

EXPERIENCIA Y TEORIA DE LAS COMUNAS INFANTILES

Chiara Saraceno

Libros de confrontación
Pedagogía 5



**Experiencia y teoría
de las comunas infantiles**

LIBROS DE CONFRONTACIÓN

pedagogía, 5

Chiara Saraceno

EXPERIENCIA Y TEORIA DE LAS COMUNAS INFANTILES

De la educación antiautoritaria
a la educación socialista

Prólogo de

JOSÉ MARÍA CARANDELL



Barcelona, 1977

Traducido al castellano por
Rossend Arqués,
del original italiano
Dall'educazione antiautoritaria
all'educazione socialista,
publicado por
De Donato editore,
Bari. Italia.

© *De Donato editore. Bari 1972.*

● de la presente edición
EDITORIAL FONTANELLA, S. A.
Escorial, 50. Barcelona (12), 1977.

Primera edición: enero 1977.

Cubierta de Mercedes Azua

Printed in Spain - Impreso en España
por Cronograf, Constitución, 19.
Barcelona.

Depósito Legal: B. 51.769 - 1976.
ISBN 84-244-0410-6

PROLOGO

No encuentro mejor manera de introducir al lector de nuestras latitudes en este libro, que llamando su atención sobre el cambio que se ha producido durante los últimos años en la imagen que los adultos tienen de los niños. Un ejemplo, que en mi opinión toca el núcleo de la cuestión, lo encuentro entre mis propios recuerdos. Hacia 1950 escuché una conferencia del Dr. Geroni de Moragas sobre el mundo de la infancia. En esencia, lo que aquel conocido especialista en psiquiatría infantil vino a decirnos es que los niños no son, como la gente supone, adultos en pequeño, sino seres de una entidad completamente distinta y con un mundo específico. Este descubrimiento me interesó de tal manera —quizá porque yo me encontraba en aquel momento en el crítico paso de la adolescencia—, que en adelante lo tomé como pauta en todo lo que a los niños se refería. Pero el lector recordará o sabrá que, a lo largo de la década de los cincuenta, muchos jóvenes y no tan jóvenes comenzaron a rebelarse contra lo que habíamos aprendido y experimentado en la postguerra, aplicando a lo divino y a lo humano el expeditivo principio de la duda tan metódica como irritada.

Como mis intereses han estado proyectados siempre hacia esas realidades que con bastante vaguedad llamamos «humanas», no tardé en aplicar al principio recibido

del Dr. Moragas, como a otros de parecida índole, el sistema del giro copernicano, como quien pone, en momentos de grave irritación, patas arriba todo lo que encuentra. El citado principio, desde aquel momento, me pareció resumir la ideología que reprime al niño bajo la excusa de su beatificación. En definitiva se trata, me decía a mí mismo, de la misma operación realizada con los salvajes, que por ser «buenos» y «naturales», según aquellos ideólogos, han de ser oprimidos y colonizados.

Desde entonces empecé a pensar que los niños no son en última instancia, diferentes de los mayores, ni los mayores de los niños, y que las diferencias entre unos y otros son de grado y sólo de grado. Esta intuición nada tenía de original, puesto que era el resultado de una negativa a aquello que aprendí; pero se enraizó en mí tan radicalmente y me la tomé tan a pecho, que tanto en la vida cotidiana como en los libros siempre buscaba su confirmación. Y me alegraba, y aún me alegro, al enterarme de que a unos niños de tres y cuatro años les ha gustado mucho más «El sueño de una noche de verano» que el programa infantil, en la televisión, o que un hombre de cuarenta años llora. Con esta predisposición a recibir argumentos en favor de lo intuitivo me lancé, seguramente con otros muchos, a estudiar lo que existiera sobre el tema, y fue del socialismo y de la nueva izquierda de donde recibimos el espaldarazo como iniciados en esta nueva orden de caballería.

Lo que está caracterizando a estos años presentes es, en mi opinión, la rebelión de las mujeres y la de los niños, tras la sonada de los jóvenes. Sería muy interesante describir lo que aproxima y diferencia a estos tres tipos de revueltas. Pero una particularidad me parece común a todas ellas: lo que jóvenes, mujeres y niños quieren es estar presentes, con iguales consideraciones, en el negocio de la sociedad. Los jóvenes lo consiguieron; pues si hasta 1968, por citar una fecha decisiva, eran tratados como inmaduros, desde entonces ya nadie niega que tienen su opinión que aveces se escucha y se sigue más que las

otras. ¿Y qué está sucediendo ahora mismo con las mujeres? Porque son necesarias o porque gritan a la más mínima injusticia que se les hace, y tienen su estrategia y sus argumentaciones, empiezan a cambiar de tal manera los hábitos y prácticas de la sociedad que dentro de muy poco su presencia en la escena de la historia será tan evidente, que nos parecerá increíble que en tiempos anteriores haya sido de otro modo.

La revuelta de los niños no es menos aparente, pero sigue otros caminos. Los niños son tan ruidosos como los otros grupos oprimidos en la manifestación de su protesta. No se trata tanto de ayudarles a su liberación cuanto de saber escucharles. Lo que quieren lo dicen claramente y con todos los lenguajes: la palabra y el gesto, el llanto, la risa y el grito. Hace ahora cien años Galdós supo escucharles. En la primera página de «Miau» escribe que no hay grito más estruendoso en favor de la libertad que el que lanzan los niños al salir de la escuela. Y siglos antes, Calderón escuchaba: «La vida es sueño» es el drama del ser humano encarcelado y reprimido durante la infancia y la juventud.

Pero quizá más importante que demostrar la radical semejanza entre pequeños y mayores, me parece ahora la de recuperar, para bien de unos y otros, el mismo paisaje para todos. La naturaleza —cielo y tierra, ríos, montes y plantas— está ahí para todos, No se hace la naturaleza pequeña para el niño y grande para el mayor, sino que a todos nos cobija y nos sustenta. Pero la sociedad, ese segundo ámbito creado por los hombres, se adapta a cada grupo con tanta exactitud como presión: es amplia para el padre; encogida para la madre; mínima para los niños. Y es un ámbito no sólo físico, sino también espiritual y moral, de las costumbres. Alguien podrá decir que en la estancia que les ha tocado a los niños hay una ventana, pequeña pero de ingentes posibilidades para la fantasía... No podrá convencernos: la estancia sigue siendo minúscula. Los niños nos recuerdan a cada paso, sin saber nada de teorías, pero con la fuerza derivada de la

necesidad, de la curiosidad, del instinto, del sentido de justicia, que ellos quieren el paisaje total y completo, para dar ante él su respuesta específica de hombres en el grado inicial de su desarrollo, como cada ser humano —no importa la edad, el sexo, la raza— puede y debe dar la suya desde su posición particular.

El libro que lector tiene en sus manos guarda en su más íntima base la misma intuición: devolver a los niños la integridad del paisaje social. Ahora bien, en concreto, el presente libro de Chiara Saraceno es una antología de Documentos de diversos grupos europeos y norteamericanos, mediante la cual se muestra el proceso pedagógico desde posturas típicamente antiautoritarias a posiciones decididamente socialistas, o, mejor, al proceso correctivo del antiautoritarismo por el socialismo. Si el lector me lo permite, le recomiendo que comience la lectura por esta parte de los Documentos, donde encontrará, ante todo, los informes detallados que grupos de comuneros y socialistas alemanes de Stuttgart, Frankfurt y Berlín han redactado durante los últimos años sobre sus prácticas con niños en comunas y «tiendas infantiles» así como los ya conocidos escritos de Vera Schmidt, y, muy en segundo lugar, los informes de las experiencias pedagógicas de los Panteras Negras y de un grupo feminista de Milán. Todo este material, de difícil localización, es verdaderamente apasionante por la riqueza de sus planteamientos y respuestas, tanto prácticos como teóricos. Insisto, no obstante, en la constante voluntad del reencuentro y de la devolución a los niños del escenario perdido de la sociedad: la sexualidad y el trabajo, la comunicación y la política, tanto como las otras realidades tradicionalmente concedidas en exclusiva a la infancia. En fin, en la Introducción de Chiara Saraceno, hallará el lector la panorámica dentro de la cual han tenido y tienen lugar aquellas experiencias y, dentro de la panorámica, el sinuoso y difícil camino hacia el socialismo.

JOSÉ MARÍA CARANDELL

INTRODUCCION

LA SOCIALIZACION INFANTIL COMO PROBLEMA POLITICO

1. *Prefacio*

La atención por el mundo del niño, por aquel delicado período del desarrollo del hombre constituido por la infancia, aparece, ciertamente, como uno de los rasgos característicos de la cultura occidental contemporánea en los más variados niveles: desde la familia que parece afirmar cada día más su razón de ser en función y por mediación del niño, a las ciencias especializadas (psicología, pedagogía) que constantemente van poniendo en claro la importancia crucial de los primeros años de vida.

Tal conocimiento se muestra aún marcado por una ambigüedad de fondo, en un doble sentido; por un lado, en efecto, el énfasis sobre la infancia coincide, de hecho, con una instrumentalización afectiva del niño: por parte de la madre, dada la educación que la empuja a ver, casi exclusivamente, en los hijos la propia realización, pero, también, por parte del padre que en la familia y en los hijos ve la posibilidad de gratificación y de un reconocimiento cada vez más problemático en otro lugar. Y es más o menos sobre esta consciente instrumentalización, sobre este grueso, denso y exclusivo investimento afectivo en los hijos, que juega la explícita mercantilización de la infancia en la obra de la industria y de la publicidad,

tendida para crear siempre nuevas «necesidades» infantiles (y de los padres en comparación con sus hijos) con la mediación de la industria cultural —revistas femeninas, manuales para padres, etc.— y la ayuda de los «profesionales de la infancia»: psicólogos, pediatras, enseñantes, curas. Por otro lado en nuestra sociedad de clases la conciencia (también en sus consecuencias prácticas) de la importancia crucial de la infancia para el desarrollo de la personalidad, parece rígidamente limitada dentro de los precisos confines de estrato y clase.

La afirmación de la infancia y la niñez (y después la adolescencia) como período fijo, con *status* social, derechos y deberes propios y diferentes de los adultos,¹ para tenerlo con mucho cuidado separado de la vida adulta, sea como ritmo y modalidad de existencia (juegos, vestidos, lenguaje) o como espacios institucionales propios del período (sobre todo la escuela, entendida como lugar específico de educación de los aún no adultos) es, como ha demostrado el histórico Ariès² un hecho relativamente

¹ Dice la antropóloga Ruth Benedict: «Nuestra cultura, desde un punto de vista comparativo, acentúa al máximo las diferencias entre niño y adulto. El niño es algo asexual, mientras que el adulto valora su grado de virilidad según la actividad sexual; al niño se le ha de proteger de todo lo desagradable de la vida, el adulto en cambio tiene que afrontarlo sin tener por ello graves problemas psíquicos; el niño debe obedecer, por el contrario, el adulto hace valer su autoridad para conseguir que se le obedezca. Estos son los dogmas de nuestra cultura, dogmas que a pesar de las llamadas razones naturales otras culturas pueden no compartir. Son elementos culturales adquiridos, a pesar de que indudablemente existan profundas diferencias fisiológicas entre niño y adulto». *Continuità e discontinuità nel condizionamento culturale*, en M. Mead y M. Wolfenstein (a cargo de), *Il mondo del bambino*, Comunità, Milano, 1963, p. 37. Se ven claras las consecuencias extremas de tal separación de la forma en que las ha trazado U. Bronfenbrenner en su análisis acerca de la condición infantil americana en contraste con la soviética. *Due mondi dell'infanzia USA-URSS*, Armando, Roma 1972, en particular pág. 103-40.

² Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1968. Es esta separación del adulto lo que explica, según Ariès, que en ningún otro período como la Edad Media y el Renacimiento fuese tan frecuente el fenómeno de la precocidad, hoy en cambio bastante raro y anormal. Ello era debido a la nor-

reciente: ha comenzado a manifestarse a partir del siglo XV pero no se ha despegado y arraigado hasta el XVIII, con la consolidación de la sociedad burguesa. Por otra parte esto ha ocurrido sólo en las clases superiores y, hasta este último decenio no se ha extendido, al menos parcialmente, también a las clases inferiores. El proceso de institucionalización de la infancia coincide con el de la institucionalización —típica de la sociedad burguesa— de una esfera privada frente a la pública, a la que corresponde una contracción numérica de la familia de las clases superiores y la progresiva dilatación de su función precisamente de soporte de lo privado y de la afectividad. El niño —como y bastante más que la mujer— llega a ser el objeto y así mismo el testimonio-instrumento de esta función, y al mismo tiempo viene constreñido por una dependencia más fuerte de la familia, de los padres, sea en términos emotivos (son menos numerosos los adultos a los que referirse y, por eso, más intenso pero también más frágil su ligamen con ellos), sea en términos temporales: la infancia como estadio *aún-no-adulto* abriga un mayor número de años que un período y se prolonga ulteriormente a la adolescencia. Nuestro estudiante universitario, depende económicamente de los padres y por eso no ha llegado aún a ser adulto, esto es, de hacer las cosas que en nuestra sociedad caracterizan al adulto (trabajar, tener hijos, «hacerse una familia», como se dice) es el resultado actual de este proceso.

La institucionalización de la infancia, la proclamación de su autonomía con respecto al mundo adulto coincide así, de hecho, con la prolongación y reforzamiento de una dependencia, y la separación del niño del adulto se hace en función de este último —de los padres, del colectivo y del

mal convivencia de los niños con los adultos. El reciente descubrimiento de que los niños pueden aprender a leer fácilmente a los tres años era un hecho bastante común para los niños de un determinado tiempo; si eran pocos los que lo lograban, no dependía de la «condición infantil», sino del estrato social al que pertenecían.

adulto mismo que el niño será¹. Esto viene a ser más evidente en aquellos lugares —las escuelas, parvularios, etc.— que tienen como función específica la «gestión de la infancia», la socialización entendida como proceso de aprendizaje de los papeles del adulto tal y como son codificados en una concreta sociedad, en una particular estructura de relaciones sociales. Como demuestra Ariès, la escuela, de institución abierta a cualquiera que quisiera aprender, sin limitaciones de edad y, en cierta medida, de estamento, se convierte, precisamente, en un lugar específico de educación de los aún no adultos a los valores y a los papeles adultos, y asimismo instrumento de separación generacional y de clase. «La vida ha tomado colores diferentes según el diverso tratamiento escolar del niño, burgués o popular. Existe, pues, un notable sincronismo en los tiempos modernos entre la clase fundada en la fecha de nacimiento y la clase social: ambas nacieron contemporáneamente a finales del siglo XVIII, en el mismo ambiente.»⁴

Pero no es cierto que nuestra intención sea describir un mítico pasado en el que la situación del niño fuese perfecta, sus relaciones con los adultos adecuadas y equilibradas, como tampoco la de desconocer la positividad de los descubrimientos psicológicos y psicoanalíticos sobre la infancia, el valor de muchos escritos sobre la socialización². Lo que queremos subrayar es que la atención específica a la infancia, al niño, así como el énfasis paralelo sobre el amor maternal, se ha desarrollado a partir de un período histórico bien determinado y con funcio-

¹ Es por lo que algunos, como G. Lapassade, hablan de forma polémica de «mito del adulto». *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Bologna, 1971.

² Ariès, op. cit., pág. 393. La obra de Ariès es fundamental para comprender la historia compleja del concepto de familia y de la preocupación educativa en Europa.

³ Véanse: M. Wolfenstein, *Implicazioni di una migliorata conoscenza del bambino*, y otro con el mismo título de M. Mead, ambos en *Il mondo del bambino*, cit., respectivamente en las págs. 571-7 y 581-94.

nes sociales precisas, que no consideran, si no en modo indirecto y, a menudo erróneo, el bien del niño (o de la mujer). Esto es tan cierto que podría convivir tranquilamente con la explotación más oblicua de los niños (y de las mujeres) de las clases subalternas. Y aún, en conexión con esta última observación queremos subrayar que el «niño-en-sí», objeto de la pedagogía y de la psicología, ser extraeconómico y apolítico en cuanto está separado del mundo adulto, no existe en realidad, si no que ha sido «inventado» a imagen y semejanza y en función de la sociedad adulta que decide y determina la socialización, en los contenidos, modalidad y duración, en base a las propias exigencias subjetivas y objetivas, conscientes o inconscientes. Las teorías sobre la infancia son por lo demás proyecciones justificativas de tales exigencias⁴.

Si existe un en-sí del niño es por esto mismo su independencia total de las exigencias del adulto, y que todavía se expresa y tiene consecuencias diversas según la clase y el estrato social con que al nacer el niño se encuentra. El nacimiento, el acto mismo de nacer, de sobrevivir, de ser o no ser querido, es ya un hecho socialmente determinado, marcado por las relaciones existentes entre los adultos, determinación que se hace más clara a medida que el niño crece. La separación niño/adulto es asimismo una profunda unidad/dependencia, no sólo del particular adulto/padre sino del colectivo de los adultos en sus relaciones recíprocas. En último término se trata de una relación social global y asimismo política.

En esta perspectiva viene, por consiguiente, revisado el contenido del progreso sólida y fácilmente atribuido al

⁴ Véase a este respecto la crítica dirigida por Lapassade a la psicología evolutiva tradicional, y en particular a Piaget y su escuela, a quienes ataca el hecho de que asuman como modelo para el desarrollo del niño al hombre convencional, cuyos caracteres están de antemano rígidamente prefijados y no son otra cosa que los rasgos permitidos (aunque no siempre coexisten todos ellos en un mismo individuo) en una sociedad determinada, por la clase superior. *Il mito dell'adulto* cit. pp. 225-36.

«descubrimiento de la infancia» (y después de la niñez y de la adolescencia) propio de la cultura occidental contemporánea. Es de hecho cierto sin objeción alguna, que éste forma parte de aquellas nuevas «necesidades» que con su aparición arriesgan a la humanidad haciéndola más consciente de sí misma, en cuanto que no se limita —al menos en las intenciones— a considerar al niño, simplemente, como si fuera un pequeño adulto, sino que toma la dimensión creativa y al mismo tiempo problemática de este período de la vida del hombre. Todavía tal «descubrimiento» está profundamente marcado por la función objetiva que le ha sido y es asignada por el orden social en su totalidad, en sus contradicciones y en sus conflictos, además de en sus racionalizaciones. Sí que la valoración de la infancia, la promesa que le es implícita de un posible futuro diferente, se transforma en reproducciones del dominio y de las diferenciaciones sociales en y por medio de los niños, con la mediación, más o menos consciente, de los variados agentes de socialización, de la familia al parvulario, de la escuela a los mass media.

La elevada industrialización y la situación del capitalismo monopolista que caracteriza hoy, con las relativas consecuencias y exigencias funcionales, la sociedad occidental no hacen más que reforzar la ambigüedad de éste, como de otros progresos culturales y sociales desarrollados en una situación de sustancial no libertad y de conflicto entre los hombres. Por un lado existen las exigencias de un mercado del trabajo que, bajo un perfil «técnico», pide una mano de obra más cualificada y fungible (con los complejos problemas de adaptación de los inmigrados y de la resocialización de los ancianos)⁷ y bajo el perfil político de individuos que hayan interioriza-

⁷ Acerca de la importancia de la educación en la sociedad actual acúdase al ensayo de F. Alberoni, *La contraddizione della scuola*, en *Classi e generazioni*, Il Mulino, Bologna, 1970, pp. 157-94. Para el análisis de la escolarización actual de las masas y de cara al futuro, M. Gattulo, *Riforma scolastiche e scuola di massa*, en «Inchiesta», 1971, n. 4, pp. 3-25.

do lo más rápidamente posible las relaciones de dominio existentes. Es a esta doble exigencia que corresponde la, aún por ahora defectuosa, política de escolarización de masas por etapas de edad progresivamente más amplias, asimismo la gradual sustracción a la familia de algunas funciones de socialización, mientras se le mantienen las fundamentales de mediación de la diferenciación social, de la pertenencia de clase en sus aspectos objetivos y subjetivos y de instrumento de privatización de los conflictos. Por otro lado existe una demanda social de educación cuyo alcance y significado podrían llevar más lejos las comprensibles esperanzas de movilidad individual. La difusión llevada a cabo a nivel de masas de la sensibilidad por la infancia, la niñez y la adolescencia, el deseo de sustraerlas por medio de la escolarización a una inserción precoz en la vida adulta («precocidad» que ha caracterizado y caracteriza aún, en gran parte, la experiencia del niño y muchacho proletario respecto al burgués), podría de hecho representar, también, una proyección de esperanzas emancipadoras más radicales, por cuanto, aún confusas y expresadas sólo parcialmente, implican «al menos a los propios hijos».

Los agentes de socialización, la familia, el parvulario, la escuela primaria sobre todo —en último término misma infancia y niñez— se encuentran en el cruce de estas contrastantes exigencias de dominio/emancipación. Sólo esta originaria ambigüedad puede explicar, esto es, llevar hacia una unidad comprensible, las varias contradicciones y actitudes conflictivas del colectivo frente a sus miembros más pequeños, de otro modo oscuros o simplemente acusados de irracionalidad: una pedagogía y una psicología teóricamente avanzadísimas y estructuras escolares y preescolares fatídicas o inhumanas, ghettos diferenciales y centros de investigación para superdotados, gran difusión de literatura especializada y explotación de los menores, énfasis en el niño y una práctica general en la relación con los niños concretos que parece más inspirada en el odio y en el espíritu

de engaño que en el amor y respeto (es un caso que los crímenes contra los niños —de los Celestinos a la Palliuca— susciten grandes escándalos pero acaban siempre con condenas irrisorias, esto si hay condena). Ciertamente que no se trata de elevarse al «plano del capital» maquiavélico y racionalísimo, articulado hasta sus mínimos detalles, como tampoco de olvidar que existen retrasos, inercias, en el interior mismo del dominio que provocan descompensaciones no queridas y no previstas —e Italia, en esto, es maestra. Todavía esta misma irracionalidad, estos retrasos, estas descompensaciones, son el signo de un desarrollo —cultural y económico— conflictivo contradictorio. Si el «plano del capital» existe, es propiamente en esta conflictividad y en la tentativa de controlarla y racionalizarla, al menos al nivel que ahora nos interesa.

