaba a todos los que estábamos dispues-

tos a emprender esta tarea— nos mantenían a raya. Sin embargo, por muy urgente que fuese la salvación de esos niños desamparados, este proyecto también ponía en juego un aspecto más importante: la educación hebrea en general. Además, resguardar este sistema educativo de los residuos de una tradición pasada en Europa era precisamente un deber absoluto que nos correspondía a nosotros los educadores socialistas. Desarrollada con un espíritu creativo, la educación de los huérfanos de guerra, en tanto que reivindicación inmediata del momento, hubiera sido un impulso y un modelo del nuevo movimiento pedagógico con tanta mayor seguridad si, como al menos se aseguraba al principio, hubiésemos dispuesto de los millones necesarios concedidos por los judíos.

Pero el plan no se llevó a término; las razones podrá comprenderlas quien siga atentamente el desarrollo de las siguientes páginas, aunque no es mi deber exponer el destino de esa idea en el mismo de la diáspora. En otro lugar desarrollaré mi opinión sobre las posibilidades presentes y futuras de realizar esa idea, pero en este instante, tres años después de aquella experiencia, sólo señalaré que en febrero de 1919 la recién creada asociación para el cuidado de la juventud judía en el territorio austríaco-alemán (a la que se llamó prácticamente la totalidad de las instituciones y asociaciones hebreas) decidió con entusiasmo, como se decía en el informe, y como su primera y primordial tarea, la organización de una «comunidad escolar judía» en las proximidades de Viena, destinada a los niños huérfanos.

En esa época resultaba evidente para todas las personas familiarizadas con estos problemas que la asistencia juvenil se hallaba en una situación de completa bancarrota —o, como se dice en la actualidad con mayor cautela e imprecisión, de inminente bancarrota. Desde entonces los hechos han sido cada vez más palmarios, pero el reconocimiento y justa valoración por los círculos mencionados no ha sido por ello más precisa; en consecuencia, expondré sucintamente la situación de estos años. La bancarrota de la organización asistencial judía para los jóvenes se caracterizaba de un lado por una creciente miseria que ni se paliaba ni siquiera se aliviaba, y de otro por el agotamiento de todas las fuentes de donativos que hasta entonces se disponían. No quiero reprochar a los benefactores judíos que ante la centuplicación de la subida de los precios, de los presupuestos y ganancias, no podían elevar proporcionalmente

sus altruistas donativos, alegando incluso que los cientos de miles que debían abonar en calidad de impuestos (los pobres!) menguaban sus ingresos netos al punto de tener que eliminar o reducir su óbolo, como si las cosas fueran tan graves que su donación «para los pobres» significara una renta vitalicia. Los reproches no harían más que perjudicarnos, pues ocultarían las verdaderas razones de este comportamiento: concretamente la aparición de la lucha de clases en la vida judía, en la comunidad judía. La lucha de clases: esta vez partiendo de la «clase dominante». Desde que las instituciones de beneficencia se llenan de fugitivos judíos orientales, de masas proletarias judías, la burguesía renuncia a toda donación importante, guiada por la certera intuición de que para nada sirve un espendio a estas masas que sobrepase la suma correspondiente al miembro de la asociación (cinco coronas) o a un miembro fundador (inscripción de oro por mil coronas). Pero esas masas necesitan más: necesitan todos los bienes y todas las posibilidades de bienes; de lo contrario no se les proporcionará en realidad ayuda alguna. Y no están dispuestos —quizá con razón desde su punto de vista— a semejante secularización de sus medios. Sería absurdo ofrecer medios, y sobre todo después de la guerra, pues se ha añadido un factor psicológico: ya no puede esperarse gratitud por parte de los beneficiados. Los «pobres» se apoderan de este «óbolo» como si realmente les perteneciese y no como caritativo y arbitrario donativo de un benefactor. Hasta cierto punto el judío avariento pensaba de la siguiente manera: «¿Voy a regalar una corona a Rotschild? ¿Es que acaso me la regalan a mí?». Pero las cosas ya han llegado demasiado lejos. El presidente del Consejo Nacional Judío en Austria tuvo que defenderse, en la sesión de esta corporación, contra los argumentos y objetivos de dos delegados del departamento de Educación y de Economía. «Nosotros, los judíos, y en particular los judíos nacionales —dijo aproximadamente— somos en la gran mayoría hombres de negocios; por eso no debemos insultarnos y provocarnos constantemente con esos discursos sobre la necesaria formación del pueblo judío y su juventud.» Debemos prestar atención a esas palabras y no considerarlas como una simple floritura retórica de un político, sino como la profunda expresión de nuestras paradojas económicas, políticas y sobre todo pedagógico-culturales. De lo que no debe hablarse demasiado, según esto, es de lo que propiamente sería la única salvación del sector proletario del pueblo ju-

do, del pueblo, de lo que constituiría necesariamente el contenido y el objetivo de todo el sistema educativo y asistencial, pues todo ello no haría más que perjudicar los intereses de los presuntos representantes de todo el pueblo. ¿Y quién podría esperar ayuda y dinero, cuando la simple discusión sobre estos problemas causa perjuicios semejantes? ¿Quién podría esperar lo teniendo en cuenta que ayuda y dinero son más peligrosos que los discursos? No cabe la menor duda —y el ejemplo de nuestra comunidad infantil lo pondrá de relieve en un plano concreto— de que a mayor miseria de la masa judía, menores serán los esfuerzos de la burguesía judía para solucionarla, pues a derecha e izquierda resultará tanto más evidente que únicamente la supresión general de este estado de cosas podrá solucionar algo. Los súbditos alemanes y austríacos de confesión judía ya reaccionan desde hace bastante tiempo a esta situación con una abstinencia cada vez más palmaria. Los judíos nacionales no pueden darse por satisfechos con ello: se opondrán necesariamente a toda institución asistencial seria y radical —de hecho ya han comenzado a hacerlo— y aducirán los siguientes argumentos: «integracionismo» y «bolchevismo». Sólo los ingenuos y los cortos de vista pueden albergar alguna esperanza —lo que en la actualidad está muy difundido— de que la comunidad cultural judío-nacional aporte alguna ayuda sustituyendo los donativos por los impuestos. Pero pronto podrá comprobarse que los impuestos serán mucho más reñidos que los donativos, que no servirán sino como paliativos y que no tendrán otro objeto que las campañas electorales.

Por supuesto, no pensábamos así¹ en la época en que luchábamos por el proyecto de la comunidad escolar, sino que esta perspectiva se nos hizo evidente a lo largo de la realización de ese proyecto. Sin embargo, sabíamos perfectamente que se debía salvar la organización asistencial de la juventud de la resistencia pasiva y el abotaje de la burguesía judía si queríamos crear realmente algo que fuera un aparato siniestro que, a partir de sectores minúsculos de la masa depauperada de niños, formara buenos comerciantes y pequeños-burgueses, y convirtiera potenciales humanos en simples electores del partido nacional judío. Pero ello exigía tres condicio-

1. En esa época no me hallaba solo, sino rodeado de amigos que participaron hasta el punto en dicha empresa que no podría discernir cuáles fueron nuestras respectivas aportaciones.

nes: un conjunto escolar orgánico, con sus propias leyes y que en lo fundamental pudiera desarrollarse autónomamente; una institución de considerables dimensiones que, en caso preciso, proporcionase la cooperación necesaria; y finalmente una educación silenciosa, circunscripta y eficaz. Concretamente, una gran propiedad que ofreciese la base económica precisa para el sostenimiento de algunos miles de niños, jóvenes y adultos. Y una organización tan lejana de los judíos vieneses, como próxima a las posibilidades pedagógicas que ofrece la gran ciudad; actividad agrícola, talleres y escuelas, reunidas en un complejo orgánico, en una colonia escolar de jóvenes liberados y educadores elegidos, capaces de desarrollarse en plena autonomía. Dimos a este proyecto el nombre de «Comunidad escolar judía libre». En éste existían dos aspectos de extraordinaria importancia, inseparables de su sentido esencial —cosa que nosotros acabaron de comprender todas las personas que participaron en él—: la combinación de la economía agrícola con talleres de aprendizaje agrícolas, manufactureros e industriales, y una constitución seria de la comunidad escolar que entrase en vigor desde un principio. El primer aspecto es necesario por dos razones: primero, para asegurar la posibilidad de un amplio autoabastecimiento, y segundo, para poder conservar a los niños que hayan sobrepasado la edad escolar obligatoria, o sea, maduros para una formación psicológica, de manera que puedan aprender profesiones productivas. Ello permitiría proporcionar a los miembros de la futura comunidad judía el espíritu y la voluntad comunitarias y formar una juventud adecuada a su vida, sus ideas y su educación.

Que este plan suscitara un cierto interés, que condujo incluso a su realización práctica («Comisión colonia escolar» de la ya mencionada corporación que llevó las negociaciones con los propietarios), se debe a que en realidad constituía un proyecto ambivalente, pues su base material no sólo existía, sino que además era muy atractiva. Es evidente que, dejando aparte las inversiones preliminares, la educación y el cuidado de unos miles de niños en una gran colonia resulta más económico que sufragar los gastos de unas docenas de asilos con 50 o 60 niños. Lo que impidió realizarlo fue la ya mencionada resistencia pasiva de los financiadores, una aversión más instintiva y oscura que premeditada, la cual, pese a todo el entusiasmo, se manifestaba claramente en un escepticismo y una crítica obstaculizadores, y no obedecía sino a la ya señalada mental-

idad burguesa que impregnaba incluso a algunos educadores decididos.

Aun exponiéndome a resultar excesivamente prolijo para el lector que únicamente tenga intereses pedagógicos de carácter general, quiero añadir aquí dos factores que explican la atmósfera política y cultural en que se desarrolló el movimiento pedagógico en la diáspora hebrea, y en el que se desarrollará también en un futuro próximo.

La idea de la colonia escolar es nacional, pues reivindica el futuro del pueblo judío, Palestina, su reproducción económica y su renacimiento cultural. Ésta es una premisa sin la que no puede existir, sin la que no puede siquiera concebirse. E inversamente, ¿cómo puede convertirse el renacimiento judío en algo más que en un eslogan electoral, si no es a través de la educación correspondiente? Por ello esperábamos el apoyo de los sionistas y de los judíos nacionales, tanto más cuanto nosotros mismos sentíamos y considerábamos que nuestras ideas y proyectos, en su forma y composición, estaban concebidos de acuerdo con esos principios. Pero sucedió algo que entonces nos sorprendió amargamente y hoy casi he llegado a comprender: si bien los círculos integradores se mostraron conformes aunque pasivos, la mayoría de las personas prominentes del sionismo mantuvieron una actividad pasiva y disconforme, cuando francamente opuesta. Fueron pocos en argumentos, pero su postura podría formularse como sigue: estamos contra los fantasmas que no hacen más que dilapidar tiempo y trabajo; estamos contra todo tipo de experimentos educativos; bastaba con adoptar las mismas corrientes hasta ahora, pero dándoles un color nacional; no necesitamos integracionistas; todo eso podemos hacerlo solos; ya se llevará a cabo, pero bajo el control del partido; la juventud debe educarse bajo el espíritu del partido nacional judío; primero ha de obtenerse la autonomía política; no debe desarraigarse a la juventud con una educación socialista, etcétera. La actividad de los círculos sionistas se limitaba a semejantes discursos y al aplazamiento de las decisiones necesarias. Y todo ello no implica una crítica de alguna persona determinada, o de un comportamiento particular, sino una crítica de la función cultural de todo lo que hoy en día se llama sionismo en la diáspora occidental. En el partido sionista ya clásica la polémica sobre si las creaciones de orden cultural debían ir precedidas de la lucha por el reconocimiento jurídico-estatal;

los dirigentes han dado con la fórmula idónea para el caso: que ambos movimientos discurren a la par e íntimamente vinculados entre sí. Sin embargo, allí donde logran imponerse, ello no constituye más que un subterfugio, pues lo que en este marco se proclama como una lucha por el reconocimiento del derecho a la nación judía, su educación, su lengua, etcétera, resulta verdaderamente difícil si a su vez no puede mostrarse la existencia de instituciones y creaciones culturales dignas de ser reconocidas. Y así, mientras que la creación de instituciones culturales, por ejemplo una colonia escolar, conduce necesariamente a una dura lucha por su reconocimiento, pues lo que se pone en cuestión es su misma subsistencia, la organización de miles de electores en torno a la consigna de una minúscula biblioteca, de un instituto de enseñanza de problemáticos valores pedagógicos o de un taller de cerrajeros constituye un desplazamiento extremadamente paradójico. Aún más, hoy vemos claramente que este desplazamiento no conduce jamás a la consecución de sus objetivos, pues en primer lugar trata de seleccionar a personas activas y dirigentes. Los seres improductivos adquieren por ese camino una preponderancia particular; los oradores, los agitadores, los disciplinados obtienen colocaciones y cargos importantes, mientras que los especialistas de los sectores culturales tienen que venderse a otros pueblos y a otro partido si quieren sobrevivir y dedicar algunas horas del mes a su propio trabajo hebreo. Los fondos electorales y los periódicos derrochan cantidades inefables en empresas culturalmente estériles.

No se deja de alabar la actividad de los delegados, de los consejos comunales y sectoriales, de los consejos de pobres, de escuela etcétera, otorgados al pueblo como el resultado de sus luchas por la autonomía. Sí, desempeñan realmente una loable actividad: los electores están satisfechos con ellos y esto es la máxima medida de los elegidos. ¿Pero qué quieren los electores? Sin duda la defensa de sus intereses y también aquel famoso reconocimiento, aunque es muy teóricamente, pero, sobre todo, la defensa de sus necesidades actuales de orden económico, social y en último lugar cultural. Por ello, el partido, cuya dirección se confía a los mandatarios o está estrechamente atada a ellos, claudica ante su espíritu originalmente revolucionario pues no le interesa en absoluto defender el reconocimiento general, el derecho de existencia de las creaciones culturales, sino su sentido social, sus contenidos, su perspectiva social. An-

tes de decidirse o de apoyar siquiera mínimamente una creación cultural, esos mandatarios de la masa electoral judía burguesa y peñoburguesa tienen que saber si dicha creación es suficientemente valiosa y si interesa impulsarla, apoyarla, defenderla o crearla. En lo que respecta a las cuestiones más importantes siempre decidirá la solución peor, pues todo lo que suceda en el marco cultural y social hebreo tiene que suceder contra la voluntad consciente y los presuntos intereses de los electores: sus intereses son nacionales y culturales, y la premisa de ambos es la formación pedagógica y la revolución. No obstante, los mandatarios deben de proceder respecto a todas las cuestiones esenciales en consonancia con aquella voluntad falsa y aquellos intereses oscuros, irreflexivos y misticadores. Tienen que representar en lugar de educar. Así, el fantástico crecimiento del cadáver del partido sionista —un crecimiento por oposición, como el de todo cadáver— cumple una importante función en el mundo hebreo: la escisión del pueblo judío, y no entre nacionales e integracionistas, pues esta división ya ha pasado a la historia (pese a que en algunos puntos de la diáspora pueden constatarse todavía ciertas influencias de épocas pasadas) en la medida en que estos últimos se bautizan, no se llaman judíos, ni desempeñan una actividad hebrea, mientras que los primeros actúan en el marco judío; esta nueva división, en cambio, afecta a los principios de la vida hebrea del trabajo, de la sociedad y de la política judías. Tanto la Europa imperialista como la Segunda Internacional han considerado a los judíos como un pueblo; la Tercera Internacional, y a la corriente que puede ser todavía más importante, está a punto de hacerlo; sólo nosotros no nos consideramos como tal. Ya no tiene ningún sentido reconocerse como judío nacional si llamarse judío ya significa por sí solo pertenecer al pueblo judío, desarrollarlo y trabajar con él. Es más, a partir del momento actual, las escisiones en el movimiento judío, y sobre todo las que afecten a la vida cultural, serán mucho más importantes que ese reconocimiento de su unidad. Ya necesitamos el frente común de la resolución comunitaria, cuando hemos cumplido el acto de unidad del pueblo judío, aunque sólo sea bajo el efímero gobierno de una clase moribunda, en un país moribundo. La lucha interna entre los partidos escindidos del movimiento judío es una demostración de la unidad del pueblo más viva y llena de augurios que compromisos esquivos y coaliciones apáticas. Ya es hora de no considerar el movimiento judío como un

partido unitario en un Estado no judío; y no basta, pues, entrar en este partido, lo que importa es qué posición se adopta en él. La responsabilidad ante el futuro del pueblo debe disolver la disciplina del partido y no se debe temer toda esa retórica sobre la unidad.

Todas estas anotaciones han sido necesarias para mostrar en qué sentido tiene que emprenderse fundamental y autónomamente por nosotros, educadores judíos y socialistas, toda innovación, teniendo presente lo que podemos esperar y lo que tenemos que hacer. A partir de todo ello se comprenderá que el ulterior destino de los proyectos y tentativas que se expondrán a continuación no ha sido un producto casual de nuestra constelación personal, sino que obedece a su contexto sociológico y cultural. De este modo dejaremos abierto el camino para unas medidas más adecuadas, más consiguientes y más productivas.

El segundo factor que debemos mencionar aquí episódicamente es el American Joint Committee, Vienna Branch. Fue precisamente al efectuar las primeras negociaciones con la administración de las propiedades para la fundación de una colonia escolar cuando los delegados norteamericanos de la Joint de Viena nos despertaron esperanzas con sus intentos de renovar su sucursal vienesa. Si hasta aquel momento la ayuda norteamericana se limitó a donativos, ahora debían abrirse caminos más eficientes, creándose grandes instituciones de ayuda, aunque naturalmente, consideradas como instancias de ayuda y no de construcción. Los medios que preveían ofrecían y realmente ofrecieron eran más que considerables y del todo suficientes para constituir una verdadera ayuda si se hubieran empleado con objetividad, amplitud de miras y en consecuencia. Para la colonia escolar esperábamos algunos miles de dólares que nos faltaban a la suma aportada por mí de un millón y medio de coronas, destinado todo ello para el fondo de inversión. Y hasta una fecha temprana (marzo de 1920) tratamos de que el American Committee comprendiese que para ellos la inversión más económica y productiva de las sumas destinadas a los niños y aprendices consistía en la obtención y adaptación de un gran terreno agrícola donde pudieran concentrarse las instituciones asistenciales en cuestión. No puede decirse que el Committee rechazara de plano estas propuestas. Estaba de acuerdo con ellas; al menos se comprendía que ofrecían la alternativa más sensata y práctica; incluso estaban dispuestos a llevarla adelante —pero no se hizo nada en este sentido—. Y ello por un

razón que más allá de su particularidad resulta sintomática. Cabe señalar previamente que la gran mayoría de los miembros del comité —unos cien— eran personas correctas, responsables y capaces en su tarea, con cierta intuición de la trascendencia de su responsabilidad y, en todo caso, firmemente decididos a emplear el dinero norteamericano de la manera más productiva posible. Por otra parte, tanto el director como sus empleados se caracterizaban por su diligencia. Y sin embargo, hemos de constatar la dilapidación de millones de la manera más absurda, estéril y aun perjudicial, de modo que apenas dispusimos de mayores medios que los proporcionados por los donativos y los óbolos para un período limitado de tiempo. Responsable de este estado de cosas es la ineficacia de las personas que colaboraron en esta obra y, sobre todo, de los empleados administrativos. No me refiero a las cualidades humanas para las que quizá no resulte significativo la despreocupación por la realidad manifestada en cientos de imponderables en el trato con los «solicitantes»: así, éstos tienen que utilizar una escalera auxiliar tan escarpada como estrecha, mientras que los señores suben por lujosas escalinatas alfombradas; y los «clientes» tienen que esperar, ir de un lado para otro, tropezar entre sí y otras calamidades que no aparecen sino como fenómenos secundarios de sus beneficios, por lo demás sobradamente parcos. No me refiero, pues, a la desagradable atmósfera de una administración en cuyo bufete reine la sensación —todavía hoy, después de un año— de que el proteccionismo sea absolutamente necesario para conseguir cualquier cosa. Algo malo ha mal en las relaciones humanas de una administración cuando sus clientes conversan sobre los negocios colaterales de los secretarios mientras esperan en largas hileras la solución de sus cuestiones. No podemos hablar sobre estas deficiencias toda vez que estos síntomas no prueban que los funcionarios tuviesen realmente negocios y toleraran o ejercieran un proteccionismo, sino que únicamente quieren de manifiesto la presencia de otra cualidad en ellos que permite semejantes rumores. Lo cierto es que son ineficaces como funcionarios judíos. Tras un año de actividad de la reorganizada Joint, los miembros de la presidencia tuvieron que admitir que carecían de proyectos y se habían limitado a «merodear». Ésta es la cuestión: los funcionarios —que anteriormente habían sido abogados y secretarios de toda una serie de corporaciones hebreas, oradores o periodistas— no saben llevar a cabo cometido alguno dentro de su car-

go, no tienen ningún tipo de iniciativa, ni siquiera improductiva. Se limitan a despachar las actas siguiendo el orden del negociado. Y se deshacen de los hombres y las ideas, convirtiéndolos en actas. Pero lo más penoso en nuestro contexto es que se hubiera podido sustituir a uno u otro, se hubiesen podido encontrar personas que, aun tratándose de actas, supiesen resolver los problemas de forma más circunspecta, puntual y eficaz, no disponemos de bastantes personas capaces de desempeñar una actividad más útil que pronunciar discursos o escribir artículos editoriales; personas con la voluntad, la visión y la valentía de crear los medios necesarios: las instituciones que daríamos a luz a partir de las condiciones actuales.

Éste es el resultado de veinte años de movimiento judío. ¿No debió sufrir un equívoco interior, una contradicción interna, para acabar en esa ineficacia estéril allí donde realmente debía de implantarse? ¿Y este desarrollo no debe interrumpirse en algún punto? ¿Pero cómo puede lograrse, si no es mediante una revuelta de la juventud y de sus educadores, a través de una serie de reivindicaciones que conduzcan finalmente a la revolución del sistema educativo?

Pero esta cuestión nos conduce irremediablemente a otra pregunta más primordial: ¿Quién impide estas revueltas? ¿Quién las impulsa y las encauza en su propio interés? ¿Y quién triunfa finalmente?

2. La fundación

Entre las personas que se interesaban por el proyecto de la «Colonia escolar libre», aunque sin gran comprensión por su parte, se contaba la futura directora de nuestra colonia de Baumgarten. Durante varios años estuvo al cuidado de niños hebreos, desempeñando una labor digna de mención desde el punto de vista de la asistencia juvenil tradicional. Sin embargo, su actividad propiamente dicha consistía y consiste en la beneficencia personal que palpa lo que hace, y no ofrece nada a su protegido sin que éste no pueda darse perfecta cuenta de lo que recibe, esperando en su trasfondo inconsciente al menos una gratitud, como resultado o compensación de su labor, aunque sólo sea bajo la forma sublimada de contemplar la felicidad ocasionada. Una felicidad que, en última instancia, sólo

compensa a la benefactora cuando aparece como el resultado de su labor, pero que engendra siempre una sombra de despecho cuando esoma independientemente en el rostro del niño. Ésta es una forma de comportamiento que en la fase precedente y apenas concluida del desarrollo social hebreo pudo tener sus ventajas y que, en el futuro, también podrá ser valiosa, pero que en nuestra indigente situación actual puede llegar a deformarse en grotescas y penosas manifestaciones de celos, con todas sus secuelas de inmotivación, inquietud e infecundidad. Además, cuanto más carezcan de ideas y de conocimientos objetivos esas bondadosas personas, tanto más deformes serán los resultados de su actividad pedagógica: tanto más incomprensible les parecerá su propia situación, tanto menor su cultura subjetiva, y, por tanto, mayores serán los daños resultantes de dicho comportamiento —y culpables objetivamente— cuando pretendan sobrepasar los límites estrechos de sus posibilidades.

A finales de julio de 1919 —era justamente la tercera tentativa de adquirir una propiedad adecuada para nuestra colonia escolar, intentos que naufragaron por las vacilaciones de la asociación de asistencia juvenil—, la futura directora de nuestra colonia infantil me comunicó la adquisición de cinco barracones en el Hospital Militar de Baumgarten, pidiéndome, a su vez, que aceptara la dirección de la colonia escolar, que, según su deseo, debía construirse en aquel lugar. En las largas gestiones que siguieron mostré mi desconfianza respecto al proyecto de construir una colonia escolar para 200 o 300 niños, sin otros medios que unos barracones, situados, además, en Viena y carentes completamente de terreno para el cultivo. Finalmente, los argumentos de la directora disiparon todos mis reparos y se acordó que en Baumgarten no se crearía una colonia escolar, sino una comunidad infantil de nuevo tipo, erigida conscientemente como cabeza de puente de una futura organización mayor, más completa y más orgánica.

Por lo que respecta a mi posición, impuse las siguientes condiciones: 1.º Yo actuaré como el principal responsable de todo el proyecto; todos los colaboradores de Baumgarten, tanto el personal pedagógico como el administrativo, estarán subordinados exclusivamente a mí, serán contratados por mí y licenciados igualmente por mí. 2.º En todos los asuntos pedagógicos y organizativos seré enteramente independiente. 3.º En cuanto a los asuntos financieros actuaré enteramente subordinado a la directora. 4.º En cuanto a los

asuntos económicos actuaré conjuntamente con la directora; sin embargo, asumiré todas las responsabilidades y por tanto adoptaré todas las decisiones. 5.° Los niños sólo serán admitidos o despedidos por mí, siempre bajo la conformidad de la directora.

Puse estas condiciones, pues considero que sólo puede crearse el marco para una nueva educación cuando todas las personas adultas que viven y colaboran en él, desde el director hasta las cocineras, establezcan más allá de su propia actividad una trabazón unitaria—no-burguesa, por usar esta expresión que puede dar lugar a malentendidos—y comunitaria de cualidades humanas. Por otra parte, las nuevas ideas pedagógicas que representamos, la idea de una educación socialista que parte de la masa y asume los aspectos económicos en la educación misma, se caracteriza por la necesidad de un órgano administrativo y económico modelado hasta sus últimos detalles por las exigencias psicológicas de la educación. Así, todo el aparato técnico y administrativo debe subordinarse completamente a las instancias pedagógicas. (A lo largo de este informe tendremos ocasión de referirnos muy concretamente a este aspecto importante de la doctrina pedagógica que hasta ahora se ha mantenido al margen.) La directora aceptó estos requisitos que había establecido como condición indispensable para mi colaboración. De esta manera obtuvo su puesto de representante de la escuela en la Joint —que proporcionaba los fondos necesarios—, dedicándose al control financiero y a colaborar en los asuntos económicos de la comunidad escolar.

Gracias a todo ello pude comenzar el trabajo con mis amigos en el mes de agosto. En primer lugar, y tras largas reflexiones sobre las posibilidades de nuestra empresa, trazamos las siguientes directrices generales, que fueron aceptadas por la directora. (No presenté en este lugar el manuscrito original, sino únicamente una exposición de su contenido fundamental.) Teníamos ante nosotros dos tareas que cumplir simultáneamente. En primer lugar, tenía que crearse en Baumgarten un buen hospicio para niños judíos y, en segundo lugar, Baumgarten tenía que ser el preludio de una colonia escolar de nuevo tipo. El primer punto se consiguió hasta un cierto grado, y nos ocuparemos concretamente de él a lo largo de las siguientes páginas. En cuanto al segundo, quedó en el papel y, por consiguiente, será preciso que lo expongamos previamente.

Para que una colonia escolar grande desempeñe sus fun

ciones pedagógicas es decisivo que desde un principio exista un núcleo de niños maduros, independientes y capaces de llevar a cabo una actividad organizativa —mayor o menor—, un núcleo, en definitiva, de jóvenes capacitados para determinados trabajos que pueden responsabilizarse de la junta de alumnos y de los talleres; es preciso que disponga de un grupo de maestros que sepan renunciar a sus ambiciones personales y a la violencia autoritaria y sepan decirse por la camaradería y el papel dirigente; y finalmente, que exista una disposición activa hacia el trabajo, la cual partirá de las personas de la colonia dedicadas especialmente a las tareas laborales. Por ello, y teniendo en cuenta las condiciones de espacio, la comunidad infantil de Baumgarten debía componerse de 60 niños y 60 niñas de 6 a 14 años de edad, destinados a la escuela de ocho grados; de unos 25 muchachos mayores de 14 años que pudiesen cursar su aprendizaje en la carpintería, en la encuadernación de libros y en la zapatería; unas 25 niñas mayores de 14 años que pudiesen hacerlo en el huerto, en el pequeño establo, en la cocina, en la sala de coser, en trabajos domésticos y en la encuadernación; la enseñanza de clase correspondiente a las materias de la enseñanza superior posibilitaría su formación intelectual. Las actividades administrativas y los trabajos pesados no serían realizados por sirvientes, sino que correrían a cargo del Chaluzim y el Chaluzot.*

Los profesores debían elegirse siguiendo dos criterios: en primer lugar, que fueran pedagogos sobresalientes del nuevo método; y en segundo lugar, que fueran personas jóvenes, y principalmente oyentes del instituto pedagógico judío, con formación judía, que pudiesen adquirir cualidades dirigentes para los niños y jóvenes de la comunidad, y aprendiesen del primer grupo de profesores la metodología práctica que les permitiese ser posteriormente profesores de la colonia escolar. Una niña que facilitarse que en su mayoría pudiesen vivir en los barracones y entrar libremente en contacto entre sí y con las prácticas educativas a través de la biblioteca, la sala de música y la sala de reuniones. En cuanto a las condiciones de espacio de la comunidad infantil, debía que disponer de un barracón especial para albergar a 60 niños pequeños de edad pre-escolar.

* Organizaciones hebreas al cuidado tanto de la formación social y laboral cuanto de la observación de los valores religiosos, culturales, etcétera; este tipo de organizaciones pertenecen a una tendencia vagamente socialista. (N. del T.)

Éste fue el esquema organizativo del que partimos, pero con el transcurso del tiempo sufrió tantas y tan importantes modificaciones que no pudo emprenderse ninguna medida directa para la preparación de la colonia escolar. Para empezar, uno de los presidentes sionistas de la Joint prohibió que se confiaran a mi educación jóvenes mayores de 14 años; no le importaba que entrasen muchachas y niñas, pero no podía permitir la entrada de muchachos jóvenes, pues sabía que no les educaría de acuerdo con las premisas del partido. Por consiguiente, todos los talleres, incluso uno pequeño de zapatería, se vinieron abajo. Posteriormente, la Joint declaró que no toleraría a ningún oyente del instituto pedagógico ni cualquier tipo de colaboración voluntaria. No alegó razón alguna al adoptar esta medida, y probablemente actuó a instancias de la directora, quien no podía comprender, y por tanto tampoco podía tolerar, más que asalariados o invitados de organizaciones benéficas. De hecho, pudieron albergarse algunos jóvenes y algunos colaboradores voluntarios hasta el último momento, pero su presencia en el interior de la comunidad infringía las órdenes recibidas y no podía pensarse en un desarrollo fructífero y pacífico de su actividad. Contra todas las condiciones que se acordaron al comienzo, me estuvo vedada toda influencia sobre los representantes de la administración, pudiendo comunicar mis opiniones únicamente a la directora; naturalmente, bastaron algunas semanas para que me diera cuenta cabal de que sería irresponsable incluir un grupo de aprendices en la administración, pues no sólo hubiesen aprendido lo que es la desorganización, sino que además hubiesen recibido un trato ignominioso. Así quedó suprimida la posibilidad de formación para las muchachas mayores. La administración se desahozó rápidamente del incómodo Chaluzim e introdujo en su lugar a personal católico. Finalmente, las condiciones de conservación, higiene, calefacción y vivienda resultaron tan deplorables que no me atreví a invitar a nadie, y mucho menos a pedir a cualquier persona que viviese en los barracones. Los profesores fueron externos casi sin excepción, de modo que no pudo desarrollarse ningún tipo de vida comunitaria de adultos, tan atractiva y atrayente para nuestra escuela.

Pero dejémosnos de los proyectos que nunca pudieron realizarse, y vayamos de una vez por todas a los objetivos que lograron alcanzarse.

La colonia infantil de Baumgarten se componía de cinco barracones de hormigón remozado con yeso, muy bien conservados, recubiertos de madera y separados entre sí, que ocupaban el antiguo

Hospital Militar 2, Viena XIII, Linzerstrasse 299. Comprendía, además, un gran parque para juegos, dos prados y un pequeño huerto, todo ello formando parte del complejo de la comunidad infantil. Los barracones números 27, 28, 29 y 30 estaban yuxtapuestos a lo largo de un lado de la última calle de barracones, mientras que el número 17 se encontraba al otro lado de la misma calle, enfrente del número 27. El barracón número 18 estaba igualmente a nuestra disposición y nos servía de almacén. El parque de juegos se extendía por la parte trasera de los barracones 27 y 28; uno de los prados, tras los barracones 29 y 30; en el segundo prado, más allá de este último barracón, y rodeándolo en parte, se hallaba el huerto. Los barracones estaban separados por amplias calles adornadas con parterres. Habíamos convertido la calle comprendida entre los barracones 28 y 29 en un huerto. El paisaje, al borde del Wienerwald, es suave y agradable, con un sinnúmero de sendas que se adentran rápidamente en el bosque.

Con las transformaciones y adaptaciones que llevamos a cabo, este complejo adquirió la siguiente distribución: B. 17 (Barracón número 17): Hogar para niños pequeños; compuesto de un gran dormitorio con 60 camas de niños, un comedor que durante el día hacía las veces de sala de juegos y cuatro salas menores para los juegos más tranquilos. En esta dependencia se construyeron tres habitaciones para enfermos, una pieza para los médicos, tres habitaciones de vivienda y toda una serie de piezas accesorias.² B. 27: comprendía las cocinas, las dependencias administrativas, la sala de la dirección administrativa, una sala para coser, una vivienda para los empleados, los tres comedores grandes y dos grandes salas que antes servían para los niños de edad escolar y posteriormente como salas de fiesta. B. 28: Barracón de los niños; comprendía un dormitorio con 50 camas, una sala con otras 25 y una tercera pieza con diez camas; tres salas de estar (una grande y dos más pequeñas), una vivienda y piezas accesorias. B. 29: Barracón de las niñas; formado por un dormitorio con 50 camas, otro con veinticinco y un tercero con diez ca-

2. En este lugar no nos vamos a ocupar con más detalle del desarrollo de este hogar de niños pequeños; estaba bajo la dirección de la señorita Grete Olvernik, cargo que, tras el viaje a Palestina, fue ocupado por la señorita Hella Rosenblum. En otra ocasión trataremos sobre su desarrollo y sobre la sala de juegos, que estaba bajo la dirección de la señorita Recha Gelb.

mas, una sala de estar pequeña y las piezas accesorias. B. 30: Escuela; comprendía nueve habitaciones para clases, talleres, salas de lectura, salas de gimnasia, sala de profesores, entrada, archivo, la recepción y mi propia vivienda, y las piezas accesorias.