Para transformar esta situación, para permitir a la sensibilidad por la infancia y, en general, por los procesos educativos familiares y extrafamiliares, emerger sin ser trastornada con coerciones tanto más refinadas cuanto más ayuda reciben de las ciencias especiales que se han venido desarrollando, y asimismo para no caer en el mito neo-rousseauiano del niño en sí, es preciso hacerse consciente del conflicto, obrar conscientemente en él. O bien asumir también la educación y el proceso de socialización en general (y, por consiguiente, también la familia, las relaciones entre marido y mujer, entre padres e hijos, entre familia y sociedad) como problemas políticos porque atañen a la totalidad de las relaciones sociales⁴. Esto ha

⁴ Estamos de acuerdo con Marina-Schönwetter cuando afirma que: «Los resultados de una investigación social específica de clase (a propósito de la socialización familiar) pueden contribuir a la clarificación existente entre la situación y la conciencia de clase de los trabajadores en un período de tiempo en el que las contradicciones en el seno de la sociedad capitalista. El uso de la

investigación social para la formación política de los trabajadores está por este motivo al entero servicio de la necesidad de emancipación, orientada a la superación de la sociedad de clases» (W. Gottschalch, M. Neuman-Schönwetter, G. Soukup, Soozia-

sido hecho sólo tímida y sectorialmente en la historia del movimiento obrero, demasiado a menudo inferior a la cultura dominante asumida como cultura *tout court*: las vicisitudes del Reich en Alemania, la lucidez de sus análisis y de sus denuncias a la social-democracia y después a los comunistas hasta su expulsión del partido, el aislamiento de los psicoanalistas marxistas (Hoernle, Otto y Alicia Rühle, Bernfeld) alemanes y austríacos en los años veinte y treinta, el desinterés oficial por sus experimentos educativos con la infancia y la juventud, que sin embargo habían encontrado un vasto eco, al menos como exigencia, en la base obrera, son desde este punto de vista ejemplares (no obstante los años veinte y treinta quedan aún como los años en que el movimiento obrero inició los experimentos más libres de prejuicios también a nivel supraestructural, y del mismo modo al nivel que aquí nos interesa). La novedad de estos últimos años —por indicar una fecha ya emblemática tomemos el 1968— está propiamente en el redescubrimiento (o puede sea mejor decir descubrimiento *tout court*, precisamente porque es la primera vez que, de manera especial en Italia, se forma una consciencia en algún modo de masa sobre este problema) de los mecanismos de socialización como problema concerniente no sólo a cada uno o a los especialistas, sino al colectivo en sus valores y en su organización.

En Italia esta conciencia —dada la dureza y la naturaleza explícita del conflicto de clases, la vistosidad de los desequilibrios sociales, difícilmente «etnologizable», esto es reducible a problemas de minorías étnicas o raciales, como sucede en países como Alemania y Estados Uni-

lisation und Sozialerziehung (trabajo del verano de 1970 en la facultad de Pedagogía de Berlín Oeste, Rotzpäd, 4, p. 38). Hasta ahora todas las investigaciones que se habían realizado iban acompañadas de ciertas perspectivas y objetivos en todo caso contrarias a las expuestas arriba, esto es, a un mayor control social y una más rigurosa integración al sistema de leyes y valores dominantes.

dos— se ha revuelto sobre todo contra el carácter clasista del agente de socialización «público», la escuela. Además, y antes de cada reflexión sobre los mecanismos de la socialización en cuanto tales, ha habido un razonamiento sobre los contenidos y, más aún, sobre la exclusión: el eslogan «escuela de clase» denuncia a la vez el carácter burgués de la cultura «institucional» y la selección como expulsión (la escabechina) que la escuela pone en práctica. Es la *Carta a una maestra* de los niños de Barbiana para movilizar la conciencia colectiva, antes y además de la relectura de Reich y colegas, que pone en movimiento por el contrario, asimismo sobre el problema de la socialización a los estudiantes alemanes y americanos. El análisis de la estratificación social de la población escolar en su progresión desde la escuela primaria a la universidad pone en crisis el ya frágil mito de la igualdad de posibilidades, si no de los puntos de partida.

Sólo por parte de una minoría del movimiento de protesta y de denuncia de esta primera toma de conciencia de la no neutralidad de la escuela y de sus contenidos⁹ se ha pasado a una individualización de los más delicados, y más escondidos, mecanismos de socialización: la superestructura se revela con toda su complejidad y con toda su incidencia hasta dentro de los mecanismos de formación de la personalidad individual, confirmación y consolidamiento de la organización estructural del colectivo. Lo fundamental es aquí la adquisición de las ideas psicoanalíticas (aunque, a menudo, quemado y apartado rápidamente, al menos a nivel explícito, en cuanto se denuncia el hasta demasiado evidente uso represivo del mantenimiento del *statu quo* con la sucesiva adaptación y personalización del conflicto). Y es a este nivel que

⁹ Para tal aspecto son claros ejemplos los análisis de contenido de los libros de texto de la escuela primaria, que hacen dar un salto cualitativo a la lucha llevada a cabo por los sindicatos y grupos de enseñantes en contra de los libros mismos: desde una denuncia de su precio hasta la denuncia por el claro contenido clasista antiobrero o simplemente reaccionario y estúpido que tienen.

se coloca, en gran medida, la sugerencia de la llamada Escuela de Frankfurt y, sobre todo de la recuperación crítica del psicoanálisis realizada por Marcuse, bien que en Italia, más que en Alemania, no se ha ido, precisamente, mucho más allá de la «sugerencia» (y a menudo de la crítica fácil).

El autoritarismo denunciado en sus formas más visitas (baronías académicas, despotismo profesoral, etc.) revela una dimensión, más importante por ser menos evidente, en la interiorización a nivel inconsciente de la violencia, de las estructuras de dominio y de exclusión —del adulto ni más ni menos, así como se expresa en la normatividad y organización social histórica y políticamente determinadas. Interiorización promovida por los agentes de socialización, familia, iglesia, escuela, mass media, *por su misma estructura y función en el colectivo*, independientemente de las intenciones y conocimientos subjetivos, y perpetuándose, gracias a los mecanismos inconcientemente interiorizados, también en las instituciones, agentes, relaciones programáticamente más antiautoritarias y contrarias al sistema de dominio existente: de los partidos y grupos políticos «revolucionarios» a las comunas juveniles. Privado y público, estructural y superestructural se emparejan así estrechamente entrelazados e integrados, separables sólo mediante una abstracción mecanicista. Así es como se acompañan ligadas revolución y emancipación, cuyo nexo, ya claro en Marx, vuelve a ser evidenciado y hecho objeto de análisis, en otro caso ahora y siempre de praxis política.

No por casualidad la «protesta juvenil» de estos años ha tenido, también en Italia, aunque no tan evidente como en Francia, Alemania y Estados Unidos, los caracteres de un movimiento de emancipación colectiva, que miraba de implicar, al menos tendencialmente, las relaciones privadas (familia, relaciones interpersonales) y «superestructurales». (Es significativo, en Italia, desde este punto de vista el fenómeno del «disentimiento católico»,

de crítica a las instituciones religiosas"). La revolución sexual, los procesos de formación de la personalidad, las relaciones interpersonales, vienen así situadas en el centro del proceso revolucionario, complementarios y, asimismo, necesarios para el buen resultado de aquél, ni más ni menos porque revolución significa verdaderamente y también emancipación. Existe la intuición de la existencia de un nexo preciso entre la familia, la fábrica, el parvulario, el orfelinato, la cárcel y el manicomio, aún, si tal nexo es más postulado que indagado analíticamente en sus diferenciaciones específicas y, aún, si se privilegian los fenómenos más vistosos y macroscópicos (las «instituciones totales») a expensas de aquellos más complejos y complicados, la propia esfera privada (la familia, las relaciones hombre-mujer, la concepción misma de la mujer, la socialización infantil).

La evasión en lo «estructural» sin embargo, con la urgencia propia de los problemas a este nivel, parece garantizar una mayor concreción y politización de las acciones. Así como la lucha política cotidiana, los mecanismos aprendidos, una estructura de la personalidad consolidada y no transformable por simples negaciones intelectuales o, también, por voluntad, hacen que aquel nexo sólo sea confusamente intuido, privilegiando el momento inmediato y visiblemente político-económico y subordinando los otros, o bien relegándolos a un hipotético «futuro comunista», o bien instrumentalizándolos en función de las «luchas verdaderas» o del «aumento del movimiento», o en fin, reduciéndolos ilusoriamente a cuestiones privadas — de hecho reproduciendo en el ámbito privado aquellos mecanismos aprendidos por los que una «personalidad autori-

¹⁰ Acerca del fenómeno del disentimiento católico de los jóvenes ya no sólo de crítica política a la institución, sino y también de revisión de la socialización religiosa, ver entre otros, G. E. Rusconi, *Giovani e secolarizzazione*, Vallecchi, Firenze 1969; G. E. Rusconi e C. Saraceno, *Ideologia religiosa e conflitto sociale*, De Donato, Bari 1970. En cuanto a la protesta juvenil como movimiento colectivo de «recreación» de valores —como sociedad en *statu nascenti*— ver: F. Alberoni, *Statu nascenti*, Il Mulino, Bologna 1968.

taria» se encuentra escondida en el más ardiente «revolucionario» y las «mujeres y los niños» son siempre diferentes/inferiores con respecto al hombre-cabeza de familia¹¹ y cada exigencia extraeconómica viene etiquetada de supraestructural y por esto mismo secundaria. Salvo no entender como el proletariado se «integra», o porque el trabajador es, por ejemplo, más autoritario que el profesor con su mujer y los hijos, por qué las mujeres son más «conservadoras», o por qué las «falsas necesidades» están masivamente interiorizadas, etc. En el terreno de la socialización, desde el nivel primario hasta los mecanismos que resguardan la confirmación y adaptación del adulto en los distintos papeles que le son pedidos, se corre el peligro una vez más de ser abandonado a las élites intelectuales iluminadas que ofrecen una alternativa progresista a sus propios hijos —tradición ahora ya casi antigua (si se piensa en las «casas del sol», en los varios parvularios, en la misma exaltación por parte del estamento económicamente privilegiado y culturalmente «iluminado» de las ideas y actitudes pedagógicas montessorianas, no obstante nacidas en un contexto de pobreza)¹². O a los especialistas institucionales, con sus pro-

¹¹ Sobre este particular véase la amena y clara narración de Lea Melandri sobre la ocupación de las casas de la calle Tibaldi en Milán el verano de 1971, acción llevada a cabo por unos barraquistas y militantes del grupo Lotta continua, en la cual la organización del trabajo y la división de las responsabilidades reflejaba exactamente dicho esquema, con la tendencia clara a reducir al mismo «proletariado» a papel de niño, de protegido del militante. En la revista *«L'erba voglio»*, 1, 2 de setiembre de 1971, pp. 7-11. Véase además el interesante documento del colectivo de estudiantes del contrcurso de pedagogía que tuvo lugar en Milán durante el otoño y el invierno de 1968-69, publicado en E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori, *L'Erba Voglio*, Einaudi, Torino 1971, pp. 32-4.

¹² La primera «casa de niños» fue organizada en el año 1906 por Montessori en el pobrísimo barrio de S. Lorenzo en Roma en base a una propuesta del Instituto para las casas populares, como lugar colectivo y llevado colectivamente, que permitiese encontrar a los niños fuera de la familia, pero dentro del barrio, un espacio educativo ordenado y sereno. Fue más tarde cuando se dio el fenómeno de las «escuelas para niños» destinadas la mayoría

puestas de «escuela diferencial» o de «educación compensativa», que son los instrumentos hasta aquí elaborados para obviar los resultados de un proceso de socialización problemático. De nuevo reduciendo el problema de la socialización a problema «pura y prevalentemente pedagógico», más bien casi didáctico, y no político, como es por el contrario.

No obstante, las ideas antiautoritarias aún no han desaparecido del todo. Han quedado como instancias sobreentendidas, también dentro de aquellos grupos políticos que sin embargo de un modo formal las han abandonado —entendiendo, al menos en la conciencia, que es necesario abordar todos los ámbitos de vida del individuo (por cuanto han sido reducidos mecánicamente a su economicidad), no sólo el lugar y las relaciones de trabajo— ello está llevado adelante por algunos grupos que de una forma sistemática lo han continuado ya sea a nivel teórico de análisis crítico de los agentes y de los procesos de socialización, ya sea a nivel práctico-político de lucha contra la cristalización de las relaciones institucionalizadas por la tradición y por la ley y de reinención de nuevas modalidades de relación (piénsese, tan sólo, en el contradictorio y multiforme movimiento de liberación de la mujer) y de socialización infantil. Estos últimos miran no ya a la elaboración de una nueva «ciencia pedagógica», sino a la consciente inserción en el proceso educativo de la dimensión política, o mejor, de la aceptación activa y consciente de tal dimensión de hecho ya presente en las experiencias y en la estructura personal del niño".

a las clases superiores. Véase una pequeña publicación, G. Honegger, *L'apporto del montessorismo*, en «Scuola e città», 1965, 2-3, pp. 101-6. No es este el momento de formular una crítica al movimiento montessoriano, especialmente en su sucesiva fosilización.

" Es este el sentido de la negativa a aceptar la separación entre escuela/fuera-de-la-escuela formulada por muchos grupos de enseñantes, por ejemplo *L'erba voglio*, cit., *Introduzione*. Con referencia al condicionamiento que recibe el niño de la clase a la que pertenece ya en el año 1922, Ernst Hoernle, del Movimiento infantil comunista alemán, escribía: «Para los teóricos de la peda-

Está presente de tal manera que los estamentos más progresistas de entre los garantizadores del *status quo*, ya no la esconden, sino que la establecen como base, entendiéndola y propagándola como «desventaja cultural», de una política de integración discriminada. Tema éste que retomaremos más adelante.

Puesto así el problema sobre el tapete, hagamos un paso atrás para mirar de evidenciar más analíticamente los fenómenos que están dentro de los problemas de la socialización infantil y como han ido madurando a nivel de conciencia colectiva. El punto de partida es, naturalmente, la familia, sus transformaciones, su diversificación en relación a la situación de clase y de estrato, etc.

2. *Sociedad de clases, estructuras familiares y modalidad de socialización infantil.*

Si es cierto que la privatización de la familia se inicia —como demuestra Ariès— antes del proceso de industrialización-urbanización, la familia de hoy es sin embargo diferente de aquella burguesa clásica, en la que eran fuertes e importantes socialmente las relaciones de parentesco y se podía por esto mismo hablar de familia extensa, aunque en un sentido diferente de la *familia* romana o de las grandes familias (de los señores, de los ricos comerciantes) medievales y renacentistas, en las que varias generaciones vivían comúnmente bajo un mismo techo. Como apunta König, la familia ensanchada tan sólo sobrevive hoy en los estratos superiores, en relación con la existencia de grandes patrimonios familiares de cuyas

gogía y los psicólogos burgueses tan sólo existe el *niño* en contraposición al adulto, pero no los niños proletarios en oposición a los niños burgueses. Ellos no ven las relaciones de clase como condicionantes de la naturaleza infantil al lado de los biológicos y generalmente sociológicos». En *Educazione come prassi politica*, a cargo del «Colettivo rosso per l'educazione prolearia», Berlín Occidental, trad. it. Guaraldi, Bologna 1971, p. 124.

obligaciones y complejidad la familia conyugal por sí sola no podría hacer frente. La prevaleciente existencia de familias nucleares en la sociedad contemporánea, se imputa por consiguiente al hecho que los miembros de los estratos inferiores en contraste con aquellos superiores están caracterizados por una relación salarial individual. En la actualidad «bajo la influencia del moderno estado burocrático, también la familia de la tardía burguesía patriarcal (está sujeta) a un proceso de contracción... cuyo final es la moderna familia conyugal, como resultado de la universalización... de la familia obrera con la dependencia salarial que le es típica, con la que la familia burguesa se va confundiendo en medida creciente, puesto que también para ella la dependencia económica se ha vuelto ley general de vida»¹⁴. De agente directo de producción, de sujeto sobre todo y activamente económico la familia se vuelve, para sectores cada vez más amplios, agente de reproducción y mantenimiento —en todas sus variantes— de la fuerza de trabajo: del trabajo doméstico no pagado y asimismo necesario (incluyendo allí la serie infinita de prestaciones y prácticas burocráticas implicadas hoy en la gestión del núcleo familiar), a la socialización y resocialización de sus miembros¹⁵.

El modo en que esta nueva función de la familia —o mejor de esta su particular especialización— se explica

¹⁴ R. König, *Alte Probleme und neue Fragen in der Familiensoziologie*, en «Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», 18, 1966, p. 19. Una versión reducida de este ensayo se puede encontrar en versión francesa en A. Michel (a cargo de) *La sociologie de la famille*, Mouton, Paris 1970, pp. 37-42. Acerca de la necesidad de distinguir, cuando se hace una historia de las transformaciones de la familia, entre las diferentes estructuras familiares correspondientes a los diversos estratos y clases sociales existente (por lo que en las capas sociales inferiores ha prevalecido siempre la familia conyugal, más o menos integrada en un colectivo social más amplio) véase, W. J. Goode, *World Revolution and Family Patterns*, The Free Press, London 1963, cap. I.

¹⁵ Es a este nivel en el que se sitúa la función de muchas cosas concretas de la familia como válvula de salida y de control del conflicto, generacional y de clase (ver: Alberoni, *Famiglia e lotta di classe*, en *Classi e generazioni* cit., pp. 101-126).

concretamente, viene definido por la particular posición de sus miembros, de hecho del «cabeza», respecto a las relaciones de propiedad y de producción ya sea por el lado de la dependencia/independencia salarial y de la mayor o menor rigidez del papel profesional, ya por aquél de la concreta misión desarrollada (trabajo manual/trabajo intelectual en sus diversas especificaciones). Como escribe la Neumann-Schönwetter, «La influencia de la orientación de clase en la socialización familiar, por la que, a su vez, viene determinada la matriz de la estructura de la personalidad infantil, en los últimos años ha conquistado gran atención en los problemas de las ciencias sociales. A pesar de que no exista aún una teoría comprensiva de la relación entre estructura social y personalidad social, los resultados de las investigaciones disponibles se dirigen hacia un ligamen causal entre las posiciones de los padres en el proceso de producción, sus métodos educativos y la estructura de la personalidad de sus hijos. Esto significa que los padres mediatizan a sus hijos las capacidades cognoscitivas y motivacionales que son relevantes para la solución de los problemas determinados por la posición social que ocupan»¹⁶.

Grave e importante, a la vez, viene a ser la denuncia de Sartre: «Los marxistas de hoy se ocupan sólo de los adultos; se diría, al leerlos, que nacemos en la edad en que ganamos nuestro primer salario; se han olvidado de la propia infancia y, al leerlos, parece que los hombres comprueban la cosificación y la alienación sobre todo en el propio trabajo, mientras cada uno la vive ante todo, como niño, en el trabajo de los propios padres»¹⁷.

¹⁶ *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit., p. 38. Ver también: H. Borxow, *Development of Occupational Motives and Roles*, en M. L. Hoffman y L. W. Hoffman, *Review of Child Development Research*, Russel Sage Foundation, New York 1964, vol. II, pp. 373-417, particularmente p. 383.

¹⁷ J. P. Sartre, *Crítica della ragione dialettica* (en cast. *Crítica a la Razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires), Il Saggiatore, Milano 1963, vol. I, p. 55. Continúa diciendo: «Oponiéndose a una interpretación excesivamente sexual aprovechan para condenar un mé-

Afirmar que existen modalidades de socialización diferenciadas por capas y clases de pertenencia significa afirmar que la familia es la «mediación entre clase universal e individuo»¹¹, donde la estructura de las relaciones económicas y la división del trabajo entran a definir al individuo hasta en los más delicados mecanismos y experiencias de la primera infancia, con un recíproco reforzamiento de constitución psíquica («interna») y condición socio-económica («externa»). En otras palabras, nuestra tesis es que el proceso de estigmatización social —por usar un término apreciado por Goffman— se inicia con el nacimiento: el papel social previsto entra a determinar la identidad personal del niño, así como, precedentemente, ha construido la estructura del comportamiento y de la personalidad de los padres y, por consiguiente, también sus actitudes más o menos explícita y conscientemente educativas. El proceso de socialización como socialización de los roles en una armoniosa complementariedad de necesidades y esperanzas —como es sugerido por Parsons y sus discípulos— se revela así en su efectiva y predeterminada rigidez: según la cual las necesidades y las esperanzas satisfechas son siempre aquellas de la estructura de dominio y de clase¹².

Hablar de la familia, pues, como agente de socialización primaria, en sentido temporal y, asimismo en sentido substancial, significa analizar de qué familia se trata, su status socio-económico, su colocación en me-

todo de investigación que pretende tan sólo la sustitución en cada uno de la naturaleza por la historia; no han comprendido todavía que la sexualidad es sólo una forma de vivir a un cierto nivel, y en la perspectiva de una cierta aventura individual, la totalidad de nuestras condiciones». Ver también sus observaciones de las pp. 82-84.

¹¹ Ibid., p. 55.

¹² Para una crítica del esquema parsoniano de los roles como algo complementario a las necesidades y a las esperanzas, véase J. Habermas, *Thesen zur Theorie der Sozialisation*, apuntes del curso de verano del año 1968 en la Universidad de Frankfurt, pp. 7-8, 10. Para T. Parsons véase *Il sistema sociale*, Comunità, Milano 1965, cap. VI, en particular pp. 217-36.

dio de las relaciones de producción y, por consiguiente, de los modelos de interacción y culturales que la caracterizan. Sólo en este complejo de variables, entre otras, se puede desarrollar un análisis específico sobre las «técnicas educativas» que tanta importancia tienen en la literatura —y sobre todo en las investigaciones empíricas— sobre la socialización infantil ²⁰.

Antes de proseguir, hay que decir que las investigaciones de las que nos podemos servir para analizar concretamente este fenómeno, sufren de una grave limitación: sobre todo si se trata de investigaciones desarrolladas preferentemente en Estados Unidos, donde el proceso de industrialización y de concentración monopolista (con los efectos colaterales de contracción de las estructuras familiares y de tendencias proletarizaciones, incluso psicológicas, de amplios sectores de clase media) es más avanzado que en Italia, en la que, a falta de investigaciones específicas, podemos, tan sólo, avanzar hipótesis analógicas y delinear líneas de tendencia. En segundo lugar existe un cierto y propio límite conceptual, y por ello, analítico: estas investigaciones están, en su mayoría, fundadas sobre la teoría de los roles y sobre la conexión de las capas sociales, la cual —amén de dar por descontada una sociedad estratificada sin solución de continuidad y sin contradicciones substanciales, fundada prevalentemente en la aceptación/interiorización consensual de normas más que sobre el dominio y la violencia, nacidas de la organización económica— de hecho se revela muy imprecisa y confusa en sus distinciones, además de prejuzgada en sus imputaciones de valor. Los investigadores, en su mayoría, asumen, de hecho, como medida de juicio el orden, la estructura familiar, las normas, el nivel de

²⁰ Ver también J. Fend, *Sozialisierung und Erziehung*, Verlag Julius Betz, Weinheim 1970; «Las concretas acciones de disciplina de los padres no tienen ninguna relación una con otra. De esta forma la posición general de los padres en las relaciones con el hijo es correlativa al uso de determinadas técnicas (p. 91). En dicha posición general depende a su vez de la situación de los padres en su contacto concreto y en sus relaciones con el exterior.

desarrollo personal cognoscitivo y motivacional de la clase media, por consiguiente con facilidad califican de «desviaciones» personales o de grupo a la diversidad en las capas sociales inferiores. Al contrario, como ha resaltado Rodman, en realidad, aquellos que por las clases medias son considerados «problemas» de las clases inferiores (por ejemplo, madres solteras, nacimientos ilegítimos, abandonos, etc.) son precisamente y por el contrario soluciones: «Son soluciones a otros problemas más fundamentales que deben hacer frente los pertenecientes a las clases inferiores. Estos problemas comprenden las privaciones sociales, económicas y políticas de esta clase. Las personas de la clase inferior, debiendo enfrentarse a estas dificultades tienen la tendencia a desarrollar una estructura familiar dotada de una cierta flexibilidad (o volubilidad) que les permite afrontar problemas como el paro y los bajos salarios»²¹. Ya que, además, prescinden de toda referencia a las relaciones de producción y, por consiguiente, de la estructura de clases de la sociedad analizada y trabajan sólo con categorías como las de prestigio, rédito, etc., de hecho se encuentra en estos análisis una excesiva simplificación de la estructura y estratificación social. Típico es, por ejemplo, el hecho que en la capa inferior (*lower class*) estén sólidamente unidos el proletariado y el subproletariado, los trabajadores con trabajo estable y los desocupados crónicos, las minorías étnicas, los habitantes de los ghettos (muchos análisis de las familias *lower class* están efectuados en familias asistidas por la caridad pública, en general negras), así como

²¹ H. Rodman, *La classe sociale et les relations familiales*, en A. Michel, *La sociologie de la famille*, cit., p. 150. El ensayo está extraído del libro publicado por Rodman, *Marriage, family and society*, Random House, New York 1965, pp. 213-8. Para una crítica de los planteamientos de muchas de las investigaciones llevadas a cabo acerca de las relaciones entre familia y jerarquización social, véase también Miller and Riessman, *The Working Class Subculture*, en «Social Problems», 9, verano 1961, pp. 86-97; K. Ehlich, J. Hohnhaser, F. Müller, D. Weihle, *Spätkapitalismus - Soziolinguistik - Kompensatorische Spracherziehung*, en «Kursbuch», 24, 1971, pp. 33-57, en particular pp. 38, 42.

en la clase media se juntan burguesía y pequeña burguesía, manager, empleados, pequeños comerciantes y de profesiones liberales.

El concepto de capa sólo puede funcionar en conexión y no en sustitución del concepto de clase, en la medida en que individualiza grupos —y condiciones de vida— diferenciados y socialmente relevantes dentro de las clases (por ej., intelectuales, empleados, técnicos, etc.)²². Lo mismo se puede decir en cuanto al concepto de subcultura, a menudo usado en este campo, para el que aceptamos la definición hecha por Oeverman según la cual toda su cultura se distingue «en base a específicas normas de comportamiento y hábitos de vida, sus participantes tienen un sistema común de explicaciones y esquemas interpretativos, hablan una lengua específica, comparten concepciones de belleza, ideas de bueno y malo, correcto y erróneo». Por las que, precisamente, «Niños de clase media o inferior nacen en condiciones ambientales diferentes, asumen de sus padre diferentes orientaciones de comportamiento, afrontan en la vida cotidiana diferentes problemas, en suma, desarrollan un horizonte de experiencias heterogéneo desde muchos puntos de vista»²³.

²² Por ello cuando hablamos de clase social inferior nos referiremos a la parte de la clase trabajadora comprendida por obreros industriales, con trabajo —asalariado— bastante estable (y a las demandas que les pertenecen), dejando a un lado no tan sólo a los parados y obreros dedicados a oficios inferiores, sino también al mismo proletariado agrícola. Y esto no porque no tengan «interés» los grupos dejados de lado, sino porque el hecho de llevar a cabo un estudio sobre tales sectores quiere decir que el análisis efectuado está hecho con toda la seriedad y el rigor necesarios, teniendo en cuenta todas las variables, económicas, políticas, históricas, etc., lo cual es algo que falta casi totalmente en las investigaciones de que disponemos (que son de cualquier modo —dado que se ocupan principalmente de las minorías étnicas y raciales— difícilmente comparables con la situación italiana).

²³ U. Devermann, *Soziale Schichtung und Begabung*, en H. Roth, U. Oevermann, *Sozialisation und Sprachbarrieren*, recopilación de artículos fotocopados, p. 35. Oevermann define en otras palabras las normas culturales y los modelos de comportamiento como «estrategias típicas para la solución de los problemas típicos de la clase social».

Si usamos, por tanto, las categorías de «capa» o «clase media» y de «clase trabajadora» (omitendo la capa superior, demasiado exigua numéricamente para ser significativa a este nivel de problemas) lo haremos teniendo en cuenta la estructura compleja de las relaciones de producción y sociales, y sus transformaciones. Se trata, de cualquier modo, obviamente, de grandes generalizaciones que intentan tener sólo el carácter de indicación problemática.

a) La familia de «clase media»

La contracción numérica a la que ha estado sometida la familia burguesa tradicional con la progresiva afirmación del capital monopolístico y la consiguiente desaparición de la figura del empresario weberiano, como sujeto económico independiente²⁴, ha tenido sobre los herederos de aquella familia —la clase media contemporánea— efectos de algún modo contradictorios. Por un lado, ha sustraído a la institución familiar aquella base económica que constituía el real fundamento de la esfera privada burguesa, por el otro ulteriormente ha privatizado la familia, en el sentido que la ha reducido, en cuanto a ideología al menos, a las simples relaciones interpersonales-afectivas, dilatadas enormemente en la medida en que se han concentrado, sólo, sobre los miembros internos de la familia. Se trata, ni más ni menos, de la hiperespecialización de la familia de que habla Parson y de la que el puesto que allí ocupa la socialización infantil es la expresión más evidente, junto al intento de fundir en uno «amor romántico» y «matri-

²⁴ Ver H. Berndt, *Kommune und Familie*, en «Kursbuch», 17, 1969, p. 137: «Si la condición de clase del proletariado ha estado desde el principio marcada por el hecho de que junto a la imposición de la más absoluta desposesión se les negaba asimismo la posesión de una esfera autónoma y privada, con la concentración del capital y el hundimiento de los círculos de trabajo constituidos por muchos propietarios atomizados que eran la base económica de la sociedad burguesa, se destruye asimismo la propia familia burguesa».

monio», dos tipos de relación heterosexuales originariamente bien distintos.

Esta «disolución-concentración» de la familia burguesa tradicional viene acompañada por la transferencia a la colectividad de algunas funciones socio-económicas y educativas en otro tiempo propias directamente del padre. Mientras, hace algún tiempo, en efecto, era de un modo directo e inmediato la familia la que determinaba la inserción social, también en la esfera profesional, «colocando», por así decir, a sus hijos (como era más obviamente evidente en la transmisión hereditaria de empresas y profesiones), hoy las funciones, en aumento, de socialización y también de «colocación» son asumidas por instituciones extrafamiliares, como demuestra la creciente importancia de la escolaridad para la inserción en la vida profesional. Esto no es, ciertamente, independiente del *status* socio-económico de la familia, de sus concretas posibilidades financieras (esto es, de las posibilidades de financiar los estudios, con una privatización de lo público típica de la sociedad burguesa capitalista) y del nivel cultural de los padres. Todavía es más evidente que la familia se limita a pagar por un servicio que viene efectuado por otros agentes, los cuales están de algún modo sustraídos de su control.

Esto tiene consecuencias precisas —lúcidamente analizadas, sobre todo, por los teóricos de la Escuela de Fankfurt (por Horkheimer y Adorno y por el psicoanalista Mitscherlich», cuyas argumentaciones no haremos más que repetir— en particular lo que se refiere a la pérdida de legitimación de la autoridad paterna, ya no fundada sobre una autoridad económico-social autónomamente garantizada²⁵ (y asimismo de un modo peligrosamente similar

²⁵ Con el pertinente sentimiento de impotencia del adulto-padre, «ya que ellos no pueden comprender la sociedad en la que viven y el sentido y las pretensiones de ejecutar un determinado rol en las relaciones sociales en general, y puesto que sobre este particular no son seguras por lo general las gratificaciones que reciben porque no dominan las condiciones en las que las gratificaciones están garantizadas. Esta impotencia hace el juego a

al autoritarismo irracional en la medida en la que quiere afirmarse sea como fuere, según los modelos culturales tradicionales que continúan sobreviviendo por inercia).

A propósito de esto alguien ha sugerido que las investigaciones que ven un creciente proceso de democratización en la relación conyugal y paterna entre padres e hijos pueden relacionarse con el hecho que la autoridad paterna no está ya socialmente garantizada y, por esto mismo, las tendencias represivas de las familias busguesas se han mitigado²⁶. Aunque, a menudo, se trata más de posiciones ideológicas que de un cambio real en las relaciones concretas, dados los límites de la investigación en cuestión, o por tratarse sólo del realce de opiniones, de estereotipos culturales, ni más ni menos, esto es, de cualquier modo, índice de una inseguridad respecto a los valores y a las normativas tradicionales. Del mismo modo la difundida preocupación (en la clase media superior sobre todo, y en los padres con un nivel cultural bastante elevado) por una educación liberal e ilustrada del niño está, probablemente, colocada en este contexto de inseguridad de las relaciones entre padres e hijos. Esto explica, entre otras cosas, la enorme difusión de literatura especializada, de los manuales para los buenos padres, de las revistas para familias —que encuentran, precisamente en esta capa social su público. Ella es, en general, la más conscientemente insegura, siendo la heredera de modelos impracticables y no más fá-

los residuos ideológicos de la consciencia pequeño-burguesa que afirman que los hombres son los productores de este mundo». H. Horn, *Über den Zusammenhang zwischen Angst und politischer Apathie*, cit., en *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit., p. 55.

²⁶ En términos estrictamente psicológicos Wolfenstein sugiere que el creciente respeto por el niño va acompañado de una identificación proyectiva con él, por lo que a menudo se trata de un «igualitarismo espurio», que esconde a los ojos del niño el adulto real en la medida en la que éste no quiere aceptar el conflicto que deriva de la real desigualdad de poder entre él y el niño. Ver *Implicazioni di una mugliorata conoscenza del bambino*, en *Il mondo del bambino*, cit. pp. 572-4.

cilmente legitimables, y la más disponible, por bienestar psíquico y temporal y por educación intelectual a la escucha y atención en consejos «calificados»²⁷ —así como, por otro lado, la más disponible a la moda, también en este caso. A lo mejor esta mayor atención se debe al hecho de que las madres de clase media, dada la ideología más igualitaria prevaleciente en las relaciones entre los cónyuges de esta capa social, sienten mayormente la necesidad de legitimar su propio papel, distinguiendo el de marido-padre del de «experta en educación», en el que el padre se fía de buena gana, a pesar de que participa en el proceso educativo explícito en mayor medida que su colega de clase obrera.

En cuanto a los valores educativos de dicha capa social, están en relación con las orientaciones al servicio y al ascenso descritos, usualmente, como típicos de la clase media. Por lo cual el niño se enfrenta, relativamente pronto, desde la primera palabra hasta el primer paso, con expectativas orientadas al servicio, en rivalidad, más o menos explícita, con sus coetáneos. Si en realidad es cierto que los padres de clase media usan técnicas educativas prevalentemente «psicológicas» («mamá no te querrá más», «haz esto si quieres poner contenta a mamá»), evitando en general castigos y recompensas materiales²⁸ —de manera especial cuanto

²⁷ Ver, *Introduzione* a la tercera parte (acerca de los estudios de puericultura), en particular p. 191: «El hecho de que exista una literatura que aconseje a los padres acerca del modo de cómo cuidar a sus propios hijos es indicativa de una cultura en vías de cambio. En las culturas tradicionales, en las que un mismo modelo se repite generación tras generación, las autoridades en la materia son los más ancianos. Pero en una cultura que esté evolucionando los ancianos pierden su infalibilidad».

²⁸ Becker, analizando la gran afluencia de estudios sobre las «técnicas educativas» —no siempre válidos y dignos de consideración en el plano de la conceptualización y de los ejemplos estudiados— entresaca dos «constelaciones» típicas, entre sí relativamente independientes, que buscan alcanzar el tono emotivo general de la reacción educativa: *warmth* vs. *hostility* (calor frente a hostilidad) y *restrictiveness* vs. *permissiveness* (restricción frente a permisividad). Esto significaría que —a diferencia de lo que co-

más elevado es el *status* económico-cultural de los padres— esto no significa que ejerzan, por esto mismo, menos presión sobre los hijos, al contrario. Como señala Bronfenbrenner analizando los resultados de alguna investigación, «estos resultados significan que los padres de clase media, aunque en un sentido más indulgente en sus técnicas de disciplina, usan métodos que, de hecho, son más constrictivos. Además, el poder constrictivo de estas prácticas antes que reducirse está siendo probablemente reforzado por el trato más permisivo que se da a los niños de clase media en los primeros años de vida. El uso eficaz de la negación del amor como técnica de disciplina implica la precedente existencia de una relación gratificante; cuanto más amor está presente en primera instancia, tanto más grande es la amenaza implícita de su retirada»²⁹. Y esto, a su vez, deriva del hecho que la madre tiene un papel psicológicamente muy importante —y en su ser «educadora» tiene su legitimación— en la socialización del niño de clase media. De esta manipulación psicológica, unida a una fuerte dependencia emotiva concentrada en pocos adultos, parece derivar la mayor predisposición de los niños —especialmente varones— de esta capa social hacia los disturbios neuróticos³⁰.

múnmente se piensa, aun por parte de los científicos— los padres pueden ser relativamente permisibles restrictivos sin que por ello tengan que mostrarse «afectuosos» u «hostiles» en sus relaciones con los hijos. Ver W. C. Becker, *Consequences of Different Kinds of Parental Discipline*, en Hoffman and Hoffman, *Review of Child Development Research*, cit., pp. 169-208.

²⁹ U. Bronfenbrenner, *Socialization and Social Class through Time and Space*, en E. E. Maccoby, Th. M. Newcomb, E. L. Hartley, *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1958, p. 419.

³⁰ Véase por ejemplo, A. W. Green, *The Middle-Class Male Child and Neurosis*, en N. W. Bell, E. F. Vogel, *The Family*, The Free Press, Glencoe 1963, pp. 563-72. El autor descubre que cuando la dirección se efectúa mediante la manipulación del amor como recompensa y castigo al niño es algo que predispone a la neurosis. Ver también J. Habermas, *Thesen zur Theorie der Sozialisation*, cit., pp. 32-34.

En realidad, el niño de clase media está sujeto a una doble y contradictoria expectativa de dependencia afectiva de los padres (y en particular de la madre) y de autonomía y curiosidad en las confrontaciones con el mundo externo —dos actitudes que deberían desarrollarse a través de la adquisición de un autocontrol definido, no como el cumplimiento de reglas impuestas desde el exterior, sino como dominio autónomo de pulsiones espontáneas afectivas y como observación de expectativas de comportamiento interiorizado¹¹. El frágil equilibrio entre el cumplimiento de esta doble expectativa —que es precisamente el origen de muchas neurosis— viene decidido, una vez más, por la experiencia social de los padres, por el grado de su solidaridad recíproca y, sobre todo, de las gratifica-

¹¹ «La identidad de los individuos se encuentra en primer plano en las correspondientes reacciones sociales. Las diferencias individuales se tienen en consideración y se acentúan, las intenciones subjetivas se explicitan y no se hacen depender deductivamente de la posición social de quien las explicita. El modo de hablar es más abstracto y más rico en cuanto a posibilidades de diferenciación».

Oevermann, *Soziale Schichtung und Begabung*, cit., p. 39. Esto es algo que vienen facilitado además por las técnicas pedagógicas que tienen mucho más en cuenta las intenciones que las consecuencias de una determinada acción de un niño (a la inversa de lo que sucede en los niños de la clase trabajadora) y asimismo permiten la interiorización de un conjunto coherente de normas. Ver M. L. Kohn, *Social Class and Parent + Child Relationships*, en «American Journal of Sociology», January 1963, pp. 471 sigs.; del mismo autor, *Social Class and Parental Values*, en «American Journal of Sociology», January 1959, pp. 337 sigs. En torno al cambio de valores en la clase media —unido al cambio de funciones dentro de la estructura económica, además del estudio de Bronfenbrenner ya citado—, véase D. R. Miller, G. E. Swanson, *The Changing American Parent*, John Wiley and Sons, New York 1958. Los autores hablan de una vieja clase media *individuated entrepreneurial* —individualista y autorepresora— y de una nueva clase media *welfare bureaucratic*, más permisiva y sociable, «espontánea», pero asimismo controlada. Para una discusión de la vieja «clase media» en Italia y en particular acerca de la transformación que ha sufrido el papel de los empleados, ver C. Danco, *Struttura e ideologia del ceto medio*, en «Problemi del socialismo», 23, ottobre 1967; F. Ferrarotti, *Una sociologia alternativa* De Donato, Bari 1972, pp. 153-72; G. Baglioni, *Il conflitto industriale e l'azione del sindacato*, 11 Mulino, Bologna 1966, pp. 150-215.

ciones o frustraciones sociales experimentadas en la vida profesional. El mayor liberalismo educativo realzado, como decíamos, por muchas investigaciones, y también el mayor respeto por la autonomía del niño unidos a un menor grado de exigencias y expectativas afectivas en su confrontación, de hecho, originariamente, asignación de la capa superior de la clase media (y, en realidad, muchas de estas investigaciones trabajan con muestras de niños huéspedes de parvularios experimentales anexos a la universidad, en la que enseñan o estudian los padres), que goza de una situación profesional y económica tal (profesores universitarios, profesionales de alto nivel, grandes dirigentes) que no empuja a los padres a superar la propia inseguridad, determinada por una educación rígida y un ambiente hostil, con una actitud, a su vez, autoritaria. Este tipo de padres, en general, ha tenido una educación elevada y políticamente se define como democrático-progresista —sea como sea, no es, por lo común, ni incondicionadamente conservador ni religiosamente santurrón o rígido. Además en estas familias hay, de modo usual, una menor diferenciación en los roles sexuales y conyugales y, de cualquier modo, existe de una manera tendencial una mayor solidaridad entre la pareja y con respecto a los hijos. Por esto el estilo educativo de estos padres se caracteriza por una mayor disponibilidad a comprender las necesidades personales del niño, a cuyo desarrollo de la personalidad buscan dejar mucho espacio, así como tiende a educar de un modo más igualitario a los varones y las hembras. Por eso, los resultados de la investigación en cuestión tienden a poner de relieve como el proceso de socialización propio de la familia de clase media tiende a favorecer el desarrollo de estructuras flexibles, no rígidas, del super-yo y por ello ponen las condiciones de un comportamiento emancipatorio —hasta llegar a hablar de superación del complejo de Edipo no por desaparición del padre, sino por la existencia de una relación democrática-

igualitaria entre padre e hijo (el problema de las hijas es, siempre, curiosa y significativamente oscuro), no fundado ya en la fuerza-potencia del primero²².