Nunca pudieron establecerse de manera unívoca los criterios de distribución de las salas y ello dio lugar a algunos conflictos con soluciones poco felices y, en algunas ocasiones, a traslados y cambios inmotivados. A ello se añadió que toda distribución razonable del espacio era obstaculizada por la renuncia total de la administración respecto al problema de la calefacción y por las concepciones del partido referentes a dicha distribución de las salas y dependencias. Era imposible convencer a nuestros colaboradores de la enorme importancia que la distribución del espacio tiene para la pedagogía. Finalmente tuvo que renunciarse a casi la totalidad de los proyectos educativos que se hubiesen desprendido de una buena «política» de la distribución de salas y dependencias.

Existían tres puntos de gran importancia para nosotros: por regla general, los grandes dormitorios dan buenos resultados para niños comprendidos hasta la edad de 12 años. Pueden agruparse incluso 50 o 60 niños en una sala sin que ello dé lugar a mayores inconvenientes; pero estas medidas sólo pueden adoptarse si los niños poseen dentro o fuera del dormitorio un espacio propio. Es necesario que el niño disponga de un espacio reservado exclusivamente para sí, aunque solamente sea un metro cúbico, una caja o una dependencia pequeña, y es indispensable que pueda defender este pequeño territorio contra las intrusiones de los demás, es decir, que este ámbito propio debe estar claramente delimitado y completamente resguardado. Hubiésemos podido evitar muchos problemas en los niños y les hubiésemos podido asegurar un desarrollo moral mucho más rápido y profundo si la administración nos hubiese proporcionado taquillas que pudieran cerrarse para los niños.

Nos parece igualmente importante que fuera de los dormitorios el niño tenga la posibilidad de estar solo en un lugar agradable; sin embargo, esta posibilidad no se ofreció hasta la primavera, en que los niños podían descansar al aire libre. Pudimos percatarnos claramente de que nuestros niños mostraban la necesidad momentánea de una cierta separación de los demás. En este sentido, resultaba sumamente perjudicial para el niño que la única manera de crearse una situación semejante sea la de meterse en la cama y cubrirse

hasta las orejas con las mantas. Es preciso que tenga la oportunidad de soñar despierto en un lugar que estimule su sensibilidad y su intelecto, y todos sabemos que los niños tienen cierta constancia en el lugar predilecto que inspira sus ensueños. Es necesario, pues, que en un internado existan recintos de este tipo en cantidad suficiente para que los niños no tengan que pelearse por conseguir su lugar predilecto. Debe evitarse que las grandes salas se utilicen como salas de estar diurnas, sobre todo cuando los dormitorios ya son por sí mismos grandes. Y en todos los casos, cada niño ha de disponer de un espacio, igual para todos ellos, que pueda cerrarse y del que sea único y exclusivo propietario.

Para los niños mayores y para los jóvenes deben evitarse tajantemente los dormitorios grandes. Este contacto masivo les produce un dolor completamente superfluo. Al principio, había previsto un proyecto cuya realización hubiera sido muy fácil— que los niños mayores de 12 y 13 años durmieran en habitaciones de seis hasta diez, y los jóvenes, en habitaciones individuales o dobles. Los muchachos conocían este proyecto, lo acariciaron con entusiasmo durante algunas semanas e hicieron planes para la decoración, la utilización y las reglas de su nueva organización hasta que me vi obligado a echar por los suelos todas sus esperanzas. Las muchachas de mayor edad ocuparon el primer día una de las habitaciones de diez personas, y comenzaron en seguida a desarrollar ideas, proyectos y fantasías para la distribución y decoración de su dependencia. Poco después fueron distribuidas en el dormitorio grande a instancias de la administración, cuyas órdenes apenas pude aplazar en algunas ocasiones. Fue enorme su dolor y su indignación, y fue aún más penoso que la administración lo considerase como una respuesta exagerada, inútil e histérica. Siempre pudimos comprobar que la frialdad, la suciedad y el desorden de los recintos no podían remediarse completamente a menos que perteneciesen a alguien en particular. No siempre se daba este resultado, pero en nuestro caso se presentó sin excepción.

El 18 de octubre, 200 niños se trasladaron procedentes del asilo de refugiados de la Engerthstrasse a nuestros barracones, cuando apenas se había terminado su restauración. Pocos días después vieron 50 niñas del asilo de huérfanos del Esteplatz, que formaron el núcleo infantil de Baumgarten. A lo largo del mes de noviembre ingresó un nuevo grupo, esta vez procedente del asilo de refugiados

de Nikolsburg, y durante todo este período entraron otros niños a títulos individual. Otros se dieron de baja, mientras que un grupo de unos 100 niños alternaba en otros lugares del extranjero, en Holanda, Italia y Suiza.

Engerthstrasse, Esteplatz y Nikolsburg eran asilos diferentes y opuestos entre sí. En los niños, esta oposición que sentían subjetivamente correspondía objetivamente a considerables diferencias en el tipo y grado de desamparo.

Como es natural, fuimos conociendo lentamente a cada uno de los niños a lo largo de incontables experiencias y encuentros que iban dibujando un mosaico global de su personalidad. Sería muy sugerente para el lector descubrir paulatinamente la estructura de cada uno de los niños a lo largo de las experiencias concretas que revelaron su personalidad, pero desgraciadamente no podemos emprender una empresa semejante —aparte de que para ello requeriríamos un espacio mucho mayor—, pues hasta las últimas semanas de nuestra estancia en Baumgarten no tuvimos la tranquilidad y el recogimiento necesarios para poder realizar y registrar sistemáticamente estas observaciones. Así pues, tendré que limitarme a las anotaciones esporádicas reunidas por todos los educadores y por mí mismo, y a algunos recuerdos de mi propia experiencia.

1. *Engerthstrasse*. El estado físico de estos niños era menos grave de lo que podría temerse; las enfermedades eran escasas y el grado de subalimentación era el corriente en las condiciones proletarias y la situación de guerra. Desde luego, tenían piojos en la cabeza y en los vestidos, pero se habían acostumbrado, sobre todo las niñas, a un cierto grado de limpieza (eso parecía al menos). Considerados superficialmente, parecían haber gozado de una cierta educación. De estar bien vestidos, uno se los podía imaginar formando parte de una sociedad culta. Decían muy formalmente «le beso la mano», y cuando veían a un sionista, decían incluso «Shalom». Cuando deseaban alguna cosa la pedían cortésmente, y al obtenerla daban las gracias. Si se les preguntaba sobre su estado, se lamentaban con sollozos, pero contaban muchas cosas. Si se les pedía algo en tono enérgico lo cumplían inmediatamente, incluso sumisamente. Si la directora gritaba, por ejemplo, «¡Silencio!», no se oían ni las moscas durante un par de minutos. Algunos tenían incluso muy buena disposición para la colaboración, el trabajo y el estudio. Las medidas educativas a las que estuvieron sometidos hasta entonces

son muy sencillas. Si no cumplían lo que sus educadores querían, les gritaban, les reñían, les pegaban o les castigaban. El castigo principal consistía en la privación de las innumerables «ventajas» de que gozaban, sobre todo la comida, o bien se les encerraba en un lúgubre sótano. Mientras no hicieran travesuras, sus educadores no les llamaban la atención. Los niños de edad preescolar no habían visto ningún juguete hasta llegar a Baumgarten. Los «soplos», la adulación, la servidumbre, la «obediencia» y la «bondad» se premiaban con «protección», o mejor dicho, con una comida más abundante, con «ventajas». Sus anteriores asistentes sacaban un buen provecho de la situación. Tenían mejor comida, mejores habitaciones, camas, etcétera, y una sobreganancia bastante abundante mediante el comercio negro con los alimentos, donaciones, vestidos, prendas interiores, zapatos y medios de enseñanza destinados a los niños. Éstos habían asistido a la escuela pública. Descubrimos rápidamente los resultados de esta educación. Lo que más se destacaba era la profunda desconfianza de los niños; no creían las palabras y se consideraban explotados, traicionados, calumniados, torturados y oprimidos por los adultos. Mentían y robaban sin escrúpulos. Su visión del mundo, su reacción frente a él, era, en general, muy desarrollada, inteligente; se caracterizaba por un egoísmo completo y desenfrenado, basado en un conocimiento muy claro de las personas más significantes para ellos. Sabían que para obtener las cosas deseadas tenían que aplicar métodos distintos según la persona de que se tratase. Existen tres tipos: a unos había que llorar para obtener una cosa, a otros había que sacarles brillo a sus polainas, llevarles cargas y adularles, y a un tercer grupo había que dejarse hacer todo y en recompensación se los podía insultar a sus espaldas. Entre ellos lo eran todo excepto camaradas: se robaban, se insultaban, se pegaban y torturaban. Sus necesidades eran exclusivamente físicas. Su sensibilidad extraordinaria para el propio dolor se convertía en brutalidad contra los demás. Sus únicas diversiones espontáneas eran jugar a cartas, el fútbol, las riñas, la destrucción de objetos de las dependencias, el alboroto inútil o dormir durante largas horas vacías en el banco, junto a la estufa. Carecían de todo sentido con respecto a las restricciones anales y, así, ensuciaban los retretes, los caminos o las camas como la cosa más natural. Una buena parte de sus intereses afectivos se concentraba en la zona anal pues muchos se quedaban con sumo placer en los retre-

tes y se distraían allí solos, en parejas o en grupos; hablaban con mucho gusto de estas experiencias. La masturbación, y sobre todo la masturbación mutua, era muy frecuente. Pero el centro absoluto de su vida consciente era, sin lugar a dudas, la comida. Las excepciones a esta estructura eran muy escasas, y en todo caso se contaban entre los muchachos mayores y, sobre todo, entre las niñas de mayor edad. El número de niños patológicos, desde la debilidad de clarada hasta psicopatías ligeras, era alarmante.

2. *Esteplatz*. Estas niñas no sólo no estaban desamparadas físicamente, sino que parecían muy bien cuidadas. La directora de su asilo era una mujer muy delicada y atenta, aunque patológica: tuvieron un exceso inmotivado de cariño y observaron una disciplina arbitraria. Poseían una enorme fantasía, un variado interés por las cosas, más lazos afectivos, más conocimientos e incluso en los hurtos —que siempre fueron pequeños— y en las mentiras eran más cultivadas; sin embargo, presentaban en general fuertes caracteres psicopáticos. Lloraban, reñían, protestaban, se aburrían, se encaprichaban, se quejaban o se hacían las melindrosas como cualquier niño burgués que haya gozado de una buena educación. Volveremos a hablar de estas niñas al referirnos concretamente a su desarrollo.

3. *Nikolsburg*. El grupo de niños que nos llegó de este campo de refugiados sobrepasaba en desatención y descuido a todo lo que habíamos visto hasta entonces. Sucios, andrajosos, sin ropa interior, con piojos y eczemas. Sólo que habían tenido más comida de la que recibían en nuestra comunidad. Y así lo manifestaban: en Nikolsburg la comida era mucho peor y todo estaba sucio, a veces llegaba incluso a apestar, pero daban más. Dos hechos distinguían a estos niños de los demás: tanto les habían azotado que se comportaban con mucha cautela, más sumisión y mayor silencio que los demás niños; por otra parte, algunos de estos niños correspondían por entero al tipo del delincuente. Estos fueron devueltos a Nikolsburg tras graves gestiones judiciales (a las que nos referiremos más adelante).

Por lo demás, los caracteres señalados con respecto a los niños de la Engerthstrasse pueden aplicarse indistintamente a los niños de la Esteplatz y de Nikolsburg.

Quizá basten estas consideraciones para ofrecer una idea general de la situación afectiva y moral de los niños con los que, desde un principio, decidimos proceder de una forma radicalmente distinta a la de sus anteriores educadores. Finalmente, anticiparé que bastó me-

dio año para borrar en estos niños toda huella del desamparo y descuido que habían sufrido. Desde luego, no llegaron a estar formados ni educados al cabo de este período de tiempo, pero —y ello, ya es mucho— lograron alcanzar un estadio a partir del cual podían —y querían— recibir una formación y una educación. De tres bandas de egoístas resultó una comunidad escolar bien organizada y estimulada por el amor, la amistad, el espíritu comunitario e incluso por el sacrificio. Y estos resultados alcanzaron a todos los niños, a excepción de media docena de muchachos dotados de una estructura psíquica patológica.

3. Niños y maestros

Nadie puede desmentir las transformaciones radicales ni el enorme adelanto que conseguimos en el desarrollo de los niños, nadie que haya visto a los niños desde que entraron puede negar este hecho, ni siquiera la administración o el comité. Sin embargo, chocamos con un grave obstáculo al intentar la descripción de los procesos que condujeron a estos resultados, pues en realidad «hicimos» bien pocas cosas. Ello desarma a los representantes de la nueva educación frente a los portavoces de los métodos tradicionales, ya que la diferencia entre ambos no reside en las medidas particulares adoptadas por unos y otros, sino en la actitud, en la posición general del educador. En general, el nuevo educador «hace» mucho menos, con más retraso y con una frecuencia mucho menor que el pedagogo tradicional. Pero ello no obedece a una especie de artimaña pedagógica, sino a una actitud auténtica del educador que rechaza de plano la chata autosuficiencia y seguridad en sí mismo, no sobrevalora narcisísticamente su propia persona y sus propios actos —sean eficientes o no—, y que distingue sobre todas las cosas la primaria relación afectiva con los niños y jóvenes.

En los manuales de pedagogía siempre se dice con auténtico deleite que la infancia es como un jardín, y se compara al pedagogo con el jardinero. Pero este decir se refiere primordialmente a las operaciones marginales del jardinero, enfocándolas como si realmente fuesen las más importantes; se alude a la poda de los árboles, al plantar y trasplantar, a la escarda de las malas hierbas y, en fin, a los injertos tijeras y navaja en mano. Uno se imagina el espectáculo de un jardinero casi histérico que corre de un lado a otro, cortando

allí, atando acá, y actuando como si realmente fuera él quien hace crecer las plantas y florecer los capullos, como si él madurase las frutas y diese el colorido a las flores. Se desconoce la verdadera imagen del hombre que efectúa todos estos trabajos, pero no para que crezcan las plantas, sino para que crezcan mejor, más abundantes, y un poco, como a él le gusta que crezcan; de este hombre que sabe lo que las plantas necesitan: tierra, agua y aire. Pues su función principal consiste en aprender y comprender las necesidades de sus criaturas a través de su atenta observación, así como tratar de crear las condiciones para que éstas puedan ser satisfechas. El buen jardinero efectuará todas esas tareas con plena seguridad y toda la tranquilidad que le permite su meticulosa observación. ¿No nos sorprenderíamos de un jardinero que a cada pulgón u oruga que viese se excitase y aplicara medidas radicales? El auténtico jardinero sabe que estos problemas son comunes y que sólo su multiplicación por millares pueden perjudicar sus plantas.

Del mismo modo, el nuevo educador observa más que actúa, vigila y vive, en lugar de controlar constantemente, castigar, aleccionar, obligar, prohibir, encolerizarse y premiar. Por esa razón, y en la medida en que nos consideramos educadores modernos o al menos deseamos serlo, nos resulta difícil describir las operaciones que llevamos a cabo. Más bien podríamos describir lo que los niños han realizado. Esta actitud provocó no pocas protestas, sobre todo por parte de la administración; incluso nosotros llegamos a sentirnos inseguros de nuestras actuaciones, y no fueron pocas las ocasiones en que adoptamos las mismas medidas que se vienen usando tradicionalmente en casos semejantes.

Sin embargo, hoy podemos afirmar que, en lo esencial, nuestro nuevo método educativo estaba justificado. No siempre fue sencillo conservar esta clara perspectiva, sobre todo dada la atmósfera nada apropiada para un desarrollo tranquilo de la nueva pedagogía que reinaba en Baumgarten. El hecho de que frente a nuestra pedagogía se presentara constantemente el viejo sistema educativo como crítica, imposición o inseguridad, nos permitía establecer una constante comparación entre una y otro.

Los siguientes ejemplos ofrecerán una visión de nuestra actitud espectante; se trata siempre de pequeños incidentes concretos, pero importantes, pues al fin y al cabo la vida pedagógica no es más que el resultado de miles de incidentes semejantes.

Desde el primer día, los niños hacían bastante alboroto en el comedor; chillaban, arrastraban las sillas, golpeaban las mesas con el plato y la cuchara, se peleaban, pedían a gritos su comida, molestaban a las señoritas que estaban al cuidado de repartir la comida y cosas por el estilo. De acuerdo con la vieja pedagogía había que desarraigar inmediatamente aquel comportamiento. Pero siguiendo los principios de la nueva educación pensábamos: sí, es preciso que las horas de la comida transcurran con mayor tranquilidad y concentración, y que no se obstaculice al personal adulto; pero tenemos tiempo. Nos preguntábamos la manera de conseguir el silencio en el comedor.

El director debería exigir un orden rotundo, un total y absoluto silencio, pues aun el más ligero murmullo se convertía en un considerable alboroto al multiplicarse por 200 niños; por otra parte, éstos no podían distinguir ni contenerse en el límite entre el murmullo soportable y el ruido excesivo; si esta advertencia no diera resultados, habría que amenazar con castigos y, ulteriormente, imponerlos. Finalmente, los niños quizá comerían en silencio, para alegría del director, que vería así sus órdenes cumplidas, y para admiración de cualquier invitado esporádico. Ello obligaría a que los maestros y los jefes de grupo, en lugar de estar con los niños, tuvieran que estar encima de ellos, vigilando la observancia del silencio. De nada serviría que el director explicara en su amonestación las razones por las que pedía silencio (por ejemplo, que dificultaban el trabajo de las empleadas, que los maestros estaban fatigados y deseaban tener media hora de reposo, etcétera). Los niños no comprenderían otra cosa que la prohibición de una actividad enormemente placentera, pues maestros, empleadas, sus servicios y su bienestar les traían sin cuidado.

Por consiguiente, adoptamos un criterio diferente. Los maestros se sentaban junto a los niños y alborozaban con ellos, es decir, charlaban con el vecino y entablaban una relación con él. En lo demás, considerábamos la forma de alcanzar mayor tranquilidad en el comedor. Nos dimos cuenta muy pronto de que debía disponerse de una cantidad suficiente de platos, tazas y cucharas, que se debía repartir la comida rápidamente y siguiendo un orden, que debía de haber suficiente comida, etcétera. Las ventajitas de no comenzar apelando directamente al «orden» pueden constatarse en el siguiente pasaje del informe de una maestra (señora Gusti Bretter-

Mándl): «[...] los niños se pelearon de nuevo en la comida para obtener una cuchara, para recibir pan antes que los demás, etcétera. Nunca me quedé con una cuchara para mí; cuando la recibía, se la ofrecía inmediatamente a los niños como "maestra"; lo mismo hacía con el pan, etcétera, y no comenzaba a comer hasta que todos los niños estaban servidos. Al principio, los niños observaban mi comportamiento extraños y recelosos, y tomaban la cuchara que les ofrecía con cierto ademán vergonzoso; aquello era ya un gran adelanto: los niños intuían algo. Más tarde se llegó al punto de que ninguno de ellos quería tomar nada de mí, e incluso llegaron a ofrecerme sus cucharas. Con eso ya había ganado el juego. Se estableció entre nosotros una relación afectiva. Nos queríamos. Como sea que la comida era el acontecimiento más importante de sus vidas, sólo les podía cautivar con mi comportamiento. Ellos veían que comía poco y trataban de vencerme de que comiera más, o me decían: "Usted tiene que comer hoy con nosotros." Esto era la mejor prueba de una relación amorosa. Sólo partiendo de ella podía comenzar con la enseñanza propiamente dicha. Así, pude experimentar que la convivencia del maestro con los niños, la influencia de su personalidad en todos los acontecimientos de su vida cotidiana, son imprescindibles para la educación y formación del alumno. Si hubiera podido vivir con los niños por las tardes, y siempre, las cosas hubieran discurrido de otra manera [...]».

Cada uno de nosotros pudo experimentar situaciones semejantes a ésta. Lenta, muy lenta, pero también palpablemente, surgió el orden e imperó el silencio en el comedor a partir de ciertos puntos que partían en cada caso de los maestros y se ampliaban en círculos progresivos. Finalmente, la comunidad escolar estableció e impuso una serie de normas: se reguló las horas de la comida, se destacó a lo largo de las discusiones el respeto hacia las empleadas y se asumió «que no estaba bien tragar como animales», todo ello con la unanimidad me comprensión por parte de los niños. Después de tres o cuatro meses reinó un orden intachable en las mesas —que incluso reconoció la administración— sin que jamás se hubiera pronunciado en nuestros labios el exabrupto de «¡Silencio!». Surgió el orden, pero no como la imposición obligada del señor director, que, por supuesto, disponía del poder de exigirlo y obligarlo, sino como la expresión de una comunidad de adultos y de jóvenes formales y comprensivos. No todo transcurrió como unos u otros hubiesen deseado, aunque nada hu-

biese resultado más fácil que imponer en todo nuestra voluntad y nuestro nivel. Pero no lo hicimos, convencidos de que las formas sólo tienen algún sentido cuando son expresiones de una actitud afectiva o de unos sentimientos, y de que el orden progresivo del comedor sólo puede tener un valor cuando constituye el síntoma de un progresivo refinamiento de la conciencia social; y ésta alcanzó un grado bastante avanzado, aunque no plenamente desarrollado, cuando tuvimos que abandonar Baumgarten.

Veamos otro ejemplo. Los niños escribían o dibujaban palabras, signos, garabatos en las mesas, en los bancos o en las puertas. Estábamos de acuerdo con la administración de que aquello no correspondía a un buen asilo de niños. Sin embargo, ni regañamos ni castigamos a nadie.

No lo prohibimos nunca, y ello lejos de reportarnos inconvenientes nos dio muy buenos resultados. Al principio, los niños lo hacían ante nuestros ojos; sabíamos lo que pensaban, veíamos quienes lo hacían, observábamos en qué situación. También fuimos conociendo a los que se oponían a este tipo de destrucción, les apoyábamos y les dábamos papel para dibujar, o colgábamos papel para dibujar en algunas paredes de las estancias para los más pequeños. Lentamente fue desapareciendo aquella costumbre a la par que los niños se iban sintiendo progresivamente dueños de la colonia: los muebles también les pertenecían y maltratándolos no se perjudicaban, fastidiaban ni molestaban más que a sí mismos.

El siguiente ejemplo también es ilustrativo. Un grupo de muchos jugaba al fútbol de una manera desaforada, excesiva y exagerada. Teníamos algunas razones para no considerar adecuado este tipo de actividad. Hubiésemos aceptado un juego más cultivado y más moderado, si bien existían otras actividades deportivas con un contenido educativo y social más elevado, al menos así lo creíamos. Pero el modo y la medida en que jugaban nuestros muchachos de Baumgarten albergaba el peligro demasiado grande de que estos movimientos y estas peleas desenfrenadas acabasen por sofocar sus ya escasos intereses intelectuales. Naturalmente, hubiésemos podido limitar el uso de las instalaciones deportivas, castigar las infracciones del juego, obligar a juegos deportivos o a carreras; pero de esta forma no se hubiese conseguido ni el cultivo del deporte y de la educación física, ni la educación del instinto de juego, ni la sublimación de las energías que se manifiestan en la lucha, la competi-

ción, la rudeza o las travesuras desafortadas y, sobre todo, no se hubiese conseguido que todo ello surgiera de los niños mismos. No castigamos, ni regañamos, ni sermoneamos, sino que jugamos fervorosamente con ellos. Nos alegrábamos con ellos cuando se derrotaba al equipo de otro asilo, o nos proponíamos mejorar nuestro juego cuando el equipo contrario nos ganaba. Nosotros defendíamos siempre que se debía jugar correctamente, bien, con elegancia y nobleza. En conversaciones personales o en grupo manifestábamos abiertamente nuestra opinión; no disimulábamos nuestro fastidio cuando se nos molestaba y nunca hablábamos con esos tonos falsos, dulces, amonestadores y aparentemente persuasivos de los pedagogos rígidos que piensan: Esto no va por buen camino, pero ya les pondré a raya». Muy contrario, se discutían nuestras opiniones, las cuales, si bien mostraban una posición divergente, se mantenían al mismo nivel de las ideas que sustentaban los niños. Y encontramos partidarios, precisamente entre los jugadores más apasionados. Por supuesto que este proceso fue muy lento. Nuestra confianza en las leyes del desarrollo psíquico de los niños se pusieron así ante una dura prueba, para ser confirmada después de un modo aún más evidente. Nunca se nos ocurrió adoptar alguna medida coercitiva, ni siquiera pensamos en imponer una decisión aparentemente democrática en la comunidad escolar, aun cuando viésemos que los niños seguían aferrados a la misma forma brutal de jugar, haciendo caso omiso de nuestros parabienes. Pero de repente cambió la situación de un modo completamente inesperado. Espontáneamente y sin que nada supiéramos de ello crearon un club de fútbol; la iniciativa surgió precisamente de aquellos muchachos que estaban más próximos a nuestras ideas. Propusieron normas de juego y reglamentaron asimismo el tiempo dedicado a ello; llegaron incluso a ofrecerme la pelota de fútbol a fin de que la entregara a los muchachos responsables y a las horas que se habían destinado para el juego. A partir de entonces se practicó con mayor entusiasmo la gimnasia, las carreras, los juegos gimnásticos y finalmente incluso el atletismo. Los miembros del club de fútbol comenzaron a guardar el buen tono y a obedecer las reglas de juego. Se rompió la estructura de la cerrada pandilla de jugadores y el fútbol comenzó a ser simplemente un elemento —por supuesto preferido— dentro del sistema de juegos y ejercicios desarrollados por una verdadera comunidad infantil, y ya no por una horda privada.

Pero todavía obtuvimos más éxitos con nuestro sistema educativo basado aparentemente en un *laissez aller, laissez faire*. Los educadores que jugaban con los muchachos se convirtieron pronto en figuras dirigentes. Por otra parte, los niños aprendieron y cultivaron un delicado sentimiento de compañerismo, al tener que guardar consideración y respeto hacia un maestro que jugara con ellos o hacia una maestra estimada, en las pequeñas habilidades del fútbol. Y ese compañerismo comenzó a extenderse hacia los camaradas más débiles.

Otro ejemplo. El segundo día de escuela comuniqué que todos los niños mayores de nueve años podían salir libremente de la colonia bajo ciertas condiciones. Cuando un niño pedía permiso para salir, anotaba su presunta edad y su objetivo; así pude constatar, al compararlo con nuestros datos, que la mayoría de ellos mentaban. Por precaución se pusieron un par de años de más y su objetivo consistía en «ir a casa de mi tía para que me dé un poco de comida». El permiso de salida que daba en estos casos incluía la autorización de retirar en la administración una pequeña suma de dinero para transportes, pero que solamente podían recibir aquellos que no disponían de medios propios. Ninguno de los niños renunció a esa pequeña cantidad pese a que algunos de ellos poseían cierta suma de dinero. Debí mostrarme, pues, con toda mi severidad directora —eso era al menos lo que pedía la administración y mi ultrajada dignidad de pedagogo. Sin embargo, me limité a decir a los niños que en su mayoría habían mentido y que era inútil hacerlo pues de todas maneras obtendrían el permiso de salida, y sólo queríamos la dirección de su objetivo para poder dirigirnos a alguien en caso de que no regresaran. Inmediatamente disminuyó el número de mentirosos: pero no me creyeron del todo y un par de temerarios me pusieron a prueba. Uno de ellos me dijo que quería ir al cine, el otro «sólo a pasear un poco por la ciudad». No puede describirse la sorpresa de los niños presentes cuando le respondí al primero que lo pasara bien en el cine y le di al segundo algunos consejos sobre la complicada red de tranvías urbanos. Se derrumbaron con ello todas sus concepciones, pues estaban seguros que en aquel instante estallarían la tormenta, cuya ausencia desde su entrada en la colonia de Baumgarten les había desconcertado y colocado en una situación insólita que no «dejaba otra salida que amar ilimitadamente». En un período sorprendentemente breve desaparecieron por completo los em-

bustes en las peticiones de salida, y aquella tendencia amorosa, de hecho justificada, se transformó con suma rapidez en una actitud verdaderamente moral y responsable cuando renuncié, en el momento en que la comunidad escolar había alcanzado un suficiente desarrollo orgánico, a este último residuo de mi autoridad, y la misma comunidad eligió encargados para dar los permisos de salida, solucionando a su vez ecuánimemente los problemas financieros ligados con ella. La vieja pedagogía vio con horror que yo permitiese las idas al cine y me reprochó amargamente al respecto. En una ocasión, la directora encontró a dos muchachos ante la puerta de salida y, como es natural, preguntó a dónde se dirigían; los niños respondieron tranquilamente: «al cine», de la misma manera que me lo habían dicho anteriormente. La directora «no quería creer» que yo permitiese semejantes cosas y prohibió por su propia iniciativa la salida de los dos muchachos. Ante este dilema no pude responder más que cínicamente diciendo que yo también me iba al cine y consideraba interesante discutir con los niños sobre el valor de esa institución, pero que para ello todavía quedaba tiempo por delante: por de pronto me satisfacía que los niños no me mintiesen más ni me convirtieran a Joe Deeb en su buena señora tía que les daba comida. Pero a los niños les expliqué que nadie les podía prohibir la salida (naturalmente no informé sobre ello a la administración) si tenían el permiso correspondiente de la comunidad escolar: nadie lo podía hacer, ni la directora, ni yo, ni nadie. Se comprenderá que estos incidentes eran idóneos para provocar resentimientos en las personas que consideraban que los niños no estaban ahí sino para satisfacer apacible e impunemente sus necesidades inconscientes de poder, con la perspectiva, naturalmente, de la aprobación general y de convertirse en un óptimo, es decir, severísimo educador. Estas personas ven con buenos ojos la comunidad escolar mientras ésta alivie sus tareas administrativas, pero la contemplan con verdadero estupor allí donde pone en cuestión su omnipotencia autoritaria.

Quizás sean suficientes estos ejemplos para ilustrar la actitud general y la situación particular de los niños confiados a nuestra colonia de Baumgarten: pues si algo hemos conseguido es un nuevo tono en el trato con los niños. Es cierto que no todos nosotros reaccionamos uniformemente; cada una de las personas que formaba el equipo de educadores encarnaba principios, concepciones y actitu-

des bastante dispares, opiniones, formas de pensar y experiencias del todo distintas. Siempre se presentaba alguien que se resistía a abandonar completamente el papel del maestro de escuela. En general, los adultos no nos preocupamos demasiado por conseguir un comportamiento tanto exterior como interior unitario; sin embargo, la característica más manifiesta de nuestra colonia era la configuración realmente seria y progresiva de la relación entre los adultos (educadores) y los niños. Esa relación podría formularse de manera general: amor incondicional y atención a los niños; recusación completa de toda veleidad autoritaria, narcicista y dominante del educador. Esos principios pueden ser, en el fondo, antiguos, y por muy actuales que se hayan convertido, bajo el lema de la camaradería entre alumnos y maestros, en la práctica raras veces se realizan sus premisas.

El criterio de su aplicación será, en primer lugar, negativo: camaradería no debe significar colocarse al mismo nivel de los niños, pues ello no representaría más que un comportamiento pueril por parte del educador. Tampoco significa una voluntad de agradar a los niños, cosa que no sería verdaderamente más que una camaradería hipócrita y carente de sentido. Camaradería quiere decir que el educador debe seguir siendo lo que es, pero comportándose de manera que pueda hacerse querer por los niños. La condición positiva de un comportamiento semejante es que él mismo ame sencillamente a algunos de los niños y que, en general, sea unívoco y uniforme en su querer y en su poder, a fin de que las palabras, los gestos o el sentir de un niño no determinen su propia valoración ni quebranten su estima. Y todavía más: debe desechar toda sobrevaloración de su propia estima personal, la cual no comportaría otra cosa que el desprecio de la situación del niño. El educador tiene que tener una relación tranquila y diáfana con su propia infancia para no caer en la pretensión de reprimirse a sí mismo reprimiendo, es decir, castigando, juzgando y educando a los demás. E incluso si sigue aferrado a su sentimiento de superioridad, a la estima de su propia persona, a su capacidad y a su altura humana, tendrá que experimentar vivamente que también él había empezado exactamente igual que el niño que está frente a sus ojos, y que éste podrá llegar a ser como él con sólo dejarle tiempo para su desarrollo. No debe reprimir sus opiniones, sus inclinaciones o sus aversiones, no debe disminuir sus deseos, pues el niño los pide y desconfiaría en caso

contrario. Pero tampoco debe expresarlo como si los niños tuvieran que traducir inmediatamente en actos su pensamiento y sus deseos. Una calma segura de sí misma y una paciencia clarividente son la base de esa camaradería que estamos tratando, las cuales, si son aplicadas agudamente, pueden cambiar la faz de la vida escolar; es más, pueden convertirla en un instrumento pedagógico creador, aun cuando se carezca, por cualquier motivo, de instituciones modernas tan apreciadas como la comunidad escolar, el tribunal, etcétera. Pues sin esa camaradería, la comunidad escolar misma y todas las demás organizaciones escolares no serían más que un puro formalismo.

A la verdadera camaradería del maestro le corresponde la confianza del alumno. Este concepto también está muy en boga, aun que en su versión insoportablemente sentimental y acaramelada. Creo atenerme a la verdad de los hechos al afirmar que si nuestros educadores hallaron la forma justa de camaradería, nuestros niños tuvieron, en general, la justa confianza hacia ellos. Esta relación mutua se desenvolvió en etapas sucesivas. Habíamos acogido a los niños en la situación que acabamos de describir, un hecho que aún se agravaba más por su inquietud y preocupación ante los nuevos sufrimientos que podría ocasionarles las nuevas condiciones en que se encontraban y las nuevas personas a las que se veían destinados. Sus educadores y asistentes anteriores, cuyo ingreso en nuestra comunidad rechazó drásticamente, estaban muy indignados y se dedicaron a contar historias truculentas sobre nosotros y nuestras intenciones a los niños. En cuanto a la directora, trató de prometerles el paraíso, antes de que los niños fueran ingresados en Baumgarten.

De este modo, los niños se sintieron traicionados desde las primeras horas de su llegada respecto a la comida, la vivienda y demás aspectos. Y revelaron incluso de nosotros, que por nuestra juventud, apacibilidad y trato amistoso les resultábamos simpáticos desde el primer instante. No se fiaron nada de nosotros. En la hora del almuerzo, al tomar asiento junto a ellos, y al recibir nuestra comida, igual y en la misma cantidad que la suya, debieron sorprenderse bastante: ¿qué clase de artimaña se esconde tras ese comportamiento tan inusitado?, debieron de preguntarse. Y lo mismo sucedía con las restantes medidas adoptadas por nosotros, de las que esperábamos una acogida simpática. Felizmente no hicimos nunca nada para ganarnos la simpatía de los niños, sino que actuábamos de acuerdo

con nuestros criterios de lo que era justo. De lo contrario, nos hubiera ocurrido lo que a los maestros que nos sucedieron después de nuestro conflicto con la Joint. (En una conversación privada de los últimos días les recordé a un grupo de niños de nueve a doce años lo desconfiados que habían sido al comienzo con el objeto de prevenir un mal comportamiento con sus nuevos maestros. Uno de los más pequeños me respondió entonces: «Sí, pero era muy distinto. En seguida vimos que erais buenos con nosotros. Los nuevos son muy buenos con nosotros, sí, y no son muy rígidos, pero pierden el tiempo hablando tanto». ¿Y qué podía responderles yo ante una agudeza semejante, ante un juicio pedagógico tan fino y certero?)