Más allá de la consistencia teórica y del realismo de esta última hipótesis (que nos parece bastante insostenible hasta que la estructura de socialización primaria permanezca en la familia nuclear, con la extrema focalización de las pulsiones afectivas en pocas personas —sobre dos adultos— que de ella se deriva, más allá de las intenciones subjetivas), el conjunto de experiencias familiares y educativas que la motivan y, sea como fuere, la restringen a una élite relativamente poco numerosa y poco representativa de las condiciones reales de vida de la mayor parte de las personas pertenecientes a la clase media. «Gran parte de los miembros de la clase media, al contrario, se encuentran en una situación de dependencia salarial, los cuales oscilan entre el temor de la movilidad social (como proletarización —C.S.) y deseos irreales de movilidad (como subida social). De manera especial para los empleados de nivel inferior y medio su función objetiva implica una identificación con el empresario sin que esto pueda cambiar con seguridad la propia posición»²³. De aquí la experiencia de frustración y de sentido de amenaza a la propia identidad individual (con el desarrollo de modos de comportamiento rígidos y estereotipados como formas de defensa del deseo), muy similares a aquellos de la clase obrera; sin que, por ello, sean complementados por la experiencia de solidaridad colectiva —y aun antes de la consciencia por cuanto está poco indi-

²² Ver Habermas, *Thesen*, cit., pp. 54-6. En base a tales hipótesis él tiende a interpretar también el movimiento de protesta de los estudiantes como un movimiento de los más privilegiados económica y psicológicamente. Ver asimismo su *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Bari 1969, pp. 232-4.

²³ Neumann-Schönwetter, *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit., p. 57. Véase asimismo el análisis de la clase media americana efectuado por Wright Mills, en *Colletti bianchi*, Einaudi, Torino 1962.

vidualizada al pertenecer a un colectivo, en algún modo, protectivo— propia de esta última.

Estas tensiones están, naturalmente, transferidas, también, en la relación conyugal y en la relación educativa. La familia se convierte en el centro de todas las esperanzas y de todas las necesidades frustradas en otros lados, sin ninguna alternativa de tipo extrafamiliar; pero precisamente por eso se convierte en extremadamente frágil en ambas relaciones fundamentales: la conyugal y la padres-hijos. Los cónyuges tienen, por un lado, esperanzas recíprocas —en el terreno afectivo y sexual— próximas a las de la capa social superior a cuyos modelos culturales están sujetos y hacia los cuales tienden, por el otro, condiciones de existencia (para la mujer, a menudo, también condiciones psicológico-culturales) similares a aquellas de la clase obrera y, por esto mismo, en cierto sentido, viven una experiencia más subjetivamente frustrada sin tener la posibilidad de una salida solidaria (refugio en el grupo de los semejantes). Esto resulta válido, incluso, para la relación con los hijos, vividos conflictivamente como causa de sacrificio y, también (el hijo por el padre, sobre todo) como rivales potenciales. Los hijos son, por esto mismo, objeto de tensiones hostiles y, también, de enérgica represión sexual (el tabú de la masturbación es particularmente fuerte en esta capa social) y, al mismo tiempo, de exigencias de dependencia afectiva y de servicio social («sobresalir en los estudios») que permiten a los padres obtener de sus hijos aquella autoconfirmación no obtenible en la situación profesional y/o conyugal. Las técnicas educativas más punitivas que en la capa social superior, y una mayor distinción respecto a esto en los roles sexuales, pero, también, una mayor manipulación del amor (respecto a la capa social superior a la clase obrera) como instrumento de control y de disciplina de los niños, son el corolario de esta actitud general de los padres, cuya conflictividad y ambivalencia frente a los hijos está reforzada, precisamente, por la identifica-

ción con los modelos de la capa social superior y por la mayor accesibilidad de los instrumentos de información y difusión cultural respecto a los padres de clase obrera.

b) La familia de clase obrera

La verdadera y propia condición obrera se caracteriza, también a nivel subjetivo, por una inmanente contradicción con respecto a los valores y a la definición de la situación dominante. La orientación al interés individual —valor típico de la sociedad capitalista— está en neto contraste con la experiencia cotidiana del obrero, sobre todo en su relación de trabajo, que lo define como puro portador de fuerza de trabajo, y, por eso, lo reduce a una individualidad puramente formal, cuyo valor es totalmente independiente de las intenciones y conocimientos subjetivos, sino está definido por las leyes del mercado y del poder de disposición del capital como las crisis económicas, los despidos, etc., que lo evidencian de manera explícita. Obviamente, tal situación de conflictividad es más radical en el caso del subproletariado, en el que la contradicción entre condiciones de existencia y valores e ideología dominante se desarrolla «fuera» o, por lo menos, «al margen» de las relaciones sociales —de las relaciones sociales de producción que constituyen el tejido conjuntivo de la sociedad, mientras que la condición obrera trae el signo de contradicción al centro mismo, por cuanto su existencia es, a la vez, afirmación y negación de la organización social capitalista (plusvalía/explotación). (Por eso la cultura del subproletariado —del gheto, de las barracas, etc.— se manifiesta más inmediatamente como simple negación/reverso de la dominante.)

En cuanto a la situación concreta del puesto de trabajo obrero, está caracterizada por tener que hacerse con cosas, materiales/máquinas (en vez de con personas y con símbolos, como sucede con la capa social acomodada); por la alienación del trabajo, dependiente no sólo de la objetividad de la explotación sino de la obligación de

seguir unas normas estandarizadas; por el trabajo monótono y repetitivo en las máquinas; por la fatiga física y nerviosa elevada a causa del trabajo a destajo individual o en cadena, y/o en ambientes sucios y ruidosos; por escasas posibilidades de movilidad individual, por lo que los progresos profesionales dependen casi exclusivamente de acciones colectivas en lugar de acciones individuales y se realizan, ordinariamente, más en el sentido de obtener salarios más altos que en el de la obtención de modificaciones de las condiciones subjetivas y objetivas de trabajo⁴⁴ (no obstante, en estos últimos años, sobre todo en las grandes empresas, las luchas obreras, en Italia, han ido precisamente en esta segunda dirección). «Al *stress* psíquico que sigue al modo de tipo de trabajo requerido corresponde el *stress* que nace de las instancias materiales insatisfechas y del reconocimiento social inexistente. La ausencia de esperanzas y la enajenación de su condición objetiva no permite ninguna concesión individualmente meditada a las propias posibilidades de acción —como es aún posible para la burguesía... El conexo fatalismo pasivo-resignado de los trabajadores corresponde a la situación objetiva a la que están entregados»⁴⁵.

Este tipo de experiencia se retrotrae, también a las formas de subcultura obrera. Los modelos de comportamiento que le son típicos y que han sido evidenciados, por varias investigaciones (solidaridad, lealtad de grupo, preferencias por actividades, aun las de tiempo libre,

⁴⁴ Kohn, en el ensayo citado *Social Class and Parent-Child relationship* intenta llevar a cabo un análisis detallado de los factores subjetivos y objetivos que diferencian las experiencias profesionales de los padres de la clase obrera y los de la clase media. Análisis más tarde retomado de forma más sistemática en la investigación aportada en *Class and Conformity. A Study in Values*, The Dorsey Press, Homewood (Ill.) 1970, en el que al lado de un estudio sobre los padres de Washington y otro de la nación (Estados Unidos) se estudia también una muestra de padres obreros de Turín.

⁴⁵) Neumann-Schönwetter, *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit., p. 46.

coectivas, etc.) y que son parcialmente contradictorias con respecto a los valores dominantes, pueden ser interpretados como una respuesta/defensa al conflicto experimentado, precisamente, entre situación objetiva y valores socialmente considerados como positivos³⁶: las normas de grupo desarrolladas para defenderse y controlar una situación social y profesional fundamentalmente contradictoria, vienen impuestas con una cierta rigidez, mientras los conflictos se reducen a sus opuestos, la ambivalencia de roles no se admite, el cambio está más o menos a conciencia, obstaculizado. O sea, es en la perspectiva de la contradictoriedad de la experiencia cotidiana de los miembros de la clase trabajadora por la que pueden ser explicadas aquella «falta de tolerancia de la duplicidad de papeles sociales, la rigidez normativa, el pensar en blanco y negro, determinadas formas de conservadurismo y tradicionalismo»³⁷ de la clase obrera, a menudo acentuadas por los investigadores sociales, pero demasiado fácilmente emparentadas con conservadurismo y, también, con el autoritarismo de otras capas sociales³⁸.

³⁶ «Esto es la radicalización con la que la burguesía intenta hacer obligatorio para todos la orientación de los intereses individuales útiles a sus intereses materiales, fuerza la necesidad de un compromiso de acción alternativo, que por otro lado no puede convertirse en algo general (...) La definición de la situación en la que los trabajadores se encuentran es fundamentalmente contradictoria». Hack y Neucendorff, *Zur Vermittlung von gesellschaftlichem Sein und Bewusstsein*, ciclo, cit., p. 45. Acerca de la solidaridad típica de la clase obrera —aun más allá de la solidaridad consciente de clase— se puede consultar el análisis de la cultura obrera (inglesa) de R. Hoggart, *Proletariado e industria culturale*, Officina ed., Roma 1970, en particular pp. 81-5.

³⁷ Hack, *Klassenspezifische Erfahrungen und Verarbeitungsformen der gesellschaftlichen Realität als Grundlage für politisch relevantes und politisches Verhalten und Bewusstsein*, ciclo, cit., en Neumann-Schönwetter, op. cit., p. 47. Véase también R. Hoggart, op. cit., pp. 85-86.

³⁸ Acerca de las actitudes de la clase media, además de los ensayos ya citados de Kohn (en particular *Class and Conformity*) y el también citado de Bronfenbrenner, véase H. H. Hyman, *The Value Systems of different classes. A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification*, en Bendix y Lipset (a cargo de) *Class, Status and Power*, The Free Press, New York

Podemos decir que se trata, en realidad, de un «conservadurismo-tradicionalismo de grupo», en el que la tradición de conservar no es tanto inmediatamente la del orden social general existente, sino, sobre todo, el conjunto de las normas y lealtades que rigen el grupo social específico al que se pertenece, lo cual crea, si no individualidad personal, seguridad colectiva. Por lo que estas personas pueden estar en posición «revolucionaria» desde el punto de vista restringidamente —y reducidamente— político respecto al sistema social, pero ser conservadores en sus modelos de vida cotidianos. En la *Revolución sexual* y en sus otros escritos Wilhelm Reich había ya analizado aspectos y motivaciones (a la vez que consecuencias) importantes del llamado «moralismo» proletario.

La experiencia obrera y su *status* social («el reconocimiento social que falta») incide, asimismo, profundamente en la estructura familiar, y por consiguiente en las relaciones de poder y los modelos de interacción entre cónyuges y entre padres e hijos. Como escribía Berndt, «La falta de libertad social ha producido, siempre, los males individuales más grandes allí donde era más visible, esto es, entre los más pobres de la sociedad»¹.

En la familia obrera la relación entre cónyuges está organizada en modo que podemos definir patriarcal, en el sentido que existe una fuerte acentuación de la división

1961, pp. 426-41. Es famoso el ensayo de S. M. Lipset, *Democracy and working-class authoritarianism*, en «American Sociological Review», 24, August 1959, pp. 482-501, que sin embargo se presta a críticas de escasa exactitud en la definición de «clase obrera». Por otro lado el uso para analizar la supuesta «personalidad autoritaria» de personas de las capas sociales inferiores, test psicológicos (la escala F, por ejemplo) elaborados por personas pertenecientes a otras capas sociales y con experiencias del todo diferentes. Para la crítica de Lipset y en general de las explicaciones demasiado psicológicas del tradicionalismo y del autoritarismo obrero, ver además de Kohn y de Rormann ya citados, Miller y Riessman, *The Working Class Subculture*, cit., en particular pp. 87-8, 90; L. Lipstz, *Working Class Authoritarianism: A Reevaluation*, en «American Sociological Review», 30, February 1965, pp. 103-9.

¹ H. Berndt, *Komune und Familie* cit., p. 136.

del trabajo en base al sexo, con la autoridad-poder supremo reconocida en el marido-padre. Esto legitima su predominio sobre su mujer e hijos en base al papel de sustentador económico de la familia. La madre se ocupa de la casa y del cuidado de los hijos (más pequeños), a la vez que en trabajar fuera de casa. La ocupación extradoméstica de la madre es, de hecho, en la clase obrera —tanto más cuanto más bajo es el nivel profesional y económico del marido— significativamente más alta que en las otras capas sociales⁴⁰ y todavía, antes que garantizar a la mujer una mayor autonomía e igualdad con el marido, su carácter de pura necesidad por la sobrevivencia y el bajo nivel de las ocupaciones que le son ofrecidas, la hace sentirse como una prolongación de sus deberes domésticos —lo mismo que pasa con la mujer prostituta.

Con respecto a los hijos, el padre representa, casi exclusivamente, la instancia disciplinar, sostenido en este papel también por parte de la madre —bien que responsable de los hijos— delega de este modo, de una manera formal, a sus ojos, el poder real al padre. Sin embargo, muy a menudo, el padre no explica tampoco esta función, retirándose de la vida de la familia y refugiándose en el conjunto de sus compañeros⁴¹, lo cual, entre otras cosas, provoca dificultad de identificación en los hijos, ya sean varones ya hembras.

También las relaciones de amistad y de parentesco son,

⁴⁰ Para Italia véase L. Frey, *Progreso técnico e occupazione*, Franco Angeli, Milano 1969, capítulo sobre el trabajo femenino; se pueden ver asimismo las relaciones del CENSIS acerca de la situación del país y los estudios de la OCDE sobre la situación europea. Para un análisis general acerca de la condición de la mujer remito a mi ensayo, *Dalla parte della donna*, De Donato, Bari 1971, en particular, pp. 96-170.

⁴¹ Además de los ensayos de Kohn ya citados, sobre la familia obrera, véase Rainwater L., R. P. Coleman, G. Handel, *Working-man's Wife*, Oceana Publications, New York 1959, M. Komarowsky, *Blue-Collar Marriage*, Random House, New York 1964; H. Gavron, *The Captive Wife. Conflicts of Housebound Mothers*, Routledge and Kegan Paul, London 1966; M. L. John, E. E. Carrol, *Social Class and the Allocation of Parental Responsibilities*, en «Sociometry», 23, December 1960, pp. 372-92.

por otro lado, organizadas/segregadas en base al sexo y absorben una gran parte de las actividades y de los intereses de ambos cónyuges; tanto es así que la satisfacción afectiva se busca menos en la pareja que en estas relaciones⁴². En la situación urbana contemporánea, en los grandes falansterios de las periferias obreras de las grandes ciudades, por otro lado, estas relaciones se han vuelto difíciles, de manera especial para la mujer, ya que la lejanía del sitio de trabajo y la situación de los transportes mantiene al marido todavía más tiempo fuera de la casa. Los conflictos entre los cónyuges —avivados por el estado de necesidad y por la valoración negativa del hombre en su principal papel de sustentador económico de manera objetivamente escasa, y por el aislamiento de la mujer, sumida a una vida doméstica masacrante y privada de reconocimiento oficial— se cristalizan, a su vez, de manera característica «en el aspecto sexual de la relación conyugal (...) que en todo caso en la capa social inferior se vive de un modo negativo. Los conflictos acaban, normalmente, con la vuelta del hombre a su núcleo de semejantes»⁴³.

No obstante, todas las tensiones derivadas de la situación objetiva, la familia así como el grupo de vecinos o de parientes es concebida como un ámbito protector en contra del amenazador mundo externo. Para poder garantizar esta función de estabilización psíquica a la vez que de sobrevivencia material, el individual miembro de la familia está visto no como individuo con características precisas, sino como miembro del grupo y su identidad está determinada por la pertenencia al grupo y por la conformidad con sus normas. Los conflictos latentes no

⁴² Ver nota precedente.

⁴³ Oevermann, *Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse*, en Roth e Oevermann, *Sozialisation und Sprachbarrieren*, ct., p. 64. Este ensayo que contiene una amplia bibliografía sobre el tema, ha sido parcialmente traducido bajo el título *Scuola, linguaggio e socializzazione primaria*, en AA. VV., *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972, pp. 163-210.

son casi nunca verbalizados de manera articulada —la misma focalización del conflicto en la relación sexual parece ser una defensa inconsciente, porque reduce el conflicto a un hecho circunscrito y, por demás, difícilmente verbalizable. Al contrario, se acentúa la solidaridad interna. Las rígidas esperanzas del papel en la familia, derivada de una rígida división del trabajo y del poder sobre la base sexual y generacional, rinden, por esto, un elevado grado de concordancia en la definición e interpretación de la situación social”.

La preocupación de asegurar estabilidad interna a la familia incide profundamente, no sólo en las relaciones entre los cónyuges, sino, también, entre padres e hijos, prevaleciendo sobre aquello de asegurar un desarrollo individual del niño (propiamente porque no ha sido experimentado, ni aun, por los adultos la existencia y la posibilidad concreta de una individualidad no puramente formal-nominalística). De aquí la fuerte estructura jerárquica y la acentuación de la autoridad de los padres que se expresa, de manera ordinaria, en el tipo de castigos, los cuales en su carácter prevalentemente físico-material tienen la función de evidenciar de modo lo más posiblemente inmediato y visible la autoridad y la necesidad de la obediencia. A esto se junta que la atención a los niños representa un problema principalmente financiero-económico. (De manera especial, no previsto y no queri-

“ El precio que hay que pagar por este acuerdo es bastante alto. Como dice Neumann-Schönwetter, «determinadas formas de enfermedad física en la clase obrera (tanto en niños como en adultos), como por ejemplo la incidencia mucho más alta de la esquizofrenia y de formas específicas de delincuencia, se pueden interpretar en relación con el intento de la clase obrera de elaborar psíquicamente las principales contradicciones de la situación objetiva. El desesperado intento individual de integrar las contradicciones llevar a alcanzar serias perturbaciones psíquicas». Op. cit., p. 47. Ver también abermas, *Thesen*, cit., pp. 32-47. En el fondo de la investigación de Kohn su *Class and Conformity*, cit., se encuentra el problema de cómo es que las familias esquizofrénicas —y los individuos esquizofrénicos— se encuentran prevalentemente en la clase trabajadora y en general en las capas inferiores de la sociedad, ver aquí, *Introduzione* y pp. 198-200.

do, dadas las carentes posibilidades de un control de nacimientos eficaz, particularmente en Italia y en las capas sociales más pobres.)

Basta la simple descripción de la vivienda para traducir clara y concretamente la problemática de la educación para la clase obrera —para no hablar de las condiciones del subproletariado, de los barraquistas, de los ghettos de inmigrantes, de las condiciones de separación de uno o de ambos cónyuges que caracterizan no sólo la población de los ghettos en USA sino la familia de los inmigrados a Suiza, a Turín, a Milán, etc.: apartamentos superpoblados y, a menudo, deficientes desde el punto de vista higiénico, exentos de una esfera «privada» separada para cada individuo, y faltados asimismo de separación espacial entre adultos y niños, con la consecuyente y continua interferencia y obstaculización de los unos con la actividad de los otros (sin que exista una real participación en una actividad común); falta, por lo común, de objetos «estimulantes» en la habitación a causa de la escasez y de la monotonía del apartamento arrendado, así como existe la imposibilidad por parte del niño de familiarizarse con aquellos instrumentos que más tarde serán importantes en su escolaridad (lápices, cuadernos, libros, etc.)⁴⁵. Sea, todo esto, dicho sin mitificar la «habitación de los niños» del más «afortunado» niño de clase media superior, !lena de juegos carísimos, pero, a menudo, sin ninguna relación real con el mundo adulto. Indudablemente el niño de clase obrera tiene una experiencia del mundo más precoz y realista que su coetáneo de clase media. Y, sin embargo, no parece correcto asumir la posición del niño de clase obrera, y sus relaciones con los adultos casi como modelo sin hablar de la forzada infantilización-separación de los niños (por «el mito del adul-

⁴⁵ Ver, por ejemplo, las investigaciones de Chombart de Lauwe, quien ha establecido las relaciones y ha analizado algunas correspondencias entre perturbaciones nerviosas y los de conducta y de alojamiento insuficiente, en *Psychopathologie sociale de l'enfant inadapté*, CNRS, París 1959, pp. 99-102.

to»), como parece sostener Firestone en la guía de los análisis históricos de Ariès⁴⁶. Esto iguala la opresión del niño proletario *tout court* con la del adulto proletario sin tomar lo que específicamente lo oprime como niño, como hijo de aquel adulto —más allá de las intenciones subjetivas de éste— del que depende material, legal y psíquicamente, a la vez que, en general, como miembro de la clase oprimida. La situación material de existencia incide, de hecho, también a nivel de comportamiento interpersonal y afectivo —más bien son las personas más cercanas y dependientes (las mujeres y los niños) quienes sufren las consecuencias no sólo objetivas (escasez económica, alojamiento deficitario, etc.) sino, también, subjetivo-afectivo-personales de la contradictoriedad de la situación proletaria.

Dada dicha situación material-ambiental y de exigencias subjetivas del núcleo familiar en cuanto tal, parece claro como nunca que prevalecen en la educación de los hijos, como ya ha sido subrayado por diversos investigadores, limitaciones de comportamiento y normas disciplinarias muy rigurosas⁴⁷. Las esperanzas que cumplen las reglas externas repercuten sobre el valor atribuido a cualidades como la limpieza, el orden, las buenas maneras, así como en la acentuación de la obediencia⁴⁸. «Aunque

⁴⁶ Schulamit Firestone, *La dialettica dei sessi*, Guaraldi, Bologna 1971, pp. 106-8.