El paso decisivo se dio ante una situación tan obvia para nosotros que nunca hubiésemos imaginado la posibilidad de actuar de un modo distinto. Mantuvimos la palabra. Cuando prometíamos algo se cumplía luego de una manera completamente natural y sin esperar agradecimiento alguno. Y si no podíamos cumplir lo prometido, nos disculpábamos a los niños. Casi todos nosotros recordamos la enorme impresión que este comportamiento suscitaba en ellos. Por lo general, no eran más que pequeños sin mayor importancia, pero su multiplicación a lo largo de los días creó en los niños el primer escalafón de su confianza hacia nosotros. Creían lo que decíamos. Durante casi tres meses, esta actitud no produjo adelantos sensibles. Naturalmente, desde los primeros días había algún niño que se sentía fuertemente atraído por uno u otro de nosotros, y esos lazos se desarrollaron y se hicieron más útiles. El número de estos casos aislados se amplió progresivamente y con esta decisiva confianza primera desaparecía paulatinamente la enemistad apriorística respecto a la mayoría de los educadores. Sin embargo, en general, la actitud de los niños hacia nosotros era más bien fría, con restos de una desconfianza muda. Creían en nosotros y creían, sobre todo, en la comunidad escolar que se estaba formando, sí, creían lo bastante como para tener una relación amistosa con nosotros. Sin embargo, el sector más amplio de su conciencia y, por consiguiente, el contenido de su relación con nosotros, estaba cargado de insatisfacciones, de disgustos y de quejas. Su propio tema de conversación era: tenemos hambre, tenemos frío, estamos enfermos, nuestros zapatos están destruidos, no tenemos pañuelos, ni abrigos, ni cepillos de dientes, ni cepillos de zapatos, ¿cuándo nos mandarán por fin a Holanda o a Suiza? Su estancia en Baumgarten la sentían como provisional. En

ria actual, «reaccionaban» (*abseagieren*) contra su miseria latente alimentada durante años, sanando así radicalmente las heridas psíquicas que les ocasionó el pasado y que subyacían a su degradación y desamparo.

A lo largo del proceso de desplazamiento y distribución instintiva correspondientes a la edad y el sexo, su vida afectiva se desarrolló de una manera completamente anormal, no infantil y patológica. Los medios que se ponen en juego en este proceso terapéutico, sus síntomas manifiestos, únicamente podían obtenerse a partir de la esfera de los contenidos psíquicos hasta entonces conscientes, y sólo se continuaban a través de las formas de la manifestación afectiva exteriorizada hasta ese momento. Los lazos afectivos, completamente inhibidos o fijados a falsos objetos (la comida, por ejemplo) hasta dicho instante, comienzan a liberarse durante este período de abreacción, y el niño dirige entonces su afectividad a nuevos objetos, a los maestros, a sus amigos, a la comunidad de la escuela, al *Histadruth* y al *Kwuzoth*,* en una palabra, a la colonia infantil en general. Y cuando la masa de niños alcanzó ese nivel —podríamos fijar incluso la fecha en que esto aconteció: la primera mitad de enero de 1920— la configuración de la nueva situación afectiva comenzó a desarrollarse con mayor rapidez y de manera más notoria. Fue entonces cuando sus sentimientos hacia nosotros, transformados desde hacía ya tiempo, cambiaron también respecto a su forma y su contenido. Los temas que se habían manifestado hasta este momento de su desarrollo afectivo quedaron relegados a un segundo plano o desaparecieron completamente. Y si en lo sucesivo se habló o se hizo referencia a alguna protesta, ésta presentaba una carga afectiva notablemente reducida y adecuada a su objeto.

Los niños hicieron observaciones más importantes y agudas a sus maestros y, más aún, se hacían conscientes de ellas y se desatrollaban en la medida en que las manifestaban. Por otra parte, desapareció toda la «frescura» y toda la brusquedad de sus relaciones con nosotros. Como es natural, los niños nunca se convirtieron en «gatitos sumisos», como ellos mismos decían. No tenían reparos, eran abiertos y sinceros, se comportaban de hombre a hombre, con incomparable calor afectivo y una correcta afectuosidad. Muchos

pocas semanas, en meses quizá, llegaría el gran momento de la felicidad —ésta era la fantasía que alimentaban casi la totalidad de los niños. Y no manifestaron este sentir como se lamenta a un amigo un dolor íntimo, sino con agresividad y enemistad. Alguno de nosotros llegó a experimentar algunas veces una cierta desesperación viendo que todo su amor y amistad no hallaba otra respuesta que las protestas de la mayoría de los niños, a menudo injustas y exageradas.

A ello se añadía que los niños, sabiendo que nunca les castigábamos por el tono con que nos respondían ni les regañábamos por ello, se comportaban con «frescura» y «petulancia» —como lo denominaba la vieja pedagogía— con cierta descortesía e incluso animadversión. Si la camaradería hubiese significado para nosotros un mero subterfugio con fines pedagógicos, la hubiésemos olvidado al cabo de estos pocos meses. Sin embargo, para la mayoría de nosotros no era sino la expresión de nuestra naturaleza y de nuestra relación afectiva con los niños, y si conservábamos esta actitud era porque también nos sentíamos como cuerpo integrante de la comunidad Baumgarten. Intuíamos claramente que los niños tenían razón. Verdaderamente escaseaba la comida, reinaba un frío insoportable y durante mucho tiempo la administración no satisfizo las necesidades más elementales de ropa interior, vestido, habitación y asistencia. Y cuando pudo efectuarse una ligera mejora de las condiciones generales, ya no era necesaria desde el punto de vista psicológico.

Respecto a estos problemas, estuvimos siempre a favor de los niños. Es cierto que les explicábamos la multitud de dificultades que se presentaban, la indigencia ocasionada por la guerra y la miseria social; también es verdad que les contábamos la vida de otros niños y otras personas que se encontraban en condiciones todavía peores, pero reconocíamos su pleno derecho a la felicidad física. Y nos habíamos igualado que ellos. No tuvimos en Baumgarten una comida mejor y más abundante que los niños. Pero tampoco les ocultábamos nuestras condiciones privadas de vida, y los niños sabían que algunos de nosotros disponíamos en nuestras casas de condiciones que ellos no podían disfrutar en Baumgarten. Pero aquel comportamiento de los niños llegó a desaparecer completamente y nunca llegamos a dudar de alcanzar este resultado final.

Efectuamos, pues, este rodeo que ni nosotros ni los niños podíamos ahorrar sin exponer seriamente dicho resultado final. Los niños, al protestar a lo largo de semanas y de meses contra su mise-

* El Kwuzoth o Kwuzoth es un tipo de colectividad judía de carácter agrícola. Respecto al Histadruth, véase más adelante. (N. del T.)

niños se hicieron caballerosos, entregados, observadores y extremadamente corteses; otros conservaban una apariencia cerrada y agresiva de la que ocasionalmente brotaba un amor y un afecto impulsivos; otros, en fin, ocultaban a los ojos de los demás la auténtica dirección de su afectividad, demasiado visible tras el caparazón de una ironía reflexiva. Al segundo o tercer mes de este estadio evolutivo, es decir, a finales de febrero y principios de marzo, se consiguió plenamente lo que toda pedagogía anhela como su último objetivo, sin que ninguno de nosotros empleara otros medios que la paciencia y una actitud adecuada frente a los niños; éstos habían conquistado una vida afectiva, habían fijado en los educadores y la comunidad escolar una cantidad considerable de la libido liberada y comenzaban a relacionarse con sus compañeros, estableciendo unos lazos afectivos cada vez más ricos.

Un índice exterior pero importante y manifiesto de esta evolución fue su actitud respecto a los viajes al extranjero. Al principio, Holanda era la meta de sus esperanzas. Pudimos contemplar escenas salvajes cuando uno de los muchachos partía, radiante de alegría por ser el elegido; y se acudía sin el menor escrúpulo a los trucos más sagaces —lo hacían incluso los muchachos que en lo demás mostraban cierta lealtad y cortesía en su comportamiento— para entrar en el grupo de los que marchaban al extranjero. Los elegidos rebotaban de felicidad, los que se quedaban se sentían derrotados, sin otro sostén que la esperanza de ser elegidos en la siguiente ocasión. Éstas fueron las circunstancias del primer traslado, que se efectuó en noviembre. En el segundo, las cosas transcurrieron de manera semejante. Sin embargo, en esta ocasión pudimos comprobar que algunos muchachos se abstuvieron de acudir a las «trampas» para ser elegidos, mostrándose muy severos y rectos en la interpretación del concepto de «trampa». Los niños elegidos hicieron una larga despedida: pidieron una reunión extraordinaria para el adiós y celebraron seria y ceremoniosamente la transferencia de sus cargos; por lo demás, se interesaron mucho por el probable desarrollo futuro de la colonia, durante su ausencia, y se alegraban con la idea de regresar. Los muchachos que se quedaban no estaban ahora ni abatidos ni desconsolados, se alegraban de poderse quedar y aceptaban que «las cosas hubieran quedado así». En el tercer y cuarto traslado algunos se resistieron incluso a la revisión médica, y prácticamente no hubo nadie que quisiera marcharse: no vi a ningún

niño que se sintiera herido o desilusionado por haber sido excluido del grupo que partía.

4. La asamblea escolar

Me he extendido ampliamente en el apartado precedente, que trata sobre nuestra posición pedagógica general, y en los dos siguientes, que abordan, respectivamente, la comunidad escolar y las agrupaciones comunitarias (Kwuzoth), pues a pesar de todas las dificultades hemos conseguido objetivos muy sugerentes e interesantes que, hasta nuestros días, no se han alcanzado en ninguna escuela judía, y que son equiparables a los mejores resultados alcanzados por la Comunidad Escolar Libre de Wickersdorf, la escuela de Berthold Otto y algunas otras escuelas alemanas semejantes. Y estoy persuadido de la necesidad y de la enorme importancia de impulsar la educación judía en la misma dirección de nuestras experiencias pedagógicas.

Palestina será socialista o no será nada. Ésta es, al menos, nuestra posición. Y no creemos que la educación judía tenga que ser socialista antes de que pueda serlo Palestina misma. Pero este principio no se refiere únicamente a la realidad de Palestina y del judío en particular, sino a la realidad del socialismo mundial. Nuestra posición no implica en ningún momento que deba crearse una educación comunista en el seno de la sociedad capitalista para formar al hombre capaz de crear la sociedad sin clases. No, y tampoco puede pensarse en una solución semejante para el mundo judío, pues únicamente el orden emanado de la revolución es capaz de abrir el marco y ofrecer los medios necesarios para aquella educación que creará, desarrollará y mantendrá el nuevo orden social.

Y si, partiendo de esas premisas, contemplamos ahora las obras o los informes pedagógicos, los debates de los congresos y las reivindicaciones de los movimientos juveniles de la Rusia soviética, nos decepcionaremos irremediablemente, pese a algún que otro hecho, idea o valoración que nos puedan seducir. Todo está por empezar.

¿Pero por qué temerario capricho de la naturaleza surgirá ese hombre del fango espiritual del período precedente, si no es por una nueva educación? Se escamotea esta cuestión con demasiada facilidad, sin preocuparse más por la omnipotencia de la pedagogía que

esta actitud implica. Y sin embargo, lo que comúnmente se llama pedagogía es incapaz de formar niños para la vida adulta, con conciencia y claridad respecto a sus objetivos. Esta fuerza teleológica no existe ni en la vieja pedagogía ni en la nueva. Todo lo contrario: la pedagogía actual es una supraestructura sistematizada que responde a las exigencias de orden ideológico, utópico, ético e intelectual, situándose por encima de la relación del adulto con el niño; y esta relación, esta actitud del adulto, procede de las mismas fuerzas de las que emanan la cultura o la situación económica actuales. Los niños crecen en la misma atmósfera espiritual en que tienen que trabajar, vivir, sufrir y amar como adultos. La supraorganización o la infraorganización; la arbitrariedad, la orden y la obediencia; la digna autoridad y el reconocimiento sumiso; el egoísmo, el castigo, el premio y la falta de reparos. En esta atmósfera se cumple la selección de los afectos: en ella, el sufrimiento se convierte en el hábito más preciado; el dominio, en el deseo más importante; gracias a ella subsiste el mundo existente y en ella envejece lo nuevo cuando apenas se asoma a la realidad de la historia.

La pedagogía socialista es precisamente el polo opuesto de esta constelación. Es cierto que ella también carece de aquella fuerza teleológica, por lo menos en el futuro próximo. Pero puede y tiene que crear condiciones socialistas reales y concretas. Ello lo consigue iniciando el desarrollo del niño en el marco de una vida comunitaria que se asienta sobre las fuerzas psíquicas no egoístas, posibilitando su convivencia con adultos que sean hombres sociales y su desenvolvimiento en una atmósfera que permita la selección afectiva que constituye el fundamento, la base de la realización y consolidación del mundo social revolucionario. Por esta razón, nuestro criterio pedagógico debe partir de cualidades y posibilidades completamente distintas, y el educador, en su relación con los niños, adopta, de manera tan natural como firme, aquella actitud que permite proteger al niño en sus relaciones de adulto dotado de una valía personal, de un poder y de una función social con su prójimo. Considero que este aspecto constituye una de las exigencias fundamentales de la pedagogía de orientación social, es decir, de la pedagogía socialista que pretendemos erigir en Palestina.

La asamblea escolar y el Kwuzoth son los instrumentos de esta pedagogía socialista que no adquieren su pleno significado sino en este marco. Como sucede con todo tipo de instituciones, son neu-

tros considerados en sí mismos, o incluso pueden convertirse en un medio educativo antisocial. Por eso no son la última palabra de la pedagogía socialista. Incluso podemos decir algo más: una escuela carente de estas instituciones puede constituir un hecho de elevado interés; y no es justo pensar cuánto se ganaría para la causa de la educación y el socialismo si se cumpliera el programa de la «asamblea escolar y el Kwuzoth» en cada una de las escuelas. Pues, en realidad, podría decirse respecto a ellas —aunque con ciertas limitaciones— lo que se dice de los principios tan discutidos de la pedagogía socialista, de la escuela general unitaria, de la enseñanza laboral, etcétera. Son recipientes que lo mismo pueden contener un veneno que un remedio curativo.

Este tipo de organización fue concebido con una intención legítima, mientras que su tergiversación parte de los presupuestos contra los que aquella se oponía. Esta situación nos obliga a adoptar una actitud seria frente a la asamblea escolar, el Kwuzoth y la enseñanza laboral. Y esta tarea requiere educadores con el carácter, actitudes y el modo de actuación que ya hemos descrito.

Sólo nos cabe añadir un aspecto: no puede existir una isla de seres bondadosos en un mundo funesto; no se permitirá que estos educadores actúen libremente si se unen para organizar una obra común de esas dimensiones. Se les impedirá su trabajo con sobradas objeciones allí donde pongan en tela de juicio la supervivencia de la burguesía, y más concretamente de la burguesía judía. Y es su misma existencia la que se pone en cuestión al organizar toda una escuela con un espíritu educativo renovador, cualquiera que sea el nombre con que se designen los elementos orgánicos que la componen.

Nuestra escuela se caracterizaba precisamente por este espíritu de seriedad del que hablábamos. Y a ello se debe que sus resultados fuesen tan profundos como inesperados. En muchos aspectos se diferencia de las instituciones homónimas y paralelas de Wickersdorf, de Otto, de la George Junior Republic o de la Oderwaldschule, de los Landerziehungsheimen de Alemania y otros hospicios semejantes. Pero estas diferencias no obedieron a una intención preliminar, sino a unas condiciones históricas peculiares. Al comenzar nuestro proyecto de Baumgarten no teníamos un plan concertado de antemano. En esta etapa, nuestro proyecto se limitaba a no hacer de los niños objetos amorfos de nuestro poder, ni víctimas de-

samparadas de nuestras artes educativas; nuestro único principio consistía en dejar que los propios niños organizaran su vida. Nos dábamos perfecta cuenta de que decretar una constitución acabada, cualquiera que ella fuese, carecía de sentido y no constituía más que una solución imperfecta. No se trataba de llenar la cabeza de los niños con votaciones, protocolos y párrafos, sino de configurar su vida cotidiana, de formar toda su vida, siguiendo principios psicológicos, morales y sociales que ellos ni poseían ni hubieran comprendido con nuestras explicaciones, ni hubieran admitido con imprecisiones. Así, decidimos hacer lo menos posible, limitándonos a observar atentamente todos los detalles de su vida cotidiana en la comunidad y a intentar una solución orgánica y comprensible en determinados casos.

El segundo día, reuní a los niños mayores (unos cincuenta) y les expliqué en pocas palabras lo que debían saber: Baumgarten sería algo distinto de lo que hasta entonces habían visto; no habían estado a gusto en los asilos anteriores; nosotros haríamos lo posible por mejorar sus condiciones de vida; no habrían castigos; quien se comportara de manera incorregible pese a la inexistencia de castigos, sería expulsado de la comunidad. Nadie tenía derecho a pegarles, y en caso de que eso sucediera debían quejarse a mí (yo no confiaba en el personal que estaba bajo la tutela de la directora); si algo no les parecía adecuado debían manifestarlo. Después de comunicarle todos estos puntos les pedí que hicieran preguntas y dijese lo que quisieran. Los niños participaron en la discusión con cierta timidez, pero con ánimo cada vez mayor. Sobre todo, querían saber si aquí podrían ir a la escuela, lo que aprenderían y si les «echarían directamente a la calle» o había otra salida, dado que el único castigo consistía en la expulsión. En estas discusiones se produjo un enorme alboroto y una de las muchachas mayores gritó si no prefería que los niños hablaran de uno en uno. Consideré que ésta y otras manifestaciones eran muy razonables. Propuse tratar sobre estos problemas con mayor frecuencia. Quedaban aún muchas preguntas por hacer cuando tuve que marcharme, y aceptaron continuar estas charlas diariamente, a la misma hora y en la misma sala; invité a que vinieran todos aquellos que tuviesen preguntas que hacer o que se interesaran por estos problemas.

Celebramos un par más de encuentros sucesivos. Los niños preguntaban por cuestiones referentes exclusivamente al círculo estre-

cho de sus intereses más inmediatos, dando un énfasis falso a su entusiasmo por aprender, yo les respondía. A veces en estas discusiones se presentaba la oportunidad de referirse brevemente a problemas sociales y éticos muy concretos; por ejemplo, cuando alguien hacía alguna pregunta y aparecían un par de niños replicando: «¡Eso que dices es una tontería», o cuando alguien molestaba mientras sus compañeros seguían atentamente la discusión.

La importancia de estas reuniones se puso de manifiesto cuando pocos días después llegaron las niñas de Esteplatz. Apenas transcurrieron unas horas después de su llegada, cuando me pidieron que les «explicase la escuela». Estos encuentros se desarrollaron con tanta naturalidad y llaneza que llegué a considerarlos como el núcleo del que se desarrollaría ulteriormente la asamblea escolar. Pero mis quehaceres con los portavoces de la administración (pues era imprescindible mejorar las condiciones que la directora no había cumplido según mis deseos) impidieron que pudiera continuar regularmente estos encuentros que tanto tiempo necesitaban, y finalmente tuve que limitarme a explicar las cuestiones de interés general durante las horas de la comida. En esta situación, resultaba imposible cualquier tipo de discusión con los niños. Así, tuve que intentar un sistema representativo, que si bien se puso en marcha con la misma naturalidad y de manera tan orgánica como los primeros encuentros, no exigía mucho tiempo ni estaba fijado a unos horarios regulares.

Durante los primeros días y semanas, en Baumgarten reinó un desorden indescriptible. Era una situación que hasta cierto punto no podía evitarse. A todo acto creador le precede el caos, y ello constituye precisamente una prueba para todo pedagogo que desempeñe una actividad organizadora, una prueba de su valor ante el caos. Pero en esta ocasión, el «mal menor» llegó a un extremo deplorable. El traslado del asilo de la Engerthstrasse, de cuyo inventario de pendíamos constantemente, se llevó a cabo bajo la exclusiva tutela de la administración, sin que yo pudiera intervenir en ningún momento. Fue un proceso lento y desolador. Los transportes de muebles, que duraron varias semanas, trajeron un absurdo montón de objetos en atroz desorden. Hoy llegaban unas taquillas y días después sus correspondientes estanterías y cerrojos. Un día llegaban los cajones; otro, las correspondientes mesas. Cuando necesitábamos diez camas con extremada urgencia, nos llegaban 100 butacas,

y cuando esperábamos la llegada de 300 butacas, llegaba una caja de salmón. Para colmo, nuestros barracones estaban aún por terminar. Y entre todo este desorden se desplegaba el «caos creador». Como es de suponer, este espantoso desorden redundaba en los niños, los cuales nos dirigían constantes peticiones y quejas. Pero nosotros no nos hallábamos en una situación mejor.

A lo largo de las conversaciones sostenidas durante las comidas, llegaron a comprender lo poco práctico e inútil que era dirigirse por separado a mí para formular sus peticiones, por mucho que yo quisiera satisfacer o tranquilizar sus deseos. En las comidas compartía la mesa con los muchachos mayores, y con ellos discutí, sobre la base de problemas muy concretos, las posibilidades de resolver aquella situación. Más de una vez les propuse formar una organización basada en grupos de diez niños que durmieran en el mismo dormitorio. Pero todos rechazaron esa idea, unos con argumentos, y otros con razones un tanto oscuras e incomprensibles. Una cosa era cierta: querían establecer un orden y estaban dispuestos a crearlo ellos mismos o a participar en su creación. Espontáneamente o influenciados por mí, vieron claramente el aspecto general que tendría este orden técnico, una vez acabadas las mudanzas y arregladas las dependencias; y comprendían, por otra parte, que el orden moral sólo dependía de ellos mismos, pues los adultos no podíamos hacer nada en este sentido en la medida en que renunciábamos a los castigos severos o corporales. Algunos niños habían adquirido por propia experiencia algunas ideas organizativas, dado que eran miembros del club de fútbol Hakoah. Fueron estos muchachos quienes propusieron en una conversación la elección de un «comité»; se referían a uno de sus compañeros, que se responsabilizaría de mantener el orden y estaría en contacto conmigo. Pensaron que sería la forma más rápida y eficaz. No estaba del todo conforme con esta propuesta, pero al ver que los niños más pequeños también se mostraban satisfechos ante esta idea, les respondí que se organizarían como mejor les pareciera y que más adelante ya veríamos los resultados. Sólo traté de convencerles de que eligiesen un comité con mayor número de miembros, pero no prestaron oídos a mi nueva propuesta. Sólo podía ser un líder de fútbol, muchacho de unos 15 años al que llamaremos K. Inmediatamente quisieron otorgarle honores y poderes. Frente a esto, les aconsejé esperar, dado que en aquella situación sólo había un grupo reducido; los demás niños po-

drían tener una opinión distinta, y no era justo aprovechar su ausencia para tomar aquella decisión. Estaban completamente convencidos de que todos aprobarían contentísimos la elección de K., pero aceptaron la idea de celebrar las elecciones en el dormitorio. Días después me comunicaron que los dormitorios de los muchachos habían votado unánimemente a K. para que formase el comité. La elección se hizo a voces, o mejor dicho, a gritos, y las propuestas de algunos que querían votar con papeletas y pedían un orden algo pedante fueron rechazadas con gran griterío.

Cuando las muchachas se enteraron de estas elecciones quisieron elegir su propio comité, y lo consultaron con su maestra, la Dra. Hilda Geiringer, que comía con las niñas mayores. Entre ellas existía una oposición: unas rechazaron el proyecto del comité; eran la minoría, pero defendieron arduamente su posición. La mayoría de las niñas llegó a organizar unas elecciones en toda regla, con sus correspondientes papeletas de votación (sin que en ello interviniera la Dra. G.). El grupo minoritario se sintió derrotado y algunas niñas lloraron porque «tenían que votar». Las discusiones se prolongaron toda la tarde. Finalmente se decidieron casi por unanimidad —y prescindiendo de las formalidades del voto— por Ka (dieciséis años), la hermana de K., y por B. (quince años), que se presentaron a mí como el comité de alumnas.

Podemos abordar ahora una objeción aducida frecuentemente contra la comunidad escolar que hemos tenido que oír multitud de veces. La comunidad escolar no sería un tipo organizativo distinto del que se presenta comúnmente en las escuelas; y es indiferente que actúen con una libertad aparente o bien que tengan la sensación de cumplir la voluntad de su maestro.

En primer lugar, es natural que la nueva pedagogía converja con la vieja educación en sus resultados, pues ambas necesitan y pretenden influenciar e incluso transformar al niño. La pedagogía no puede resolver la antinomia entre la fundada voluntad del niño y la fundada voluntad del educador, antes bien, cabalga sobre esta contraposición. Pero existe una diferencia esencial entre los resultados de ambos criterios pedagógicos, pues en un caso éstos se logran a través de un compromiso psicológico en que las partes de esta antinomia se compenetran en una síntesis libremente aceptada en el interior del niño, mientras que, en el otro, sólo se consiguen mediante la coerción de la voluntad del niño y la imposición de la voluntad

adulta que él rechaza. Pues bien, la comunidad escolar es la organización del «espíritu de compromiso» pedagógico.

A partir de los acontecimientos que acabamos de narrar, nos damos perfecta cuenta de que los niños no hubieran abrazado la idea de crear un orden propio sin nuestra intervención. Sin nuestra influencia, tampoco hubiesen hallado la manera de crear ese orden, pese a tener ciertas nociones sobre sus posibles vías, y pese a tener, en una parte, una experiencia vivida por ellos mismos. Pero a partir del momento en que sugerimos estas ideas, se puso en evidencia que los niños sabían perfectamente lo que querían y no querían. Si ofreciéramos resistencia por nuestra parte, los niños no realizarían su voluntad, ni siquiera tendrían conciencia de ella. Pero al no ejercer un poder autoritario sobre ellos, aceptaron mis sugerencias y mis deseos, dándoles, sin embargo, un carácter propio, determinado exclusivamente por ellos mismos. Y esta determinación independiente es precisamente la finalidad de toda pedagogía psicológicamente fundada. (Dicho sea de paso, éste es el fin propio de una pedagogía socialista, pues en la vida social se presenta la misma antinomia, que no encuentra una solución satisfactoria más que en el equilibrio de fuerzas entre la masa y el dirigente.)

Resulta difícil determinar hasta qué punto puede considerarse como típico el comportamiento de los niños de Baumgarten respecto a nuestra propuesta de elegir a unos representantes. Pero no cabe la menor duda de que en aquel hecho se exteriorizó un contenido psíquico que hasta cierto punto podemos comprender. Los niños estaban orgullosos de K., que pertenecía a un importante equipo de un famoso club de fútbol de adultos. Incluso le tenían respeto, pues podía castigar o premiar, en la medida en que sabía y enseñaba a jugar a fútbol; esta cualidad se imponía sobre todos y cada uno, ya que la mayoría aspiraban a adquirir una pericia semejante en este juego. Los muchachos le querían de manera primitiva y exagerada, que correspondía a las perturbaciones generales de su modo y medida de amar, engendradas por las condiciones vitales y pedagógicas anteriores. La identificación con su persona, sus cualidades, su aspecto, etcétera, constituía un elemento importante de las fantasías desiderativas de todos los niños.

Todos los muchachos, y sobre todo los mayores, deseaban entrar en el comité de alumnos, pues veían mi propuesta desde la óptica de sus concepciones y estaban convencidos de que esa función les pro-

porcionaría numerosas ventajas. Pero al mismo tiempo, pensaban que este cargo también traía sus desventajas, ya que al principio consideraron el comité de alumnos como una especie de cuerpo de espías a mi servicio, que más pronto o más tarde, sería repudiado por sus compañeros. Por eso pensaron inconscientemente y de manera nada articulada que solamente podían elegirse a unos pocos. Tengo pocas posibilidades —debía de pensar cada uno para sí—, aun que me gustaría mucho..., pero en realidad no lo quiero. ¿Y a quién no voy a envidiar porque sea elegido, a X, a Y o a Z? Es muy difícil decidirse por alguien; sí, preferiría que me eligiesen a mí que a X, Y o Z. K. es el único por el que siento algo distinto: a él no le envidio porque forma parte de mí mismo, del yo de mi fantasía y mis deseos, de mí yo ideal. Si se le elige también será elegido yo en mi fantasía. Y tampoco le envidio las desventajas. Y yo no sé jugar ni la mitad de bien que él.

Como se ve, tras el rechazo de un comité numeroso de alumnos y la elección exclusiva de K., se ocultaban importantes relaciones afectivas. Sería una necesidad por parte del educador no comprender la exteriorización infantil de los afectos y pretender que sus manifestaciones pueden desecharse sin más, pues lo que precisamente debe conseguirse es el desarrollo de la vida afectiva infantil y ello requiere un marco libre en el puedan manifestarse y desarrollarse.

En las muchachas existían motivaciones distintas, y por ello mismo se produjo una reacción diferente. Nos llevaría demasiado lejos seguir cada uno de sus momentos, lo cual constituiría además el objeto de una investigación científica y no de un informe. Sólo cabe añadirse a todo lo que hemos referido que entre sugestión y sugestión, y entre imposición de la voluntad e imposición de la voluntad, existen fundamentales diferencias humanas y pedagógicas que sólo la ceguera o una estrecha autosuficiencia pueden pasar por alto.

La elección de los niños fue afortunada. Los tres miembros del comité de alumnos pertenecían al reducido grupo de muchachos que no se ajustaban a la anterior caracterización general del estado psíquico y moral de los niños. Tenían un fuerte sentimiento de justicia y responsabilidad, y sus cualidades psíquicas, o al menos deportivas, e intereses nacionales eran muy notables. Ka era una muchacha de carácter tranquilo y generoso y estaba familiarizada con las ideas y actitudes del Movimiento Juvenil. Fue fácil, y bastaron escasas palabras y muy pocas ocasiones, para despertar en ellos lo que dormitaba

en sus conciencias. Conversábamos casi diariamente en charlas que duraban a veces algunas horas; tratábamos sobre un sinnúmero de problemas referentes a los niños. Al principio se mostraban reservados y tenía que hablar solo, pero su interés creció rápidamente, sus concepciones se hicieron más concisas y sus argumentos más prolíficos. Pronto comprendieron que su responsabilidad recaía sobre ellos mismos, que no debían actuar como agentes míos, sino como simples colaboradores, y que su tarea consistía en influir sobre sus compañeros de modo y en un sentido determinados, de impulsarlos a la participación, a fin de que no actuaran solos en el comité.

Desgraciadamente, durante aquellos días no dispuse de tiempo suficiente para tomar algunas notas o escribir algunos protocolos, de modo que no puedo ilustrar este desarrollo con datos concretos. Transcurridas dos semanas tratamos sobre la manera y el plazo en que podía constituirse la asamblea escolar, y llegamos a la conclusión de que debía hacerse cuanto antes, y que el comité discutiría con los compañeros la manera de hacerlo. Hemos de señalar, por otra parte, que durante este período en que el comité de alumnos se desarrolló de la manera señalada, algunos educadores hablaron con los niños mayores y menores en las clases, en paseos o durante las comidas sobre la asamblea escolar, la autogestión y las nuevas escuelas de Alemania (Wyneken, Otto, la Odenwaldschule) y de Norteamérica, preparando así la primera sesión de la asamblea escolar de Baumgarten.

No puede decirse que durante este tiempo el comité de alumnos adquiriera una preponderancia, y mucho menos un poder, sobre los alumnos. En realidad, sólo podía hacer o mejorar algo respecto a pequeños detalles. Sin embargo, su sola existencia tranquilizó a los niños a propósito de nuestras intenciones y facilitó que ganáramos su confianza. No era realmente lo que se dice una institución, y su influencia en los demás se limitaba a lo imponderable. Su auténtica función consistía en que sus miembros se desarrollaban, nosotros íbamos conociendo y en que se formaba en torno a él un círculo informal y reducido de los niños poco o nada perturbados psicológicamente —si se me permite la expresión— que estaba en estrecho contacto con nosotros.

En los últimos días de octubre, el comité de alumnos convocó una asamblea escolar que comprendió la totalidad de los niños, a excepción del jardín de infancia y de las dos clases escolares inferiores,

y a todos los adultos. El comité dirigió la asamblea bajo mi presidencia. Este simple hecho ya causó por sí solo una enorme impresión, pues los educadores no estaban arriba, sino entre los niños, y la presidencia estaba ocupada por tres niños y un educador. Abrí la sesión con un largo discurso; les dije que, como ya habrían notado, nuestra escuela era bien distinta de todo lo que habían visto anteriormente. La escuela y el hogar estaban reunidos en un sólo miembro y el hogar se componía de varias casas, prados, etcétera, para nuestro uso exclusivo. En resumen, nuestra colonia escolar venía a una pequeña ciudad, con la única diferencia de que los adultos no vivían con sus propios niños, sino con 200 o 300, etcétera. También me referí al excesivo desorden que reinaba en las salas, etcétera, y les mostré con multitud de ejemplos recientes lo desagradable que resultaba el desorden, tanto para los pequeños como para los adultos; todos aspiraban y deseaban el orden y si no se creaba era por la falta de consideración hacia los demás. Les expliqué que nos habíamos reunido para plantear seriamente este problema y las posibles soluciones para establecer un orden definitivo. Al decirles esto, exclamaron en señal de aprobación, pues anhelaban vivamente la solución definitiva al caos reinante. Luego les conté la manera en que por lo general se mantenía el orden en los colegios e internados —cosa que todos sabían de sobras—; les expliqué las razones por las que creía incorrectos aquellos métodos que pronto serían suprimidos y sustituidos por otra forma organizativa (lo cual, aunque lo crea a veces, no es cierto). Finalmente, mencioné algunos aspectos del nuevo orden, poniendo el ejemplo de una administración comunitaria.

Como es natural, no hubo discusión alguna. Tan sólo se hizo alguna observación, con tanta inseguridad y recelo que nadie pudo entenderlas. Se propuso en concreto —no sin cierta participación por parte de los niños, y con su entera aprobación— que semanalmente nos reuniéramos el mismo día y la misma hora, y que llamaríamos a esta reunión «asamblea escolar». Así, en caso de que alguien tuviera alguna objeción, podría manifestarla y discutirla en estas asambleas. Entonces reflexionáramos juntos el problema y decidiríamos su solución, estableciendo lo que habría que hacer y lo que debería prohibirse. De todo ello resultaría una norma que se inscribiría en el cuadro de anuncios del comedor. Todo el mundo debería sujetarse a estas normas y para ello se elegirían responsables para cada norma. Si alguien no cumpliera una norma, se co-

municaría al comité. Y éste convocaría un tribunal que castigaría al infractor. Si alguien quisiera quejarse, podría hacerlo al tribunal, aunque no existiera para ello norma alguna.