⁴⁷ Roy, en una investigación que ha llevado a cabo, ha remarcado la importancia que tienen los factores materiales en el proceso y en las técnicas educativas mismas, demostrando empíricamente una conexión directa entre la creciente tolerancia en la educación infantil y la cantidad de habitaciones en la vivienda familiar. Citado en W. C. Becker, *Consequences of different kinds of parental discipline*, en Hoffman and Hoffman, op. cit., vol. I, pp. 169-208.

⁴⁸ Se castigan más las consecuencias de un acto que las intenciones que lo han provocado, tanto es así que el niño no llega nunca a interiorizar un sistema coherente de normas. Por otro lado esto depende, como advierte Kohn, de la situación objetiva en la que vive la clase obrera: «El conformismo —seguir las directrices de la autoridad centrándose en las consecuencias externas y dejando a un lado los procesos internos, ser intolerante con el inconformismo y el estar en contra, no tener confianza en los otros, tener

los niños sean empujados, desde muy pronto, a efectuar trabajos domésticos mediante servicios rutinarios, no les es posible ninguna decisión autónoma. Los niños desarrollan habilidad, no autonomía»⁴⁹. La consecuencia de todo esto (exigencias disciplinarias, acentuación de la obediencia, unidas a la retirada total o parcial del padre en lo referente al proceso educativo) es una fuerte dependencia de la madre —o viceversa un fuerte autoritarismo de la madre, motivado, por otro lado, por las exigencias físico-ambientales de descargar sobre alguien la agresividad y la frustración derivadas de su mismo ser objeto de autoritarismo, sobre todo por parte del marido. Tal dependencia es válida, principalmente, para las hijas; porque si es cierto que los niños proletarios, bastante pronto y gran parte del día, esquivan la vigilancia de los padres refugiándose, también ellos, en el grupo de sus semejantes (mucho más que sus coetáneos de clase media) esto resulta válido, sobre todo, para los varones, mientras que las hembras se las llama más, y por más largo tiempo, a prestar ayuda en casa y están mucho más controladas. La neta diferenciación de los roles sexuales —con modelos culturales y técnicas educativas diferentes para los dos sexos— es, de hecho, otro aspecto típico de la socialización de los niños de clase trabajadora, en familia o en el grupo de semejantes (dependiendo, de manera inevitable, de la división existente en el mundo adulto)⁵⁰.

bien fijados unos clichés morales que pongan el mayor énfasis en la obediencia de una forma literal a las leyes— es el inevitable resultado de condiciones de vida que permiten poca libertad de acción, pocos motivos para sentir que se está en manos del destino». *Class and Conformity*, cit., p. 189.

⁴⁹ Neumann-Schönwetter, *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit., p. 54.

⁵⁰ Sobre este punto véase J. Kagan, *Acquisition and Significance of Sex-Typing and Sex Role Identity*, en Hoffman and Hoffman, op. cit. pp. 137-63, en particular, p. 153. Mc Kinley sugiere que tal acentuación mayor del papel sexual, en adultos y adolescentes, esto es de un papel inherente, dependa de la imposibilidad para los miembros de la clase trabajadora de encontrar satisfacción y

Alguien ha sugerido que la «constricción a la solidaridad de grupo» que prevalece en las relaciones familiares y amigables obreras y la fuerte agresividad suscitada en el niño por una relación educativa orientada, prevalentemente, bajo una relación de fuerza, al lado de los aspectos, sin duda, negativos de la incidencia de todo esto en la personalidad individual («identificación defensiva» con el agresor, escasa interiorización de las normas de los padres), pueda ser la introducción de un potencial de oposición colectivo: «El potencial agresivo de los individuos constituye una energía colectiva solidaria y el potencial de oposición; la falta de instrumentos de control individual hace posible sustituirlos por otros de control colectivo»⁵¹. ¿Pero de qué control colectivo puede tratarse, y por quién y cómo estará determinado? No olvidemos que, hasta ahora, sólo el nazifascismo ha tenido éxito en esta instrumentalización de la agresividad, ni más ni menos que jugando conscientemente con ella. Da un poco de miedo el descuido por el individuo, implícito en el juicio narrado arriba, por la necesidad de emancipación, que por no ser individualista y asimismo de cada uno, es colectiva porque es de cada uno.

autorealización en los roles alcanzados, es decir, tanto en los de trabajo como en los sociales. Se trataría, por tanto, de una «compensación de roles». Ello explicaría también la gran agresividad y severidad del padre en la educación del hijo, en cuanto que agresividad, dureza, etc., constituyen las características tradicionales del papel de macho. Ver Mc Kinley, *Social Class and Family life*, cit., pp. 75-80, 88-9, 196-202.

⁵¹ J. Raspe, *Zur Analyse einiger wichtiger Aspekte der Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder*, tesis doctoral presentada en la Freie Universität de Berlín Oeste, p. 80, citado en *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit., p. 65. Es una posición que puede también encontrarse en algún grupo de ultraizquierda italiano y en las Liratio Schools de los Black Panthers en los Estados Unidos. Por otro lado el análisis efectuado por Hoggart acerca de los éxitos del montaje de la cultura de masas en base a modelos culturales y de vida obrera demuestra de que manera la solidaridad fácilmente puede convertirse en pasividad, gregarismo, y esto aun en nombre del «progreso». Ver Hoggart, *Proletariado e industria culturale*, cit., segunda parte, particularmente pp. 177-207.

En realidad la clase obrera no tiene hoy ninguna organización —formal o informal— en la que el niño pueda desarrollar una solidaridad activamente combativa y no sólo de manera pasiva, también a veces violentamente, reactiva. Como veremos, está ciertamente el problema de una organización semejante en el centro del debate comunista y socialista sobre la educación infantil desarrollado en los años veinte y treinta en Alemania y Austria y, también, en el fondo de muchas experiencias (y críticas) de comunas infantiles contemporáneas. «Sometido en la escuela a la presión de la prestación individual, en la calle sometido a las estructuras autoritarias del grupo infantil, no existen para el niño proletario posibilidades de realizar esta cualidad. En su lugar la escasa medida de autocontrol conseguida, en las instituciones sociales en las que el hecho es posible sólo como producto de la competencia individual, lleva al niño proletario, tan sólo, a experiencias de fracaso y de discriminación»³². No compensadas, precisamente, por instrumentos colectivos solidarios que desarrollen también sus potencialidades individuales —aunque sólo sea de una forma diferente del individualismo típico de la clase media burguesa.

3. *De la «asistencia a las necesidades» a la «educación compensativa»*

Si el niño está marcado por la pertenencia a una clase desde que nace —partiendo del modo en que ha sido satisfecha su necesidad de comer hasta aquél en que vengan o no vengan las más importantes experiencias afectivas, del tipo de lenguaje que aprende a las relaciones sociales que interioriza— las instituciones de socialización infantil extrafamiliar, por otro lado, en lo que respecta a su organización y contenido, refuerzan y cristalizan las consecuen-

³² Neumann-Schönwetter, *Sozialisation und Sozialerziehung*, cit. p. XXX.

cias de tal pertenencia; la confirman como exclusión y marginalización para los pertenecientes a las capas sociales inferiores y como continuidad sin alternativa alguna para las otras, transformándolas en «privilegiadas» totalmente adaptadas al futuro papel de garantizadoras y sustentadoras de un sistema de clases y de dominio.

Esta doble función de los agentes de socialización infantil extrafamiliar —desde la guardería a la escuela primaria— tiene una larga historia, de la que se encuentran recuerdos aún en los nombres con los que están denominadas: «guardería» (*asilo*) de hecho deriva de la función originaria de esta institución, caritativo-asistencial, de custodia de los hijos de las familias más pobres cuyas madres se veían obligadas a ir a trabajar. Desde Aporti hasta la hermana Agazzi hasta las primeras experiencias montessorianas (lo cual no es válido sólo para Italia, sino que también en otros lugares el caso es parecido) las guarderías van dirigidas a la clase obrera y están entrelazadas con el fenómeno de «disgregación» de la familia incitado por la industrialización y por la vida urbana en estas capas excampesinas. Con respecto a los niños custodiados en estas «guarderías» (parvularios) sólo muy tardía y lentamente se abre camino una preocupación educativa, de cualquier modo siempre en función de su precoz y fatal inserción en la vida trabajadora.

La función «caritativa», entre la simple custodia y la sustitución de la presencia materna faltante, facilita el monopolio que sobre las guarderías y, en general, sobre las instituciones para la infancia tienen, para bien y para mal, la Iglesia y las órdenes religiosas³³. Sea como fuere, estas instituciones en su inicio no iban destinadas a los niños «burgueses», cuyo curriculum educativo seguía otro

³³ Hablamos voluntariamente aquí de los orfanatos e instituciones para el cuidado de los niños abandonados o desgraciados que, con todo su dramatismo, tiende sin embargo muy a menudo a ocultar esconder dentro de la clásica hoja de parra de la conmoción y del escándalo —por otros fácilmente olvidado y dejado de lado—, la violencia que se efectúa en las instituciones llamadas «normales» para niños «normales».

camino: de la aya a la institutriz privada (la misma figura de la puericultora diplomada se ha desarrollado en este contexto privado-privilegiado y no en aquel otro institucional, donde ha prevalecido, hasta no hace mucho —y en muchas instituciones religiosas prevalece aún hoy— el criterio de la «buena voluntad» y del «instinto maternal», más o menos escondidos como vocación), de todos modos con la posibilidad de una presencia de la madre, especialmente en las capas de la clase media, tanto más sensibilizada de este rol educativo cuanto más la vida urbana cerraba la familia en sí misma y a la mujer en ella. También el conocimiento de la importancia de permitir experiencias infantiles extrafamiliares —tanto más en cuanto que la casa se restringe— nace en estas capas sociales como «conciencia pedagógica», educativa, y por eso se buscan salidas adecuadas no evidentes en las «guarderías» asistenciales. Al lado de éstos y muy distintos a ellos se desarrollan otros tipos de instituciones de socialización infantil extrafamiliar, debidos también, a la iniciativa privada: de los jardines de infancia a los parvularios («case del bambino»), a los «play groups» de diverso tipo e inspiración, asumiendo, de manera especial, métodos y contenidos inicialmente desarrollados para suplir las carencias educativas de los niños más pobres, como acontecía con la casa de niños montessorianos que hemos citado más arriba. Hasta los parvularios psicoanalíticos más o menos reichianos, desarrollados hace ya treinta años en el más —culturalmente— liberal ambiente angloamericano, del que Summerhill⁵⁴ es el ejemplo más famoso pero no el único.

La introducción, y cuán fatigosa, de la escuela maternal estatal en Italia no ha modificado sustancialmente el cuadro. Son notables las ambigüedades políticas que la han caracterizado desde el principio —hasta provocar una crisis de gobierno— y que la definen como dos veces suple-

⁵⁴ Ver A. S. Neill, *Summerhill*, Forum Editoriale, Milano 1969 (Trad. cast., en F. C. E. México).

toria: de la familia (por lo que se resiste a salirse de la perspectiva asistencial, que pone en el propio origen una «carencia» y, por eso, se limita a reemplazar lo que falta, no ya a enriquecerlo y, ni mucho menos, a desarrollar alternativas positivas) y de los parvularios privados (de hecho religiosos), que permanecen privilegiados en la distribución de las ayudas financieras estatales. Ambigüedades que permanecen aún dentro de la fatigosa elaboración de las directrices pedagógica⁵⁵, además de, naturalmente, en la absoluta carencia cuantitativa, que favorece de modo escandaloso la iniciativa privada religiosa. Asistimos a una situación (tan sólo aparentemente) paradójica: el estado financia dos tipos de escuelas maternas a las que pide garantías completamente diferentes —o mejor, las pide sólo a las propias instituciones, mientras se limita a financiar, y a favorecer abundantemente, las otras. Significativa, desde este punto de vista, es la figura de la maestra de escuela maternal: mujer (porque ha de «sustituir» a la imagen de la madre ausente) en ambos tipos de institución, se le pide un tipo de preparación radicalmente diferente, en el sentido escolar, según se trate de una escuela maternal estatal o de una regentada por religiosos. En el primer caso, de hecho, se le exige una especialización ulterior al diploma de la escuela media superior, en el segundo debe, tan sólo, frecuentar un curso de tres años después de la escuela primaria cuyo curriculum está a la voluntad de

⁵⁵ Para una breve historia de la escuela maternal del estado y de sus disposiciones, A. L. Fadiga Zannatta, *Il sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna 1971, cap. I. Asimismo es interesante leer «Scuola e Città», revista de pedagogos laicos e iluminados que han seguido meticulosa y combativamente el caso. Véase particularmente los números 1965, 2-3; 1968, 3; 1971, 3. La revista tiene una sección dedicada a «documentos» muy útiles. La ambigüedad de las «directrices pedagógicas» para la escuela maternal del estado es tal que ha provocado las justas diatribas de quien, como L. Vaiani Muraro, escribe que ellas ofrecen a la maestra de guardería «una imagen mucho mejor de ella misma, por dos cosas: para legitimarla en lo que está haciendo y para atribuirle a ella todo lo que de hecho, y no por su culpa, no funciona en la escuela maternal». *La scimmia pedagogica*, en «L'Erba Voglio», 2, página 19.

cada centro. Si se piensa que la casi totalidad de las escuelas de magisterio que deberían preparar a la maestra de escuela maternal del segundo (y preponderante) tipo están dirigidas por las mismas instituciones religiosas que dirigen las escuelas maternas, el cuadro es completo: no se sale de la perspectiva asistencial y, de manera correspondiente, la «educadora» está considerada, aún, en términos que oscilan entre «vocacionales» y de «fuerza de trabajo descualificada y de bajo costo» (¿pero no sucede lo mismo con las madres?).

Que después la alternativa estatal sea más aparente que real, dado que la preparación exigida es, ordinariamente libresca y de nociones, desarraigada de todo el contexto educativo real (como es de hecho y como «debería ser») no hace más que empeorar el cuadro, cuya violencia efectiva se manifiesta en el lugar concreto de la «relación educativa»: escuelas maternas sobrecargadas que están bien lejos de respetar la ya aberrante norma de los 30-35 niños por clase (la media está situada entre los 40-45, fiándose en las periódicas y «providenciales» enfermedades infantiles), se trate ya de escuelas maternas estatales ya religiosas, precoz encuadramiento de los niños divididos por edad —y color del cuello (las distintas «clases») —, relaciones jerárquicas internas fuertemente formalizadas, desde la directora a la titular pasando por la «maestra de las tres horas», la chica de prácticas y la portera de la escuela, que el niño interioriza de manera rápida, programas rígidos que dejan poco espacio a la libre expresión del niño*.

Todo esto con una violencia tanto mayor para aquellos niños que por el trabajo de la madre están más horas en la escuela y que especialmente están marcados —además

* Para que no se piense que se trata de unas opiniones maliciosas de alguien fuera del trabajo, aconsejamos la lectura de *Bambini, mani in alto. Testimonianze di un gruppo di maestre delle scuole materne di Milano*, en forma de carta abierta a los padres, publicado por el Colectivo CR (via Torino 77, 20123 Milano [Esta dirección ya no es válida, al menos yo no encontré a nadie allí]), mayo de 1971.

de la experiencia familiar en cierta manera bastante similar al ambiente de la escuela maternal (abarroamiento, autoritarismo, exigencias de disciplina, cansancio de la madre/de la maestra)— por una precedente experiencia de guardería, cuyas condiciones, a decir de las mismas puericultoras que en ella trabajan, son satisfactorias sólo desde el punto de vista higiénico-sanitario. Los niños allí acogidos —los pocos «afortunados» que encuentran sitio— desde los cuatro meses a los tres años hacen la experiencia de las «relaciones educativas» más increíbles de una época en la que se habla tanto de la importancia de los primeros años de vida, de los derechos del niño, etcétera. Desde la lactancia en serie, como los terneros, hasta la falta absoluta de la «figura materna» de algún modo estable, disponible, siendo la relación adulto (incluyendo institutrices, cocineras, mujeres de la limpieza)-niño de 1 a 12 (por otro lado no siempre respetado). Todo lo que se dice, y que, también, el OMNI interesadamente comenta, acerca de la absoluta subordinación de la institución extrafamiliar, la preferencia por una educación en familia, la «maledicción» y la «culpabilidad» (según el punto de vista) de la madre que deja al niño en la guardería o en la escuela maternal debería ser «reducido» a lo que estas guarderías y aquellas escuelas maternas (y también estas familias) son, en vez de limitarse a tales supremos aunque sospechosos principios. Una vez más la pedagogía y, también, la psicología y la sociología se revelan como la cara «virgen», «apolítica», «científica», etc., de unas concretas relaciones y alternativas sociales⁷.

⁷ Después de tantos estudios sobre los desastres que conlleva el carecer de madre —por lo general efectuados con niños totalmente institucionalizados y generalizando hasta abarcar a los que están en una institución extrafamiliar sólo una parte del día o un corto período de tiempo— están empezando a salir estudios mucho más exactos y diferentes en los resultados. Véase por ejemplo el estudio de Swift acerca de los efectos diferentes que sacan de la experiencia de grupo en niños procedentes de diferentes clases sociales y cuidados en distintas instituciones de socializa-

No resulta sorprendente que la discriminación de clase y de capa social esté ya en este nivel perpetuada y confirmada por las instituciones de socialización infantil extrafamiliares, sobre todo por una segregación precoz. Es cierto que la escuela preescolar (de la guardería al parvulario) ha venido a ser una «necesidad» de masas, no sólo para un mayor número de mujeres que trabajan en fábricas —esto en un contexto urbano que rompe la forzada solidaridad de la familia pueblerina— sino también para la acentuada intolerancia de las madres de clase media a dedicarse a sus hijos las 24 horas del día, en conexión también con la caída de algunos privilegios de clase hace un tiempo más fácilmente obtenibles (casa grande, servicio) y hoy financieramente menos accesibles por una gran parte de la capa de empleados. No obstante, el modo en que se responde a esta necesidad se diferencia, sobre todo, en los dos polos opuestos de la clase trabajadora y de la clase media superior (omitimos aquí la restringida clase superior por su escasa representatividad en este problema). Mientras para la primera (y para cada vez más amplias capas de la clase media y media inferior) lo esencial viene a ser la conquista de la «plaza» de cualquier modo y donde quiera que sea, la custodia del niño *sic et simpliciter* (la alternativa es dejar al niño a los abuelos, muchas veces lejanos o en el pueblo, o a una vecina, al hermano/hermana mayor, o a nadie), para los padres económica y socialmente más privilegiados las exigencias articuladas y refinadas, la «necesidad» es más «cultural», menos marcada por la brutal necesidad material. Y esto resulta válido incluso para la posibilidad de respuesta. Así al lado de las escuelas maternas privadas «asistenciales» (no porque sean gratuitas, sino porque no tienen grandes pretensiones y ofertas educativas) se desarrollan las de la élite, religiosas pero también laicas, desde las salas de juego y los

ción infantil. W. Swift, *Effects of Early Group Experience: the Nurse School and Day Nurse*, en Hoffman and Hoffman, op. cit., vol. I, pp. 249-282.

grupos de pintura hasta las escuelas maternas antiautoritarias para hijos de profesores iluminados³⁴.

Por otra parte, las instituciones de socialización infantil extrafamiliares están convirtiéndose también en «necesidad» estructural en el seno de la sociedad capitalista industrialmente avanzada, que con la manera de responder revelan, ya sea su intrínseca contradictoriedad, ya su capacidad de racionalización. Por un lado la industrialización impetuosa y fuera de lugar, con las fuertes emigraciones que provoca —de aquí el problema de la inmigración de Milán y Turín y en Italia el caso es más dramáticamente vistoso— y la disgregación de los viejos ligámenes familiares de vecindad que consigue, exponen con urgencia el problema de los agentes que socializan a los recién llegados, al menos los más jóvenes y más «modificables», a los nuevos modelos de vida urbana y sobre todo a los ya previsibles de una futura vida trabajadora. Se precisan, así, agentes sustitutivos de una familia incapaz desde un punto de vista cultural de posibilitar aquellos modelos, o de hecho ausente por motivos de trabajo. Por otro lado, los costes de semejante proceso de integración, en términos de previsión, de instalación y de preparación del personal adecuado son altísimos, en un contexto cultural y social que, especialmente en Italia, difícilmente es capaz de recibir el problema infantil como problema colectivo y no restringido a la responsabilidad de los padres.

La comprensión, la racionalización de esta contradicción nace, una vez más, mediante su privatización por un lado y su reducción al aspecto puramente cuantitativo, por el otro. Puestos en rivalidad entre ellos y en conflicto con las maestras y directoras (que «no quieren coger a más niños») y los padres, las madres no están en condiciones

³⁴ Pero se pueden encontrar «escuelas maternas de clase» también dentro de la escuela materna estatal y hasta en las guarderías. Véase, por ejemplo, la investigación llevada a cabo en Florencia por Alberto L'Abate, relatada en *Scuole materne e classi sociali*, en «Scuola e città», 1971, 1-2, pp. 36-39. La explicación es simple: distribución por todo el territorio y una cierta capacidad selectiva de las directoras.

de ver, ni imaginar alternativas posibles diferentes de las que se les ofrecen —no obstante dilatadas cuantitativamente— de pedir exactamente lo que en medida escasa se les ofrece: escuelas maternas y guarderías abarrotadas, pocos *parkings* de niños, una escuela como la que ya existe, al máximo rendimiento y sin turnos dobles. Obtener esto, obtener más *parkings* para niños por un período de tiempo más largo, con horarios más cómodos, resulta tan difícil de que aparezca como una conquista óptima, que hasta se hace difícil, por ejemplo, para aquellos que son los primeros según la lista de los criterios que seleccionan las admisiones”, comprender que han obtenido para sí y para sus hijos no ya un privilegio sino el haber sido entregados a una máquina que perpetúa el dominio de clase y la exclusión.