Los niños decidieron empezar de momento con aquel orden nuevo y pusieron gran entusiasmo en él. Para empezar, se estableció una norma sobre un punto por el que los niños tenían gran interés: las horas de la comida; con enorme griterío y alegría se eligieron los correspondientes responsables, que en aquella misma cena pusieron en vigor la norma.

La segunda y tercera asambleas escolares discurren de un modo similar. Fui prácticamente la única persona que habló, pese a mis esfuerzos por que los niños se soltaran de la lengua. Manifestaban sus opiniones con interrupciones, griterío, aplausos o simplemente organizando un enorme alboroto. Las normas fueron propuestas exclusivamente por mí, ya fuese tras discutir las previamente con el comité de alumnos, ya fuese por iniciativa del mismo. La dirección de la sesión recayó asimismo sobre mí.

Estas asambleas más bien tenían el carácter de clases escolares sobre ciudadanía, moral y conducta general, que el de auténticas asambleas. Antes que nada debía aclararse a los niños algunas expresiones y conceptos como orden del día, votación, propuesta, etcétera. Era preciso desarrollar, explicar y agudizar sus actitudes democráticas. Y pese a todo, las normas establecidas en esas sesiones obedecían a una naturaleza psicoeconómica y pedagógica muy distinta de la que hubiesen tenido si las hubiese decretado simplemente desde mi despacho.

Desgraciadamente, se han perdido los protocolos de las cinco primeras asambleas. Pero poseo una copia verbal, modificada ligeramente en su estilo, de la segunda asamblea escolar, la cual expondré a continuación como concreción de lo que se ha dicho hasta ahora y de lo que expondré en las siguientes páginas.

Normas de la segunda asamblea escolar

I. Reglamento del dormitorio:

- 1) Los alumnos serán despertados a las 6 y media de la mañana.
- 2) Todos tienen que levantarse inmediatamente.
- 3) Inmediatamente después de despertarse se debe recoger el cubrecamas y las sábanas.

4) Los que se encuentren cerca de las ventanas deben abrirlas inmediatamente tras recoger la cama. 5) Después asearse y vestirse. 6) Luego tienen que colocarse las sábanas y hacerse la cama. 7) Una vez terminadas estas tareas se irá al comedor para tomar el desayuno. 8) El desayuno se tomará a las 7 y media; a partir de esta hora se ceurrará el comedor. Los que lleguen con retraso no podrán tomar café, recibiendo únicamente pan en el segundo turno de desayuno. 9) Por la noche, los pequeños deben regresar a sus dormitorios a las 7 y media; deben lavarse y acostarse inmediatamente. 10) Los mayores se retirarán al dormitorio a las 8 y media, se desvestirán en silencio, se lavarán y se acostarán con el mayor silencio para no despertar a los más pequeños. 11) A las 9 se apagarán todas las luces; a partir de este momento debe reinar un silencio absoluto. 12) Para el cumplimiento de estas normas se elegirán responsables en todos los dormitorios de la siguiente manera: 4 responsables en el barracón 28 de los muchachos mayores; un responsable en el pequeño dormitorio de niños; 3 responsables en el barracón 29 de las muchachas.

II. En el interior de las estancias está terminantemente prohibido jugar a pelota.

III. Quien rompa el cristal de una ventana deberá pagarlo. Quien no tenga suficiente dinero para hacerlo tendrá que compensarlo mediante trabajos en la colonia de niños.

IV. Está terminantemente prohibido entrar en las habitaciones de enfermos sin la correspondiente autorización de la hermana superior.

V. Está prohibido obstaculizar las clases.

VI. Al reglamento del comedor se añade la siguiente norma: cada uno permanecerá sentado en su silla hasta que todos hayan terminado de comer; luego se levantarán todos a la vez.

VII. Todos los alumnos deben llegar puntualmente a las horas de clase. Quienes no cumplan esta condición serán castigados. Para el cumplimiento de esta norma se delegará a un responsable en cada clase.

VIII. Para distribuir los pases de salida y el dinero para los transportes se elegirán encargados y encargadas y sus correspondientes sustitutos.

IX. Se elegirá un encargado del correo que se responsabilizará de vaciar los buzones, franquear y echar las cartas, y de distribuir el correo que llegue.

X. Se elegirá un juez instructor que recogerá las acusaciones, escuchará los testimonios y preparará el material para el tribunal correspondiente.

XI. Se eligieron:

1. Como encargados del comedor: ...
como suplemente: ...
como vigilante de la puerta: ...
como encargado de la campana: ...
2. Como encargado de los dormitorios: ...
3. Como encargado de las salidas: ...
como suplente del mismo: ...
4. Como encargado del correo: ...
5. Como juez de instrucción: ...
6. Como secretario de la asamblea escolar y del tribunal: ...

XII. El comité escolar... sigue en sus funciones.

Algunos días después de la primera asamblea escolar apareció una comunicación del comité de la escuela en el tablón de anuncios del comedor en el que se anunciaban los acusados, acusadores y testigos del primer juicio. Creo que no faltó nadie en esta primera audiencia, ni aun los más pequeños. Había un ambiente tenso, aun- que con un notable grado de alegría e ironía. Los acusados debían ocupar un banco especial, lo cual no les agradaba nada. Habían entrado en la sala con un aire alegre y tranquilo: ¿qué puede sucederme?, se decían para sí; su expresión irónica no hizo más que acrecentarse con su perplejidad ante aquella situación. Entonces apareció la corte: el comité escolar, el secretario de la comunidad con una pequeña carpeta bajo el brazo y yo como presidente. Leí los nombres de los acusados; algunos no habían comparecido. El comité estuvo de acuerdo conmigo en tratar el caso inmediatamente como si no faltara ninguno de los acusados. Se llamaron a los acusados por sus nombres y se les preguntó a propósito de sus motivos; al acusado que estaba directamente frente a la mesa de la corte —en caso de que estuviera presente— se le preguntó si tenía alguna objeción; a continuación se invitó a la asamblea a citar testigos. Cada uno de los testigos dijo su parecer. Después, el acusado podía tomar asiento. Tras haber escuchado cada uno de los casos, la corte se retiró sin el se-

cretario. Así, examinamos todos los casos, discutimos si los acusados tenían alguna culpa, si debían castigarse y cómo. Cuando existía disparidad de pareceres establecíamos una votación; por mi parte me limité a dar mi opinión en último lugar: la mayoría decidió. Pero en la mayor parte de los casos estuvimos unánimemente de acuerdo. La corte regresó de nuevo. Se produjo entonces un silencio total; el presidente dio lectura a las sentencias, con las correspondientes explicaciones y motivos allí donde hiciera falta.

Así transcurrió, pues, la primera sesión del tribunal; las siguientes apenas se distinguieron de ésta en su aspecto exterior. En la segunda asamblea escolar se eligió a un juez instructor que posteriormente fue ayudado por un suplente. Las acusaciones tenían que comunicarse entonces exclusivamente a este delegado, el cual las registraba protocolariamente, escuchaba a los acusados, a los acusadores y a los testigos de ambos. Tras estas operaciones levantaban la consiguiente acta, encargándose así de la *corpora delicti*. Si se trataba de una bagatela, el juez instructor y su suplente trataban de que se retirase la acusación. Antes de celebrarse el juicio, se entregaban estas actas al comité con la consiguiente propuesta de una pena. El juez instructor cumplía entonces la función de secretario y era admitido en las discusiones de la corte sin derecho a voto. Pronto se escribieron las citaciones, repartidas primero por el encargado del correo, posteriormente por un responsable especialmente elegido, el ujier, y más tarde aún, con un acuse de recibo del destinatario. En febrero, los miembros del Kwuzath manifestaron sus dudas sobre el hecho de que el comité escolar, que venía a ser el órgano supervisor de todos los encargados y directa o indirectamente constituía el acusador por antonomasia, asumiese también las funciones de tribunal, y la comunidad, al tratar este problema, se decidió por la elección de un jurado. Una vez cerrado el juicio, los miembros del jurado debían inscribir su voto en una papeleta sin indicar el nombre, y entregarla al juez instructor. Sólo tenían que escribir «sí» o «no», lo cual significaba punible o no punible. El comité debía atenderse a este juicio al determinar el castigo. Y al leer la sentencia, junto con el castigo, los motivos, etcétera, se leían también los resultados de las votaciones del jurado.

Tras la lectura de la sentencia del primer juicio se produjo un tremendo alboroto entre el público. La tensión creada durante las conversaciones internas del jurado se desató abiertamente y muchos de

los niños se acercaron a los miembros del comité increpándoles: ¡eso no puede ser! ¡tenemos un comité para que nos ayude a nosotros! ¡esto es una infamia! ¡no nos dejaremos castigar por vosotros! ¡no se puede castigar a nadie con la privación de las salidas!, etcétera. Se produjo una auténtica revuelta a escala reducida. ¿Qué había sucedido? Los niños comprendieron rápidamente que la comunidad escolar no era una broma, un hermoso discurso del director, una alegre fiesta de votaciones y elecciones, sino una instancia dispuesta a intervenir en la vida de todos, a ponerles exigencias. Los acusados estaban tranquilos, conformes incluso con los castigos que habían recibido —más adelante nos referiremos a ello—, pero los demás veían vivamente lo que estaba sucediendo ante sus ojos: más pronto o más tarde, pero probablemente no muy tarde, se encontrarían ante el tribunal, y era una casualidad que no se encontrasen ya aquel mismo día, pues los delitos que se habían cometido eran las típicas triquiñuelas de cada día, no más. No querían ni tribunal ni asamblea escolar, sólo el director y los profesores debían imponer el orden y los castigos.

Sólo unos pocos muchachos tuvieron el coraje de rebelarse abiertamente, mientras que un grupo considerable se mantenía en una actitud de aprobación expectativa. Por otra parte, los encargados eran partidarios de la asamblea, y existía entre ellos un buen número que la sostenían con firmeza. Eso es tanto más importante cuanto desde el primer día pudieron comprobar que su cargo no les proporcionaba ningún tipo de ventajas. En realidad, su mandato les había transformado profundamente. Es cierto que desempeñaban su cargo con un aire un poco marcial, pero nunca abusaron de él. Su mandato los convirtió en fanáticos inmediatamente. La tarde siguiente a la primera asamblea escolar hice llamar a los encargados y al comité para sostener una conversación con ellos. Vinieron muy contentos, dispuestos a congraciarse conmigo y con esperanzas egoístas; sólo hablamos sobre la importancia de sus diferentes funciones y sobre sus deberes en general. Todos abandonaron la estancia con una actitud seria; veían que su mandato no era ningún juego pueril o divertido, sino un cargo de importancia y gran responsabilidad. Se habían visto casos en que uno u otro decía: hoy quiero una porción doble, que mañana seré encargado. Esto significaba una grave renuncia para todos. Sin embargo, en todo el período sucesivo

apenas se hicieron acusaciones por abuso de los mandatos, y los casos aislados que surgieron fueron severamente castigados.

Después de haber conversado conmigo, con el comité y con los encargados, los revoltosos admitieron que se habían equivocado. Pero también se aceptó que muchos no tenían una clara noción de lo que significaba aquella institución y que, por tanto, habían decidido su elección sobre unas premisas desacertadas. Con este motivo, la segunda asamblea escolar decidió celebrar nuevas elecciones. Sólo se efectuaron algunas modificaciones, pero en esta ocasión las elecciones se cumplieron con mayor seriedad y comprensión. Sorprendentemente, los responsables destituidos continuaron apoyando a los más disciplinados, y no sólo no causaron ningún tipo de molestias, sino que colaboraron con redobladas fuerzas. Trataron de reconquistar el cargo de confianza que habían perdido. Con ello se puso fin al único incidente serio de la asamblea escolar, que en brevísimo tiempo se granjeó la confianza general, integró rápidamente a sus nuevos miembros y se arraigó hasta tal extremo en la vida de los muchachos que éstos se sintieron profundamente abati-dos cuando tuvo que disolverse esa institución con nuestra partida de la colonia de Baumgarten.

Como es natural, no podemos seguir la evolución de la asamblea con el detalle de estas primeras experiencias. Nos limitaremos, pues, a referir a grandes rasgos el desarrollo paralelo de la profundización de la asamblea escolar y su influencia moral y psicológica, por un lado, y el desarrollo afectivo general de los niños, por otro. Esta evolución de la asamblea escolar puede dividirse en tres fases consecutivas:

Durante el primer mes se celebraron unas cuatro o cinco sesiones. En realidad eran clases sobre las concepciones de la vida social. Todas las iniciativas procedían de mí, y no hubo debates. Todas las normas que se establecieron a lo largo de este período fueron replanteadas en el período siguiente por los niños, lo cual demuestra que posteriormente adquirieron una visión distinta de la comunidad escolar, comprendiendo que las primeras normas se habían establecido de una manera completamente diferente. Ni el comité de alumnos ni la asamblea tenían entonces autoridad alguna; los responsables y las normas tampoco ejercían una influencia directa: yo era el único que gozaba de autoridad. Sin embargo, ya existían indicios de una nueva situación; así, mis propuestas eran rechazadas

cuando eran incómodas a la mayoría o reñían con su sentimiento social; sobre una u otra vez aparecía un niño, precisamente entre los más jóvenes, que manifestaban su opinión; y poco antes del *Shalom** con el que solía cerrar las negociaciones, pero también después de éste, algunos muchachos ya formulaban sus propuestas con gran griterío. Sin embargo, en conjunto, la asamblea se limitaba a escuchar mis discursos con interés y en algunas ocasiones con inquietud, pero guardando siempre una actitud completamente pasiva.

A este período le sucedió un cambio repentino que creó una situación estacionaria de unos dos meses de duración (hasta mediados de enero). La participación de los niños se hizo muy animada. La proporción de los que tomaban parte en las discusiones iba de aumento en aumento. Por supuesto que su participación fue sumamente desordenada, pero lo interesante de este cambio fue que algunas propuestas salieron de ellos mismos y que la mayor parte de las normas fueron modificadas por la comunidad escolar antes de ser puestas en vigor. Por lo general, los niños sentían con toda razón que ellos mismos eran los autores de las normas. El comité fue ampliado y reelegido dado que sus antiguos componentes habían partido a Holanda; lo formaban cuatro muchachos de 13 a 16 años y una muchacha de quince años. En él también se produjeron modificaciones: fue mucho más activo, sugirió más iniciativas, sus sesiones fueron mucho más serias, sus discusiones, más objetivas, se dio una participación mayor y se desarrolló una importante actividad antes y después de sus reuniones. El número de normas creadas en este período fue considerable y, en su conjunto, abarcaron la totalidad de la vida de los niños; se establecieron normas para mantener el orden del comedor y de los dormitorios, para la sala de lectura y la biblioteca, para las salidas, normas sobre la distribución de las dependencias y sobre el orden del día. Por otra parte, las discusiones de la comunidad se extendían a la enseñanza, la escuela, las salidas, los derechos y deberes de los encargados, el *Schotrim* y el Kwuzoth, etcétera. Las siguientes normas podrán servir de ilustración: se prohíbe escribir en las paredes, en las mesas y en cualquier otro objeto del instituto; nadie debe tocar ni cuidar las estufas, excepto los encargados elegidos para su cuidado durante las horas de clase; se prohíbe escupir en el suelo de cualquier habitación; las mondas de las frutas

y todo tipo de desperdicios deben depositarse en los cubos de basura o en las papeleras, etcétera. O bien, se prohíbe hacer las propias necesidades fuera de los retretes; éstos deben mantenerse limpios; la persona que los ensucie será castigada con la privación de salidas durante cuatro semanas. Otro ejemplo es el siguiente: todos deben presentarse en la escuela puntualmente a las 8; o bien: quien tenga más de tres ausencias injustificadas en la escuela, será castigado con la privación de salidas durante dos semanas. Cuando en las horas de clase el profesor pregunte a un alumno, los demás deberán guardar silencio. Quien llegue con retraso a la escuela será castigado. Los alumnos deberán quitarse la gorra tanto en las aulas de clase como en las salas de estar. El *Histadruth haschotrim* tiene el derecho de examinar a todos los que se hospeden en el instituto a la salida del mismo. No debe ofenderse ni al *machris* ni al *schotrim* mientras estén de servicio. Los *schotrim* deben examinar que por la noche todo esté en orden y no deben ser molestados durante la gimnasia. Los *schotrim* tienen que llevar a cabo la inspección general de la comunidad y devolver a la cocina la vajilla que no pertenezca a los niños. Sólo se permite llevar silbatos a los *schotrim*. Otro tipo de ejemplos son los siguientes: cuando el propietario de un objeto perdido no se presente transcurrido un plazo determinado, dicho objeto pasará a la propiedad de la comunidad. Todos los jóvenes que habiten en el instituto pertenecen a la colonia y, por consiguiente, deben atenerse a los reglamentos de ésta. Por otra parte, se decidió dirigir una resolución a la administración en la que se pedía que la señorita F. siguiera en sus funciones de cuidadora.

Este resumen de las disposiciones que se iban tomando de acuerdo con la visión y las necesidades de cada momento arrojan una imagen suficiente, aunque a la larga incompleta, de lo que transcurrió en Baumgarten. Con todo, hemos tenido que renunciar a las disposiciones más interesantes, pues exigían una exposición excesivamente compleja. Los niños conocían perfectamente bien las normas publicadas, que se observaban sin excepción. De esta suerte se estableció el orden, un orden que en su aspecto externo tal vez no pareciera completo, pero que sin lugar a dudas era mucho más perfecto del que se hubiera logrado mediante las imposiciones, los métodos dictatoriales, los gritos, los castigos corporales y demás.

A pesar de esto, la asamblea escolar no había alcanzado un desarrollo satisfactorio. Esta era al menos nuestra opinión. Procedía-

* Saludo hebreo. (N. del T.)

mos del Movimiento Juvenil y en nuestras mentes teníamos presente —aunque sin una clara conciencia de ello— la intachable eticidad de los jóvenes, sus discusiones, su elevado nivel espiritual, su entusiasta moralidad. Respecto a esta imagen, nuestra comunidad nos parecía burda, gris, indigente. Cuando nos referíamos a la asamblea escolar, pensábamos en la autogestión de los jóvenes, y necesitábamos mucho tiempo para comprender a partir de los adelantos realizados por los niños que en nuestra comunidad se llegaría a este proceso autogestionario. Transcurrió bastante tiempo hasta que pudimos constatar que la asamblea escolar debía de ser otra cosa que las asambleas comunitarias del Movimiento Juvenil, organización adecuada y enriquecedora para este último, pero que aplicada a nuestra comunidad hubiera resultado obstaculizadora e inoportuna. Gracias a nuestra actitud a la vez expectante y observadora pudimos comprender este hecho partiendo de los niños mismos, y así evitamos la perturbación de su desarrollo orgánico con cualquier medida o intromisión extraña.

En realidad, los niños tampoco estaban completamente satisfechos de la asamblea, pues en esta época no cumplía las funciones de un aparato administrativo activo. Pero no podían exteriorizar este sentimiento sino con una cierta apatía que aumentaba paulatinamente. Así, tuvieron que establecerse las mismas normas repetidas veces, ya que nadie las cumplía, y ello en el preciso momento en que los debates discurrieron con mayor animación. Durante un breve período la asamblea corrió el peligro de degenerar en un club de discusiones. El comité y los responsables no tenían nada, o apenas nada que hacer: Observaban, escuchaban y hablaban, pero su cuerpo y sus brazos seguían inactivos. Su actuación fue substituida por los gritos y, en ocasiones, por los azotes, pero eso no aumentaba el prestigio de los responsables. Por lo demás, las escasas tareas reales se efectuaban con una energía inadecuada; escribir protocolos, arrastrar sillas, las llamadas, el reparto del correo, etcétera, se convirtieron en actividades vivamente anheladas. La actividad del funcionario de la comunidad comenzó a ejercer su atracción, o mejor, este peligro comenzó a hacerse sensible.

Los niños mismos superaron esta situación llevando la asamblea a su tercera fase, sin que nosotros llegásemos a comprender las transformaciones subyacentes a este nuevo cambio. Surgieron propuestas completamente nuevas; así, introducir la oración en las co-

midas, celebrar el «Sabbath» con mayor solemnidad, proporcionar mayor número de juegos de ajedrez y cajas de matador, y prohibir totalmente el juego de cartas; los jóvenes tampoco debían fumar; se controló con mayor rigor el cumplimiento de las normas de la comunidad por parte de los adultos, siendo citados éstos incluso en los juicios; hubieron vivos debates sobre las muchachas y el Histruth. Por doquier surgieron indicios y principios de crear un orden moral además del técnico, de dominar no sólo el alboroto, sino también a sí mismos.

La mayor parte de estas propuestas permanecieron incipientes, pues la burguesía y su pedagogía se inquietaron ante el amanecer de este nuevo mundo que calificaron certeramente de «bolchevique» cuando sus primeros síntomas apenas habían aparecido. Pues lo que los niños comenzaron a vivir y a sentir era realmente el socialismo, el sentimiento comunitario que algún día desterrará o suplirá el terror y el individualismo, el ansia de poder y el egoísmo.

La embrionaria moralidad impulsó primero el orden externo, que se acometió con renovadas energías sobrepasando con mucho los resultados que se hubiesen podido obtener empleando otros métodos. Pero sobre todo, esas renovadas fuerzas buscaron nuevas tareas. Así, los niños comenzaron a participar realmente en los asuntos administrativos. Preguntaron qué se hacía con la comida sobrante y escribieron una lista de todos aquellos que no recibían ningún tipo de comida extraordinaria de sus parientes; de este modo, hallaron un sistema completamente justo para repartir, por turno, raciones dobles a estos niños. Los mismos muchachos que días antes procuraban sustraer toda la comida posible, y se encolerizaban si su vecino recibía una ración mayor de pan, les daban ahora raciones dobles a sus compañeros y se contentaban con la idea de que en la próxima salida serían obsequiados con algún capricho en casa de sus parientes.

El comité de alumnos tomó a su cargo el reparto de algunas prendas interiores; crearon por iniciativa propia una caja de préstamos; se organizó un tenderete para uso comunitario que proveía golosinas y todo tipo de bagatelas; se ideó la construcción de una oficina postal en una de las salas diurnas que despertó la fantasía de los pequeños y de los muchachos más interesados en actividades artesanales; se preparó, se adoptó y se llevó a término una acertada reglamentación para la creación de jardines; para nuestra sorpresa, apareció impreso el primer número de la revista de la colonia, el

Kinderheim Baumgarten; se regularon adecuadamente las visitas al teatro y a los conciertos; y en fin, otras medidas semejantes, sugeridas y llevadas espontáneamente a cabo ya sea por el comité de alumnos, ya sea por la misma comunidad.

La mayor parte de estos proyectos sólo se idearon o pensaron, y seguramente se hubiesen podido llevar a término. Pero lo más importante eran los considerables indicios de una actitud generalizada de participación en los trabajos. Aquí nos limitaremos a señalar que a lo largo del último mes de nuestra estancia en Baumgarten, los mismos niños que habían manifestado una notable apatía por el trabajo cuando entraron en nuestra comunidad, mostraban ahora el deseo generalizado de asumir todos los trabajos necesarios para el hogar, incluidos los trabajos pesados, sucios y aburridos; incluso llegaron a desear, y algunos a pensar, la organización que necesitarían para realizar y dirigir estos trabajos. Lo que anhelaban más o menos conscientemente era la autogestión y la administración autónoma de su economía. Naturalmente, no excluían en estos planes la colaboración de los adultos, sino que, al contrario, deseaban trabajar con ellos en la medida en que eran camaradas o maestros queridos, pero no deseaban convivencia alguna con ciertas criaturas como los empleados y funcionarios de la «Am. Joint, Departamento Baumgarten».

Muchos trabajos requerían necesariamente la colaboración de los adultos, pero con una elección acertada éstos no hubieran sido más que simples camaradas de los niños, miembros iguales de la comunidad escolar, como se pudo comprobar unívocamente en algunos ejemplos prácticos. Así, la hermana Judith era el alma del batrón de muchachas; el técnico electricista comenzó a reunir en torno suyo a un Kwuzah; uno de los dos chalizim que actuaba como sirviente y que no fue despachado sino solamente maltratado, desempeñó una importante función en la comunidad, mientras que el otro se convirtió en un queridísimo narrador y músico del Kindergarten, en sus pocas horas libres; los cuatro eran miembros de mi Kwuzah y actualmente residen en Palestina.

Semejantes proyectos chocaron con la oposición administrativa. Pese a que no se planteaban nunca más que casos muy particulares, pues no hubiésemos podido comunicar a las personas correspondientes un plan general de nuestra actuación, respondieron con una incompreensión total. Pero la administración ya advirtió en nuestras

primeras reivindicaciones que llegaría el momento en que sería superflua o incluso imposible. Por su parte, la Joint, con la dignísima indolencia que le caracterizaba, ni siquiera se tomó la molestia de reflexionar sobre aquel problema, y ante el conflicto planteado entre la administración y la organización pedagógica no consideró necesario atender a las consideraciones de las personas más interesadas, a mí, por ejemplo. Se tranquilizaron simplemente con el subterfugio de que yo pretendía arrebatár todo el poder y que, naturalmente, yo era un eminente pedagogo, pero un pésimo administrador (resulta muy significativo que estas mismas personas, cuando ya no quisieron saber nada de mí como consejero pedagógico de la dirección sionista, alegaron exactamente lo contrario), y por consiguiente no podían confiarse a mis manos las 100.000 coronas mensuales. ¡Cien mil coronas! Lo que evidentemente significa treinta y tres veces el número total de niños (300). Y esto es cierto: por muy buen pedagogo que pueda ser, no soy treinta y tres veces mejor administrador.

Esta disonancia que interrumpe aquí el curso natural de la exposición es un fiel reflejo de los estridentes obstáculos que a lo largo de este período acompañaron toda nuestra actividad. Los niños también lo sentían así; hasta el último momento no les dijimos nada acerca de nuestras luchas internas, y sin embargo, también lo veían, y tenían que luchar contra los mismos obstáculos que nosotros para imponer sus planes y desarrollar la comunidad escolar. Este hecho incluso ha llegado a favorecer el desarrollo y consolidación de la comunidad escolar. Los últimos días de Baumgarten, por muy tristes que fueran y pese a la criminal indolencia de quienes llevaron las cosas hasta aquel extremo, no fueron una etapa final, sino más bien un momento culminante. La actitud de los niños ante la suspensión voluntaria y ulterior disolución de la asamblea escolar, su clara conciencia de los hechos, cosa esencial para esta institución, su penetrante visión y su decidida repulsa de las tergiversaciones, sustitutos y coerciones que se les ofrecía, muestran el alto grado de sentimiento comunitario, de formación afectiva e intelectual ciudadana y socialista, de rectitud, de autoconciencia y de orgullo que la asamblea escolar había suscitado, educado y configurado en ellos.

Todo lo que hemos dicho sobre la asamblea escolar se refiere fundamentalmente a las clases de niños comprendidos entre los 11

y los 16 años aproximadamente. Los más pequeños también se interesaban por la asamblea y sus peticiones, pero su atención tal vez se centraba principalmente en los aspectos más inmediatos y llamativos: las elecciones, los comunicados, las votaciones, y no tanto en los problemas serios y el constante desenvolvimiento de la organización. Creo, sin embargo, que la acción educativa y formativa de la comunidad fue más reducida en ellos que en los mayores. Deben algunos aspectos de su desarrollo psíquico a la asamblea escolar, pero la transformación radical de sus sentimientos de justicia, de comunidad, de deber, y de sus puntos de vista en general obedecen a la influencia que ejerció sobre ellos el tribunal, que nunca fue una simple farsa o un juego, pero tampoco una experiencia rotundamente seria. El efecto del tribunal nos sorprendió a todos. Primero lo consideramos como una creación puramente provisoria, y en el fondo no era sino una tentativa llevada a cabo en un momento difícil; sencillamente no se nos ocurrió una idea más original o adecuada. Y temíamos que aquella instancia engendrara la enemistad entre los niños. Sin embargo, la marcha de los juicios demostró que nuestros temores eran infundados.

En las dos o tres primeras audiencias se hicieron algunas acusaciones y se enunciaron algunos testimonios que quizá podrían juzgarse malévolos; sin embargo, fueron castigados severamente y no se volvieron a repetir. Sólo recuerdo un caso en que el tribunal suscitara el rencor entre las dos partes, o contra el juez y los testigos. Pero la mayoría de las acusaciones, tanto al principio como en el período final, no partieron de acusadores particulares, sino del comité y de los encargados, los cuales tenían el deber de declarar toda infracción de las normas. Y considero un síntoma elocuente que los encargados no se tomaran jamás la justicia por su cuenta y, por el contrario, encomendasen cada caso al tribunal. Nunca se enemistó un encargado o un acusador con sus compañeros por el hecho de llevar un caso al tribunal, si bien, en el primer período, cuando los encargados se comportaban de manera arrogante y amenazaban con «declarar al tribunal» se produjeron ciertos roces. Reproduciremos a continuación a modo de testimonio relativamente objetivo, la carta de una maestra que a lo largo del último mes de Baumgarten (durante mi ausencia por motivos de salud) estuvo en íntimo contacto con los niños, pero no presenció el desarrollo de las instituciones de nuestra colonia:

«[...] y de pronto vi ante mis ojos el principio de algo tan grande como maravilloso. Recuerdo todavía la profunda impresión que me causó la primera audiencia. Un suceso que muy bien hubiera podido degenerar en una intriga o en calumnias y, en manos de los niños, en una farsa ridícula, se convirtió en una cosa tan natural y evidente, como si el hecho de que los niños se dieran sus propias leyes y se impusieran castigos a sí mismos cuando no las cumplían fuese la cosa más natural del mundo. Y era aún más admirable que asumieran estos castigos con la mayor naturalidad y sin rencor alguno, sin que fuera necesario acudir a medidas de fuerza (que en realidad no existían en este caso) para implantar la pena. Así, por ejemplo, vi a S., un muchacho muy diligente que había construido un precioso jardín y trabajaba también en otros tres jardines, cómo iba al refectorio, durante cuatro días, después de que todos sus compañeros hubiesen comido, pues había hurtado anteriormente un te. Caminaba pegado a la pared, avergonzado, mientras los demás entraban a comer (y no llevaría poca hambre), y esperaba así hasta que todos hubieran terminado. Vi cosas semejantes con mucha frecuencia. Naturalmente, también pude comprobar el reverso de esta conducta: muchos muchachos amenazaban con la frase "te voy a denunciar". Pero los que decían esto eran los más cobardes y no llevaban nunca a término la denuncia, de manera que los casos que se trataban en la audiencia eran casi siempre importantes.

»Hubo otro hecho que me sorprendió: el acusado nunca odiaba al acusador; a menudo rompían en sollozos, pero pese al castigo no se enemistaban, ni con el acusador ni con el juez, los testigos o el jurado; el tribunal no les parecía algo horrendo, y no consideraban el castigo sino como el pago en sí mismo explicable por una injusticia cometida, que por lo general se admitía como tal desde un principio. Apenas se decían mentiras, y nunca vi que se dieran falsos testimonios o que se calumniase.

»Le escribo todo esto porque me ha producido una viva impresión, y además porque he enseñado en el instituto durante el período en que usted estaba ausente; creo que para usted puede tener gran interés escuchar la impresión que he recibido, toda vez que no he presenciado el desarrollo de Baumgarten, sino que me he encontrado con estas cosas como un hecho dado. Tan sólo he asistido a dos asambleas escolares, bastante insignificantes en sí mismas, pero su conjunto era tan grandioso que me llegó a sobrecoger realmente.

Que, por ejemplo, viniesen los niños a mi encuentro y me dijeran: "Hoy hemos tenido aritmética con la señora Gieringer, ha sido maravilloso". Yo no recuerdo en toda mi vida una clase de aritmética de la que pudiera decir lo mismo. O que en el juicio se castigase a un niño prohibiéndole ir a tres clases del Dr. Gieringer. Claro está que frecuentemente he oído quejas de los niños: éstos se lamentaban de aprender demasiado poco (la mayoría de los niños tenían una auténtica sed de saber), de que otros niños habían estorbado en clase y ésta acabó por interrumpirse, hasta que finalmente la profesora se fue con ellos al prado, y cosas semejantes. Pero éstos eran en su mayoría niños que acababan de llegar a Baumgarten y a los que todo les resultaba todavía nuevo. Había otros que tenían que prepararse para un próximo examen, y tenían que quedarse sin tiempo suficiente.»

Durante los primeros meses, el tribunal se ocupó por lo general de delitos cotidianos. Junto a las infracciones más o menos graves del reglamento o las normas de orden, se presentaron sobre todo peleas entre los muchachos que, por lo demás, sólo se denunciaban al tribunal cuando se llegaba a auténticas palizas. Raramente se presentaban quejas por injurias, por robos o «estafas en la comida». El tribunal no adoptó medida alguna para el mejoramiento de las relaciones con los niños: este problema competía al Kwuzoth. Pero tanto los hurtos como las estafas por la comida desaparecieron por completo, éstas últimas, como es natural, tras un cierto tiempo, y en realidad no cesaron del todo hasta que la administración introdujo algunas mejoras en la comida. Al principio, los niños consideraban el hurto como la simple sustracción de un objeto que tenía su propietario individual y un valor determinado, o bien que estuviera encerrado en un armario, o bajo cualquier otro resguardo. Paulatinamente llegaron a comprender que los peines, cuadernos, toallas, e incluso la madera y el papel que se encontraban abiertamente y pertenecían a la comunidad de Baumgarten o simplemente no pertenecían a nadie, tampoco debían de hurtarse, romperse o dilapidarse, sino que tenían que guardarse en su sitio o entregarse a la oficina de objetos perdidos. Las estafas se consideraban como un derecho propio, e incluso se enorgullecían cuando conseguían sustraer dos o más porciones de comida. A este respecto, sus sentimientos y sus concepciones también se desarrollaron lentamente, y se requirió bastante tiempo para que todos comprendiesen que también podía juzgarse y

condenarse al autor del delito cuando éste se defendía alegando simplemente: «yo no lo he pedido; la hermana me puso la segunda sopa en la mesa, y yo no dije que ya había tomado una».

Las penas que se imponían ni se caracterizaban por su diversidad ni por su rigor: las más comunes eran la admonición, la nota de infamia (inscripción en el tablón de anuncios), la confiscación, la privación de las salidas o de los juegos, comer el último o no asistir a una clase determinada. Otros castigos más extraordinarios eran la expulsión de la colonia por un breve período de tiempo; en dos ocasiones se decidió y se llevó a cabo un boicot general; en tres ocasiones se condenó con la expulsión de Baumgarten, y en dos ocasiones se llevó a cabo efectivamente. En realidad, los castigos en sí mismos resultaban ineficaces. Y no cabe duda de que los niños tenían menos los castigos que la condena misma. Pese a ello consideraban justa la pena y, por consiguiente, apenas se mentía: la mayoría confesaban al juez instructor más de lo que podía saberse o imaginarse. Después de aquella audiencia, y sobre todo en los niños más pequeños, se advirtió claramente la acción catártica tanto de los actores como de los espectadores. En todos los casos típicos, la condena no recaía únicamente sobre el acusado, sino sobre todos los presentes, e incluso sobre la totalidad de la escuela; el acusado siempre intuía este hecho y por ello no se resistía a la sentencia. A ello se añadía que al hacerse público el proceso, en todos los espectadores se despertaba la ilusión de formar parte del acusado y de ser castigados con su castigo. Por ese motivo algunos procesos nos causaron una impresión honda incluso a nosotros, los adultos; no sólo porque veíamos surgir —por decirlo así— el bien en los niños, en su rostro, en su voz, en su actitud, sino también porque después de cada audiencia el ambiente parecía purificado como por un relámpago. Sería sumamente importante a la vez que interesante emprender un análisis psicológico de este efecto del tribunal, sin embargo debo renunciar a ese empeño por diversas razones. Bastará decir que, para los niños, el tribunal constituía el medio más importante con el que valoraban, dominaban y ordenaban sus exigencias instintivas, de forma completamente natural para su edad. El tribunal venía a ser exactamente el polo opuesto de la comunidad escolar: establecía el orden en su vida psíquica al crear el orden en sus relaciones externas. En muchos de los procesos podía comprobarse prácticamente la función del teatro clásico o la «institución moral» de Schiller.