Pero existe un modo más inteligente y sutil con el que, especialmente en países más avanzados que el nuestro, se afronta la necesidad de integrar en el sistema productivo y político a personas «handicapadas» por la propia socialización familiar y de clase. En lugar, o al lado, de las clase diferenciales —que en Italia parece el único tipo de respuesta a las consecuencias de la «desventaja social», reformulada como *handicap* psicológico y encerrada en ghettos para handicapados destinados a ser mano de obra no cualificada— se están llevando adelante programas de «educación compensativa». De la simple asistencia susti-

” En la reunión del 31 de agosto de 1971 de la junta de Milán, se fijan 10 «criterios de prioridad para la admisión en las escuelas maternas»: 1. Niños huérfanos de ambos padres. 2. Niños cuyos padres trabajan. 3. Niños cuyos padres trabajan pero otras personas pueden cuidar de ellos. 4. Niños a quienes les falta uno de ambos padres. 5. Niños que su madre trabaja fuera de casa. 6. Niños cuyos padres son asistidos por el ECA u otras instituciones similares. 7. Niños de padres parados. 8. Niños cuya madre tenga que cuidar de personas de la familia enfermas. 9. Niños que tengan hermanos en el mismo centro educativo. 10. Hijos únicos o similares. Véanse las reflexiones críticas hechas por E. Fachinelli acerca de las consecuencias de este «privilegiar a los necesitados» en las actuales condiciones de la escuela maternal (y de las guarderías), en *Scassabambini*, «L’Erba voglio», 1971, 2, pp. 17-8.

tutiva se pasa así a la admisión en propiedad, por parte de la escuela maternal y de la primaria, en contraste parcial con la familia, del proceso educativo. Para Italia se trata aún de proyectos venideros, a lo sumo presentes en algún programa ministerial (en el que entra el proyecto de alargar la escuela obligatoria de los tres a los dieciséis años, incluyendo así también la escuela maternal) y en alguna propuesta de pedagogos iluminados (cfr. «Scuola e città»), de hecho, destinados por ahora a ser desmentidos y reprimidos por el sector más reaccionario del poder público y burocrático, anclado aún en los viejos modelos directamente selectivos y autoritarios⁴⁰. Sin embargo, la exigencia política de controlar el conflicto derivado de los procesos de urbanización y de las violentas transformaciones culturales pertinentes y la exigencia económico-productiva de una fuerza de trabajo flexible y fungible —capaz, pues, de modificar la calidad de las propias prestaciones y de inserirse en un proceso productivo altamente automatizado— puede llevar, en un breve plazo de tiempo, también en Italia, al orden del día el problema de la resocialización o socialización compensativa (compensativa de los «deficitarios» servicios de los padres, debido al ambiente) de amplias masas de niños.

Soporte teórico de los programas de educación compensativa es, en realidad, la conciencia de que los niños en edad escolar han entrado ya en una fase irreversible

⁴⁰ Véanse los casos del experimento, de la crítica a los libros de texto, etc., en torno a los cuales se puede decir, como ya ha dejado ir la prensa más intelectual, que el obedecer a las órdenes ministeriales les puede costar el puesto o la calificación a los enseñantes. Y también intentos como el de Mario Lodi, duramente respondido por los grupos más avanzados de los enseñantes también más politizados por su carácter «idílico pacifista» y de «mis-tificación apolítica», están hoy por hoy destinados a ser reprimidos. Un proyecto muy semejante al de la educación compensativa es el de «escuela integrada» llevaba a cabo en estos últimos años y experimentada en diversas zonas de Italia por la asociación IARD. Los resultados de tal experiencia han sido recientemente debatidos en un congreso que ha tenido lugar en enero de 1972 en Milán.

de su capacidad y desarrollo cognoscitivo y motivacional, y que, por eso, las eventuales carencias, desde el punto de vista de los servicios exigidos a esta edad, son ya totalmente irrecuperables: el destino es una precoz marginación. La educación compensativa se desarrolla sobre todo en el terreno de la preescolaridad, de los tres a los seis años precisamente. Constatada la no adaptación escolar de los niños procedentes de familias en condiciones desacomodadas, antes que imputarlo a una deficiencia individual (como resulta en nuestras escuelas diferenciales), el programa de educación compensativa admite francamente la incapacidad del sistema escolar —como estructura y como modelos educativos— para acoger e integrar a estos «no-adaptados» (y aun los límites de los famosos tests de inteligencia), así como admite el origen social de la inadaptación, rebautizada «desventaja cultural»: el niño no tiene éxito en la escuela, y no se «interesa» porque no ha adquirido anteriormente la estructura motivacional y las habilidades de conocimiento y lingüística adecuados al desarrollo de los servicios exigidos y a la misma interacción escolar. Tarea, pues, de la preescuela compensativa será la de desarrollar, precisamente, las capacidades y la estructura motivacional que un niño de clase media de manera normal desarrolla en base al tipo de socialización familiar propia de esta capa social: de la relativa autonomía del ambiente a un cierto avance individualizado, de una valoración positiva de la competencia a una capacidad para comportarse entre personas adultas sobre la base de una relación no inmediatamente de poder, al autocontrol, a la costumbre a razonar («manipulación» de símbolos, además que de cosas), al uso, en fin, de un código lingüístico elaborado, muy elaborado y abstracto, que le permite seguir también en la escuela la lógica de las explicaciones y no sólo aprenderlas mecánicamente.

De hecho es, de manera prevalente, sobre el aspecto de despojo lingüístico (el uso de un «código lingüístico restringido» más bien que «elaborado», según los estudios

de Bernstein⁴¹) de la inferioridad cultural en donde se han centrado los programas de educación compensativa preescolar, con el intento, ni más ni menos, que de enriquecer el lenguaje, o mejor, de modificar la lógica gramatical y sintáctica de los niños «no privilegiados». No se trata, en efecto, de un simple enriquecimiento de vocabulario, sino de una diferente «estrategia lingüística», en definición de Oevermann, de una manera diferente de relacionarse con las personas y con las situaciones de las que el lenguaje es expresión, y de las que la adaptación o inadaptación escolar y después profesional son la consecuencia práctica inmediata.

Estos programas de educación compensativa —y la teoría psicológica y social que suponen— ponen varios problemas en el plano teórico y en el práctico-político. Dejamos aquí de lado los problemas más propiamente conceptuales⁴², limitándonos a poner de relieve cómo la distinción de los (dos) códigos lingüísticos está estrechamente unida a la de la estratificación social, de la que ya hemos revelado los límites explicativos además de los prejuicios políticos. Los límites más importantes, sin em-

⁴¹ Ver B. Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, en D. P. Ausubel et altri, *L'educazione degli svantaggiati*, Frango Angeli, Milán 1971. Todo el volumen es de un gran interés para este tema. De Bernstein véase también *Language and Social Class*, en «British Journal of Sociology», XI, 1960, pp. 271-276. Sobre la relación entre lenguaje y clase social, Bernstein está llevando a cabo una investigación en el Institute of Education of the London University de la que se ha publicado una primera parte en W. Brandis and D. Henderson, *Social Class, Language and Communication*, Routledge and Kegan Paul, London 1970. Muy interesante son también los estudios y las experiencias de Martin Deutsch; véase por ejemplo su *The disadvantaged child and the learning process: some social psychological and developmental considerations*, en H. Passon (a cargo de), *Education in Depressed Areas*, Teachers college Bureau Publ. New York 1963, pp. 163-79; y también *Facilitating development in the preschool Child: Social and psychological perspectives*, en «Merril-Palmer-Quarterly», 10, 1964, pp. 249-63.

⁴² Para una profunda discusión de los límites y ambigüedades conceptuales de la teoría de los códigos lingüísticos ver Ehlich y otros, *Spätkapitalismus — Soziolinguistik — Kompensatorische Spracherziehung*, in «Kursbuch», 1971, 24, en particular pp. 39-42.

bargo, están en otro lugar, esto es, en el privilegio, en el unívoco criterio de positividad atribuido al llamado «código lingüístico elaborado» y a los valores y motivaciones en él apoyados, de los que el tipo de prestación escolar y luego profesional son juntamente efecto y causa. El empleado —técnico— fungible, ambicioso pero no demasiado, sociable pero no solidario, identificado con el *management* (y con el *status quo* político, aunque sea con un cierto margen de variación individual) parece ser el modelo indiscutible al que integrar a los «desventajados».

El proyecto de integración, por otro lado, parece demasiado ambicioso dados los instrumentos propuestos (y aquí reaparecen los límites conceptuales): si de hecho el código lingüístico es la consecuencia de una situación social —de clase— compleja, la escuela por sí sola (como aparece más claramente en los proyectos de Deutsch, más amplios que los de Bernstein) no puede colocarse como alternativa total a la situación familiar, económica, social en general vivida por el niño. La «desventaja cultural» no es más que el epifenómeno de una estructura existencial y de la personalidad compleja, de manera profunda radicada y de modo continuo confirmada por las relaciones sociales cotidianas experimentadas. Relaciones que no pueden ser cambiadas por la simple implicación de la familia en los programas educativos. Los padres, de hecho, reaccionan más bien mal a las tentativas paternalistas y a menudo también coercitivas para someterlos al igual que a los dóciles padres burgueses. Como denotan algunos investigadores implicados en un programa de educación compensativa, «estos padres con razón piensan que nosotros no comprendemos sus problemas y que las tareas de la lucha cotidiana para la supervivencia exigen tanto esfuerzo que no queda energía suficiente para pensar en otras cosas»⁴. En el mejor de los casos (desde el punto

⁴ I, Kraft y C. Chilman, *Helping Low-Income Families through Parent Education*, citado por Manuela du Bois-Raymond, *Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der Usa*, en «Kursbuch», 19-71, 24, p. 29. Acerca de las relaciones escuela-familia-co-

de vista del éxito del programa) se obtiene la erradicación del niño de su contexto familiar y social, de su tejido de relaciones afectivas, sin, por otro lado, radiarlo en un contexto de relaciones igualmente significativas y completas para él, ya que la preescuela hasta un cierto punto, se acaba y con ella también la relación sustitutivo-terapéutica que en el mejor de los casos se ha desarrollado con el enseñante. De cualquier modo al máximo al que se puede aspirar es a una movilidad individual, de cada uno, su entrada —por otro lado siempre difícil (bolsas de estudio, etc.)— en la clase media, por consiguiendo el abandono de la propia familia, del propio grupo, de la propia clase y también de la propia identidad.

Que esto sea, además de todo lo dicho, aleatorio lo demuestra por una parte la malogración de la mayor parte de los programas una vez que el niño ha salido de la preescolar y se inserta en el contexto escolar normal: la paridad en la preparación conseguida con respecto a los compañeros de clase media bien pronto desaparece, tanto más cuanto más fuerte es el ambiente cotidiano respecto al escolar⁴. Por otra parte estos programas son muy costosos, especialmente si deben ser llevados adelante fuera de los años preescolares, para no revelarse como totalmente inútiles⁵. Y aquí se manifiesta una contradicción

munidad explícitas en este tipo de programas véase también Bronfenbrenner, *Due mondi dell'infanzia*, cit., pp. 198-209. Por su parte Hoggart hace una brillante descripción de la situación apurada y «sin ninguna pertenencia de clase» con la que se encuentran, primero en la infancia y más tarde cuando adulto, aquellos que han sido seleccionados de la clase obrera a la que pertenecían por nacimiento en base a su «inteligencia», ver Hoggart, op. cit., pp. 293-306.

⁴ Ver el número de agosto-setiembre de 1970 de «American Education» dedicado por entero al comentario de tal fracaso. Véase también un brevísimo ensayo en italiano en «Il Giornale dei genitori», 1-2, XIII, 1971, pp. 5-6.

⁵ El programa, por ejemplo, de Fresno (comentado en *Preschool Program*, Fresno California, OE-37037) costó en el año escolar 1967-68 cerca de 400.000 liras por niño (unas 35.000 ptas. (480.000 dólares para 750 niños). Para una recopilación de las principales

innata en la educación compensativa: requerida por el sistema económico y político, y también por los reformadores progresistas, para obviar algunos de los conflictos más graves y el «despilfarro» de fuerza de trabajo humana, por otro lado son demasiado costosos para ser asumidos al único nivel que serían eficaces y útiles, dado que quien está en posesión o controla el poder de decisión no ve de una manera inmediata el provecho derivado de la entrada de amplias capas de la población en la clase media, o mejor, de la adquisición por parte de amplios sectores de la población de los mismos deseos de la clase media. La educación de los desaventajados no es una inversión provechosa a contraponer con otros en la valoración de las prioridades —como demuestra la historia del pueblo en el que ha sido más cabalmente elaborada y experimentada, y en el que la existencia de ghettos la sitúa como problema dramático y urgente⁶⁶.

Dicho todo esto queda aún un gran problema, teórico y político, desde el punto de vista de la emancipación. Es de hecho justo revelar la limitación y la parcialidad de los test de inteligencia, del mismo concepto de inteligencia que dichos test sostienen, así como es importante denunciar la ideología de clase media que empapa toda la escuela —desde el tipo de relaciones que favorece al contenido que administra, a la misma mentalidad de los enseñantes— que mortifica y margina a quien proviene de diferentes experiencias, como ha demostrado más que cualquier ensayo académico la clara denuncia de los niños de Barbiana⁶⁷. Queda todavía el problema de la «des-

experiencias se pueden leer las publicaciones de la Division of Compensatory Education, U.S. Office of Education, Washington D. C.

⁶⁶ Ver el número citado anteriormente de «American Education».

⁶⁷ Desde este punto de vista todas las propuestas de gestión social de las escuelas maternas y de las escuelas son inadecuadas y en realidad (objetivamente, sino subjetivamente) mistificantes. Los padres entrarían en la escuela precisamente en calidad de

ventaja» de los niños proletarios (y subproletarios) no sólo o con respecto a los fines y a los valores de la clase media, sino en relación al problema de la emancipación no cancelado por una simple eliminación de la selección y no resuelto por la constatación que también la clase media —y sus niños— están, en realidad, bien lejos de dicho problema. No basta, ya lo hemos dicho, transformar en positiva lo negativo de una socialización, y de una estructura de la personalidad, en la que la solidaridad de grupo es asimismo coacción de grupo, en la que la urgencia de las necesidades materiales no permite el desarrollo ni el pensar en otras necesidades, emancipadas (de la necesidad) y emancipantes. No basta la rebeldía y la agresividad contra lo inhumano de nuestra civilización para originar lo nuevo y lo diferente —como los casos soviéticos y aun también el chino, y la misma estructura interna de los partidos comunistas occidentales, los ideales que expresan y la praxis que explican y que desdichadamente a menudo testimonian. Y como es inevitable, dado que la explotación es asimismo alienación y parcialización, y «proletario» no es una condición humana en sí positiva, sino que expresa propiamente la deshumanización de un hombre reducido a fuerza de trabajo cuyo valor está calculado en mercancías-cosas. La negativa a la integración debe ser también proyecto de emancipación, y ésta debe mirar de implicar también al individuo con su personalidad y con la estructura de sus necesidades, así como a la colectividad solidaria en toda la dimensión de su praxis cotidiana y de relaciones interpersonales, a parte de su dimensión propiamente política.

Hemos vuelto así al punto de partida: cómo enlazar

«ciudadanos-padres», sujetos sociales en abstracto, no ya como obreros, empleados, campesinos, dirigentes, propietarios, etc., esto es, como portadores de identidad/intereses sociales antagónicos, inconciliables en un idilio escolar gestionado por la sociedad. La contradicción sociopolítica seguiría en el mismo sitio más allá de la puerta oficialmente desconocida (ya sea a nivel de los padres ya al de los niños.

la lucha política a su dimensión privada (o de la moralidad), como contraponer a una estructura de dominio global en la que estructura y supraestructura no pueden ser divididas de otra manera que abstractamente (porque no existe el explotado tan sólo en el plano económico sino que, también, se le expropia en términos de posible humanidad), una estrategia igualmente global y completa. Por cuanto concierne a este dominio (y el carácter central del problema no creemos sea un hecho de simple ocasión, o de gusto, o de interés privado), se trata de tomar la línea de una socialización infantil alternativa que asuma el aspecto político de la condición infantil en términos basados en la pertenencia a una clase sin que, no obstante, determine una instrumentalización-negación del hombre-posible (en su doble vertiente de niño y proletario), sea sin embargo en nombre de la revolución —en la que el político (la colectividad) no oprima y/o eluda lo privado (individual, moral)⁴.

El campo de la socialización infantil se presenta así como un espacio privilegiado, bien que no único y tampoco suficiente, de la prefiguración del «hombre nuevo» (donde la dimensión política resulta esencial para proteger ya sea de ambigüedades místico-espiritualistas como de proyectos eugenético-tecnocráticos). Que sólo es una sociedad radicalmente transformada en sus relaciones de explotación y dominio tal espacio pueda ser garantizado de un modo completo, eso no suprime la responsabilidad de una previsión y de un inicio de socialización alternativa ya ahora, que asimismo construya los instrumentos de defensa y de oposición hoy mismo y ponga, siquiera a nivel subjetivo, las premisas de un futuro diferente.

⁴ Desde este punto de vista nos han estimulado mucho las reflexiones de Franco Fortini, *Più velenoso di quanto pensiate*, en «Quaderni piancentini», 1971, 44-45, pp. 221-7.

4. *¿Educación antiautoritaria o educación socialista?* *Apuntes para una discusión*

¿Qué significa por lo tanto «educación como praxis política» emancipante (y por consiguiente objetivamente centrada en el proletariado y en sus niños como sujeto histórico del proceso revolucionario emancipante) en cuanto alternativa a la educación, aun política, vigente? El debate y las experiencias actuales son singularmente similares a las desarrolladas en Alemania después de la primera Guerra Mundial, sin, por otro lado, haber alcanzado el grado organizativo de entonces (motivado también por el estado de abandono en que se encontraban amplias masas de niños sin padres, dispersados o muertos a causa de la guerra), ni puede que tampoco la extensión de la conciencia del problema, por lo menos a nivel de las organizaciones del movimiento obrero⁴. Hoy, como entonces sea como fuere, el problema se presenta a dos niveles: 1) si la educación debe ser política, o mejor, en que consiste su politización y por consiguiente su relación con la lucha de clases; 2) de qué manera se debe oponer a la praxis y a las instituciones políticas vigentes (con instituciones alternativas o bien dentro de las antes citadas, o bien de otra manera).

Se trata de problemas sólo aparentemente simples. Que la escuela y el proceso educativo sean hoy políticos lo admiten casi todas las personas «ilustradas», así como

⁴ Para una mayor información acerca de las distintas posiciones y experiencias véase el libro ya citado *Educazione come prassi politica*, con ensayos de Max Adler, Alice Rühle, Ernst Hoernle y otros. Consúltese también en dicho volumen la introducción para tener claros los antecedentes y el marco histórico-político en las experiencias. Véase también S. Bernfeld, *Antiautoritarismo e psicoanalisi nella scuola*, Feltrinelli, Milano 1971 (trad. cast. de Eduardo Subirats, *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, Barral ed., Barcelona 1973), que la primera y más extensa parte versa sobre la experiencia del Kinderheim Baumgarten (Colonia infantil de Baumgarten), realizado cerca de Viena en los años 19 y 20 para niños hebreos abandonados y huérfanos de consecuencia de la 1.ª Guerra Mundial.

admiten las diferencias de clase⁷⁰. Los contratiempos —y las diferenciaciones— surgen en seguida tras esta afirmación en apariencia humanista.

Para los reformistas cultos, en efecto, pero también para gran parte de las organizaciones obreras que interpretan el nivel medio de conciencia subjetiva del proletariado (los «padres» precisamente que quieren que sus hijos «tengan éxito» se identifican con la escuela y sus promesas de movilidad cambiada por emancipación), la función política positiva de una escuela «progresista» estaría precisamente en su capacidad para neutralizar las diferencias objetivas, la politización ni más ni menos de las diferentes procedencias y socializaciones de los niños. Lo que se pide entonces es una escuela no selectiva y de manera eventual una preescolaridad compensativa que garantice —ella sola en una sociedad fuertemente marcada por las diferencias (objetivas y subjetivas) de clase— una igualdad de oportunidades; así se acepta de modo implícito la característica más precisa y mixtificante de la escuela actual: su separación de la vida real, la ambigua transformación en un conflicto/separación entre niño-adulto, alumno-maestro, del conflicto real, político entre adultos. Nacen de estas posiciones iluminadas y «progresistas» las resistencias más fuertes a la explícita politización de la educación, de la escuela, del niño, que partiendo de la politización de su situación la asuma directamente intentando llevarla adelante por el camino de la concienciación y la emancipación. Mientras que en el caso de la politización de hecho de la escuela (y de la

⁷⁰ Es aconsejable a este propósito el libro de G. Russo, *I Bambini dell'obbligo*, Bompiani, Milano 1971, aparecido anteriormente en forma de artículos en las páginas del «Corriere della Sera», en el que destaca y denuncia claramente el carácter clasista de las clases diferenciales y de la selección escolar —cosas que en el año 68 sólo se dejaban decir a los estudiantes «extremistas». El hecho más característico e instructivo de todo este asunto ha sido la pasividad de los padres obreros y de sus organizaciones políticas en general al margen de casos aislados, los cuales se han movido, y aun muy lentamente, *después* del hecho.

socialización en general) se limitan a despreciarla tachándola de error, algo inadecuado, un atraso, sin entrar sustancialmente en el mérito y proponiendo ni más ni menos que instrumentos «neutralizadores» más o menos eficaces, en el caso de una educación que se reclame de modo explícito de la parte, y más específicamente, en favor, no de un genérico niño, sino del niño proletario en cuanto que es el más oprimido de todos, se apela a la infamia, a la instrumentalización, a la imposición de los conflictos adultos en los niños. No es por casualidad que cuando estas «almas buenas» piensan en la politización de la educación no piensan sobre todo en los dejados de lado, en los ghettos, en los barraquistas, en los niños que crecen en la calle, sumidos al doble yugo de la fuerza bruta y de la marginación cultural por obra de la escuela, sino en aquellas acciones —actividades extraescolares, manifestaciones y cosas similares— que ponen al niño como sujeto directo de las contradicciones de su existencia, en lugar de esconderlas o al menos eludirlas.