Considerado desde una perspectiva puramente exterior, había mucho «teatro» en nuestras audiencias, y necesitábamos bastante tiempo para llegar a comprenderlo. En realidad hubiésemos deseado que las cosas sucedieran de otro modo, pero, sin comprenderlo demasiado bien, dejamos que los niños se las compusieran a su manera; así, distribuyeron las sillas siguiendo el orden de los teatros y colocaron la mesa del tribunal como un escenario; mientras duraban estos preparativos, los demás niños esperaban en la antesala, para entrar luego bajo la vigilancia de los encargados y ocupar cada uno de ellos su sitio, que guardaban escrupulosamente; luego esperaban que se hiciese silencio y aparecía la corte para comenzar formalmente con la audiencia. Para ellos significaba una auténtica tragedia en el sentido griego; abandonaban la sala purificados y ennoblecidos, pues habían castigado su propia vida instintiva en el acusado.

5. Las comunidades

Ya he señalado anteriormente que al adoptar a los niños de Baumgarten nos encontramos con seres muy enérgicos e inteligentes, pero también despiadadamente egoístas. Asimismo, hemos hecho referencia a la transformación que sufrió esta imagen caracterológica de los niños a lo largo de diferentes etapas, y al hecho de que al abandonar la escuela no dejamos precisamente a unos angelitos llenos de amor humanitario, pero sí a unos niños que conocían y eran capaces de conservar el amor. Si al principio los niños no eran objeto de cariño y de amor sino para sí mismos, al cabo de este período, prácticamente cada uno de ellos tenía una positiva relación afectiva con alguna de las personas adultas, con algunos compañeros y con lo que vaga y resumidamente podemos denominar «asamblea escolar». Histadruth o Kwuzoth, con los que compartían algunas ideas de altruismo, ciertos actos de entrega y, sobre todo, una plenitud amorosa.

Para explicar esta situación y dichas transformaciones a quienes no presenciaron tácticamente todo ese proceso, debemos incidir en una breve observación de carácter general. La nueva educación planteada a lo largo de estas páginas puede definirse como socialista desde un cierto punto de vista, pero, desde otro, tiene que calificarse necesariamente como científica.

Ambos términos no designan un nivel realmente alcanzado, sino una dirección. A este respecto, el nuevo educador se distingue del educador anterior en que examina críticamente tanto sus propias medidas, su eficacia y su ineficacia, cuanto el crecimiento y autodesarrollo de los niños. Convencido tanto cultural como pedagógicamente de que la doctrina expuesta en miles de libros bajo la bonita palabra de «pedagogía» es falsa, o por lo menos no es completamente satisfactoria, este educador trata de encontrar nuevos principios que orienten su pensamiento y su actuación.

Y no construye estos principios sobre el frágil fundamento en que hasta ahora se apoyaba el castillo de arena de la vieja pedagogía, es decir, no se edifican sobre el pensamiento, tan genial si se quiere, como inverificable, de filósofos y moralistas, sino sobre los resultados verificables de la investigación científica aplicada al niño, al joven, al educador y a sus métodos educativos.

Esta tarea coloca al nuevo pedagogo en una posición difícil. Se encuentra en la misma situación de quien tuviera que sustituir un puente de madera carcomida por otro de hierro, careciendo de conocimientos sobre la naturaleza del hierro, su resistencia o sus cualidades físicas. De igual modo, los relativos conocimientos sobre el niño y la pedagogía que podemos disponer —me refiero a la psicología infantil y a la pedagogía experimental, que se hallan todavía en un estado embrionario e inseguro— no abarcan prácticamente más que la vida intelectual del niño y la enseñanza, por lo menos en aquellos aspectos en que estas ciencias aportan unos datos amplios y seguros.

Sin embargo, la educación que debemos dar como pedagogos socialistas y judíos es una educación de la efectividad y de las pulsiones instintivas. Y hubiésemos permanecido en la más completa oscuridad, de no haber hallado en la psicología freudiana la única doctrina fundamentada, empírica y seria de las pulsiones instintivas y de la vida afectiva. Fue ella quien alumbró con sus destellos las tinieblas de nuestro camino, posibilitando así que constatáramos y orientáramos empíricamente nuestra actividad y nuestra inactividad instintivas —nuestra pedagogía seguía siendo instintiva pese a la valiosa tradición de la nueva actitud pedagógica, que ilustran nombres como el de Platón, Fichte, Tolstoi, Wyneken, Otto, Montesori, Hal, etcétera, pues todos ellos han sido educadores no científicos o, si se prefiere, los pioneros de una praxis científica en el seno de la pedagogía.

Las enseñanzas del psicoanálisis, que en realidad procedían de una esfera completamente distinta a la nuestra, fueron confirmadas hasta tal punto por los hechos que se nos presentaron que incluso los escépticos o sus enemigos tuvieron que admitir que no podía crearse una nueva pedagogía sin el fundamento de la psicología freudiana.

Es más, al tratar sobre el desarrollo de la vida comunitaria en Baumgarten, con la brevedad que exige el reducido espacio de las siguientes páginas y con la superficialidad impuesta por el corto período de nuestras observaciones, me veo precisado a utilizar los conocimientos psicoanalíticos para ordenar coherentemente los datos de que dispongo. Ello presenta una desventaja. El psicoanálisis es una ciencia, es decir, parte de unas premisas, de un método y una terminología que sólo son asequibles a quien los haya estudiado previamente. Y pese a que los lectores familiarizados con la psicología de Freud serán una minoría, a lo largo de las siguientes páginas formularé algunas frases en «lenguaje psicoanalítico». Ello, en lugar de despertar el rechazo de nuestros resultados, podría alentar a su estudio al pedagogo que no conozca la psicología freudiana.

Los niños de Baumgarten carecieron desde un principio de un factor esencial, algo que pese a toda su dulzura infantil les daba a su semblante un carácter convulsivo, malvado, atormentado... Los niños carecían de padres en el sentido psicológico de la palabra, es decir, carecían, y si lo tenían era muy débil y superficial, de la fijación de su libido infantil a los padres y, por consiguiente, de las imágenes originales de sus ulteriores objetos amorosos. Su libido se había estancado casi completamente en la fase narcisista, y los instintos del yo, que generalmente se distribuyen entre el Yo y el Tú, iban revisitando un egoísmo convertido en fuerza instintiva central. Por la edad, nuestros niños debían haber superado las fases infantiles anal y sadomasoquista; sin embargo, estos instintos parciales o estaban mal reprimidos o no lo habían sido en absoluto, manifestándose libremente o apenas suavizados en todo su comportamiento con el mundo exterior. En esta situación, no podían existir en ellos las fuerzas susceptibles de sublimación en intereses de índole intelectual.

El Yo de estos niños se caracterizaba por la pobreza de su contenido y, a su vez, por el acopio de necesidades primitivas que habitaban en él. Si por regla general es la libido la que determina ampliamente todas las manifestaciones vitales moldeadas por el Yo, en

ellos se procedía a la inversa: podían amar bajo la forma del odio o de la dominación. Sin embargo, en su estructura psíquica se había introducido una importante escisión, pues frente a los adultos y el mundo exterior tenían una actitud masoquista, con algunas fijaciones muy débiles a objetos (a la menor modificación u ofensa respondían con una completa retención de la libido y con una satisfacción alucinatoria de los deseos). En cambio, frente a los demás niños, eran desenfrenadamente sádicos.

Los niños que poseen una constitución semejante son ineducables. La educabilidad puede alcanzarse en la misma medida en que exista una transferencia libidinosa, es decir, en la misma medida en que se cargue libidinosamente el mundo exterior y, en particular, el educador. Ya he explicado anteriormente cómo se llegó paulatinamente a esa situación y cómo llegó a sanarse esta estructura patológica de los niños. En este proceso, la asamblea escolar jugó un papel muy importante. En primer lugar, amplió el Yo de cada niño convirtiéndolo en algo así como un Yo colectivo al que podían deslizarse las energías narcisistas; de esta manera, podía suavizarse el vínculo de los instintos del Yo con la libido y liberarse una parte de ésta para la fijación de los objetos. Cabe señalar un hecho característico: en los juicios, no hubieron ofensas personales, pero se acusaron y castigaron severamente las ofensas a la comunidad. Estos juicios ofrecieron la oportunidad de reprimir y sublimar los instintos sadomasoquistas en objetos más elevados. Y el apasionamiento con que los niños comenzaron a establecer el «orden», fue la primera sublimación general, muy bien lograda, de estos componentes.

Sin embargo, el Yo-colectivo de la «asamblea escolar» fue excesivamente amplio, demasiado complejo y heterogéneo para que todos sus miembros pudieran alcanzar un desarrollo uniforme, es decir, para que todos los miembros de la comunidad escolar pudieran llenarse de ese amor hacia los demás mediante dicha ampliación del amor propio. Es aquí donde se inserta la función del *Kwuzoth* (agrupaciones de compañeros).

En Baumgarten existían los siguientes *Kwuzoth*: 1) El *Histadruth Hachotrim*, la agrupación de los vigilantes, compuesta por más de veinte muchachos; 2) el *Histadruth Haawodah*, agrupación de trabajo a la que pertenecían las muchachas mayores; 3) el *Kwuzah Achwah*, fraternidad compuesta de doce muchachos y muchachas; 4) el *Kwuzah Ahawah*, amor, formado por diez niños; 5) las mucha-

chas del barracón 29, que se agruparon en torno a la hermana Judith; 6) los muchachos y muchachas mayores, los jóvenes y los oyentes del instituto pedagógico, que se reunían semanalmente una o dos veces en mi habitación; 7) un grupo de cuatro o cinco muchachas menores, agrupadas en torno a una muchacha de once años; y finalmente, 8) indicios de *Kivuzoth* que se formaron múltiples veces y cuyo desarrollo fue bruscamente interrumpido por nuestra partida.

De todas las agrupaciones, la más antigua, mejor organizada y más influyente de toda la escuela fue el *Histadruth Haschotrim*. Su «Manhig» (dirigente), Wilhelm Hoffer, la ha descrito en una importante monografía científica de próxima aparición. Por esa razón me limitaré a señalar los rasgos superficiales más importantes. Como todo lo que se organizó y se creó en Baumgarten, el *Histadruth* surgió por un desarrollo interior y paulatino de nuestras concepciones y de los deseos de los niños. Desde el principio queríamos formar un grupo de muchachos pequeño y bien disciplinado que cumpliera los servicios de vigilancia y los trabajos auxiliares más difíciles de administración, encargos, control, etcétera. Naturalmente, todas estas funciones únicamente debían de constituir el marco exterior a un tipo semejante de agrupación. A menudo reflexionábamos lo que podríamos «hacer» y llegamos a la conclusión de que debíamos esperar o, a lo sumo, hablar alguna vez con uno u otro sobre dicha organización. Y así sucedió algunas veces. Por ejemplo, cuando por las tardes me sentaba junto a la estufa y los niños manifestaban que querían hacer eso o aquello, entre sus canciones y sus conversaciones, yo les respondía que aquella idea estaba muy bien, pero que debían realizarla ellos mismos. Los demás maestros actuaron con un criterio semejante. Sin embargo, este proceder no dio ningún resultado. La iniciativa surgió de otra parte. Se fundó una sección de gimnasia. La concurrencia, sobre todo de los pequeños, fue muy grande, y tanto los mayores como los que anteriormente ya habían hecho gimnasia quisieron formar su propia sección de monitores. Ésta se organizó rápidamente. Mientras tanto se acabó de reparar el barracón destinado para las clases. Los niños ardían en deseos de recibir inmediatamente los trabajos de arreglo y traslado hubiesen durado demasiado tiempo. Fue entonces cuando la sección de monitores se encargó espontáneamente de la cuestión. Se pensó, distribuyó y efectuó el trabajo

en comunidad. No fue una tarea nada fácil, y sin embargo la cumplieron sin la menor queja. Además, de las conversaciones que se desarrollaron aquel día y en días sucesivos, surgió entre ellos la iniciativa de crear un «batallón libre para trabajos auxiliares». Uno de los muchachos reivindicó un honor especial por haber efectuado por sí mismos aquel trabajo, y esta manifestación resultó decisiva. Los afectos se habían abierto paso hallando al fin su objetivo. En pocos días se crearon las agrupaciones fundamentales (organizadas por los mismos niños y por dos adultos), las cuales perduraron hasta el momento actual; les pusieron un nombre hebreo y su correspondiente signo distintivo (una banda azul y blanca, un silbato con cordón, y para los dirigentes, una linterna). Estas agrupaciones se caracterizaron por cierta disciplina militar, un sentimiento del honor y de grupo fuertemente arraigados y cierto romanticismo, así como por sus trabajos y ejercicios. Se eligieron a dos *Manhigim* (dirigentes), papeles que recayeron en Wilhelm Hoffer y Gerhard Fuchs.

Al atardecer se distribuían el trabajo. Uno de ellos desempeñaba las funciones del *mach'ris*, del portavoz, y anunciaba la guardia diurna y las horas importantes. Era él quien dirigía las patrullas que por la noche, mientras los demás dormían, recorrían la colonia, apagaban las luces, cerraban las puertas y ventanas, etcétera. También estaba bajo su responsabilidad la atención de las personas confiadas a nosotros, su vigilancia, el cuidado de su equipaje; era él quien recibía y acompañaba a los visitantes. Su signo distintivo era, además del brazal y el silbato, un bastón. Disponía asimismo de un pequeño grupo bajo su dirección. Por las noches se repartían también los traslados, los encargos y actividades semejantes. El *Manhig* registraba en un libro secreto los trabajos, atenciones y hechos de cada uno de los miembros del grupo. No se daba ningún premio; los sábados se leía el libro del registro ante la asamblea del *Histadruth*. Fueron los mismos muchachos quienes introdujeron los nombres de «actividades buenas» y «actividades malas» en dicha lectura. En el seno del *Histadruth* se catalizó un fuerte sentimiento de solidaridad y de orgullo; así, quien fuera castigado por el juicio, era expulsado durante un período de tiempo del *Histadruth*, cuya asamblea de las tardes cumplía por «orden» la función de tribunal interno de la agrupación. (Naturalmente, este castigo no procedía del *Manhig*, sino del conjunto del *Histadruth*. En cuanto a la palabra «orden», no debe entenderse en un sentido militar. De esta institución sólo se adoptó su nomenclatu-

ra, la disciplina rígida, pero voluntaria, y los ejercicios deportivos y gimnásticos que los *Schotrim* llamaban simplemente «ejercicios».)

Poco después se presentaron nuevos candidatos a esa afiliación. Ulteriormente, se creó una nueva instancia en la que se afiliaban los *Schotrim* que pasaban un período de prueba de dos semanas. El prestigio de que gozó el *Histadruth* fue extraordinario; hasta que la asamblea escolar no alcanzó el nivel que hemos indicado, fueron los auténticos portavoces del orden y del espíritu comunitario; alcanzado aquel nivel, tanto el *Schotrim* como los demás *Kwuzoth* pasaron a un segundo plano, aunque de hecho, su importante y activa participación en el desarrollo de la comunidad no cesó hasta el último momento. Los *Schotrim* mostraron en actos lo que significaba cumplimiento del deber, y crearon el concepto de «dignidad del trabajo». E incluso, dejando aparte las fuerzas psicológicas que partieron de dicha agrupación, extendiéndose a toda la escuela, tiene que admitirse que objetivamente también cumplieron tareas muy importantes.

Sin embargo, el *Histadruth* fue mucho más que una simple agrupación de trabajo; y no sólo porque latieran en ella la amistad y el amor, lo cual constituyó su mérito desde el punto de vista de los afectos y de la pedagogía misma, sino además porque se convirtió en un importante medio de sublimación de los componentes instintivos sadomasoquistas. Los brutales juegos de los niños llegaron a cultivarse paulatinamente —aunque en cada uno de los niños este proceso no durriese al mismo ritmo ni en la misma profundidad—, transformándose en habilidad corporal, destreza, espiritualidad, capacidad de observación y otras cualidades similares. El abuso de poder fue progresando lenta pero sensiblemente hacia un hermoso estilo de caballería. De hecho, nunca pudimos juzgar el resultado final de nuestra educación desde esta perspectiva, pues dichas sublimaciones no resultaron sensibles y claras hasta el último mes de nuestra estancia en Baumgarten.

Tal vez fue todavía más importante la formación de un manifiesto yo-colectivo en el seno del *Histadruth*, pues acarree consigo una importante cantidad de libido narcisista que en este marco reducido condujo a una profunda fijación de los componentes de dicho yo-colectivo al *Manhigim* y a los compañeros del *Chawerim*. Como ello se lograban fuertes lazos de amistad homoerótica y una sensible transferencia pulsional hacia los adultos.

Los componentes homoeróticos no sólo jugaron un importante papel en el seno del *Histadruth*, sino en la vida general de todos los niños. Los lazos que conducen del Yo al Tú pasan, evidentemente, a través del amigo, pues en él se ama también a un valioso sector de sí mismo. Pero a diferencia del narcisismo, este sector de sí mismo se ha desprendido y es exterior al Yo. Este hecho produjo ciertos conflictos y algunas discusiones entre las muchachas y los muchachos, en los que éstos eran sin excepción —al menos primariamente— los activos y agresivos. A menudo pidieron que en tal o cual ocasión se expulsara a las muchachas de una u otra sala e incluso del colegio. En estos casos, las muchachas se defendían vivamente o actuaban, en parte, a la ofensiva. No cabe duda de que muchas de estas luchas se hubieran hecho más violentas con el tiempo, permitiendo de esta manera un desarrollo afectivo más rico.

La conquista del Tú fue la función pedagógica general que desempeñaron los *Kwuzoth* en marcos reducidos. Sin embargo, ni su historia ni su actividad fueron uniformes. Solamente tienen en común su carácter externo, pues todos ellos se componían de un reducido número de niños y un adulto que hacía las veces de dirigente (a excepción de la curiosa agrupación de las muchachas, que en su estructura afectiva y homoerótica constituye los antípodas, la réplica del *Schotrim*); asimismo, las formas exteriores también eran idénticas en todos ellos: los miembros se reunían regularmente y trataban sobre todas las cuestiones imaginables, leían juntos un libro u otro, hablaban en hebreo, cantaban y jugaban.

A través de estas agrupaciones, los niños aprendieron a vivir socialmente en el reducido *Kwuzah*; aprendieron a sentir un amor que racionalmente no obedecía a otro motivo que el de la pertenencia al mismo *Kwuzah*, y que si bien mostraba claramente la raíz egoísta de todo amor, se extendía más allá de ella.

Vamos a escoger, como ejemplo e ilustración de la vida del *Kwuzoth*, un par de casos extraídos de los informes de los dirigentes (principalmente de Joel Fuss y Jizchak Mendelssohn):

«[...] desde la última reunión del *Kwuzah Roschei* (cabeza de grupo) he ejecutado a este propósito importantes experiencias. Al principio trataba de impartir a los niños ciertos conocimientos sobre la historia judía, o al menos de entretenerlos y enseñarles mediante narraciones históricas o canciones. Ahora, en cambio, he

centrado los "Sichot" (encuentros) en la vida real de los niños, y se han desarrollado sobre este criterio una serie de Sichots tan interesantes como enriquecedores, pues partíamos siempre de una base real. Explicué a los niños que el Kwuzoh era el único lugar en que podían tratarse asuntos íntimos, donde podía obtenerse un consejo, y en este sentido daba ejemplo adelantándome a los demás [...]. El objeto fundamental de nuestras conversaciones era el comportamiento y las relaciones de los niños [del Kwuzah]. Por la noche se discutían los conflictos surgidos durante el día [...]. También conversábamos sobre el futuro de Palestina, sobre las cooperativas, el socialismo, sobre el arte [...]. Uno ayuda al otro de manera completamente fraternal. E incluso existe una especie de chovinismo en el Kwuzah que en mi opinión, y por ahora, no perjudica a nada ni nadie [...]. Quien quiera entrar en un Kwuzah tiene que someterse a una severa semana de prueba, durante la cual tiene que convivir bien con sus camaradas, pues en la votación de su entrada definitiva no puede tener ningún voto en contra [...]. Disponemos también de una caja de ahorros propia en la que hemos reunido ya 35 coronas [...]. Pero como un balón de fútbol vale 300 coronas, hemos decidido hacernos con este dinero trabajando en la colonia (en los talleres y trasladando piedras) [...].»

»[...] Después de la lectura de la narración *El lobo*, escrita por Nordau, se abrió una discusión ordenada que por lo general duraba dos horas y en la que participan todos sin excepción. En esos debates se llegó a la conclusión de que el libre albedrío era el bien más preciado de la vida [...]. A menudo discutíamos sobre religión [...] muy a menudo también sobre Palestina, y todos afirmaban con entusiasmo que cuando fueran mayores partirían a Palestina como campesinos [...]. Después de una conversación sobre el trabajo, la propiedad privada, la guerra y la filantropía, se decidió acudir a la asamblea escolar con la declaración de que no queríamos recibir las cosas regaladas y que a partir de aquel momento trabajaríamos en la colonia [...].»

»[...] Llegamos a la determinación de declarar nuestro Kwuzah como "sociedad secreta"; así lo formularon los niños, pues en la sociedad secreta podían contarse todos los "secretos" propios o ajenos [...]. Entre los niños del Kwuzah había una niña de nueve años, J. L., que había entrado a través de su amigo H., de once años. Creí que lo hacía por compasión, a fin de protegerla de los ataques de otros ni-

ños, pues no tenía en general buenas relaciones con los demás niños. Sin embargo, fue aceptada unívocamente por todos los miembros, aunque según creo fue por aprecio al niño, a quien querían más que a ella. Además, ella era poco comprensiva respecto a nuestros asuntos. De esta suerte, J. permaneció entre nosotros durante dos meses, hasta que partió a Holanda. En una ocasión noté que H. había recibido una carta; le pregunté de quién era aquella carta, pero él se sonrojó y no quiso mostrármela. Sólo después de insistir mucho me mostró la carta de su amiga J. Le rogué me contara algo sobre aquella amistad, con la promesa de que guardaría la máxima discreción, pero fue en vano. Le expliqué que sería bueno para él recibir un consejo de una persona adulta, pero el muchacho calló y se marchó; sin embargo, transcurrido un rato, regresó de nuevo. Advertí inmediatamente que venía a confiarme algo. Fue entonces cuando me contó que hacía ya un año que se prendó de J., desde el primer día que la vio. Él se declaró a través del hermano de J. (con el que vive como si fuera su propio hermano), y desde que ella le respondió "sí", salieron a menudo a pasear juntos, hablaban sobre su futuro, en resumen, la consideraba como su prometida. "No sólo porque es bonita, sino porque todo en ella me agrada." "Ella es como tiene que ser una mujer." "Tengo que confesarte, de todas maneras, que su belleza me atrae un poco." "Y ¿qué me dices? Te prometo que, si no me caso con ella, no me casaré con nadie." El joven "enamorado" me habló aproximadamente con estas palabras. Me confió estas cosas únicamente para escuchar mi juicio, y por mi parte no podía hacer otra cosa que aprobar este amor infantil [...].»

»[...] En nuestro Kwuzah también existen enemistades. Quiero señalar un caso, por lo demás característico. Desde su constitución, Salomón y Gustav entraron casualmente en nuestro Kwuzah sin que yo hubiese advertido que ambos estaban en discordia desde hacía más de un año. Sólo más tarde pude darme cuenta de que no se hablaban mutuamente; en varias ocasiones traté de que se reconciliaran, pero ambos ofrecieron una tenaz resistencia. Sobre todo Salomón, que acabó por contarme los motivos de su enemistad. Se trataba de lo siguiente: Gustav le había calumniado; a ello se añadía que Salomón era por naturaleza orgulloso: así, y pese a todos los esfuerzos, mantuvo constantemente su enemistad. En realidad ya no albergaba sentimientos hostiles. Para Gustav, naturalmente, el problema era más sencillo: interiormente se sentía culpable, pero no

podía rebajarse a pedir perdón a su amigo. Un día entró en el Kwuzah un nuevo *chaver* (docente) que trató de conseguir una reconciliación entre ambos. Me habló sobre su proyecto, pero yo le aconsejé que se abstuviera. Pero cuando una hora más tarde fui a comer, me encontré a ambos amigos codo con codo. Pregunté qué había sucedido y me explicaron que Salomón había sido el primero en ofrecer la mano a su amigo Gustav [...].».

Los Kwuzoth presentaban una dificultad pedagógica y social que por sí mismos difícilmente podían superar. Por expresarlo a grandes rasgos, se creaba una situación análoga a los estados primitivos de la humanidad. Los Kwuzoth mantenían entre sí una relación en cierto modo hostil. Mientras que en su interior se pudo alcanzar un grado considerablemente elevado de sentimiento comunitario y de amor, sus relaciones con el exterior manifestaban un carácter menos cultivado. Los compañeros de un mismo Kwuzah formaban una unidad, sabían sacrificarse el uno por el otro, entre ellos reinaba una especie de ética social. Sin embargo, esta ética no comprendía sus relaciones con el exterior, y los muchos que no pertenecían a su organización eran «Gojim», «Barbaroi», extraños a las leyes morales. En el contexto de Baumgarten este hecho no llegó a generalizarse porque se veía interrumpido por la presencia de la asamblea escolar. Pero subsistía en algunos aspectos, por ejemplo, cuando uno de los Kwuzah declaró los es-camoteos de comida como un acto lícito, siempre que no se realizara en beneficio propio, sino en el del Kwuzah; cuando los schotrim reivindicaban habitaciones para su uso exclusivo en las que no pudiesen entrar los demás, etcétera. En estos casos era ocioso andar con sermones, pues los componentes decisivos de este comportamiento no eran las consecuencias lógicas e intelectuales de la moral, sino el grado de desarrollo instintivo y afectivo que se manifiestaba en esta situación. La catexis narcisista no está muy lejos todavía de su origen, el propio Yo no se ha sublimado todavía en la generalización «hombre», sino que sigue fijado al *chawerin* cargado de narcisista-homoeróticamente. Por diversas razones no pudimos observar claramente la superación de este estadio, pero creo poder afirmar que intervino sobre todo una mediación que en este sentido desempeña una importante función en el nuevo sistema pedagógico: las fiestas.

En Baumgarten existían cuatro fiestas reconocidas: el cumpleaños de la directora, el Channukah,* el Purim** y el Pessach.*** El Channukah y el Pessach se celebraban oficialmente y bajo los auspicios de la administración, lo cual no quiere decir que no participásemos en ellas, sino que en general se hacían según el gusto de la administración, considerando a los niños como objetos, actores y espectadores, o mejor dicho, como espectadores de segunda clase, pues en realidad todo aquello se organizaba para los honorables invitados. Para estos personajes se procuraba presentar las cosas con el mayor brillo posible: limpieza, un calor comfortable, buenos vestidos, comida abundante, mucho blanco y azul, la estrella de David, los portes hebreos, en resumen, una fiesta judía-nacional hasta en los manteles (que la misma tarde desaparecían en el almacén, para no reaparecer, pese a las peticiones de los niños, hasta la siguiente fiesta). Pero pese a ese carácter oficial, esta fiesta no perdió todo su valor gracias al entusiasmo de los niños, que la convertían en una alegre y gran comunidad de actores y espectadores. Sin embargo, lo que aquellas fiestas podían ser lo mostraban dos celebraciones espontáneas, la del cumpleaños de la directora —en la cual el homenaje a la directora no era más que una oportunidad para que la irrupción espontánea de los efectos no se perdiera— y la del Purim. Fueron una verdadera explosión febril, seria, apasionada y creadora de toda la escuela, unida a un mismo objetivo y culminando en un solo afecto. Tanto la fiesta en sí misma como sus preparativos, mostraban con extraordinaria viveza lo que podía ser una verdadera escuela; la individualidad de los niños y los grupos se disolvía en una actividad y en una vivencia común. Hubieran bastado una docena de fiestas semejantes para que la comunidad de Baumgarten hubiese adquirido un estilo, un carácter propio, judío, socialista e infantil-juvenil, cosa que el Movimiento Juvenil judío de los años 20 nunca llegó a lograr. Y es culpable la administración, con su habitual incompreensión, de que estos acontecimientos no se repitieran más a menudo. La influencia psicológica de estas fiestas no se ha investigado aún, pero no es difícil comprenderla; su valor primordial

* Channukah: fiesta religiosa judía que conmemora la bendición del templo de Jerusalén. (N. del T.)

** Pascua hebrea. (N. del T.)

*** Fiesta hebrea. (N. del T.)

debe de obedecer al hecho de que constituyen un acto narcisista colectivo que permite la afluencia al Yo colectivo de la escuela, relativamente pobre afectivamente, de fuertes catexis libidinosas. Ello puede comprobarse claramente en las «fiestas internas», con sus cantos y danzas, que celebraban principalmente las niñas con enorme entusiasmo y alegría.

6. La escuela

Hasta ahora nos hemos referido a las facetas de nuestra actividad pedagógica en las que podíamos constatar unos éxitos más o menos palpables, en los que habíamos logrado determinados aspectos relevantes para el futuro de la educación judía, y que para la pedagogía en general poseen un considerable interés, aunque únicamente se consideren en un terreno experimental. Sin embargo, más adelante, cuando me refiera a la enseñanza y la educación con un contenido judío, tendré que abordar proyectos inacabados en todos sus aspectos. Pero creo necesaria su descripción, primero porque debe presentarse una imagen completa del desarrollo de nuestra comunidad infantil, y segundo, porque de las tentativas inacabadas o fracasadas también se desprenden experiencias importantes.

Si hubiese podido actuar con entera independencia y si mi labor en Baumgarten no hubiese estado ligada a ciertos compromisos, si hubiese podido organizar nuestra comunidad sin ningún tipo de ataduras, no se hubiese creado tampoco ningún tipo de «escuela». Pues los niños hubiesen aprendido los mismos conocimientos, en la misma cantidad y en el mismo período de tiempo, a través de sus mutuas relaciones y de su trato con los adultos. Pero ya desde un principio se presentaron dos factores que decidieron el abandono de este proyecto, el cual ni siquiera llegué a formular. En primer lugar, nadie podía saber el período de tiempo en que los niños, considerados en conjunto o individualmente, permanecerían en nuestra colonia; ante esta situación no quería asumir la responsabilidad de las enormes dificultades que surgirían si habiendo realizado mi proyecto nuestros niños fueran trasladados posteriormente a otra escuela. En segundo lugar algunos de nuestros maestros, precisamente los que tenían mayor experiencia didáctica, sólo prestaban su colaboración en nuestra escuela como una actividad accesoria, pues la Joint no

pudo decidirse a pasar por alto una formalidad burocrática y contactar a los maestros por un año, en lugar de hacerlo por un mes.

De esta manera se decidió crear una «escuela», con su plan de estudios, y hasta cierto punto con el correspondiente plan de horarios. El plan de estudios establecido por nosotros se basaba en el programa recién creado por los Institutos de Educación Estatal. Siguiendo estos criterios, organizamos una escuela unitaria de ocho grados, de los cuales, los inferiores correspondían a las cuatro clases de la escuela popular, y los grados medios, a los primeros cuatro cursos de los Institutos de Educación Estatal.

Limitamos la mayoría de las asignaturas a las horas de clase establecidas por el Estado, cosa que pudimos llevar adelante sin mayor dificultad gracias a la introducción de nuestro sistema de horas dobles y al reducido número de alumnos por clase; de esta manera quedó un margen de tiempo libre para trabajos de taller, el estudio del hebreo y las clases de historia judía. Dado que disponíamos de un plan de enseñanza y de una distribución fija de los horarios, algunos de nosotros intentamos impartir «cursos» en lugar de clases. Tras varias discusiones en las conferencias de maestros y algunas tentativas se puso de relieve que en definitiva no habíamos logrado otra cosa que clases y que de todos nuestros proyectos de crear «cursos» o incluso clases de enseñanza libre sólo subsistía una cosa: los alumnos se agrupaban de acuerdo con sus capacidades en diferentes asignaturas de distintas clases, en lugar de seguir el criterio de las últimas calificaciones escolares. En este sentido, pues, nuestra escuela no se distinguía en ningún aspecto de la organización externa de las demás escuelas, si se prescinde de las escasas diferencias en cuanto al plan de enseñanza.

Sin embargo, la organización escolar interna fue muy peculiar. Antes de referirme a las experiencias efectuadas en nuestra escuela, debo mencionar algunos hechos relativos a nuestro primer mes de actividad docente, es decir, cuando el barracón 30 no estaba aún terminado, todavía no se había contratado una parte del profesorado, no existían libros ni medios de enseñanza, ni siquiera se disponía de suficientes lápices y libretas y, en una palabra, no podría hablarse de «escuela» en el sentido de sus condiciones externas.

Distribuimos a los niños de acuerdo con su edad y su escolaridad anterior, en 3 o 4 grupos, asignamos el día, el lugar y el horario de las clases a cada uno de ellos y procuramos que los grupos pudieran

disponer puntualmente de su maestro. Así, se sentaban diez o treinta niños alrededor o encima de un par de mesas, agrupándose libremente en torno al maestro, que solía empezar la hora de clase con la pregunta: ¿Sobre qué tema vamos a conversar hoy? Una vez superado el primer sentimiento de vergüenza y de sorpresa, los niños se mostraban muy animados, preguntaban ávidamente, conversaban con entusiasmo y «aprendían» mucho. Pronto tuvimos que constatar la amarga experiencia de que habían asistido a la escuela pública prácticamente en vano; no sabían literalmente nada, al menos carecían del menor conocimiento fundado, claro y sistemático. Sólo podían reproducir memorísticamente algunas palabras, fórmulas, definiciones, etcétera.