La tentación de tener a los niños en lo que ya Hoernle en su tiempo —contraponiéndose a los experimentos educativos realizados por los Amigos de la Infancia en los años veinte y apoyados también por Max Adler— llamaba un «idilio despolitizado» es fuerte. Es un ejemplo de esto lo sucedido entre los innovadores pedagógicos de la escuela de Vho de Piadena de Mario Lodi —muy diferentes sin embargo son las afirmaciones en contra de la de Barbiana, y cuyos límites no están sin duda en la neta afirmación del partidismo, de la toma de posición por parte de los excluidos. La ilusoria esperanza de despolitización inspira de hecho permanencias y parvularios surgidos en estos años, así como sostenidos con muchas dificultades por personas de buena fe, reforzada por la situación de increíble retraso de la escuela italiana que hace percibir y experimentar subjetivamente como destructivos, instrumentos que en otro lugar se están desarrollando por la capa más progresiva de la clase dominante. Justamente

decía alguno que «podría ser que muchos experimentos durante el tiempo de permanencias han nacido en Italia con este equívoco de fondo; esto es que cualquier tipo de escuela es mejor que nada y, por consiguiente, mejor que el trabajo en el campo del campesino, mejor que la fábrica para el obrero»⁷¹.

Dentro de esta ilusión acerca de la capacidad neutralizante de la educación progresista se encuentra también la sugerencia de las experiencias de educación antiautoritaria, *in primis* de Summerhill y de las enseñanzas de su fundador, Alexander Neill. Si se nos deja citaremos un largo fragmento de una recensión elogiadora del libro que precisamente aporta esta experiencia, fragmento que recoge mucha de la problemática y ambigüedad que estamos intentando evidenciar: «Neill no chilla en contra del sistema opresivo, lo liquida de un modo inmediato mediante la contestación radical de su educación no represiva y espera con el tiempo una propagación de su revolución espiritual. Barbiana denunciaba con derecho la explotación escandalosa de los pobres por parte del sistema burgués. Neill no invita a una nueva cruzada que acaba por el hecho mismo de la lucha con la reinstauración del odio y de una nueva opresión. Barbiana denuncia algo inmediato que debe ser reformado de manera radical, pero los de Barbiana mismo, a causa del rencor acumulado, no podrían instaurar más que una nueva frustración. Ellos demuestran que todos estos sistemas que se limitan a una parte no pueden más que deformar y cegar a los unos y a los otros. Queriendo restituir el hombre y no una clase, él llama a una tarea más basta que incluye al contrario y no puede no acompañarlo. No un hombre nuevo sino un hombre más completo que una lo social y lo inconsciente.

Barbiana podrá reprimir la sexualidad y permitir otro tipo de medidas totalitarias; una vez conseguida la reapro-

⁷¹ P. Ciabatti, B. Deida, M. Rossi, P. Selvi, *Doposcuola come controscuola*, en «Inchiesta», I, 2, 1971, p. 38.

piación social, la mirada del hombre deberá dirigirse de nuevo a lo inconsciente, con el fin de prodigarle una coherencia más carnal.

Queda aún el hecho que el psicoanálisis supone la supresión de la bidonvilles así como de la justicia humana tradicional. Sólo un cambio político hará que pueda realizarse Summerhill. Ello debe ser deseado, lentamente insinuado en las costumbres del mundo»⁷¹.

Cierto, ya lo decíamos, el problema es delicado: puede realizarse una forma de opresión igual de grande aun a través de la toma de partido asumida conscientemente, a través de la intención emancipativo-revolucionaria no mediada por un conocimiento y un respeto atento a los mecanismos psicológicos, de las necesidades, de todas las necesidades, del niño así como las del adulto. Aun la persona más revolucionaria puede ser (como el «compañero», el amante, el padre, etc.) el educador más represivo. Es así demasiado fácil criticar no sólo la ambigüedad del concepto de «pobres» o del de «excluidos» usado por los escolares y por los seguidores de don Milani, sino también el objetivo autoritarismo del prior de Barbiana (no obstante diferente del de tantos *leader* de comunidades religiosas acaso más despiertos en el juego con el lenguaje eversivo pero que su elección de clase la han hecho en un sentido diametralmente opuesto⁷²), su moralismo represivo, etc., así como el autoritarismo aún más desacreditado de la ideología de los Black Panthers en las Liberation Schools, como también criticar el mito del «pobre» (o también del «negro» o del «proletario») como valor absoluto. Es no obstante esto lo que el redactor de la nota que hemos sacado a relucir —así como muchos de los sustentadores de los parvularios o

⁷¹ Seuillères, recensión de A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill* (trad. it. cit. Summerhill), en «Esprit», 1971, 7-8, p. 182.

⁷² Véase por ejemplo todo lo que destacamos a propósito de algunos grupos y dirigentes católicos de Milán en G. E. Rusconi, C. Saraceno, *Ideologia religiosa e conflitto sociale*, cit., en particular pp. 92-6, 22-4 y la comparación entre grupos «comunitarios tradicionales y los «grupos que disienten».

escuelas antiautoritarias— parece no entender y que es preciso trabajar dentro de esta contradicción, no eludirla en la isla pedagógica, tan fascinante como abstracta. Pero quizás tampoco tan abstracta, si bien se mira: los niños de Neill, así como los de las escuelas maternas antiautoritarias alemanas e italianas, son hijos de las clases medias superiores, de profesionales, profesores universitarios, etc. Para estos niños ciertamente la contradicción principal es con los adultos en cuanto tales, en cuanto reprimidos y distorsionados por una educación (pero también por relaciones sociales) represiva; por eso para ellos la educación antiautoritaria autoreglativa, la posibilidad de expresarse, experimentar, la experiencia de una actitud positiva por parte de los adultos en las confrontaciones de los juegos sexuales infantiles, y también la solidaridad del grupo (que sin embargo no puede ser considerada como solidaridad de grupo o directamente de clase), constituyen de manera cierta instrumentos importantes para desarrollar una personalidad rica y libre. Pero no serán estos niños hechos adultos los que cambiarán la sociedad, también porque tememos que no sepan lo que es verdaderamente la sociedad, en sus conflictos reales, que tienen tan importantes repercusiones psicológicas pero no sólo reducibles a éstas —como el primer Reich, maestro de Neill, sabía muy bien.

Cierto, muchos sustentadores de escuelas maternas antiautoritarias hoy repulsarían la extrañación total, aun física, de la escuela de Neill. Por ejemplo Monika Seifer Mitscherlich, psicólogo y miembro leader de la primera escuela maternal antiautoritaria fundada en Frankfurt en el 1967 (de la que más adelante aportamos un informe), la contesta vivamente y afirma que los niños están confrontados con la sociedad y sus contradicciones. Y, sin embargo, a este nivel las contradicciones experimentadas por estos hijos de intelectuales progresistas las tienen con los vecinos que no toleran el ruido, con el policía que no quiere que se encienda fuego en el patio de la casa, con los padres o parientes no totalmente convencidos de al-

gunos aspectos de la educación antiautoritaria (por lo pronto la extrema libertad de los juegos sexuales) y —en el caso más grave aunque más ejemplar de los límites de tal experimento— con los niños del barrio en el cual se encuentra enclavado la escuela maternal (la mayor parte de inmigrados) y a la que ellos no asisten. De hecho, Seifert no se engaña con la posibilidad a nivel de masa, y aún menos a nivel de proletariado, aunque sea como experimento ejemplar, del modelo de escuela antiautoritaria. De manera lúcida admite, como ha hecho en el transcurso de una larga discusión con nosotros, que tal propuesta educativa es válida tan sólo para los hijos de la clase media superior iluminada y progresista, esto es con padres sensibles a los problemas educativos, no muy dependientes de las demostraciones de afecto de los hijos, disponibles, por lo pronto, tendencialmente a dejarse implicar (aunque sea no obstante con conflictos internos) y también a dejarse poner en discusión, y sobre todo sin graves preocupaciones económicas y profesionales —por consiguiente con un tipo de niños particular (que ya hemos descrito sumariamente más arriba). Estos, como nos decía Seifert, «no pueden ser puestos junto a los hijos de los obreros y de los inmigrados, sujetos a un tipo de socialización completamente diferente y por consiguiente con una mayor agresividad reprimida, con un tipo de problemas y perturbaciones de la realidad absolutamente diferentes e irresolubles en el contexto de la escuela maternal» —asimismo porque no se trata propiamente de problemas de una manera inmediata ligados a la personalidad individual.

Si esto es cierto, la educación antiautoritaria se resuelve en un ulterior privilegio para una restringida élite, cuyos padres con buena o mala conciencia afirman que se trata sin embargo de un acto político importante; mientras las masas infantiles proletarias, subproletarias y también de clase media inferior aguardan los instrumentos educativos (aunque parciales) de la propia emancipación. Más aún, parece que se sobreentienda una

singular reedición de la división tradicional del trabajo (bastante explícita sobre todo en las observaciones de Seuilères): a los proletarios el trabajo de hacer la revolución, de crear las premisas políticas que «hagan posible Summerhill», a los iluminados progresistas privilegiados al iniciar ya ahora la formación del hombre nuevo, de hacer la «revolución espiritual». Es por esto por lo que muchos militantes alemanes han abandonado las experiencias de escuelas maternas antiautoritarias, surgidas muchas de ellas en el 68 para dedicarse a un trabajo en el barrio obrero con los hijos de los obreros. Y también en Italia los experimentos más interesantes en este sentido, no obstante la proliferación de escuelas maternas más o menos antiautoritarias, no represivas, etc., son los ligados a las guarderías en los barrios obreros (o entre los barraquistas): de la ya famosa escuela 701 de Prato Rotondo en Roma, a la guardería del Isolotto, a la primera experiencia de escuela maternal autogestionada de Porta Ticinese (a la que se refiere el libro «L'erba voglio», pero que ahora parece haberse transformado en sede social de los padres de los niños acogidos), o bien a las experiencias en alguna escuela maternal de Sesto S. Giovanni, hasta el apenas iniciado de la zona de Quarto Oggiaro, todavía en Milán y del que ofrecemos una relación en el apéndice.

Llegamos así al segundo problema que señalábamos al principio: de qué manera hay que oponerse a la práctica educativa vigente, en la escuela y en la familia. Una vez afirmada la necesidad de una práctica educativa que no se limite a neutralizar la desventaja cultural (y los contenidos más obviamente represivos y antiobreros de la escuela), sino que entre de manera directa en la contradicción que representa la educación en la experiencia del niño, el debate sobre los instrumentos y sobre las formas queda abierto. Y no es fácil de resolver, ni mucho menos con la elaboración de un «modelo» educativo *passerpartout*. Tal praxis educativa debe contemporáneamente ponerse como alternativa a la vigente y ser de masas, al menos

a nivel de tendencia, pues de masas infantiles se trata. Hay que pensar que la sola población infantil italiana de 0 a 3 años es actualmente de unos 3.000.000, la mayor parte de los cuales, ciertamente no pertenecen a la clase media superior, y que el estado se prepara para hacerle frente con guarderías que si siguen los criterios «óptimos» del ONMI serán los más higiénicos parkings para niños. Es a este nivel cuantitativo que es necesario intervenir, sin ilusionarse de contar con las propias fuerzas y con la buena voluntad y disponibilidad de los individuos y grupos. El proletariado (y la clase media en vías de proletarización) tiene otras cosas en qué pensar que en la financiación de guarderías y de escuelas maternas privadas y tiene el derecho-deber de exigir que sea el estado el que financie guarderías y escuelas, en el que tiene igualmente derecho-deber de intervenir, como sujeto político organizado, con intereses y objetivos específicos que van más allá de la simple petición de «descondicionamiento cultural» o de neutralización de las diferencias sociales, avanzada en las sin embargo interesantes propuestas sobre la escuela por parte de las confederaciones sindicales⁷⁴.

El conflicto, la oposición va siendo llevada adelante en el terreno de las instituciones públicas desde las guarderías a toda la gama de escuelas primarias, atacando a los «educadores» para que salgan de sus posiciones más o menos iluminadamente «neutrales» y se den cuenta de la objetiva función de mediadores de la violencia y de la discriminación social a ellos atribuida. Aún aquí es necesario salirse de la mera crítica al antiautoritarismo, a la educación permisiva y aún a la selectividad para iniciar una profundización de lo que significa decir «educación a la desobediencia» o a la oposición en una sociedad que es

⁷⁴ Nos referimos a las tres propuestas llevadas a cabo respectivamente en diciembre de 1970, en marzo de 1971 y en mayo de 1971 (esta última se refiere a la Universidad y no nos interesa de una forma directa para lo que ahora comentamos). El texto completo de los tres documentos se puede encontrar entre otros sitios en *CGIL-Sindacato e Scuola* (revista quincenal del SNS?CGIL), en los números 1, 4, 8-9, 1971.

represiva sobre todo porque es de clase; por consiguiente qué significa educación de los niños proletarios cuyo principio de realidad tiene contenidos precisos a nivel ya sea objetivo ya sea subjetivo, en el presente lo mismo que para el futuro. Es con este principio de realidad con el que es necesario ayudarle a hacer cuentas, sobre todo comprendiéndolo y no haciéndole alardes en un pseudoneutralización del espacio escolar. Por otra parte hace falta que los educadores unidos al proletariado organizado se den cuenta, y tomen medidas adecuadas en contra, de que no existe una educación para la toma de conciencia —por consiguiente una educación para la oposición— sin riesgos individuales, sobre todo para los niños, en la medida en que están en contradicción con las intenciones de las instituciones educativas y de socialización, como han demostrado los primeros y a pesar de todo cautos experimentos en esta dirección: basta cambiar de maestro o pasar de una escuela maternal más permisiva a una escuela elemental tradicional y la institución reacciona despiadadamente en las relaciones con un niño que no acepta las reglas, disciplinarias y de contenido, porque no ha interiorizado coercitivamente la necesidad de ellas. Es necesario que estos peligros sean valorados y sopesar y hacer explícitos los compromisos necesarios, aun para los niños al final de su experiencia cotidiana: el conocimiento es la primera forma de autodefensa y de real antiautoritarismo.

En esta perspectiva, las iniciativas «privadas», extra-institucionales en el sentido que se desarrollan fuera de las instituciones públicas, pueden tener sólo un valor provisional y ejemplar desde el punto de vista de la experimentación, más todavía de la movilidad, so pena de caer en el peligro de la isla pedagógica, por más que sea politizada

⁷⁵ Sobre este punto están también de acuerdo los autores de *Erba Voglio*, cit.; ver pp. 24-5. El mismo grupo de Frankfurt conjuntamente con Seifert está intentando llevar a cabo un trabajo con las maestras de escuelas maternas del municipio y a nivel de escuela elemental ha llevado a cabo una lucha en la institución pública. Véase el artículo que incluimos más adelante.

y de la reducción de la solidaridad de clase —que los niños pueden experimentar en la vida y en los conflictos cotidianos— a la solidaridad del pequeño grupo de la «comunidad pedagógica».

Lo que importa es que las iniciativas que se realizan en las instituciones públicas o fuera de ellas, no sean un hecho privado de la sola clase escolar o del educador, sino que miren de una manera programática a una implicación colectiva organizada, que no se encierren una vez más en el ghetto pedagógico, por más que «revolucionario». Y esto ya sea para que la autodefensa sea algo eficaz, como para que el conocimiento venga a ser algo constructivo.

Hay aún otro problema, respecto al cual la «implicación colectiva organizada», el empeño de las organizaciones de clase se muestra igualmente necesario aunque no, de una manera inmediata, determinante. La praxis educativa emancipante, en la medida en que tiende no sólo a la autodefensa sino a la libre expresión del niño, a enseñarle relaciones basadas no simplemente en la fuerza, tiene que ponerse en conflicto no sólo con la sociedad sino también, y aún de una manera más inmediata, con la familia, en la medida en que la familia obrera es la expresión de la alienación también subjetiva de la condición del proletario (y, de otra manera, del empleado)⁷⁶. Cada

⁷⁶ Hoernle escribía: «El proletariado vive en la actualidad en una forma de vida típica de una comunidad burguesa, aunque tales formas se adapten a sus necesidades y a sus actividades como un puño en pleno ojo (...). Precisamente por eso ella tiene hoy un significado tan reaccionario». Por este motivo «La comunidad pedagógica revolucionaria debe significar no una compensación sino la superación de la familia pequeño-burguesa (...). Dado el gran retraso, y aun más en cuestiones educativas, de la mayor parte del proletariado, los grupos infantiles, que no se limiten a llamarse comunistas, sino que persigan educar de una forma realmente revolucionaria, no pueden evitar el conflicto con los padres, aunque, obviamente, harán lo posible para ajustar de una forma amigable, por medio de la educación de los propios padres, las divergencias que vayan saliendo... La lucha de clases entre proletariado y burguesía para tales niños tendrá lugar en primer lugar entre las jóvenes generaciones y los viejos». En *Educazione come prassi politica*, cit., pp. 133-4, 137-8; véase también p. 140.

tentativa de implicar a los padres y, en primer lugar, a las madres no puede eludir esta situación: los padres proletarios no sólo están de manera especial en una posición acrítica respecto a la escuela y a su autoridad («la señorita maestra») sino que, especialmente, la ven (sobre todo al nivel de la escuela maternal y de guardería, en el período en que la atención por el niño es más fatigosa y absorbente) como descargo de su responsabilidad para con el hijo y como instrumento para su ulterior disciplina. Por un lado, pues, es necesario luchar en contra de los modelos educativos de los padres proletarios tal y como se han sedimentado en los comportamientos y en la misma personalidad de sus niños, en su violencia y en sus negaciones pasivas, en su agresividad y en su consentimiento a la fuerza. Por el otro hace falta combatir también contra la resistencia que estos padres continúan oponiendo a cada tipo de relación educativa diferente, directa (retirando el niño, metiéndose con los educadores «demasiado indulgentes», solicitando acciones disciplinarias) o indirectamente (haciendo en casa con el niño todo lo contrario que éste experimenta en el parvulario o en la escuela, siendo más castigadores, autoritarios, irrespetuosos de las exigencias y de la personalidad del niño, etc.). Si es cierto, por ejemplo, que la «libertad de masturbación», como ha sido llamada la importancia atribuida a la curiosidad sexual en la praxis educativa antiautoritaria, ni es de por sí eversiva, en la educación que mantenga conciencia psicoanalítica hay aspectos a los que no es posible renunciar desde el punto de vista emancipante, difícilmente admitidos por el padre proletario (bien que no sólo por él, especialmente en Italia). Se trata de un conflicto real e irresoluble, en la medida en que persisten las condiciones que crean tales actitudes en los adultos y que sólo excepcionalmente —acaso nunca— pueden ser superados de un modo subjetivo. A esto se une que en una fase de lucha por la emancipación de la mujer, quererla implicar mayormente en la educación de los hijos —siendo sin embargo una educación alternativa— es en

manera extrema problemático: en la medida en que procederá en la lucha emancipativa (y la lucha práctico-política por la escuela maternal de los hijos puede ser un instrumento para ello) negándose a estar encerrada en el papel doméstico-familiar, no obstante sea llevado a cabo de una manera más crítica. Las dos cosas convergirán sólo, de una manera no constrictiva, al final de un largo proceso que debe de implicar necesariamente un ámbito más vasto que la familia y más bien en contra de ella así como lo está de sus funciones y conflictos.

Sólo puede ser cumplida la praxis educativa políticamente emancipativa dentro de un proyecto y de un movimiento —siquiera en perspectiva— político de masas, dentro del cual puedan tener sentido y función no aislada ya sean los experimentos ejemplares, ya las luchas en las instituciones, ya los mismos conflictos con las familias, conflictos que aunque no sean la «contradicción principal» no son menos ásperos e importantes. El proletariado de hecho es sujeto de la lucha contra la opresión infantil (así como aliado de la que se dirime en contra de la opresión femenina) en su realidad histórico-objetiva, como clase, no como individuos, de hecho despojados, en su condición de padres (o maridos).

A pesar de que el movimiento obrero italiano y sus organizaciones, tradicionales o no, sean las más combativas y dispuestas a atacar problemas aún no inmediatamente económicos o políticos en sentido tradicional, es un hecho que la problemática que hemos tratado aquí no ha sido tocada por ellos más que de una manera marginal. Sobre todo falta una reflexión colectiva del significado y de los mecanismos de la «formación», de la «cultura obrera» que vaya uniendo sistemáticamente los distintos niveles de la «consciencia», el público y el privado, el objetivo y el subjetivo, de los cuales el problema de la familia, de la escuela, de la socialización infantil son parciales pero importantes aspectos. Esta objetiva carencia, en cuanto que determina los límites precisos de cada iniciativa por esto mismo aislada y fragmentaria, evidencia

asimismo el coraje de quienes, individuos o grupos, a pesar de esto no esconden la cabeza bajo el ala, a la espera de un mañana más favorable e inician hoy una práctica que haga al menos parcialmente más favorable el futuro.

Es en esta perspectiva en la que se sitúan las experiencias y los debates políticos en cuanto que problemáticos y contestables, de los que aportamos algunos ejemplos alemanes e italianos.