Sabíamos perfectamente que aquel tipo de enseñanza libre no duraría mucho tiempo y que tarde o temprano tendríamos que pasar a las clases regulares regidas por un plan de enseñanza; los niños también lo sabían. Estas clases informales suscitaron tan vivo interés entre los niños, y en particular entre los mayores, que pensamos en la posibilidad de que esta situación provisional influyera enriquecedora y duraderamente tanto sobre los niños cuanto en la enseñanza que ulteriormente se impartiría regularmente en el barracón destinado para la escuela. Desgraciadamente, nuestra esperanza fue un error. Bastaron unos días para que los niños pidieran con creciente anhelo una «auténtica» escuela. Esta reivindicación se hizo cada vez más imperativa, repercutiendo en la enseñanza misma. Y así, mientras que en algunas clases seguía la misma animación y entusiasmo de siempre, otros maestros chocaron drásticamente con una resistencia abierta. No sabíamos cómo explicar aquel fenómeno, y nuestras opiniones al respecto se dividieron hasta el último momento. Unos echaban la culpa al método y sostenían que no podía actuarse con semejante radicalidad, pues aquellos muchachos necesitaban aún una disciplina rígida, autoridad y la obligación de aprender; en una palabra, necesitaban la «escuela». Los demás se inclinaban por culpar a los niños y reprocharles su abandono, su falta de interés, etcétera.

Lo cierto es que esa actitud de los niños, hostil y opuesta a nuestros ideales didácticos, logró paralizar durante cierto tiempo todo el interés que habíamos puesto en nuestros proyectos de enseñanza, y finalmente, en lugar de convertir aquella situación provisoria en un medio creador y fructífero, fuimos arrastrándola con la esperanza de

que todo se mejoraría al instalarnos en el barracón 30. Aquellos que en la aceptación de un plan de enseñanza y de un horario regular ya veíamos un compromiso, tuvimos que resignarnos a concesiones aún mayores a la escuela común cuando los niños se instalaron en las nuevas dependencias de la escuela, pues no deseaban otra cosa.

No organizamos la «auténtica escuela» para los niños sin un sentimiento de mala conciencia y, sin embargo, pensábamos que sólo sacrificábamos un aspecto periférico de nuestras convicciones en beneficio de un principio inalienable: pues en última instancia no hicimos más que cumplir la voluntad de los niños. Si ahora considero retrospectivamente este hecho no puedo menos que manifestar mi firme impresión de que en aquel momento ni comprendimos correctamente el deseo de los niños ni nos comprendimos a nosotros mismos; y es más, pienso que respecto a este problema incurrimos quizá en nuestro único error grave. Creo que no cedimos a la voluntad de los niños sin cierta reticencia, cosa que no ocurrió en cientos de casos, respecto a la asamblea escolar, los tribunales, el Histadruth, etcétera, en que aceptábamos con toda razón las decisiones de los niños. Pero en esta ocasión quisimos castigarles. Estábamos impacientes, nos sentíamos ofendidos. Cuando decíamos: «Si los niños lo quieren de esta manera, hagámoslo tal como desean», adoptábamos el tono del maestro corriente. Quisimos satisfacer a los niños y no recibimos en respuesta otra cosa que su ingratitud y rechazo. A ello se añadía nuestra convicción de que en las colonias de nuevo tipo que constituían nuestro ideal y modelo nunca existía una institución equiparable a la escuela y el internado, y de que, en general, se había abandonado hasta cierto punto una de ambas. Confiábamos en conseguir una influencia cautelosa e incluso ejemplar en ambos terrenos, pero ya en las primeras semanas nos sucedió lo que nunca nos hubiera debido suceder. Los resultados de nuestra experiencia, lejos de aleccionarnos, nos mortificaron; en lugar de adoptar una postura observadora nos dejamos arrastrar por el nerviosismo y nuestra actividad no fue creadora, sino irreflexiva y mecánica.

El principio de observar pero aceptar la voluntad de los niños tiene un límite preciso que no debe transgredirse: el educador también debe respetar su propia voluntad y no ha de dejarse llevar por el niño, de la misma manera que no debe obligarse al niño a algo que le resulte extraño y desproporcionado.

¿Qué deseaban entonces los niños al pedir una «auténtica escuela»? En primer lugar, no les interesaba propiamente adquirir conocimientos, saber, una formación, pues habían visto que incluso en la caótica situación del primer mes habían aprendido más y con mayor facilidad que en la escuela. Y por añadidura, la gran mayoría no mostraba ninguna clase de interés por las asignaturas escolares. De hecho no querían saber nada. Sin embargo, el tipo de clase que imaginábamos y que, por ejemplo, se impartía en la escuela de Berthold Otto, en Gross-Lichtenfelde, Berlín, se apoya completamente en el deseo espontáneo de saber de los niños. Nuestros niños, por el contrario, no mostraban al principio un interés semejante. Ese deseo de saber no surgió sino paulatinamente, paralelamente a la animación y desarrollo ordenado de su vida afectiva que permitía dirigir una parte de sus intereses afectivos hacia objetivos intelectuales.

El deseo de una auténtica escuela respondía principalmente a una insatisfacción generalizada de los niños que hallaba en esta petición su autorización más fácil. Ellos vieron muy pronto que les pedíamos lo inimaginable. Anteriormente, estuvieron sometidos a una rígida disciplina durante cuatro o cinco horas diarias, y hasta cierto punto podían contrarrestar esa coerción obstaculizando las clases, riéndose, burlándose o fastidiando al profesor. Pero durante las siguientes horas los niños podían explayarse a sus anchas. Claro que esta libertad estaba limitada por todo tipo de exigencias y prohibiciones, pues naturalmente evadirse de ellas resultaba doblemente atractivo. En este sentido, los niños estaban dolorosamente dominados por toda clase de castigos, arbitrariedades y horrores, pero disponían también de múltiples posibilidades de pequeñas venganzas. En realidad, no se les exigía nada desde un punto de vista psicológico, afectivo o ético —si se quiere hablar así—; eran completamente libres.

Entre nosotros ocurría todo lo contrario. En Baumgarten eran exteriormente libres, e incluso lo eran sobre todo en la escuela; pero desde los primeros días sintieron que interiormente se les pedía mucho, o cuando menos, mucho más de lo que podían en aquel período. He mostrado anteriormente que muy pronto se ofrecieron y estuvieron muy dispuestos a estas peticiones, pero al principio debieron encontrarse en una profunda incertidumbre. Y pudiendo manifestar claramente lo que les faltaba en un terreno determinado, se lanzaron a él con todas sus fuerzas. Ese terreno fue precisamente la reivindicación de la escuela sobre la que estamos tratando.

A ello se añadió, en los mayores, un factor social y, en los menores, uno psicológico. A los mayores no les importaba demasiado saber mucho, pero tenían una enorme avidez de aprobar asignaturas. Tenían la vaga pero obstinada idea de que aprobar el mayor número de asignaturas les resguardaría en su edad adulta de las situaciones que tuvieron que padecer como judíos, huérfanos o refugiados. En este sentido, la escuela privada no les ofrecía suficientes garantías para el anhelado ascenso social. Finalmente, la mayoría de los muchachos sustituyeron esas ambiciones pequeñoburguesas por ideales socialistas y nacionales, manifestando el deseo de partir a Palestina como trabajadores, si bien durante los primeros meses se había fijado un fuerte componente de su egoísmo libidinoso en estas exteriorizaciones.

Lo mismo sucedía en los niños más jóvenes. Sin embargo, creo que en ellos apareció otro motivo importante que repercutió sobre la organización de la enseñanza escolar. Para esos niños —podemos situar el límite de su edad alrededor de los diez años— aprender en la escuela, o sea, el aprendizaje llevado a cabo bajo la coerción, la disciplina, el deber, e incluso el aprendizaje de nociones incomprendibles, la memorización de palabras, fórmulas, números, en resumen, el aprendizaje llamado *mecánico*, tenía una función psicológica particular. En esa edad, el carácter infantil es extremadamente susceptible a una transformación profunda. En la psicología freudiana, este período comprendido entre la niñez y la pubertad, que dura unos tres años, se denomina «período de latencia». En él aparecen las inhibiciones interiores respecto a la vida instintiva y afectiva anterior, que si bien son percibidas claramente por el niño, no son lo suficientemente fuertes para imponerse radicalmente; requieren, pues, de la ayuda exterior, es decir, de las tendencias paralelas que discurren a lo largo de la educación, de las exigencias culturales que el educador representa por sí mismo. Durante estos años se desarrolla una lucha dentro del niño en la que la represión de la vida anterior instintiva no inhibida se experimenta hasta cierto punto como una tarea de la conciencia. Y en esta lucha, las funciones intelectuales ejercen un importante papel.

Nuestros niños se caracterizaban más bien por su escasa inclinación a la represión e inhibición instintivas, y no obstante manifestaban la posición típica de su edad. Querían una coerción moral, pero la querían únicamente allí donde ya estaban acostumbrados a experimentar, allí donde se ejerce con menor radicalidad e inci-

sión sobre la vida instintiva: en la vida intelectual. Así, cuando la comunidad escolar y los Kwuzoth llegaron a asumir verdaderamente esa función represora, se moderó considerablemente el deseo de una escuela rígida, aunque este deseo mismo subsistió, y a mi entender, con toda razón.

La organización de la enseñanza tenía que plantearse de alguna forma este fenómeno típico, si bien debe señalarse que sería completamente erróneo proceder de la manera actualmente corriente de la enseñanza, es decir, concentrando todas las obligaciones morales en la clase escolar y abandonando a su libre curso el resto de la vida del niño, sin tener en cuenta que precisamente este resto constituye la base decisiva de su desarrollo intelectual.

Considerando retrospectivamente los hechos podemos decir que de haber comprendido entonces claramente estas motivaciones no hubiésemos caído en semejante nerviosismo y hubiésemos podido seguir el desarrollo de los niños con completa calma. Allí donde se presentaron las exigencias y peticiones de los niños, adecuadas a las necesidades de su edad, hubiésemos debido de crear aquellas formas que fueran a la vez asequibles y psicológicamente correctas. Ya he indicado anteriormente las razones de nuestra renuncia; pensábamos aproximadamente de la siguiente manera: ya que tenemos que actuar por razones externas y los niños lo quieren así, vamos a erigir una «escuela» exteriormente «correcta». En las cuestiones internas, es decir, en particular respecto a la disciplina escolar, no queremos actuar por mimetismo. Y habiendo dado ya un paso en falso, esto último constituyó un nuevo error, aunque fuese un error necesario. Pues en realidad, la organización exterior de la escuela, dado su carácter antinatural, antipsicológico y antipedagógico, carente, por lo demás, de esa organización interna a la que nos referimos, no puede mantenerse sin una disciplina autoritaria y sin la coerción individual (que ejerce el maestro y, en última instancia, el director). El rígido sistema del plan de enseñanza, del horario preestablecido, de clases, de profesores por asignatura y por clase necesita imperiosamente una disciplina rígida. En el seno de este sistema, la comunidad escolar, los responsables de clase y organizaciones semejantes se convierten en una farsa, a menos que aniquilen el sistema escolar mismo. Y esto tiene que establecerse con toda claridad.

La organización común de las escuelas no procede de las necesidades infantiles o de las necesidades correspondientes a la edad de

los niños, sino a las del adulto, y ni siquiera del adulto-pedagogo, sino en última instancia del político y del jurista. Ciertamente, han organizado la escuela con muy buenas intenciones, pero sus intenciones no son las de la nueva educación; y organizan la escuela con un objetivo que no es, sin embargo, el objetivo de la educación social del hombre. La asamblea escolar constituye precisamente los antípodas de esta organización común. Y resulta por tanto desorbitado que esta organización comunitaria se utilice para proteger, conservar y erigir la institución escolar. Asamblea escolar o «escuela», ésa es la alternativa. Pero su conjunción es impensable. Y dado que la asamblea era lo que realmente correspondía a nuestro ideal pedagógico, la escuela se convirtió en Baumgarten hasta cierto punto en una mera fachada, degenerando así en una institución todavía más horrible de lo que ya es por sí misma cuando constituye un todo cerrado y consecutivo. Y por otra parte, con nuestro proceder tampoco llegamos a satisfacer los deseos de los niños. Pues lo que anhelaban no era el plan de estudios o de horarios en sí mismos, sino sus motivaciones tanto sociales como psicológicas; en una palabra, querían una disciplina escolar. Y felizmente, nos negamos a ella hasta el final de nuestra estancia en Baumgarten, logrando al final de este período su plena comprensión y acuerdo.

Nuestra escuela se distinguió, pues, en cuanto a su disciplina, de las demás instituciones escolares. Así, cada maestro gozaba de toda libertad para aceptar el compromiso establecido de acuerdo con su propia personalidad y sus concepciones. De esta manera la vida escolar del barracón 30 discurría con su propia dinámica en cada una de las clases. Algunos maestros alcanzaron el difícil objetivo de impartir una enseñanza libre, pese a la desfavorable situación en que se hallaban. Otros no lo consiguieron tan bien y de tanto en tanto veían otra solución que aplicar los medios típicamente escolares, es decir, regresar al método autoritario. En algunas ocasiones se llegó a los gritos, a la imposición de un castigo y a medidas semejantes. Pero en lo demás regía la norma de que quien no quisiera participar en la clase podía dejarla; quien estorbara la marcha de la enseñanza, era expulsado de la habitación; y quien faltara (o fuera expulsado) tres veces de la clase comparecía en los juicios.

Los niños decidían cada vez lo que debía aprenderse en las horas de clase y cuándo debía cambiarse de tema, en la medida en que lo permitieran el plan de horarios, la distribución del material de en-

señanza en asignaturas y profesores por asignatura o las exigencias del plan de enseñanza. En los juicios se expresaron algunas veces las protestas de los maestros. No existieron, por otra parte, notas, exámenes importantes, orden del asiento de los alumnos, castigos de orden (por quedarse fuera, copiar, etcétera) ni el rito de las preguntas a los niños. Sólo se impusieron las tareas obligatorias, en casa muy aislados.

Antes de tratar sobre la enseñanza en sí misma y sobre sus éxitos en Baumgarten, he de detenerme en un aspecto de nuestra escuela que ni podemos justificar y en el que no tenemos la menor responsabilidad.

El desorden que reinaba en nuestra escuela era increíble; no tenía igual y espero que no sirva de antecedente. La limpieza, la puntualidad, el calor o la luz eran cuestiones por las que la administración ni se ocupaba ni se preocupaba. No habían inspecciones, se carecía del mínimo confort en las habitaciones, no existían suficientes papeletas, cajas, lavabos, etcétera. No hubo un sólo día de clase en que todas las habitaciones estuviesen bien caldeadas al mismo tiempo. Por nuestra parte estábamos dispuestos a todo tipo de concesiones: juntar clases, abreviar la duración de cada clase, etcétera. Pedimos, rogamos, exigimos, amenazamos para que se nos avisara con diez, ocho o dos días de antelación cada vez que se agotara el material de calefacción. Se nos decía, aseguraba y juraba que teníamos carbón para tres semanas, y al cabo de doce horas nos quedábamos sin leña o sin cerillas. Diariamente nos sucedían estos incidentes, y a veces incluso dos veces por día. Durante dos meses no tuvimos en ninguno de los cinco barracones un solo reloj que funcionase —aparte de nuestros propios relojes de pulsera— y durante seis meses no tuvimos relojes suficientes, y sobre todo, que funcionasen al unísono. Nunca recibimos una cantidad suficiente de cubos para el carbón, de papeletas o de escupideras. Nunca pudimos conseguir que en cada retable hubiese su correspondiente rollo de papel. Las casillas nunca tuvieron sus estantes o sus correspondientes llaves.

La administración cumplió, pues, sus funciones con asiduidad y entrega, sólo que nosotros no considerábamos necesario educar a los niños de acuerdo con las normas de limpieza, de orden y puntualidad; es decir, que nuestros principios pedagógicos no nos permitían una formación semejante. Éste fue, al menos, el informe que la directora dio a un periodista del diario *Morgenzeitung* de Viena.

Es cierto, aplicamos los mismos principios pedagógicos (amabilidad, paciencia y calma) a la administración y no conseguimos nada por ese medio. Nuestros sucesores aplican sus propios métodos a los niños, les abofetean, les castigan y les chillan; con ellos tal vez consigamos algo, al menos de la administración.

No es posible entrelazar de tal modo las frases que ningún censor malintencionado no pueda falsearlas. Por eso podemos leer actualmente que el mismo Dr. Bernfeld ha acabado por admitir que sus principios pedagógicos sufrieron el fracaso más lamentable, e incluso pueden enorgullecerse de ilustrar este juicio citando mis propias palabras. Pero digamos al menos al lector honrado que toda mi crítica de nuestra escuela no significa que los niños no hayan aprendido nada o poco, ni quiere decir que la nueva educación haya claudicado frente al problema de la enseñanza, sino todo lo contrario: nuestra escuela no llegó a alcanzar el nivel de la nueva educación porque subsistían en ella algunos elementos de la vieja enseñanza; pero tampoco impartió la vieja educación, pues presentaba demasiados elementos de la nueva pedagogía; precisamente por eso resultó tan insatisfactoria para nosotros como para los apologetas del viejo sistema.

Con el transcurso del tiempo fue renovándose paulatinamente, dejando atrás los momentos de la vieja educación; pero en realidad, tuvimos que abandonar la comunidad sin haber conseguido que lo nuevo se hubiese implantado completamente. En otras palabras, vimos cómo se perfilaban nuestros éxitos, pero no pudimos contemplar su plena maduración. Todo esto, unido a algunos aspectos que señalaré más adelante, demuestra precisamente, en nuestros errores y en nuestro fracaso, que los portavoces del viejo sistema no tienen ninguna razón.

«[...] Recibí para mi clase varios libros de aritmética y otros de lectura, pero no todos eran iguales. Llegué a la clase con mi paquete de libros y los coloqué en un estante junto a la ventana. Les dije a los niños que recibirían un libro para cada uno y que los repartiría. “¡Pero sobre todo silencio y todos en su sitio!” Imposible que se hiciera silencio. Sin embargo, empecé a repartir los libros de aritmética bajo la citación general; todos querían recibirlo el primero, todos gritaban. Dos muchachos compararon sus libros respectivos, no eran iguales, y uno de ellos me devolvió el libro: “Yo no necesito

una cosa así". Otro lo tomó; un tercero recibió un libro roto y lo tiró. Finalmente comprobamos que nos faltaban dos libros. Los dos perjudicados gritaron y protestaron: "¡Sí, siempre excepciones, ya me conozco eso, excepciones!". Era una expresión estereotípica a la que los niños se habían habituado, probablemente con razón, y que ahora manifestaban sin el menor sentido, pues desconocían la situación. Pero no era fácil darles a entender la complejidad del caso. Hoy puedo constatar que la palabra "excepción" ha desaparecido completamente de su lenguaje cotidiano. Luego quise empezar la lección con el libro de aritmética y rogué a los otros niños que dejaran leer en su libro a los dos compañeros que no tenían. Esto resultó imposible: en todas partes los sacaban, todos ponían sus manos sobre el libro para que nadie pudiera leer en él. Repentinamente una voz gritó: "¡Queremos los libros de lectura!". El clamor se hizo general. Ya no se podía pensar en la aritmética. Por mucho que me esforzara, los niños seguían pidiendo a gritos los libros de lectura. Debe destacarse que los niños estaban dispuestos a gritar literalmente una frase o una palabra durante toda la hora; por ejemplo, cuando cogía el lápiz a uno, gritaban cada tres o cuatro minutos: "¡Mi lápiz, quiero mi lápiz!" o bien "¡Tengo frío!", y esos gritos eran enormemente contagiosos. En aquella hora quedé afónico; se levantaron dos muchachos y cogieron dos libros por su propia cuenta; naturalmente no los devolvieron —todo había terminado—. Los muchachos se lanzaron en tropel sobre el paquete de libros, se pelearon y pelearon por cada libro, pese a que habían suficientes; lloraron por los golpes recibidos, tiraron libros destrozados; la clase, en fin, ofrecía un cuadro espantoso, un desorden de bancos, niños, peleas, un enorme griterío, etcétera. Finalmente abandoné la clase. Siguieron riñendo durante un rato, luego abandonaron el aula. Cuando regresé encontré los libros abandonados, casi ninguno de los niños quiso conservarlos [...].

Así describe la señora Gusti Bretter Mändl, maestra del tercer curso de los pequeños, sus impresiones de las primeras clases escolares en el barracón 30.

«Cuántas veces en mi praxis pedagógica he logrado que los niños se interesaran por algo oído, visto o aprendido durante horas y días hasta tal extremo que no podía satisfacer toda su sed de saber.

Cuántas veces pude ver en otros lugares que los niños recreaban con enorme fantasía infantil lo que habían aprendido apasionadamente en la escuela, entusiasmándose espontáneamente por hechos como el descubrimiento de América o los torneos caballerescos. Y cuántas veces me inundaban de dibujos, redacciones y preguntas, sin que yo lo hubiese pedido expresamente. Los niños de Baumgarten no han hecho nunca nada de esto: tan sólo algunas veces pude conseguir que hicieran un pequeño trabajo escrito fuera de las horas de clase. Sus juegos, sus ocupaciones libres, sus conversaciones y su círculo de intereses se reducen siempre al nivel más bajo: cartas, dominó, el ajedrez con sus consiguientes aditamentos heredados de sus padres, postrarse, holgazanear y el "cuándo podré ir a Holanda" [...].»

Käthe Neumann, la profesora del cuarto grupo de los pequeños, resume con estas palabras su impresión general sobre los niños de esa edad. Y ambas descripciones son certeras. La primera de ellas comprende el período de los primeros días; la segunda, la de los primeros meses de nuestra actuación, y ambas se refieren a los niños del grupo tercero o cuarto en que los problemas se presentaron con semejante gravedad. El salvajismo egoísta desapareció con el transcurso del tiempo tanto en las clases como en el resto de su vida cotidiana. Y no cabe la menor duda de que ello se debe a nuestros principios pedagógicos. Efectivamente, de haber aplicado los viejos métodos hubiese sido imposible que en las sagradas aulas de la escuela y ante la presencia de la representación de la divina venganza, la persona del profesor, se desarrollasen escenas semejantes a las que se han descrito anteriormente. Todo lo contrario, el silencio hubiese reinado por doquier en la escuela —un silencio fúnebre para la vida psíquica infantil—. Pero en este caso, no se hubiera logrado una transformación íntima de los niños, sino tan sólo su represión externa. Ante esos incidentes que al principio se repitieron en todas las clases era lógico comparar nuestra situación con el estado de las escuelas públicas y decir: ved, así utilizan los niños la libertad que se les concede. En este sentido, casi llegó a concluirse que la disciplina escolar formaba «mejor» a los niños, mientras que la educación libre los convertía en unos salvajes. Pero quienes hacían semejantes observaciones pasaban por alto que la disciplina escolar sólo es efectiva mientras se mantenga por la fuerza, que no es duradera

y, en fin, que en las escuelas corrientes no se tiene a niños, sino a preparados artificiales que se denominan «alumnos», y que éstos no son más que el resultado especial de la presión atmosférica de las aulas, resultado que involucre el estado natural tan pronto desaparece o se modifica aquella presión. Mediante el sistema de la disciplina libre, los niños resultaron menos malos que buenos se hubieran convertido a través del sistema de rígida disciplina. Se mostraban tal como eran, *incluso* en la escuela. Evidentemente se trata de un cuadro insólito. Y cuando nuestras clases comenzaron a adoptar un aspecto civilizado, supimos que los niños y no la presión atmosférica se habían transformado realmente.

El maestro y el educador del viejo sistema raramente se detiene a considerar lo que el niño ha alcanzado realmente en su interioridad y lo que constituye la mera apariencia de este comportamiento interior, o sea, el resultado de un comportamiento obligado o disimulado del niño. Éste es el embuste vital de la pedagogía, punto de partida de su misma existencia y fundamento en el que se basa la escuela vigente.

Imaginémonos por un instante la situación de una escuela. Los niños están sentados en orden y silencio, con la mirada dirigida al profesor. Éste pregunta a los niños, que responden vivamente: se elevan media docena de manos; se llama a un niño que se levanta con respeto y habla animosamente, en voz alta, con un alemán incólume y frases perfectas. ¿No nos encontramos, pues, con los instintivos movimientos de expresión de la atención, el interés y la animosa participación? ¿No regresará el maestro a su casa con el sentimiento de que los niños le quieren, están muy interesados y han aprendido algo? Y sin embargo, las cosas podrían ser bien distintas. Los niños le miraban atentamente porque de lo contrario recibirían un castigo, pero interiormente miraban el campo de fútbol; estaban sentados en orden y silencio para no ser castigados, pero interiormente su cuerpo no estaba tenso por la atención, sino que languidecía por hallarse en una situación innatural: habían alzado vivamente la mano porque así obtendrían el permiso de hacer cualquier otra cosa; y se habían expresado en frases perfectas porque no existía ningún afecto ni asociación que perturbara sus funciones motoras lingüísticas. Su alemán era perfecto y no se habían expresado con su lenguaje familiar porque interiormente sentían indiferencia por lo que decían.

Y veamos ahora el aspecto de nuestras clases al final de nuestra

actividad en Baumgarten. Ante todo, nunca podían preverse cómo se desarrollarían: algunas veces reina un silencio absoluto, la respiración contenida; los niños, inmovilizados en diversas posiciones, como si una palabra o una cosa determinada les fascinara. Pero no transcurren dos minutos cuando uno se mueve, se excita, se distrae. Otro interrumpe al maestro mientras está hablando, dice algo, pregunta cualquier cosa, a veces aludiendo a una cuestión muy lejana. Los otros intervienen; se origina un pequeño desorden que rápidamente se sosiega. Pero también puede suceder algo distinto: los niños pueden estar discutiendo entre sí durante uno, cinco o incluso diez minutos, y de repente abandonan el tema y permanecen en el silencio más absoluto. También es posible que de pronto dos alumnos salten a la pizarra para convencerse de un problema. Pero luego vuelven de nuevo al silencio para escuchar atentamente a otro alumno o al maestro. Solamente hay uno o dos muchachos que están fatigados o insatisfechos y no siguen la clase; uno de ellos coge un libro y lee, o bien dibuja o escribe en su libreta. Continúa esta situación hasta que luego aparece un asunto que les fascina de nuevo. Un espectador podría interpretar esta situación como la expresión de la falta de atención y de respeto, del desinterés de los niños. Mas también puede ser que éste sea el comportamiento natural del niño que aprende interiormente. En cualquier caso, no puede decirse desde un punto de vista meramente exterior y subjetivo que un sistema sea tan bueno como el otro, que nuestra enseñanza sea tan perfecta como la enseñanza clásica. En este dilema es el tiempo quien decide. Y si bajo ésta o aquélla manifestación exterior se han acumulado, hora tras hora, verdaderas vivencias en el interior del niño, llegará más pronto o más tarde el momento en que estas vivencias se plasmarán en el mundo exterior; una vez el niño haya crecido silenciosa e incontroladamente. El típico comportamiento psíquico del niño educado bajo una atmósfera coercitiva puede ilustrarse perfectamente con una escena que tuvo lugar en Baumgarten poco después de nuestra partida: uno de los nuevos educadores entra en el comedor; Simón silba con su silbato, los demás le imitan. El maestro les arrebató con violencia los silbatos. Los niños callan llenos de furor contenido. De pronto suena otro silbato en la sala; Chajim se quita sus dedos de la boca y dice: «Los dedos no me los podrá quitar, señor maestro». Ésta es la situación: se les puede obligar a callar, pero no se les puede impedir que piensen.

Este hecho da que pensar: habíamos recibido a aquellos niños de la escuela pública; durante años enteros habían experimentado en su propia piel todo el repertorio de la vieja pedagogía —y no sabían, comprendían ni entendían absolutamente nada—. Por supuesto que no podemos decir simplemente que la escuela tiene toda la culpa de esa situación, pues no puede negarse que otros niños tras un período escolar idéntico aprenden y comprenden más y tienen intereses más variados (por lo demás esta situación que señalaba no era completamente uniforme; algunos, aunque muy pocos, superaban con mucho este estado). En cualquier caso podemos afirmar que los niños seguían siendo de aquella manera a pesar de la escuela. Éste es un hecho incontrovertible; tan incontrovertible como que tras un período de medio año de un sistema educativo nuevo, pese a sus compromisos y sus insuficiencias, alcanzaron un nivel de intereses normal y adecuado a su edad, una considerable cantidad de conocimientos reales en todas las disciplinas escolares y conocimientos profundos en otros terrenos. Y nunca dudamos de que otro período de medio año hubiera bastado para elevar el nivel medio de nuestros alumnos muy por encima del promedio de las escuelas corrientes. Es cierto que hubo un elemento perturbador que merece señalarse. Ya he mencionado anteriormente que entre nosotros se encontraban naturalezas declaradamente patológicas. En la vida comunitaria apenas si constituían un problema, aunque no pudiera hacerse mucho por su mejora sin recurrir a métodos especiales —no tuvimos ni oportunidad ni tiempo para recurrir a ellos hasta las últimas semanas de nuestra estancia en Baumgarten—. Pero en la escuela representaban un peligro extraordinario para los demás; su incapacidad de concentrarse, su absoluta carencia de interés, su impulsividad, su agresividad y nerviosismo resultaban visiblemente contagiosos; y pudimos resolver certamente semejante situación. Los cuatro niños que se aprovecharon de nuestra consiente tolerancia en el control de la asistencia a la escuela también pertenecían a ese grupo de psicópatas. En realidad eran los únicos perturbadores auténticos de la escuela.

Desgraciadamente, nuestra intención original de dedicar a la didáctica una atención científicamente fundada, particular y sistemática sólo pudo realizarse parcialmente. Las únicas tentativas serias, si bien muy tímidas e insuficientes, se realizaron en la clase de aritmética del grado inferior, en la clase sobre la Biblia, también del grado inferior, en la de matemáticas del grado superior y finalmente en la clase de edu-

cación cívica del grado superior. En conjunto, los métodos que se aplicaron, en parte conscientemente y en parte instintivamente, podrían definirse del siguiente modo: dejemos las palabras y vayamos directamente al concepto y a la cosa concreta. Tan sólo dedicaremos unas palabras a este argumento, cuyo clásico fundamento se encuentra en las obras de Otto y del grupo escolar de trabajo. Para ofrecer un panorama concreto de nuestro sistema de enseñanza citaré a continuación algunos pasajes de los informes de la Dr. Hilda Geiringer, quien aplicó con gran éxito los principios educativos de Berthold Otto.

«[...] En las matemáticas del grado superior, cuando se tenía que discutir algún tema, daba siempre una "redacción". En parte, los niños escribían estas redacciones sin ayuda alguna, como en las redacciones corrientes, y en parte se escribía a lo largo de toda la clase a través de sus discusiones, de modo que tanto la composición como sus formulaciones procediesen de los niños. Mi labor se limitaba a la crítica y a la refutación (indirecta, llevando los errores hasta el absurdo, o dejando simplemente que otros niños los corrigieran). Los niños escribían estas composiciones en su cuaderno de matemáticas, y yo los escribía en mi libreta de notas. Citaré un ejemplo de estas redacciones que presenta un interés particular, pues incluso yo misma me maravillé de la claridad lograda por los niños en un tema tan complejo como es el *sistema de numeración*:

» «Existen diferentes sistemas de numeración: el romano, el árabe, el egipcio, etcétera. Una de las diferencias entre el sistema romano y el árabe consiste en que en el primero las cifras 5, 10, 50, 100, 500, 1.000 se escriben únicamente mediante una letra (V, X, L, C, D, M), mientras que en el sistema de numeración árabe se requieren muchas cifras para estos números.» (Es interesante señalar en este lugar cómo la opinión de los muchachos se opuso a la mía: yo quise poner de relieve las ventajas del sistema de numeración árabe, pero los muchachos se resistieron porque la "ventaja" que ellos habían visto les causaba una enorme impresión. El resultado de sus opiniones y la mía aparece en las siguientes frases.) "Ésta es la única ventaja del sistema numérico romano. Pero cuando se trata de números grandes, tienen que utilizarse siempre signos nuevos o bien repetir muchos de los signos anteriores. Por el contrario, en el sistema árabe puede escribirse el número mayor con sólo 10 cifras o aun menos. En el sistema árabe hemos de prestar atención al

valor de cada una de las cifras. En el sistema decimal existen diez cifras: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Cuando escribimos un número grande miramos cuántas unidades, decenas, centenas y miles hay. Colocamos las unidades en primer lugar, las decenas en segundo lugar, las centenas en el tercer lugar, etcétera. Esta operación se llama determinar el valor de una cifra por el orden que ocupa. En el sistema de base cinco, por ejemplo, las unidades se colocan en primer lugar y las cincoenas en segundo, el veinticinco en tercer lugar y el ciento veinticinco en cuarto. Si queremos sumar dos números en el sistema de base cinco y obtenemos una cifra mayor que 5, escribimos un 5 y seguimos sumando una cincoena, por ejemplo:

sistema decimal: $25 + 36 = 61$

100
121
221

sistema en base cinco:

104
103
212

Lo mismo se aplica a todos los demás sistemas de valores complejos". En este capítulo los niños me presentaron ideas acertadas y objetivas que los mayores, por ejemplo, nunca me habían aportado. Así, les preguntaba qué había que hacer para construir un sistema en base doce, a lo que me respondieron inmediatamente que para 11 y 12 había que buscar dos signos nuevos. Posteriormente se decidieron a inventar rápidamente y sin la menor fatiga los nombres necesarios para sistemas de numeración nuevos, y en este sentido hicieron propuestas muy graciosas e imaginativas. Yo misma tenía que reflexionar sobre todos estos problemas antes de comenzar la clase o mientras iba a la escuela, pues no constituían la materia corriente de la enseñanza escolar; así pude comprobar que los niños reaccionaban como lo hacía yo misma, veían las mismas dificultades y tenían las mismas ocupaciones que yo (sólo que con mayor lentitud). Las personas adultas a las que a veces preguntaba a fin de informarme reaccionaban casi siempre con mayor pesadez y dificultad que los niños.

»Voy a mencionar otro ejemplo de ese tipo de redacciones, esta vez sobre el tema *Proporcionalidad*. "La proporcionalidad se divide en directa e indirecta. (Aquí, por ejemplo, se me rechazó de plano la expresión escolar 'inversa'.) Dos cosas son directamente proporcionales, cuando una dimensión crece o disminuye a la vez que otra también crece o disminuye. Por ejemplo: a tantos hombres, tanto consumo. Es indirectamente proporcional cuando una dimensión crece a la vez que la otra decrece, o a la inversa: a más trabajadores, menos tiempo de trabajo" [...].

»[...] Les indico algunos objetos de mi entorno y les pido que me respondan ordenadamente a mis preguntas. "¿Qué cosa es esto?" "Una cartera", me responden; les muestro entonces otra y constatan que una es grande y la otra más pequeña; luego indico otras dos, una alargada y otra ancha, y los niños responden que la primera es apaisada y la segunda vertical. Entonces pregunto qué significa vertical y recibo diversas respuestas. Uno de los muchachos me muestra su reloj con cadena y me dice que es vertical. ¿Qué es lo vertical?, le pregunto, y él me responde: "La cadena". Le hago alzar el brazo con la cadena sostenida y les hago notar que el ángulo cambia, pero la cadena sigue siendo vertical; en este momento me dicen que el brazo es horizontal cuando forma ángulo recto con la cadena, y es oblicuo cuando forma un ángulo con la cadena. Otro niño dice: "Es oblicuo lo que no es ni horizontal ni vertical", y para definir lo horizontal responde: "Horizontal es cuando extiende el brazo"; le pregunto entonces si es al extenderlo hacia arriba, hacia un lado o hacia abajo. Los niños ven a través de este ejemplo que aquella definición no es suficiente y que debe añadirse un componente más, hasta que por fin uno dice que es horizontal cuando el brazo hace ángulo recto con el cuerpo. Ejercitamos diversas direcciones respecto al cuerpo, mostrando que el cuerpo puede asumir las posiciones más dispares, y nombramos las diversas posiciones, las direcciones de los miembros y las distintas partes del cuerpo [...]. Después les muestro el abrecartas, indico el mango y la hoja y denomino la materia "nácar". Seguidamente les enseño un cubo, buscamos la diagonal del cuadro y observamos que no importa la posición que ocupe, sino únicamente la existencia de sus cuatro ángulos rectos. Uno de los niños comienza entonces con los m². Se indica que los cm² no tiene nada que ver con el cuadrado. El alumno M. descubre la regla de medida y diseña rectángulos de $3 \times 4 = 2 \times 6 = 1 \times 12$ y se

maravilla ante el hallazgo de que todos ellos "son igual de grandes", y que valen lo mismo y producen lo mismo. La pura indicación de los objetos es, sin embargo, lo que suscita menos interés [...]. M. tiene unas extraordinarias dotes para las matemáticas, cada hora de clase significa para él nuevas sorpresas y querría pasarse de tres a cuatro horas haciendo aritmética. Un día, todos los niños se apasionaron por el cálculo y quisieron que les explicara el método para medir la circunferencia; hice medir algunas circunferencias, indicándoles seguidamente un método aproximativo para obtener el valor de π . F. comprendió tan maravillosamente bien los pasos nada fáciles de mi solución de aquel problema, y lo repitió con tanta soltura a sus compañeros y con tanta claridad, que no pude menos que impresionarme. Pero H., aunque más lento y más seguro, también trabajaba muy bien. N. era lento y tremendamente ansioso y susceptible, pero rebosaba de felicidad cuando lograba comprender cualquier cosa [...].

»Durante este período, y ante la insistente petición de los niños, pasamos tres días haciendo únicamente matemáticas a lo largo de toda la mañana; pero al llegar el cuarto día se produjo una aversión hacia las matemáticas. Los niños pidieron historia, asignatura que por regla general no les agradaba. Al día siguiente no entré en el aula, pero transcurridos dos días se recobró el fervor normal [...]. Le presté a M. una hermosa y valiosa regla de cálculo con su correspondiente estuche por dos días. Pues bien, durante aquellos días, M. parecía transfigurado por una intensa felicidad interior que a todos llamaba la atención; comía y dormía con su regla de cálculo y la manejaba con cierta habilidad e inteligencia, casi sin que yo le hubiese enseñado. También enseñé a los muchachos diversos juegos matemáticos, así como series aritméticas y geométricas. Cuando me quedaba en el instituto por las tardes, M. y F. acudían a verme (a menudo se sumaban otros, pero éstos venían siempre) y conversábamos juntos; nos sentábamos en el prado, hacíamos cálculo, charlábamos o contemplábamos el firmamento. M. tenía una insaciable pasión por las matemáticas, y algo parecido sucedía con G. Por aquel entonces conversábamos mucho sobre Marte, con ocasión de los rumores que traía la prensa sobre unas noticias telegráficas. Pasábamos así muchas horas. También leíamos informes de la prensa que por lo general tenía que explicarles previamente. A menudo me preguntaban por qué motivo costaba tanto entender lo que se decía

en los libros, mientras que al contarlo una persona se entendía tan fácilmente. Sostuvimos algunas charlas muy hermosas sobre Marte, sobre el infinito, la medida de la circunferencia y todas las cosas imaginables; sin embargo, por falta de tiempo no pude tomar nota de aquellas conversaciones. Naturalmente hablé con él sobre esto. Consideraba como la cosa más evidente tratar con ellos como personas iguales y completamente responsables. Fue particularmente curioso cuando M. se compró el libro *Unterhaltungsmathematik* [Matemáticas recreativas] de Ahren; dado que desconocía como él estas bromas, trucos y artificios, decidí estudiarlo juntamente con él; consistentemente tratábamos de entender las cosas, chocábamos con dificultades, cavilábamos, preguntábamos: "¿cómo es esto, lo entiendes?, ¿tú lo has comprendido, yo todavía no", etcétera; o bien, al día siguiente, si se me había ocurrido alguna solución, me acercaba a él y le decía, por ejemplo: "Mira, he reflexionado sobre aquel problema del cuadro mágico que no habíamos comprendido, y la solución es así". O sucedía a la inversa; él se acercaba a mí y me preguntaba: "Por favor, Sra. Dr., he hecho esto y lo otro. ¿Lo ha probado usted también? Resulta significativo que a sus ojos mi autoridad no decreciera a pesar de que no sabía multitud de cosas, otras no las comprendía, no resolvía muchas de las preguntas planteadas, etcétera.

»Una vez, cuando llegué a la clase de aritmética, M. me confesó que prefería no hacer clase, y en su lugar, escribirme toda su vida, todo lo que le había sucedido. Escribió entonces una redacción llena de entusiasmo. Aconsejé leerlo: podrían decirse tantas cosas sobre aquella composición. En otra ocasión me sucedió lo siguiente: O. fue expulsado por los muchachos alegando que el tribunal le había castigado con la privación de tres horas de clase por molestar al Dr. Kluger mientras explicaba la lección. El niño insistió en su deseo de quedarse, amenazó, dijo que no se marcharía; algunos compañeros sintieron compasión y otros se atuvieron a la ley. Por mi parte también alegué a las normas de la comunidad para sacarlo de clase; el muchacho la abandonó llorando desconsoladamente. Al día siguiente me recibió radiante; había preguntado si una clase que duraba de 10 a 11 y 1/2 era equivalente a dos horas, y el comité le dio una respuesta afirmativa; es decir, sólo tenía que quedarse una hora más fuera de clase y todo habría acabado [...]. Tenía tanto miedo de que el castigo durara tres días enteros [...].».

Todos nuestros esfuerzos conducentes a que los niños pasaran de la palabra a la cosa y del hablar al hacer tropezaron con la misma actitud, ya se tratase de experimentos físicos, de dibujo, de modelar o de trabajos manuales, se hiciesen en los talleres o se trabajase realmente en el jardín: al principio todos guardaban una actitud de pasiva resistencia; no querían hacer, no tenían relación alguna con esa actividad, y durante varias semanas el educador fue el único que trabajó, mientras que los niños se limitaban a mirarlo o ni siquiera eso. Pero paulatinamente comenzó a colaborar uno u otro, luego se entregaron más intensamente a aquella actividad: al principio sólo le imitaban dos o tres niños, mas luego era la mayoría la que se ponía manos a la obra. Los muchachos que participaban con más entusiasmo llegaron a hacer cosas de gran utilidad, pero en general todos llegaron a tener cierta capacidad artesana. En las clases de dibujo, llevadas por dos alumnas de Cicek (Mely Maryk y Trude Hammerschlag) según sus propios métodos, tras dos o tres meses participaron todos con extraordinario interés, lográndose algunas obras de arte infantil muy originales. Los talleres, a los que durante semanas no acudieron más que dos o tres muchachos, llegaron a resultar insuficientes, y todo niño adquirió cierta familiaridad con los trabajos en cartón y madera. Algunos llegaron a confeccionar juguetes para ellos mismos y para el jardín de infancia; otros construyeron la mayor parte del material didáctico necesario para la enseñanza de física y geometría; las carteras de colegio, los estuches para el dentrífico, huchas, cajitas para diversos usos y otros objetos fueron fabricados en cantidad considerable a una escala casi industrial (es decir, con división del trabajo, bajo gran entusiasmo por parte de los niños). El elemento decisivo para el valor que los niños atribuían a su propio trabajo y el interés que ponían en él era su utilidad y su significado. Discutimos con los niños algunos proyectos para colocar estas actividades en el centro de la comunidad, liberarlas más de las clases y ligarlas más a la vida cotidiana. Algunos proyectos intentaron llevarse a cabo, incluso se comenzó a trabajar en ellos. Sin embargo, la administración puso a estas tentativas un obstáculo insalvable: la incompreensión pequeñoburguesa para la que el trabajo, en última instancia, y pese a todas las hermosas frases, es algo desechable. Tuvimos que proteger a los niños de los efectos de una mentalidad semejante, y por tanto no pudimos declarar el conjunto del instituto como un centro de tra-

bajo y como un objeto de trabajo. Pero una cosa sí podemos subrayar con alegría y satisfacción: los niños desarrollaron rápidamente una disposición y un interés completamente adecuados. Para convertir a Baumgarten en una comunidad laboral no se hubiese necesitado nada más, sólo una administración distinta.

El educador socialista atribuye precisamente una gran importancia a la educación laboral; y los principios y métodos de la escuela laboral ocupan un lugar central en todas las reivindicaciones pedagógicas de carácter socialista. Esta posición es completamente justa. Sin embargo, el educador socialista debe tener en cuenta que la escuela y la educación laboral no bastan por sí mismas y sólo constituyen una etapa transitoria que asimismo debe superarse. Nadie ha demostrado tan claramente este hecho como los mismos niños de Baumgarten: no querían una escuela laboral, sino la incorporación de la vida laboral en su comunidad infantil, en su comunidad escolar.

Aún podrían referirse nuevos elementos de nuestra enseñanza, muchos hechos concretos que confirmarían nuestra labor, nuestros presupuestos y nuestras críticas. Asimismo, también podrían mencionarse muchos aspectos problemáticos que nos cogieron por sorpresa y no pudimos resolver. Pero hemos de renunciar a esta exposición. Nuestro informe sobre el único experimento pedagógico, por lo demás modesto, que se llamó Baumgarten ha de tener un fin.

7. Los contenidos hebreos

Nuestra comunidad infantil era hebrea. Y desde el principio, ninguna de las personas que participaba en ella, ni los niños ni los adultos, ignoraban este hecho. Sólo resultaba problemático lo que ello significaba, sus consecuencias, la manifestación de este carácter. Para comenzar por lo más simple: todos los niños, todos los educadores y una parte del personal administrativo eran judíos y de tal condición que bajo ningún pretexto les hubiera gustado poner en duda este hecho. Desde el primer momento, no fuimos considerados por nuestro entorno como un asilo infantil norteamericano -pese a que nuestra política exterior lo hizo comprensiblemente todo para divulgarlo así en la medida de lo posible-, sino como una comunidad judía. Muchas personas pensaban que las cosas terminaban simplemente aquí. Como asilo infantil judío que éramos, teníamos, pues,

que comportarnos como tal y honrar el nombre judío «ejemplarmente, tanto en las alegrías como en el dolor». Asimismo, la administración se «declaraba» hebrea: tenía que colocarse por todas partes la estrella de David, debía utilizarse con profusión el blanco y el azul, tanto en los interiores como en los exteriores, y los retratos de Herzl debían colgar en todos los rincones. Todo tenía que conservarse limpio para que se pudiera ver que un asilo infantil judío también estaba ordenado —degradadamente, no pudo constatarse demasiado—; los niños tenían que alborotar poco, ser formales, respetuosos y agradecidos, para que pudiera verse que los niños judíos también... Los niños tenían que construir jardines para demostrar que también... Debían celebrarse las festividades e invitar al vicecalde, a fin de que... Y naturalmente, una buena dosis de hebreo, pues los judíos también tenemos nuestra propia lengua... También había que contarles a los niños muchas cosas sobre Palestina, nuestro país, etcétera, etcétera. En suma, piadosamente judíos, alegremente judíos, libremente judíos. Y ello no obedecía a las concepciones privadas de la administración, sino al espíritu general del sionismo. La única persona que a este respecto tenía una visión amplia de las cosas era el Dr. Chajes. Éste es un hecho que debe hacerse constar.

Era imperiosa la necesidad de una visión más amplia. Y los mismos niños lo exigían. La mayoría de ellos eran judíos orientales, en parte hijos de judíos orientales. Pero excepción hecha del chaluzim y de los estudiantes del instituto pedagógico, los habitantes jóvenes de Baumgarten observaban respecto al hebraísmo una actitud singular. Tres o cuatro eran *Schomrim*, había además media docena de muchachos que eran partidarios entusiastas del *Hakoab* (Club de fútbol judío de Viena), tres o cuatro hebreos ortodoxos. Ninguno de ellos se decía polaco o polaca. Algunas de las muchachas mayores hablaban entre sí en polaco, cosa que disgustaba a los niños: instintivamente lo consideraban como la lengua de sus perseguidores. Bastaron unas cuantas consideraciones de mi parte a ese respecto para zanjar radicalmente ese problema lingüístico. Apenas había algún muchacho que se considerase alemán —sólo las niñas de Estepplatz se consideraban vienesas en oposición a las galizianas, pese a que prácticamente venían del Este—, pero veían claramente que de hecho su lengua era el alemán; no podían considerar el alemán como su lengua materna, pero sí como la lengua de su futuro. Es cierto que respecto a esta cuestión eran sumamente susceptibles: a muchos no se les podía con-

vencer de que hablaban una horrible jerga, afirmaban saber el alemán con la misma convicción que tendrían sus compañeros alemanes de la escuela pública. Sabían que eran judíos y la mayoría no participaba en ideas integracionistas, pero les resultaba muy desagradable ser judíos y que se les reconociese como tales. Algunos incluso sufrían por ese hecho y odiaban su condición. Se sentían inferiores respecto a los demás a causa del hebraísmo, y en algunos este sentimiento llegaba hasta los límites de lo patológico. Nada para ellos resultaba tan problemático como este hecho. No se encontraba en ellos el más leve indicio de una raigambre segura de sí misma. Teórica y conscientemente no querían ser alemanes, pero manifestaban síntomas de un judaísmo velado y oculto y todos los síntomas de que ser como los demás. Que todos estos problemas no se manifestasen a primera vista se debía a que en la comunidad de Baumgarten se hallaban en casa, por así decirlo, y en esa situación no se planteaba la cuestión judía. Pero bastaba pasear con ellos fuera de la ciudad o charlar seriamente sobre estos temas para que se pusieran de relieve aquellas actitudes. Sin embargo, no transcurrieron dos meses cuando su actitud a ese respecto se vio radicalmente transformada. A ello se añadía que por regla general carecían de conocimientos sobre el mundo hebreo, por lo menos no tenían aquellas nociones que pudieran servir de punto de referencia y de apoyo tanto intelectual como afectivo. Sus conocimientos sobre la historia judía acababan con José; y su restante saber hebreo se limitaba a un par de preguntas y proverbios, algunas costumbres rituales o populares, opiniones, juicios y unas cuantas palabras. Sobre el sionismo, Palestina, el movimiento judío, los menos sabían poco más que vagas y distantes noticias. Hubieran bastado dos o tres años de «asistencia hebrea para refugiados» y se hubieran convertido en perfectos «integrados».

Pero también existían otros síntomas con los que podría demostrarse que la anterior descripción de la situación general de los niños judíos es errónea. En realidad, la cuestión era mucho más compleja. Citaré como ejemplo un acontecimiento que tuvo lugar durante los primeros días de vida de nuestra colonia. Les dijimos a los niños que sus anteriores cuidadores no vendrían a Baumgarten o bien que sólo permanecerían con nosotros si trataban bien a los niños. Poco después, el recién elegido comité de alumnos me interpelló en nombre de los muchachos, preguntándome si la señorita A., que se hallaba en el instituto desde el día anterior, seguiría en Baumgarten.

Yo repuse que bajo ningún pretexto. Sin embargo, la directora contó a otros niños que la señorita A. había sido contratada por ella. Esto ocasionó una tormenta de despecho y furor que terminó con una serie de ataques e injurias contra esta señorita por parte de las «personalidades dirigentes» entre los niños. De una animosa e incluso apasionada charla que los muchachos sostuvieron conmigo tras este incidente resultó que la señorita A. les había injuriado hacía un año llamándoles «judíos polacos», ella que era una fugitiva de la Galitzia; se comprobó igualmente que se había adherido a los polacos pogromistas. La señorita A. mentía; la directora insultó a los niños llamándoles embusteros y calumniadores, pero la señorita A. abandonó Baumgarten el mismo día, pues en aquel período todavía podía alegar las cláusulas de mi contrato, al decidir que no podía ser admitida. Los muchachos respiraron y se repusieron: eso es lo que debe hacerse en una comunidad hebrea; no hay sitio para las personas que injurien a los judíos.

Otro ejemplo: en la mesa se discutía si todos los educadores eran judíos; los niños habían oído que éramos un orfelinato judío, sionista, y preguntaban si podrían rezar, si se daría la «broche» en la mesa,* si se celebraría el sabbath** y, en fin, si todo sería como antes en casa, etcétera. Todo ello lo referirían con una alegre vitalidad. O bien, pedían imperiosamente y desde los comienzos que se diese clase de hebreo, sin saber muy claramente por qué la querían, y aduciendo en última instancia que se encontraban en un orfelinato judío. En suma, la ceremonia de la tarde de los viernes, por muy insuficiente que fuera, no dejaba de suscitar en los niños un hábito de emoción.

De todo lo que he dicho parecerá que he incurrido en una tradición conmigo mismo; y sin embargo, las cosas fueron así. Los niños experimentaban ambos aspectos a la vez, cada uno de ellos a un distinto nivel psíquico. Los elementos hebreos vivían en una capa profunda, en la mayoría de forma destenida, soterrada, inconsciente, formando parte de la esfera afectiva atrofiada y reprimida que se manifestaba en expresiones como «antes», «en casa», «cuando mis padres todavía vivían», «cuando todavía vivíamos en Galitzia», etcétera: los elementos hebreos constituían los aspectos

positivos de la vida, en los que todavía se sentían amados y rodeados por personas amadas. A ello se añadía la tendencia «integracionista» —por llamarlo con esta equívoca palabra—, en algunos extremada y en muchos sólo incipiente, que era parte integrante de la actual y consciente esfera afectiva egoísta de la que surgía toda la indignancia del presente, la «Engerthstrasse» y «Nikolsburg», y todo el dolor de aquel desierto privado de amor. Los niños se encontraban a medio camino de convertirse en individuos antisociales y antijudíos, pues nadie les había educado según los «nuevos principios», esto es, nadie les ofreció amor ni la posibilidad de amar. Y en esta situación únicamente quedaba una alternativa: penetrar en aquella esfera sepultada, pero no mediante palabras, declaraciones y discursos. Nada sirven en semejante empresa la altiva beneficencia paternalista de educadores, adultos y benefactores que vengan con el escudo blanquiuzul de David y un jovial *shalom*. De nada sirven los paliativos. Muy al contrario, nos encontramos con una gran alternativa de la educación y de la formación, ante la cual no nos queda más que el coraje y la esperanza.

¿Las personas que crearán ahora las nuevas condiciones de los niños serán capaces de incorporar en sí mismas los restos sepultados de esa vida afectiva? Es decir, ¿amarán y serán amados por los niños de modo que las nuevas relaciones afectivas así creadas reactualicen las pasadas y los niños puedan revivir en ellas su primer amor, reanudándolo en la persona del educador? Sólo si se logra este proyecto —y lograrlo no depende de que se prevea o se imponga, pues únicamente se precisa coraje y esperanza —se podrá salvar también el hebraísmo. Y esto es lo que Baumgarten ha conseguido. Lo ha conseguido hasta tal punto que los pedagogos de la repri-menda y la varita llegados para «establecer el orden, como la sirvienta en la mesa del erudito», ya no pueden destruirlo en el ánimo de los muchachos mayores.

De ahí esta rápida recuperación de las disposiciones afectivas hebreas en los niños, de ahí ese veloz aireamiento de la superficie integracionista que habíamos vivido en Baumgarten; y esta evolución ha sido realmente tan rápida que incluso muchos de nosotros no tuvimos suficiente tiempo para observar sus aspectos más superficiales.

De esta suerte se creó el fundamento, la base afectiva que toda escuela hebrea requiere. Se trataba de construir sobre esta base, de

* *Broche*, plegaria para bendecir la mesa. (N. del T.)

** El sabbath es la ceremonia que se celebra la vigilia del sábado. (N. del T.)

darle un contenido que pudiera manifestarse en formas. Los contenidos necesarios en este sentido son de tres tipos: el pasado del pueblo, el presente del pueblo y el hebraísmo en su propia psique. Y para esos contenidos existen dos tipos de mediaciones: se puede enseñar en las propias horas de clase, o bien se les puede comunicar o concienciar a través del material dado. Indudablemente, la segunda alternativa es la única que se adecúa a nuestras concepciones. Sin embargo, sólo pudimos desarrollarla parcialmente en virtud de dos razones: carecíamos de las premisas materiales mínimas; no teníamos libros para la preparación de los profesores, carecíamos de lecturas para los niños, de ilustraciones y demás material. Estos lamentos se repitieron muchas veces sin que se hiciera nada por remediar esta situación. Evidentemente, en las modernas organizaciones escolares hebreas nunca ha existido una institución capaz de pensar sería y ampliamente sobre sus tareas, pues de lo contrario estas necesidades intelectuales de alumnos y maestros hubieran desencadenado por lo menos algunas tentativas para solucionar los aspectos más urgentes. Nosotros mismos estábamos dispuestos a emprender esa iniciativa, y no hubiésemos empezado el segundo año de Baumgarten con semejante precariedad de medios.

A este propósito quiero mencionar algunos aspectos de los objetivos más amplios que conseguimos. Nosotros queríamos dar un sentido concreto a los talleres, a las inclinaciones laborales de los niños y a las diversas ramas de la enseñanza laboral, agrupando una parte de esa actividad en una especie de taller de juguetería. Además, este plan presentaba la posibilidad de incorporar orgánicamente a un artista y un artesano a nuestra escuela. Este taller hubiera producido elementos nuevos, esto es, nuestros juguetes y nuestro material didáctico. Pero no cabe la menor duda de que hubiera sobrepasado con mucho el marco de nuestra comunidad. Otros habían comenzado a componer una Biblia infantil en lengua alemana, narrada en un lenguaje adaptado a los niños, realmente adaptado a ellos, es decir, experimentado con ellos y basado en sus propias narraciones, y no en el consabido tono del «para nuestro tesoro», que es dulce, pero no adecuado a la infancia; asimismo presentaba ilustraciones infantiles, que en parte procedían de diseños originales sobre la Biblia, realizados en nuestras clases de dibujo. Tengo la esperanza de que los dos educadores que se ocuparon de esta actividad (Wilhelm Hoffer y Mely Masaryk) sigan teniendo la posibilidad de

acabar próximamente su proyecto. Y finalmente, se compusieron textos para teatro y pantomimas.

La escasez de material didáctico no obstaculizaba menos nuestra labor que la falta de personal preparado. No todos nuestros maestros reunían las premisas culturales necesarias para la enseñanza que deseábamos. Ciertamente, todos hacían todo lo que cabía en sus posibilidades para dar un colorido hebreo a las materias de enseñanza común incorporando contenidos hebreos. Pero muy pronto pudimos comprobar que era mejor no forzar estas tentativas, por muy gratas que fueran al gusto sionista, dejando las asignaturas de historia natural, historia, geografía y alemán tal como estaban, a menos de que en el mismo profesor se presentaran orgánicamente estas perspectivas y relaciones. Por eso, sólo tuvimos pocos profesores que en sus horas de clase de política austríaco-alemana enseñaran también algunas nociones de la historia de los profetas, o que explicaran en las lecciones de geografía del Norte de África el inmenso trasfondo del destino hebreo; y la literatura alemana se contemplaba, de manera completamente espontánea y natural y por tanto quizá no claramente consciente, desde una perspectiva judía.

De este modo, la enseñanza especial judía debía completar lo que la enseñanza general no aportaba sino de manera insuficiente. En Baumgarten esta enseñanza especial se impartió en dos asignaturas, una sobre la Biblia y la historia hebrea y otra que constituía una especie de curso sobre ética y no tenía un nombre definido. Estos tres temas conflúan en una materia global. La Biblia era el único medio didáctico para familiarizar a los pequeños con la historia y la cultura hebreas. Y en este sentido, la experiencia nos ha demostrado que la Biblia constituye el libro infantil por antonomasia; es decir, este libro contiene todo cuanto puede adecuarse a la fantasía, la afectividad y los conocimientos correspondientes a esa edad. La visión del mundo que expresan sus libros épicos, su trasfondo afectivo e incluso su estilo literario y su poesía están enteramente adecuados al alma infantil —y por supuesto no sólo a ella—. En este sentido, incluso podría pensarse una escuela en que la Biblia fuera la lectura única, constantemente releída, narrada e ilustrada, que sustituyese el acopio de fábulas, leyendas y obras juveniles, unas veces frívolas y otras más profundas. Naturalmente, ello requeriría una edición de la Biblia en un lenguaje asimilable por los niños que, no obstante, respetase las concepciones y ciclos míticos que contie-

ne. Llevamos adelante esta empresa utilizando las más diversas traducciones. ¡Pero de qué servía, si los niños no sabían lo que era un juicio ni lo que significaba la palabra «viuda»! En consecuencia, decidimos sustituir la lectura de la Biblia por su narración. Esto se hacía en las clases sobre la Biblia, en la clase de alemán y en la celebración de la tarde del viernes. El significado que adquirió la Biblia para los niños más pequeños, lo hubiera debido de tener la clase de historia hebrea para los mayores. Pero pudo comprobarse que éstos desconocían la Biblia. Así, la lectura de la Biblia también se convirtió para ellos en el contenido principal de la hora de historia y de algunas clases de alemán. La lectura de los viernes por la tarde la hacían conjuntamente con los muchachos más jóvenes. Para los niños menores (hasta los diez años aproximadamente) las narraciones y las fábulas constituían el componente esencial de esta clase; para los mayores (hasta los 15 años) lo eran los personajes, las figuras históricas, los destinos. Es decir, que la historia pragmática, la *historie* propiamente dicha sólo la comprendían y suscitaba el interés en los muchachos mayores, y por consiguiente, sólo se enseñaba a éstos.

Sin embargo, todos estos conocimientos, por muy impregnados afectivamente que estuvieran, no constituyen todavía una auténtica formación hebrea, aun cuando bajo este término sólo se conciba un fenómeno intelectual. Todas las materias que hemos considerado aquí podrían incluirse bajo el concepto de «actualidad hebrea». Una clara visión de la constitución social del hebraísmo y de sus tendencias evolutivas en el futuro; una idea, al menos, de su situación cultural y sus posibilidades; Palestina y su situación política, todos estos aspectos deben despertarse en los niños, o cuando menos los jóvenes. Nosotros intentamos hacerlo en el seno de los *kwuzoth*, en conversaciones personales y por último en las clases de historia. Sin embargo, estas concepciones y esos contenidos no pueden darse de manera aislada, sino que tienen que expresarse, esclarecerse y confrontarse en su mismo contexto con los problemas de orden social y político. Los niños mayores, y en particular los muchachos, manifestaron un vivo y espontáneo interés por estas cuestiones. Leíamos el periódico con ellos, y tanto en la clase de hebreo como fuera de las clases charlábamos sobre la estratificación profesional, la economía judía, el sionismo, Palestina, sobre su situación cultural y social, sobre el antisemitismo, la política hebrea, etcétera, relacionando todo ello con las cuestiones generales y partiendo de las pro-

pias experiencias de los niños, ya fueran de Baumgarten o de otros lugares; de esta forma, a través de estas realidades próximas a su vida, podían comprender aspectos más lejanos o más extraños. No corríamos el peligro de no ser comprendidos por los niños, pues nunca sosteníamos conferencias, sino que conversábamos con ellos en el sentido más literal de la palabra.

En cuanto a la tercera materia que he mencionado anteriormente, a propósito de los contenidos hebreos, no puedo esperar que en las breves líneas de que dispongo llegue a formular ideas claras y útiles para quienes no hayan realizado en la práctica o pensado proyectos semejantes. Por regla general, los niños tienen un vivo interés por la observación y explicación de los fenómenos espirituales. Una experiencia en la que Berthold Otto no cesa de insistir y que nosotros hemos podido constatar en nuestros niños. A menudo, y sobre todo con los mayores, conversamos sobre los fenómenos que transcurren en la psique humana al pensar, sentir, querer, actuar o soñar. Y éste es el camino más acertado para alcanzar la comprensión de miles de cuestiones y relaciones de la esfera social, cultural, política y nacional. Ello es lo que propiamente corresponde a las clases de enseñanza hebrea, pues se trataba de niños hebreos que aprendían a ver así y en los que se ve así; pero no considero acertado fundamentar más ampliamente esta afirmación y formular su importancia general para la educación judía y toda educación en general. Sólo quiero mencionar dos hechos de la vida de Baumgarten. Todos los sábados por la mañana la mayoría de los niños a partir de diez años se reunían —de manera completamente voluntaria— en la clase del Dr. J. Obermann, que en lo demás no colaboraba con nosotros. Con la viva participación e incluso la conmoción de los alumnos, en esta hora se intentó, según creo, una primera experiencia de enseñanza de la «religión hebrea» de una forma tanto psicológica como didácticamente adecuada: la religión como autoobservación, explicación, ampliación y valoración de los fenómenos morales y religiosos, tal como se desarrollan de forma primitiva e incipiente en cada niño. Esperemos que el Dr. Obermann tenga la oportunidad de proseguir sus tentativas y crear una auténtica didáctica de la «clase de religión». Durante las veladas de los viernes, entre la lectura de la Biblia, los cantos y las bromas, surgía una conversación que, sobre todo a instancias mías, sacaba a relucir acontecimientos concretos de la vida escolar, problemas de la vida psíquica

o social de los niños, valorándolos desde una perspectiva ética. En esta labor podía encontrarse cierta ayuda y algunas consideraciones especiales en la «Jugendlehre» de la señora W. Foerster. Sin embargo, tengo la impresión de que estas conversaciones con los niños ni fueron suficientes para mí ni para los demás.

Los contenidos tienen que adoptar una forma correspondiente, y una escuela no se convierte en judía por el mero hecho de que en ella se transmitan contenidos judíos, tiene que serlo también en su figura, en su forma. De ahí se desprende un problema que quizá no pueda resolverse en la diáspora occidental, pero que, en todo caso, no logramos resolver. Una comunidad juvenil, lo cual significa también una escuela, pues sin ella no sería nada esencial, puede convertirse en un fenómeno judío en sus características materiales exteriores por dos factores: en primer lugar, mediante la lengua hebrea (y en cierto sentido, también mediante el yidish) y, en segundo lugar, mediante los ritmos y símbolos judíos. En este sentido, la festividad del sabbath, los festejos en general, incluso la particularidad de los vestidos y las costumbres, en fin, los colores blanco-azul y la estrella de David, pueden adquirir un valor, un rango y un lugar específicos. De lo que se trata, sin embargo, es que esas formas y símbolos constituyen la expresión de un sentir y un comportamiento realmente vividos. Desde un punto de vista pedagógico, existe aquí el grave peligro de pretender la influencia de lo exterior sobre lo interior, o sea, de introducir formas y símbolos con la esperanza de que lleguen a suscitar actitudes, sentimientos y comportamientos determinados. Y precisamente este procedimiento altamente problemático y peligroso es usual en la educación sionista actual. En Baumgarten hemos sorteado ese peligro. Por ello creo que hubiésemos llegado a desarrollar un estilo propio, juvenil y hebreo si el tiempo nos lo hubiera permitido.

La enseñanza de la lengua hebrea podría ser, si nos atenemos a las posibilidades que encierra, mucho más que una mera forma externa, que el marco del hebraísmo: a su vez puede transmitir e incluso crear contenidos más profundos. Sin embargo, no sucedió así en Baumgarten. Los niños aprendieron el hebreo, ciertamente asimilaron mucho y lo hicieron a gusto; aprendieron, pues, lo suficiente, e incluso se podía prever el momento en que los niños utilizarían por su propia iniciativa el hebreo como lengua común. Y esto ya es un gran logro. Pero si lo confrontamos con el significado que este

aprendizaje adquiere en una escuela judía, es aún demasiado poco. En Baumgarten la lengua hebrea era casi exclusivamente una materia «escolar», y por esa misma razón su trascendencia psicológica era escasa. Los dos maestros de hebreo tienen que caracterizarse desgraciadamente como los órganos más atrofiados y lánguidos de nuestro cuerpo docente. Por muy concienzuda que fuese su labor, por muy infatigable que fuese su celo, ellos, que tenían que ser un centro de la vida humana de Baumgarten, no fueron como nuevos educadores sino insuficientes. En realidad, no sabían hacer otra cosa que «dar la clase» a sus horas y en sus aulas. Apenas tuvieron alguna relación extradocente con los niños, si es que tuvieron alguna. Así, los niños no tenían más pasión ni más intereses afectivos por el hebreo que aquel famoso gato que salta sobre la mesa y se bebe la leche del pequeño Moisés, David o Simón, o el perro que ladra mientras la madre canturrea una canción a su niño. Para ellos se abría un eterno enigma: ¿por qué la vaca está en el establo y no en el prado? Y sin la influencia de otras clases, de las fiestas del viernes, del Kwuzoth, del Histadruth y de los festejos en general, nuestra escuela sólo hubiera transmitido y conservado un destello del espíritu hebreo. Sin embargo, al fundarse nuestra educación sobre la vida afectiva, su reconocimiento y configuración, pese a todas las deficiencias e imperfecciones de nuestra enseñanza, pudimos despertar en cada niño algunos aspectos del espíritu hebreo que ninguna vivencia futura podrá soterrar fácilmente, a no ser que destruyan a su vez todo lo que en estos niños se ha despertado espontáneamente de humano.

8. El problema de la administración

Quien lea lo que antecede y sepa que pese a ello la Joint nos consideró como pedagogos ineptos, o al menos fuimos tratados así, pensará que he pintado las cosas de color de rosa, si no las he falseado completamente. Por eso, y por las razones aducidas en la introducción, referiré brevemente las razones que nos condujeron a dejar Baumgarten, abandonando a los niños a la peor de sus suertes, en manos de los pedagogos de la varita.

En los círculos de la Joint las cosas se justifican de la manera siguiente —por lo menos eso es lo que decía el informe que cierto señor dirigió a la comisión universitaria del Consejo Nacional Judío —:

Los maestros han perdido las riendas y para librarse del caso escribieron un interminable memorándum plagado de reivindicaciones insignificantes. La Joint no podía tolerar esos tonos y rechazó el memorándum. Los educadores presentaron su dimisión y quisieron abandonar Baumgarten, cosa que les fue concedida. A ello se añaden observaciones especiales sobre mi persona, que no voy a reproducir, pues no pretendo polemizar sobre ellas, y sobre el señor Hofer, que me sustituyó durante mi enfermedad, tan inexperto, según ese informe, como ultrarradical. Al principio se afirmó que los niños habían realizado grandes progresos morales, ahora se desmiente este hecho, pues «no existe ninguna disciplina, ningún orden, ninguna enseñanza regular».

Nosotros consideramos las cosas de un modo distinto, concretamente:

En primer lugar nos sentimos engañados (para no emplear otra palabra más fuerte) por la directora de la comunidad infantil y el director de la Joint. He mencionado anteriormente las condiciones que me garantizó la directora en nombre de la Joint y en presencia de su director, condiciones que me han sido confirmadas verbalmente multitud de veces. Durante varios meses pedí la confirmación formal y escrita, pero fue en vano. Las razones que estos dos personajes —ambos exponentes de la Joint— aducían para justificar esa demora no me permitían dudar sobre la firmeza de sus acuerdos; y ello demuestra que comencé mi labor —y ambos lo sabían perfectamente— de una manera que suponía con absoluta necesidad la existencia de aquel contrato. Sólo más tarde pude comprender que el director de la Joint olvidaba todo lo que el amigo de la directora sabía y prometía: el amigo de la directora tenía amnesia total cuando desempeñaba el cargo de director de la Joint. Concedamos a la directora que en ello no había mala voluntad, ningún intento de engaño, sino una particularísima confusión entre lo que era real y lo que constituía el producto de su fantasía, una memoria deficiente unida a una fantasía más que prodigiosa, todo ello sumado a la muy estimada inclinación femenina por la intriga, las maniobras subrepticias y demás. Y en fin, me complace creer que ella no tenía más que miedo o vergüenza de confesarme cómo eran las cosas realmente. Y eso sí, siempre con las mejores intenciones.

En resumen: aproximadamente un mes después del ingreso de los niños en Baumgarten, el día de la llegada del administrador, efectué el

sorprendente descubrimiento, a través de una casual observación de la directora, de que cuanto se había acordado hasta entonces, en realidad, no se había acordado, sino considerado y ponderado con el resultado de que no se debía acordar. Desde entonces sería simplemente el director de la escuela con igual autoridad que el administrador, etcétera, etcétera. Pese a todo, habiendo comprobado prolijamente lo que la dama nombrada por la Joint como directora soberana de Baumgarten entendía por administración, me pareció posible intentar lo necesario aunque fuera bajo aquellas nuevas condiciones. Mis relaciones personales con la directora me inducían a absolverla de toda culpa auténtica, y consideraba que ya se daría cuenta de las limitaciones de sus posibilidades para tolerar libremente que personas más capacitadas resolvieran las cuestiones que formalmente le estaban reservadas. No sin fatiga ni amargos equívocos logré que nuestros amigos del cuerpo docente y de la administración siguiesen en Baumgarten. Pues ellos tenían una impresión clarísima de las insuficiencias de la directora. Pero mientras que yo desconfiaba más de la Joint como corporación que de su representante, ellos desconocían absolutamente las características de la Joint y su desinterés. Con todo, la directora consiguió crearse antipatías entre los maestros gracias a su conducta inmotivada y carente de tacto.

Seguimos en la colonia y emprendimos algunas tentativas bajo el nuevo orden. Bastaron un par de meses para que todo el mundo viera diáfananamente que en las cuestiones esenciales las cosas andaban peor que al principio, pese a que en algunos aspectos se consiguió cierta sistematización. Comprendimos con absoluta claridad que la dirección de la comunidad infantil no sólo era insuficiente e incluso pésima en sus principios y en sus personas, y tanto administrativa como económicamente, sino que bajo su tutela resultaba imposible el desarrollo de nuestros criterios pedagógicos. Las incontables intervenciones en la presidencia de la Joint y las peticiones a sus miembros y secretarios me demostraron que esa institución no tenía el menor interés por nuestras reivindicaciones ni prestaba oídos a nuestras quejas. Personalmente se daban perfecta cuenta de la ineptitud de la directora, pero no tenían ninguna intención de tomar alguna medida contra ella, y por consiguiente a favor nuestro. Ninguno de nosotros quiso abandonar en aquel momento toda la labor comenzada, pero tampoco confiábamos ya en la cooperación de la Joint: por consiguiente decidimos hacer una nueva tentativa

pacífica. Escribí —pues las negociaciones verbales parecieron ser completamente inútiles— a título particular un ultimátum detallado y conciso a la directora en el que pedía la eliminación de algunos obstáculos de la administración, reservándome un plazo de espera y observación de cuatro semanas. Transcurrieron tres semanas sin que pudiera observarse la más leve mejora. Estaba decidido a dimitir el 1 de marzo con la firme convicción de que los demás educadores se adherirían a mí, pero mi estado de salud exigió en aquel momento un período improrrogable de reposo.

El señor Wilhelm Hoffer fue nombrado sustituto mío, con el beneplácito de la directora y de la presidencia de la Joint. Le aconsejé llevar las cosas con el mayor tacto posible, procurando postergar todo lo que se pudiera la ruptura con la administración. Y lo cumplí con la máxima abnegación. Después de averiguar minuciosamente todos los incidentes, declaro que todas las afirmaciones contrarias son calumnias. En este sentido, mis amigos se comportaron con tanta corrección que su memorándum sorprendió a la directora, la cual no se había percatado de que ninguno de ellos estaba de acuerdo con su manera de actuar. La administración sentía hacia mí un cierto temor, dado que siempre estaba dispuesto, aunque fuera mediante una lucha extenuante, a imponer las cosas según mi criterio, y las peores estupideces, irresponsabilidades, intrigas y maniobras esquivas se hicieron siempre a mis espaldas; sin embargo, con el señor Hoffer no creyeron necesario proceder por caminos indirectos, de modo que la situación se hizo insoportable y desesperada. Fueron sobre todo las consecuencias del modo con que la administración organizó la fiesta del Pessach, y algunos incidentes graves ocasionados con motivo de una inspección organizada por la Joint, lo que indujo al cuerpo docente a dar un paso enérgico. Toda vez que desde el 20 de febrero nunca recibí la menor información por parte de la Joint o la administración, no pude hacer otra cosa que manifestar a mis amigos mi plena confianza, dejando a su criterio la resolución de aquel conflicto de la manera que les pareciese más correcta. A principios de abril decidieron enviar un amplio memorándum, cuyo contenido fundamental reproduciré a continuación:

«Los abajo firmantes, maestros y pedagogos auxiliares de la comunidad Baumgarten se permiten dirigir el siguiente memorándum a la presidencia de la A. J. D. C., toda vez que las condiciones actual-

mente reinantes imposibilitan, según nuestras convicciones, toda labor pedagógica fecunda, y queremos emprender una última tentativa para transformar radicalmente las condiciones en que nos encontramos, antes de decidimos a abandonar definitivamente nuestra labor actual.

»La comunidad infantil de Baumgarten carece por ahora de una organización unitaria sometida a la dirección técnico-administrativa y pedagógica de dos personas que gocen de la misma paridad, el Dr. Bernfeld y Arthur Riem. En consonancia con esta bipartición organizativa en la comunidad misma, ambas personas están sometidas y son responsables ante distintos funcionarios honorarios de la J. C. De esta deficiente delimitación de las competencias deriva necesariamente:

»1. La falta de una actividad programada y ordenada, que se hace sentir lamentablemente y con creciente gravedad en todas las personas activas en Baumgarten.

»2. La imposibilidad de una configuración unitaria de las condiciones de existencia, de la educación y de la enseñanza de los niños, dado que, por una parte, el director pedagógico, doctor Bernfeld, debe responder en el plano educativo exclusivamente al Gran Rabino, doctor Chajes, responsable de la supervisión pedagógica, y por otra, la dirección honorífica de toda la colonia infantil se ha confiado a la señora Erna Patak, de la presidencia de la J. C.

»Para comprender la situación actual nos parece necesario hacer una consideración retrospectiva [...] (lo que sigue es una sucinta exposición del contexto descrito anteriormente, respecto a la posición de los maestros y mía).

»La opinión sostenida por nosotros de que en una institución educativa resulta imposible separar la dirección pedagógica de la administrativa ha sido confirmada por los hechos. Es inherente a toda auténtica institución educativa que en ella actúen exclusivamente adultos con concepciones pedagógicas unitarias capaces de crear la atmósfera necesaria para toda institución de este tipo y, sobre todo, para una institución que reposa sobre unos principios como los nuestros.

»No puede trazarse el límite donde terminan las tareas de la pedagogía para dar comienzo a las de la administración, o a la inversa. ¿A qué terreno correspondería entonces el orden de los dormitorios y los comedores, el vestido, la alimentación, el cuidado corporal, etcétera, que la administración se reserva para sí, pero que el pedagogo

go, cuya labor no se limita a cuatro o cinco horas de clase, no puede confiar en unas manos no pedagógicas que aniquilarían todos sus esfuerzos? ¿O acaso el orden de los dormitorios y el comedor, el cuidado corporal y la manera con que se establece todo ello tiene que ser indiferente al educador? ¿Puede admitir el pedagogo que, por ejemplo, las hermanas, las cuales no están subsumidas a la dirección pedagógica, actúen con un criterio antipedagógico e incluso peguen a los niños, sin que nadie pueda evitarlo? ¿Puede permitirse que en una institución pedagógica se organicen cinco horas diarias según unas concepciones pedagógicas previamente meditadas, abandonando el tiempo restante al arbitrio y el capricho del personal administrativo?

»En nuestro caso particular, además de estas afirmaciones de principio, queremos aclarar los siguientes aspectos especiales que constantemente frenan y obstaculizan nuestra actividad:

»1. La mayor parte de los trabajos manuales pesados son desempeñados por personal no hebreo (esta situación insostenible desde el punto de vista pedagógico y social obedece en gran parte a un salario inadecuado de 120 coronas mensuales, más una alimentación que no es particularmente variada ni abundante). La administración demuestra no comprender que deben darse derechos y no limosnas, como, por ejemplo, en el problema de los suplementos de medios de vida, eternos causantes de litigios y descontento; las promesas –uniformes de servicio, dinero para la lavandería, etcétera– sólo se mantienen parcialmente porque no se sistematizan. Finalmente se debe observar que los representantes elegidos por los empleados (consejo provisional de la empresa) cuando hablaron con la señora Patak acerca del aumento de los estipendios, denunciando la insoportable situación de las muchachas de servicio, fueron sermoneados e invitados a ocuparse de sus propios asuntos y a no introducirse en problemas que no les atañían directamente.

»Todos nuestros esfuerzos tendientes a enseñar trabajos manuales a los niños y a desarraigir su aversión hacia el trabajo se han hecho fracasar con ese desprecio por los “trabajos bajos”, con el trato reservado a las personas que los ejercen y con su desempeño exclusivo por personas no hebreas.

»2. Con un criterio de economización completamente inoperante se sobrecarga de trabajo a las cuidadoras de los niños, que se encuentran en una situación económica igualmente insoportable, de

modo que se ven obligadas a desempeñar mal sus funciones o a caer enfermas [...] (Sigue la enumeración de los problemas que atañen a este punto.)

»3. Resulta imposible mantener una higiene suficiente por los siguientes motivos [...] (sigue un breve resumen de los principales inconvenientes, que en parte se han mencionado a lo largo de esta obra).

»Éstas y otras dificultades semejantes han producido el malestar del personal pedagógico, turbando así el desarrollo de nuestra labor (sigue una referencia a cinco casos).

»Tras esta exposición de los errores existentes nos permitimos dirigir a la J. C. las siguientes propuestas para sanear la situación actual de la comunidad de Baumgarten:

»1. En el lugar que ocupa actualmente la dirección honoraria debe nombrarse un director únicamente responsable ante la presidencia de la J. C. Todo el personal administrativo y pedagógico se subordinará a esta persona. El director informará regular e inmediatamente a la presidencia y obtendrá de la misma y de forma inmediata las indicaciones que sean pertinentes. El director debe ser un hombre con dotes pedagógicas a la vez que organizativas, que adoptará plenamente todas las medidas necesarias en el terreno organizativo y técnico-administrativo –sobre las cuales tomará consejo en la administración– con una visión pedagógica, evitando así la posibilidad de contrastes entre la dirección pedagógica y la administración.

»2. (Presenta diversas propuestas relativas a la ubicación del director en la Joint en todas las cuestiones financieras y personales.)

»En base a nuestra exposición de las respuestas de saneamiento y en base a las relaciones actualmente vigentes, exigimos que:

»El Dr. Bernfeld debe ser el único director de toda la colonia infantil de Baumgarten, responsable ante la presidencia de la A. J. D. C., y con las competencias que hemos indicado detalladamente en nuestras propuestas.

»No dudamos de que la presidencia de la J. C. rechazará nuestra exposición [...] (etcétera). Por otra parte nos vemos imposibilitados a proseguir nuestra actividad [...] (etcétera).»

Recibí una copia del memorándum y estuve absolutamente conforme con todos sus puntos. Por lo demás, creía que aún existía una

posibilidad de reservar un puesto para la directora en la estructura organizativa de la colonia escolar. Escribí a la Joint aludiendo este punto y declarando que en ningún caso podría seguir mi actividad en Baumgarten sin todos estos educadores, pidiendo que se examinase atentamente el problema y que se contase con mi persona en las resoluciones. No recibí ni una respuesta ni una invitación a su sesión. Con ocasión de esta sesión apareció en el periódico *Wiener Morgenzeitung* un artículo de Bruno Frei sobre Baumgarten en el que, aparte de algunos elogios gratuitos e incluso falsos a la administración, se exponían toda una serie de observaciones arbitrarias y malévolas contra la «dirección pedagógica». Todo su estilo, su intención y una serie de detalles sobre la vida interna de la comunidad infantil hacían sospechar que el artículo no fuese ordenado, inspirado y en parte dictado por la misma directora de Baumgarten. Esperé una rectificación por parte de la administración, mas fue en vano. Escribí a la directora: no respondió. La situación, pues, estaba clara para mí —y me fue confirmada pocas semanas más tarde por el silencio y el embarazo de la directora en una conversación— y decidí ponerme al lado de mis amigos en el caso de eventuales negociaciones. Sin embargo, no hubo negociaciones, sino que la Joint se limitó a responder con el siguiente documento a la cuestión vital de los 300 niños de Baumgarten:

«Al señor Willy Hoffer, Viena XIII, Linzerstrasse 299.

»Le comunicamos que la presidencia, en su sesión del 13 del mes corriente, ha decidido rechazar su propuesta de nombrar al Dr. Bernfeld como director de toda la colonia infantil de Baumgarten y único responsable ante la A. J. D. C., con los plenos poderes sugeridos en su memorándum. (Firma.)»

Los educadores presentaron inmediatamente su dimisión conjunta y pidieron que se nombrasen con la mayor urgencia a sus sucesores, a fin de transferir a éstos sus funciones. Quiero reproducir textualmente el arrogante documento de impotente burocratismo con el que se respondió al deseo expresado verbalmente y por escrito de la conferencia de docentes, que respondía a los intereses de los niños:

«Al cuerpo docente de la comunidad infantil Baumgarten, Viena.
»(Entregado a mano al señor Willy Hoffer.)

»Su carta del 15 del mes corriente ha sido presentada a la presidencia, la cual ha decidido aceptar el deseo expresado en la misma y personalmente a la directora de la escuela, señora Patak, de cesar lo más rápidamente posible su servicio en Baumgarten.

»Por otra parte, no existe ningún inconveniente por parte de la presidencia a que abandonen su actividad a partir de mañana, el 17 del corriente, y a este propósito se considera ocioso decir que se abstengan de cualquier injerencia en la colonia o en la vida de los niños. (Firma.)»

Días después, los firmantes de ese memorándum abandonaron la institución, dejando a los niños en una inigualable situación de tristeza, dolor y desespero. A ello siguieron algunos manejos de la Joint, de la administración y sus criaturas, cuya documentación poseo, y que no puede calificarse sino con las palabras: mezquina perfidia y vulgaridad.

Este es el marco exterior de nuestro conflicto con la administración. No queda, pues, otra cosa que referir brevemente las razones más profundas y precisar cuáles eran las deficiencias de la administración que nos impidieron proseguir todo tipo de colaboración. Es superfluo hablar sobre el Committee. Bastará recordar lo que se adujo anteriormente sobre la Joint y añadir que no tuvo el menor interés positivo por nuestra labor; sus miembros fueron demasiado pasivos o demasiado limitados para ocuparse seriamente de los problemas pedagógicos.

En primer lugar quiero admitir que teóricamente en una colonia infantil todavía puede existir una administración peor que la que existió en Baumgarten. Había comida, al principio muy escasa, nunca del todo suficiente, pero en definitiva siempre había algo que comer. Había vestidos para los niños, nunca suficientes ni suficientemente cálidos, nunca la cantidad necesaria, nunca la medida proporcionada, pero de todas formas no puede decirse que los niños andasen desnudos. Había ropa interior, y al final de este período la mayoría de los niños gozaban de unos calzoncillos; algunas muchachas tenían incluso dos camisetas, y en muy pocas ocasiones más de un niño tuvo que quedarse durante todo el día en cama por carecer de calcetines, ropa interior, o por tenerlos rotos o sucios. Tras dos meses y medio desaparecieron las pulgas de la cabeza y el cuerpo de los niños, pero las chinches siguieron sobreviviendo, etcétera; en resu-

men, la administración tuvo de hecho toda la razón: las cosas no andaban tampoco tan mal, pero si llegaron a andar no se debió precisamente a su intervención. Por supuesto, algunas necesidades que eran de su competencia fueron satisfechas de alguna forma y en cierta medida. Nunca se habrá podido oír que en una institución infantil se hubiesen muerto 300 niños de hambre, o que todos ellos correteasen desnudos por sus estancias. Algunas consecuencias de determinados hechos se producen de manera automática. Y por lo menos hasta este punto, puede decirse que nuestra administración ha funcionado. Y en honor a la verdad hay que decir que la administración satisfizo algunas necesidades primitivísimas, incluso con largueza, y que solamente en cuestiones insignificantes y por lo demás escasas se descubrió lo necesario hasta el grado de lo tolerable. Pero, en fin, para ser sinceros, debemos establecer a todas estas concesiones dos limitaciones nada inesenciales: 1. Nosotros mismos, los educadores, reunimos de nuestro círculo de amistades y en pocos días toda una serie de vestidos de lana, piezas de ropa interior, juguetes, libros, etcétera, recogimos un total de 50.000 coronas que dedicamos en gran parte a comprar objetos que propiamente competían a la administración. (La Joint Committee prohibió esta recolecta alegando que perjudicaba su buen nombre, pero no sustrajo de ello más consecuencias.) 2. Por otra parte hicimos incansables peticiones y presiones, obteniendo así algunas cosas que de otro modo no se hubiesen llevado a cabo.

La administración fue simplemente mala, indescritiblemente mala. Fue -y es- todo lo contrario de una organización razonable. Hasta el último momento no existió un inventario utilizable de todo lo que había en Baumgarten, se careció de una valoración de las necesidades, no hubo siquiera un balance aproximado de las necesidades regulares. No existía ni un plan organizado de las adquisiciones ni una distribución de alguna suerte regulada. La administración se desempeñaba de cualquier manera, como en una mala economía familiar en que la mujer advierte de pronto que faltan un par de vasos o una caja de carbón, un peine o media docena de pañuelos y que al salir de compras sólo adquiere lo que se le ocurre porque es barato, aunque tal vez no le sirva, y al regresar a casa se da cuenta de que le falta una u otra cosa. Sin que ello sea una exageración, en Baumgarten las cosas andaban de la misma manera: si faltaban ochenta platos y trescientos cepillos de dientes, la directora traía dos docenas de cepillos de dientes; finalmente traía 30 pla-

tos y otras dos docenas de cepillos. Con ello se solucionaba durante un cierto período una parte de las necesidades existentes. Toda advertencia era despachada con despecho: ¡pero si he traído cantidades de cepillos de dientes!, y a la semana siguiente se comprobaban 10 papeleras en lugar de las treinta requeridas. Naturalmente, con semejante administración no podía hablarse de un balance, y mucho menos de un plan de construcción y desarrollo de la colonia. Y sobre las bases de las medidas pedagógicas ya ni siquiera podía pensarse. Un ejemplo entre mil: de nuevo esos fastidiosos cepillos de dientes. La administración exigía que los niños se limpiasen los dientes -por el simple hecho de que se le había ocurrido-, la asistente médico ordenaba lo mismo; maestros y cuidadores insistieron también en ello, los muchachos comprendieron y decidieron entusiásticamente limpiarse regularmente los dientes. Pero se necesitaron dos meses para que hubiera casi la cantidad necesaria de vasos, cepillos y cajas dentífricas y para que se fijasen los estantes donde pudiesen colocarse estos utensilios. Y ni siquiera lo hubiésemos logrado hasta hoy si todos nosotros, desesperados ya, no hubiésemos actuado por nuestra propia cuenta: si la asistente no hubiese escrito por su propia iniciativa el nombre de cada niño en su correspondiente cepillo, si el profesor de matemáticas no se hubiese procurado los estantes en la carpintería, los hubiese aserrado y colocado, si los maestros no los hubieran comprado con el dinero que recolectaron de sus propios bolsillos y los niños de Kwuzah Achwah no hubiesen fabricado los estuches para el polvo dentífrico con el cartón que había proporcionado con esta finalidad una de las maestras.

En este lugar debe evitarse un malentendido. Si la directora de Baumgarten hubiese seguido sus intereses despreocupándose por nuestros problemas, si el administrador hubiese desatendido sus deberes, si la administración hubiese permanecido inactiva, no nos hubiéramos hallado frente a la mejor organización posible para una colonia escolar, pero al menos no nos hubiésemos visto ante la necesidad de abandonar Baumgarten, sino que educadores y educandos hubiesen actuado conjuntamente para garantizar todo lo necesario; y tal vez no hubiésemos conseguido más de lo que hemos logrado con nuestra administración, pero no cabe ninguna duda de que no hubiéramos sacrificado entonces las posibilidades culturales y pedagógicas. Nunca hemos acusado a la administración por su inactividad, antes al contrario, trabajaba mucho y hacía todo lo que

estaba en sus manos, pero lo que en ellas cabía no llegaba ni con mucho a satisfacer nuestras necesidades mínimas. Las deficiencias de la administración no constituyeron un elemento determinante; nosotros y los niños con nuestra cooperación hubiéramos suavizado, mejorado y completado voluntariamente sus deficiencias si hubiésemos tenido la posibilidad de hacerlo, y no importa aquí cuánto hubiésemos podido lograr de este modo; bajo esta constelación hubiese bastado para la pedagogía, la estructura y el valor de toda la institución que todos nosotros, educadores, alumnos y administración llegáramos a cooperar de común acuerdo.

Sin embargo, tanto la Joint como la administración conservaron celosamente la estricta delimitación de sus competencias. Y dado que carecían de la menor sensibilidad en cuestiones organizativas se desembocó finalmente en un consciente y declarado sabotaje de la dirección pedagógica por parte de la administración. Dado que la cuestión es suficientemente importante para todas las escuelas socialistas merece una explicación más amplia.

La escuela socialista constituye una anticipación -naturalmente bajo una forma adecuada a la infancia- de la vida comunitaria del futuro socialista. En ella vive hoy en un marco reducido lo que seguramente un día será el contenido esencial del estilo de vida de la comunidad. Este contenido anticipador siempre será, en cuanto a su intensidad, insuficiente por el hecho de estar ligado a las insuficiencias de los hombres; esto, naturalmente, debemos asumirlo. Pero bajo ningún pretexto debe ser deficiente en su forma: todo lo que pertenece a la escuela debe someterse a esta ley interior de la escuela, debe desplegarse en sintonía con ella. Todo, incluso la discusión sobre la respuesta ¿para qué vivo?, lo mismo en el Kwuzah como en la distribución de los libros de bolsillo o la limpieza de los pasillos. Y para resolver esta exigencia sólo existe una solución ideal, una solución lógica. Los individuos que en último análisis constituyen la «administración» no han de distinguirse en ningún aspecto de los educadores, tanto en su valor humano, en su posición respecto a las cuestiones sociales, como en su relación afectiva con los niños. Tanto si administran la caja como si se cuidan de la cocina, de coser, de limpiar las ventanas o de cualquier otro «trabajo», rige para ellos lo que anteriormente se señaló respecto a los educadores.

Pero las personas que en Baumgarten desempeñaban los cargos administrativos no respondían a estos requisitos. Entre el personal ad-

ministrativo había una chica de servicio que fue descubierta por los niños mientras cometía un robo, por lo demás grave; y fue imposible expulsarla porque aceptaba sin rebelarse toda amonestación, porque, como se decía, «en las restantes cosas» se comportaba muy «bien». Había una cuidadora contra la que, entre otras cosas, un muchacho de nueve años dirigió por escrito y al juez instructor la siguiente acusación: «La hermana Y. se lleva patatas bajo el delantal: dos porciones. Le pregunto: ¿Hermana Y. qué son estas patatas que lleva ahí?». Ella se acerca y me dice al oído: «¡Métete la lengua...!». La administración estaba satisfecha de esta cuidadora, pero prefirió expulsar a otra, buenísima muchacha muy querida por los niños, con un pretexto fútil; otras dos fueron atormentadas con todo tipo de persecuciones mezquinas, hasta que por fin tuvieron que marcharse, etcétera. En fin, a través de una serie de pretextos ingeniosos y del método de los alfilerazos por la espalda se consiguió, salvo muy raras excepciones, que no se deben a otra cosa que al heroísmo -y no exagero- de estas dos o tres personas, que el personal administrativo se compusiera exclusivamente de personas mezquinas con sólo dos cualidades: su agradecimiento a la administración por el puesto recibido y la más palmaria incompreensión por nuestro proyecto, de suerte que no podían hacer otra cosa que perjudicarnos aun cuando se esforzaran en contentarnos. Ante esta situación no nos quedó otra alternativa que plantear el dilema a la Joint. Y la Joint hizo una elección: careciendo de un conocimiento concreto de los problemas, sin verificarlos, sin reflexionar, y no obstante, con un cierto instinto... pues resultábamos peligrosos.

Ya hemos subrayado en otras ocasiones que las soluciones ideales sólo pueden cumplirse en casos muy aislados y que, dejando de lado su estructura ideal, las relaciones entre la administración y el cuerpo pedagógico, aunque difieran en algunos aspectos de aquel ideal, deben ser cuando menos soportables. Con razón podrá decirse que todos los profesores no se encontraban al nivel de las más elevadas exigencias pedagógicas, y que ni siquiera reunían unos requisitos simplemente elevados, y sin embargo, en conjunto, los resultados pedagógicos no fueron malos. Pero aceptamos ese tipo de objeciones sin la menor reticencia, tanto más cuanto un cierto grado de tolerancia no sólo no implica un compromiso práctico y racional, sino que constituye en cierto modo uno de los principios de la pedagogía socialista.

Una pedagogía que pretenda educar según sus criterios a toda la juventud de una nación y, en última instancia, a la juventud del mundo entero, debe adoptar necesariamente una posición frente al problema de los educadores completamente distinta del criterio que parte de la persona educadora individual y que no persigue en definitiva más que la escuela como obra de arte individual. Pues esta última posición, por mucho que se justifique con la esperanza de hallar un mayor número de semejantes individualidades educadoras, y por consiguiente, de un mayor número de escuelas, discute de hecho independientemente de estos objetivos ideales. Existen pocos hombres geniales, y todavía menos entre los educadores. Por esa razón, la pedagogía socialista ha de indagar los caminos y las formas que garanticen una educación generalizada y asequible, aunque carezca de esas grandes personalidades.

Nuestra experiencia en Baumgarten ha demostrado irrefutablemente que este tipo organizativo es posible. Nadie de nosotros podría decir, a este respecto, que individualmente es o puede ser más que el nivel medio de capacidades de cada uno de los educadores. Las cualidades o actitudes que caracterizan suficientemente al nuevo educador son comunes a todo individuo, o por lo menos se presentan en un tipo humano que es lo bastante común para que pueda cubrirse con él una considerable proporción de las personas necesarias en la actividad educadora. Y estos requisitos humanos y pedagógicos, de ningún modo exagerados o utópicos, que se encuentran parcialmente en cualquier instituto pedagógico, bastan por sí mismos no para llevar a cabo una perfecta educación, pero sí para crear las bases que permitan su desarrollo satisfactorio; eso siempre bajo la condición de una determinada organización de la escuela tendente a asegurar a través de un proceso orgánico de selección la influencia más amplia y profunda sobre los niños por parte de las personas humana y pedagógicamente capacitadas.

Lo mismo puede decirse respecto a la administración de una escuela socialista. En este caso incluso podrían plantearse limitaciones más amplias, sin que por ello se pusiese el todo en peligro. Pero esta reducción de las cualidades humanas y pedagógicas en la selección del personal administrativo está ligada a unas condiciones indispensables.

1. La administración debe someterse unívoca y sin excepción al control decisivo del cuerpo de maestros o de sus representantes. Di-

cho control debe ejercerse en dos sentidos. La administración en su conjunto y en sus decisiones y medidas particulares tiene que adecuarse a los objetivos pedagógicos, o incluso tiene que impulsarlos, pero en ningún caso debe entorpecerlos. Las personas que obstaculicen el carácter humano, socialista o pedagógico de la escuela tendrán que expulsarse.

2. Considerada en sí misma, la administración debe tener un buen funcionamiento; debe ser una auténtica organización: tolerante, segura, constante, silenciosa, sin gastos innecesarios y con un funcionamiento práctico.

3. Todo tipo de trabajo debe experimentar sensible e insensiblemente aquella dignidad que es obvia en toda escuela laboral, en toda institución destinada a la formación para el trabajo. Es decir, las personas que participen en el trabajo deben de tratarse con dignidad, no se les debe gritar, amonestar, etcétera, y tienen que gozar de una cohesión.

La administración de Baumgarten era el polo opuesto de todos estos requisitos. Sometía a los maestros a su propio control, directa o indirectamente adecuaba las medidas pedagógicas a sus necesidades particulares, funcionaba como una pesada máquina oxidada. Para citar un ejemplo que caracteriza ampliamente la situación general, mencionemos el problema del espacio de la asamblea escolar. Ésta nunca pudo obtener la sala de reuniones apropiada que tanto necesitaba por la sencilla razón de que una empleada de la administración se quejó a la administradora de que junto a su vivienda se desarrollaría una concentración de partidos. En otros casos se despachaba a miembros malqueridos del cuerpo de maestros, pero como no era posible expulsarlos abiertamente, les hacían la vida imposible dejando sus habitaciones sin ordenar, sustrayéndoles la porción de leña para la calefacción, etcétera. En dos casos, la administración consiguió sus designios.

En sí misma, la organización de la administración de Baumgarten era mala, caótica, llena de disensiones, informal. No existía ningún tipo de instrucciones de servicio, de manera que nadie podía saber cuáles eran sus obligaciones y todo el mundo era responsable de todo. Nadie disponía de horas fijas de trabajo y descanso, ninguna persona podía saber a quién obedecer y a quién mandar.

A ello se sumaba la «dignificación» del trabajo. Así, los salarios eran inimaginablemente bajos y las horas de trabajo, en cambio, ili-

mitadas. Los suplementos de comida que habían pedido los empleados y que la asamblea escolar concedió espontáneamente eran otorgados hoy y mañana sustraídos; admitidos por la directora y discutidos por los empleados de la administración, o bien eran repartidos en la cocina bajo consentimiento de los administrativos, pero bajo la protesta de la directora, o bien admitidos tanto por la directora como por parte de los representantes de la administración y denegados por la cocina o, en fin, denegados por ambos y repartidos por la cocina. A los empleados se les trataba con los tonos más agrios; hoy se comportaban con ellos de manera tiránica, para tratarlos al día siguiente con una afabilidad estúpida. Una vez se les consideraba como colaboradores de una institución social y en otra ocasión se les trataba como al obrero más bajo de una empresa fabril. El derecho a la cogestión ni siquiera se planteaba. La tentativa de crear un consejo de empleados fue obstaculizada con todos los medios. Y todo ello acompañado de un insoportable tono de hipocresía, de gestos paternalistas, y hasta de una afectuosidad fraternal tras la que se ocultaba el más deleznable egoísmo.

Pero dejemos estas lamentaciones. El lector llegará a comprender las enormes luchas que se desarrollaban tras nuestra actividad pedagógica, y también entenderá las razones que nos condujeron a nuestra última tentativa; asimismo sabe cuál fue la respuesta que recibimos y por qué no existía ya para nosotros la posibilidad de volver atrás.

Tal vez hubiésemos podido seguir nuestros deseos interiores pese a todos los obstáculos, quizá hubiésemos podido quedarnos con los niños, que tan queridos se nos hicieron y de los que tanto nos costó separarnos. Pese a todos los inconvenientes, quizá hubiésemos podido aplazar por un período de tiempo el desastre que les iba a sobrevenir. Pero no debíamos hacerlo.

Nuestra permanencia o nuestra salida se convirtió poco a poco de una decisión personal en una cuestión de interés general. Como ya anunciaban numerosos hechos, Baumgarten llegaría a tener a la corta o a la larga un interés, una importancia pedagógica general. Y no debíamos dejar que el primer intento serio de implantar la nueva educación a niños judíos se comprometiera con actos irresponsables y errores básicos de amplias consecuencias que habían escapado enteramente a nuestras manos y que no podíamos dominar de manera alguna.

Lo que se ponía en cuestión no eran nuestras inclinaciones o deseos personales, nuestro amor por los niños o nuestra desesperación. Ni siquiera se trataba del destino de esos trescientos niños. Los niños llegarán a comprender esta situación; quizá algunos de ellos se sientan «abandonados» por nosotros, pero algún día comprenderán que fueron «víctimas» y verán con alegría que por una vez en su vida no fueron objetos sacrificados a un destino absurdo, sino sujetos de la lucha por una idea grandiosa. Y nosotros... nosotros sabemos que nuestra tarea y nuestro destino es ser acosados una y otra vez por la realidad objetiva que aniquila así los deseos y la pasión de nuestro Yo.

En este libro se recogen tres valiosos artículos de Siegfried Bernfeld que dan cuenta tanto de su experiencia práctica como de sus reflexiones acerca de la educación social de niños, niñas y adolescentes en la Colonia Infantil de Baumgarten, una comunidad escolar judía fundada en 1919 que albergaba de manera provisional a huérfanos de guerra.

El interés del libro es doble: por un lado, presenta una experiencia pedagógica plenamente vigente que todavía hoy nos plantea verdaderos dilemas acerca de las posibilidades y los límites del trabajo social educativo. Por otro, cubre una laguna histórica en el campo interdisciplinario de la pedagogía, el trabajo social y el psicoanálisis, pues restituye las aportaciones de todo un "clásico".

Según Bernfeld, la educación es un ejercicio de responsabilidad tanto del agente como del sujeto de la educación: es decir, un ejercicio ético. Pero también es deseo: en su raíz late lo subjetivo. En consecuencia, no puede establecerse como premisa general un saber que sirva para todos; se requiere una aproximación a cada sujeto particular. La educación social, al pertenecer entonces al orden del enigma, conecta con el discurso del psicoanálisis, planteándose así como una actividad cuya articulación cobra sentido si logra enlazar lo que hace particular a un sujeto con el orden general de la cultura.

Siegfried Bernfeld (1892-1953) fue en sus años juveniles activista y dirigente de un movimiento de liberación proletaria y más tarde de un movimiento sionista de izquierdas. En 1922 se estableció en Viena en calidad de discípulo de Freud. Más tarde, en 1953, se vio obligado a abandonar Alemania y todas sus obras literarias, humanísticas y pedagógicas fueron destruidas y prohibidas. Reeditadas en los años 60, deben considerarse un clásico de todo planteamiento de pedagogía y de psicología en el mundo actual.