CHIARA SARACENO

DOCUMENTOS

PRIMERA PARTE

ANTIAUTORITARISMO Y AUTOREGULACION INFANTIL

Introducción.

La experiencia de las llamadas comunas infantiles —de una socialización infantil alternativa a la familiar y a la institucional tradicional (parvularios, escuelas estatales y religiosas)— ha estado asociada por lo pronto a la temática y a las experiencias antiautoritarias que tienen como base el principio de la autoregulación infantil. Las teorías educativo-pedagógicas que sostienen tales experiencias tienen una clara raíz reichiana, filtrada sobre todo a través de la experiencia de A. S. Neill en Summerhill y en las comunidades análogas existentes ya sea en Inglaterra o en los Estados Unidos. En Alemania Occidental es sin embargo donde tal temática y tales matrices han cogido fuerza en estos años retomando las originarias preocupaciones y análisis sociopolíticos de Wilhelm Reich, extraviándose progresivamente ya en el mismo Reich después de que fue expulsado del KPD y se trasladó a los Estados Unidos, y sobre todo en sus epígonos que parecen haber descuidado cada vez más nexo existente entre represión (sexual) individual y la estructura de clases de la sociedad.

Nos ha parecido oportuno por todo esto empezar la presentación de los textos sobre las comunas infantiles

alemanas con los informes de dos experiencias —la de Stuttgart y la de Frankfurt— que están intentando llevar adelante una práctica educativa antiautoritaria, «libre de represiones», inspirada en los descubrimientos y en los principios del psicoanálisis, pero también preocupada de su no aislamiento de la colectividad social concreta y, por lo menos en las intenciones, tendiendo a su transformación política. En Alemania Occidental existen, especialmente ligadas a la universidad, otras muchas comunas infantiles similares a éstas, aunque no siempre poseen la misma conciencia teórica. En su modelo teórico y práctico se inspiran directa o indirectamente algunas experiencias italianas de comunas infantiles antiautoritarias.

Estas dos experiencias nos parecen, cada una a su modo, ejemplos de las posibilidades y de los límites del antiautoritarismo como teoría y propuesta educativa global. La primera, la de Stuttgart, es posiblemente la más ingenua y la más abierta al intento de justificar con motivaciones políticas —sin nada más, pues todo queda de hecho a nivel verbal y de petición de principios— una iniciativa educativa circunscrita a los hijos de la clase media iluminada. Iniciativa que, en realidad porque pedagógica y psicológicamente es consciente y madura, alarga de hecho y profundiza el privilegio social, emotivo, cultural del que gozan ya de entrada los hijos de este grupo social. En el fondo se trata —y la autodefensa en este punto es demasiado explícita para dejar de revelar una cierta cola de paja— de una educación compensativa, de una preescolaridad inteligente para los hijos de intelectuales y profesionales. Los hijos de obreros y de la clase media inferior —aquellos que tendrían más necesidad aún en términos meramente «reformistas»— son dejados fuera de ella sobre todo por motivos económicos.

No se quiere decir, ciertamente, que los intelectuales progresistas, la clase media ilustrada deba abandonar la educación de sus propios hijos en nombre de una igualdad que significaría nivelación hacia abajo. No seremos nosotros quienes subvaloraremos la importancia de una in-

vestigación de los mecanismos de socialización infantil y de la necesidad de individualizar modelos de socialización como alternativa frente a la que se limita a coartar y a adaptar al individuo al *status quo*, a la infelicidad personal y a la injusticia social. Sin embargo, nos parece que realmente la importancia de estos temas está circunscrita de una manera reductiva por una iniciativa limitada a la educación —por más que sea colectiva y antiautoritaria— de sus propios hijos. Y somos del criterio de que no haya nada demasiado «revolucionario» en esto, como al contrario se pretende.

Más articulado y astuto es a nivel teórico y a nivel pedagógico-político lo que ha llevado a cabo el grupo de Frankfurt, uno de los primeros en una comuna infantil en una época antecedente a la explosión de la protesta antiautoritaria estudiantil. Tenemos aquí la exposición quizá más lúcida y exhaustiva de los conceptos de anti-autoritarismo y de autoregulación infantil como orientaciones educativas esenciales, distinguiéndose netamente ya sea del puro «laissez faire» provocador de caos y desorden psíquico en lugar de un yo fuerte y equilibrado, ya de las experiencias de Neile, a quien de manera justa se le imputa el aislamiento asocial y apolítico a la larga contraproducente aún para sus propias intenciones educativas. Se busca evidenciar la faz política de una educación que tienda a formar individuos no reprimidos y asimismo no dispuestos a aumentar o hacer aumentar la represión, capaces de entender el nexo entre la represión y el autoritarismo personal y la organización social en conjunto.

De manera contraria a cuanto comunmente se piensa, el anti-autoritarismo y la autoregulación —por lo menos como las entiende el grupo de Frankfurt— no significan una pretensión de felicidad aquí y ahora, sino que se sitúan en el principio de realidad, que es histórico-social. Sin embargo, aun para el grupo de Frankfurt se trata siempre, a pesar de todo, de un principio de realidad de privilegiados: su comuna infantil es frecuentada por hijos de intelectuales, profesionales, profesores universitarios; esto

es debido al coste, o a la consciencia de la imposibilidad de entender *toutcourt* este modelo en cuanto tal a las capas sociales no privilegiadas económica y culturalmente. Y es ésta la acusación más grave pronunciada por los grupos más politizados (representados en esta selección por algunos grupos de Berlín, también presentes en Frankfurt) a la que constituye desde siempre una de las experiencias más maduras y ejemplares, en sus aciertos y límites, además de la indiscutible conciencia teórica y seriedad en el empeño práctico (los padres están efectivamente implicados en la práctica de la comuna infantil y en la profundización de los problemas que surgen a cada nivel).

De la riqueza de problemas teóricos y prácticos que ha surgido de esta experiencia es indicativo también el tercer ensayo que narra la iniciativa del grupo de Frankfurt de llevar adelante en la escuela pública elemental la práctica educativa iniciada en la comuna infantil. Tal iniciativa ha sido fuertemente combatida por la prensa escandalosa de derechas y por varios padres que están inseguros del nuevo tipo de enseñanza y de relaciones interpersonales —entre adulto y niño y entre niños— instaurado en la escuela elemental en cuestión; la cual no obstante ha obtenido financiación por dos años de experimentación¹.

¹ Los títulos y el orden original de los documentos que pasamos a mostrar son, respectivamente: *Kinderladen Stuttgart*, en *Erziehung zum Ungehorsam*, März Verlag Frankfurt a. M. 1971 (1970), pp. 11-43; *Kinderschule Frankfurt*, *ibid.*, pp. 45-61; *Kinderläden und Erziehung in der Schule*, en «diskus», 2, 1971.

COMUNA INFANTIL * DE STUTTGART RELATO DE UNA EXPERIENCIA

A cargo de Georg K. Kiefer, miembro del grupo pedagógico, con el control y la colaboración del grupo pedagógico y de la redacción.

La doctrina materialista de la modificación de las circunstancias y de la educación, olvida que las circunstancias son transformadas por los hombres y que el mismo educador debe ser educado. Así es como se inclina a dividir la sociedad en dos partes, una de las cuales es superior a la sociedad.

La coincidencia del cambio de las circunstancias y de la actividad humana o autotransformación, no puede ser considerada y racionalmente comprendida si no es como práctica revolucionaria.

K. MARX, *III Tesis sobre Feuerbach*.

Advertencia

Este informe está estructurado sobre la base de muchos criterios. Nos hemos preocupado bastante por usar un lenguaje sencillo. Hemos renunciado a las citas porque creemos se trata de un vicio de cara a conferir

* Literalmente en alemán quiere decir «tienda para niños» (Kinderladen). Casi todas las comunas infantiles antiautoritarias y extrainstitucionales de Alemania se llaman de este modo. Al principio el nombre indicaba el lugar en el que la mayor parte de comunas infantiles fueron instaladas: tiendas abandonadas y desalquiladas, con aparadores que daban a la calle. Poco a poco, dicha denominación ha ido adquiriendo autonomía propia, sirviendo para indicar todo tipo de experiencia extra y/o antiinstitucional, aunque no siempre se encuentre ubicada en una tienda. Es por ello que hemos preferido traducir el término impropriamente por «comunas infantiles», siguiendo el ejemplo del traductor de *Le comuni infantili di Berlino*, Guaraldi, Bologna 1971 (N.d.C.S.).

mayor importancia a las informaciones por medio del recurso al principio de autoridad.

En este informe avanzamos hipótesis. No podría haber sido de otra manera dado que se trata de un experimento. La exposición es una combinación de argumentación política, teorías pedagógicas y experiencia práctica, elementos inseparables en la práctica dialéctica. Sabemos bien que algunos puntos están tan sólo esbozados o no están del todo desarrollados. Esta es una característica del proceso de aprendizaje en el que los múltiples aspectos ejercen una influencia progresivamente diferente. (Problemas de la lucha de clases y del proletariado, etc.)

Hemos escogido la forma de entrevista para poder responder —sintéticamente— a los interrogantes que nos han surgido con mayor frecuencia¹.

GÉNESIS

¿Cómo nació vuestra comuna infantil?

Fueron un punto de partida sobre todo las frecuentes discusiones sobre el éxito de las demostraciones políticas y sobre las experiencias surgidas en la transmisión de las informaciones políticas. Reconocimos entonces la importancia de las entidades pedagógicas en la realización o impedimento de las intenciones políticas. En segundo

¹ El presente ensayo se refiere (exceptuando la parte histórica) a la situación de la primavera de 1970; durante los meses de verano de dicho año tuvieron lugar algunos cambios entre los que cabe destacar la constitución del Consejo de la comuna infantil (*Kindergartenrat*), compuesto por miembros, padres y educadores, en el que se tratan y discuten públicamente, una vez por semana, los problemas de la comuna infantil. Se ha constituido además un Comité central de las comunas infantiles de Stuttgart. Objetivo: colaborar y coordinar en y entre sí las comunas. Al mismo tiempo, se llevan a cabo tanto las discusiones de las experiencias de las comunas infantiles por grupos reducidos y la definición del valor político del trabajo desarrollado en ellas, a parte de sus perspectivas.

lugar, consideramos de manera concreta las deficientes proposiciones educativas que se le ofrecen a nuestros hijos y al mismo tiempo nos pareció que una iniciativa autónoma abriría una posibilidad a las mujeres de volverse políticamente activas, favoreciendo así su emancipación. Se trataba, en síntesis, de encontrar un trabajo de base significativo sin que al principio tuviésemos ideas muy precisas al respecto. Un objetivo fue el de la promoción intelectual de los niños. Discutimos además la posibilidad de métodos pedagógicos no autoritarios, en contacto con la experiencia realizada por Alexander S. Neill en su comunidad escolar de Summerhill.

En 1968 iniciamos nuestro primer intento práctico. Las limitaciones que entonces tuvimos que imponernos dependían de las dudas que teníamos sobre nuestra competencia, no tan sólo de problemas de espacio y de falta de dinero. Trabajamos primero en un instituto que nos había puesto un local a nuestra disposición por la tarde; nos limitábamos por consiguiente a ofrecer a los niños juegos de lectura y juegos didácticos. La formación teórica era dada, entre otros, por las lecciones del profesor Lückert, sobre las cuales mirábamos de atraer la atención organizando conferencias públicas. El objetivo principal era entonces el de acrecentar la igualdad de posibilidades para los niños de los obreros antes de ingresar a la escuela, en síntesis algo similar a la preescolaridad. Teníamos entonces dos grupos de tarde formados por diez niños cada uno.

Tomábamos en consideración la literatura especializada, por ejemplo la psicología evolutiva, el psicoanálisis, la dinámica de grupo, etc., para intensificar el trabajo en la comuna infantil en la que la teoría era además controlada directamente por medio de la experiencia en la práctica.

En otoño de 1968 pudimos ocupar una buhardilla en el edificio de una fábrica que fue arreglada colectivamente por padres y maestros. Pudimos así instituir una comuna infantil con medio horario que permitía un trabajo más

intenso y sobre todo iba al encuentro de las necesidades e intereses de los niños. Teníamos también dos grupos de tarde. Las colaboraciones con los padres fueron intensificadas. Entretanto se habían ido difundiendo noticias sobre nuestra manera de ver la educación de los niños y creció así el interés.

En la primavera de 1969 fuimos obligados a abandonar nuestros locales por motivos de seguridad edilicia. Fuimos denunciados. ¿Cómo podíamos proseguir el trabajo y unir las bases para una nueva sistematización? Los padres querían seguir llevando a cabo el proyecto. Gracias a su actividad (donaciones y trabajo) fue posible arreglar unos nuevos locales en una vieja tienda en desuso. Como de ordinario, los grupos fueron igualmente repartidos en mañana y tarde. Una maestra de preescolar trabajaba de una manera estable y otras tres personas asistían mediante turnos a las «lecciones». Resultó evidente que por parte de los niños era necesaria una sistematización en todo momento. Actualmente nuestra condición combina los grupos por la mañana y por la tarde.

FORMA ORGANIZATIVA

¿Cuál es la forma organizativa que habéis escogido para vuestra comuna infantil?

La organización de los interesados y de los participantes responde al principio asociativo tradicional, con excepciones relevantes, y está condicionada por el hecho de pertenecer los miembros a distintas capas sociales.

Nos decidimos por el nombre «Acción por una educación preescolar» en base a motivos tácticos: la intención era obtener comprensión por parte de la opinión pública.

El grupo está compuesto por miembros que mantienen financieramente a la comuna por medio de un importe mensual. Una particularidad nuestra es el hecho de que sólo una parte de los miembros tiene a sus propios niños

en la comuna (también algunos colaboradores tienen niños en la comuna).

Una administradora coordina la organización.

Las informaciones se dan en la reunión quincenal de la dirección.

Una vez a la semana hay una discusión pública de los educadores.

Cada cuatro semanas se hace una tertulia con los padres.

Una vez al año se lleva a cabo la asamblea de los miembros.

Además existen seminarios y grupos de trabajo autogestionados de padres y educadores. El supuesto para el trabajo práctico es una comunicación intensa entre padres y colaboradores. Al lado de la información escrita es necesaria la información directa. Una forma de información directa de los padres a los educadores y a la inversa la constituye la discusión pedagógica semanal. A menudo invitamos por turnos a una pareja de padres para discutir juntos los problemas del niño.

GRUPO PEDAGÓGICO

¿Cómo está compuesto el grupo pedagógico y cuál es la formación de sus miembros?

Actualmente somos un grupo de diez personas con una edad media de treinta años. El trabajo en la comuna infantil ha comportado para todos una notable transformación práctica y teórica.

Los componentes del grupo son: Adelheid (enseñante), Gabriela (Escuela Técnica Superior), Georg (fotógrafo y maestro), Hannes (enseñante), Hetzi (maestro de escuela media), Karin (maestra de escuela maternal), Mutschi (periodista), Tiki (arquitecto de interiores), Usch (pintora), Ute (diseñadora de modas), Kai (estudiante de arquitectura).

Las horas de trabajo mensuales varían de 20 a 90 (a 6 DM la hora —algo más de 150 ptas.). Las horas de discusión se aproximan a las cincuenta al mes; en ellas no participan todos los educadores. No comprenden las citadas horas ni el trabajo teórico (estudio de la literatura especializada), ni el trabajo organizativo (administración). La comuna está abierta desde las 8 hasta las 17'30.

PREMISAS

¿Con qué premisas habéis empezado la realización de vuestras ideas?

Ante todo las premisas materiales de nuestro proyecto:

1. Financiación: procede de «conferencias» dadas por nosotros mismos, donaciones de los padres y sustentadores, contribuciones de algunos miembros del grupo.

2. Proyecto de espacio: funciones del espacio, dimensiones del espacio, normas de seguridad del inmueble. Búsqueda de locales adecuados en alquiler, composición y reparación, arrendamiento.

3. Material estadístico sobre el número de niños en edad de escuela maternal que existían. Número de puestos en las escuelas maternas municipales, privadas y religiosas, y en las de beneficencia obrera.

La diferencia entre la cantidad necesaria y los puestos disponibles. Listas de peticiones («*numerus clausus*» en enseñanza primaria).

4. Número necesario de personal:

a) maestra de escuela maternal.

b) colaboración de los padres.

c) objetivo a largo plazo: un psicólogo social para el control científico del experimento y para la preparación de padres y colaboradores.

5. Material de trabajo:

a) preparación de un archivo (actas, documentos) y de una biblioteca.

b) material didáctico, juegos (de manera eventual máquinas para aprender).

A estas premisas materiales se unen los fundamentos teóricos, sobre los que trabajamos de una manera permanente:

1. psicología (psicología evolutiva, psicoanálisis, dinámica de grupo).

2. pedagogía (teoría del aprendizaje, teoría y práctica didácticas).

3. discusión del valor político del trabajo en las comunas infantiles.

4. ciencias sociales.

5. discusión de la reforma tecnocrática de la instrucción que se ha convertido en forma de consolidación de nuestro sistema económico, cuyo objetivo es el beneficio del empresario.

Ulteriores proyectos sobre esta base son:

1. Nuestro grupo pedagógico debe convertirse en una colectividad que esté de acuerdo en las cuestiones principales de la teoría política y de la práctica a llevar a cabo en la comuna infantil.

2. Por medio de nuestra comuna infantil queremos llegar a formar un modelo que sea adaptable como orientación de partida por otros grupos.

3. Pensamos intensificar nuestra influencia sobre el sistema de instrucción público (por ejemplo, elaboración de un modelo de escuela elemental dentro del sistema escolar estatal para los niños procedentes de las comunas infantiles).

¿Cuáles son los criterios de una educación no autoritaria?

Según los principios de la preescolar estatal, se trata del ofrecimiento de un gran número de propuestas correspondientes a determinadas capacidades del niño que son sin embargo usadas, según las exigencias del sistema, como propuestas acrílicas que impiden el desarrollo del individuo con una orientación hacia el grupo y de la capacidad de solidaridad (hombre=ser social).

El concepto central de la educación no autoritaria es la autoregulación de los individuos y de los grupos. El principio de la heteroregulación, adoptado en contraposición al de la autoregulación, no tan sólo es ambiguo y peligroso desde el punto de visto socio-psicológico, sino que es falso. Cualquier desarrollo —también el de los hombres— avanza de una manera conflictiva y dialéctica. Lo otro no es una alternativa (esquema amigo-enemigo) sino algo complementario en un sentido socio-dinámico. Supraestructura y estructura no son entre sí «extrañas» u hostiles, lo son sólo cuando las fuerzas productivas (estructura) y la ideología (supraestructura) entran en contradicción. Un sistema no dialéctico no sería dinámico ni, por tanto, histórico.

El niño, el niño en el grupo y el grupo pasan por situaciones conflictivas que constituyen los fundamentos de su desarrollo. El comportamiento social del niño es para nosotros mucho más importante que los sistemas de técnicas culturales. La relación con la sociedad debe ser experimentada y llegar a ser algo constructivamente eficaz. Aspectos parciales necesarios para el desarrollo de este proceso son: superación del aislamiento y control de la agresividad para poder llegar a ser solidarios (la falta de superación del aislamiento y de la agresividad constituye la base socio-psicológica potencial del fascismo).

En los grupos infantiles es necesario sobre todo desarrollar el comportamiento social y la capacidad de so-

lidad —condiciones indispensables para la lucha de clases. Lucha de clases es un concepto económico-político cuyas cláusulas los niños no pueden aún captar, pero sí que están en grado de experimentar, actuar y recoger aspectos parciales de las situaciones existentes en la sociedad capitalista (imperialista): autoridad, jerarquía, relaciones competitivas, represión. Y se les puede hacer comprender en la forma y lenguaje adecuados el origen económico de esas condiciones. (Ejemplo: vamos con los niños a unos descampados a los cuales está prohibido entrar, ya que nosotros y los niños no lo consideramos justo.)

Si los niños han experimentado una estructura de grupo fundada en la autoregulación, esta extensión del principio de realidad los hará más fuertes. La cosa cambia completamente en el caso que al grupo le hayan sido predeterminados ciertos modos de comportamiento (sentarse en silencio, comer adecuadamente, no chillar o marchar en fila lentamente). Todo grupo está privado de creatividad social por medio de la imposición de unas normas (que el niño no puede comprender). Una colectividad puramente formal no es, pues, la solución; por ejemplo, a los niños educados en familia les es extremadamente difícil comportarse socialmente de un modo autodeterminado. Los hijos únicos tienen otras dificultades, por ejemplo la de tener que adaptarse prevalentemente a los adultos.

En el contacto abierto con los coetáneos y también con las personas que se encargan del niño se desarrolla un comportamiento que podemos definir como solidario y que se basa en un fundamento emocional elaborado autónomamente.

En casi todos los ensayos sobre el tema de moda, «autoritarismo o antiautoritarismo», se habla de la ausencia de control que el antiautoritarismo comportaría. El antiautoritarismo absoluto no existe en nuestro sistema, desde el momento en que la formación del niño, y aún más la del adulto, implican un cierto número de limita-

ciones sociales. Es sobre todo a causa de la cristalización de estas limitaciones que se desarrollan diferentes maneras de autoridad institucionalizada.

Si el hombre es un ser social lo es asimismo el niño, y puede que aún de manera más acentuada que el adulto que está socialmente deformado. Si el autoritarismo disminuye, los niños se ven obligados a tomar decisiones por ellos mismos y mejoran de este modo su comportamiento social.

La falta de control nace, al contrario, más bien en un mundo adulto habituado a la disciplina. Si se le quita la disciplina colectiva este mundo pierde la estrategia del Super-Yo; comparecen entonces la huida y el miedo a la libertad. Esta incapacidad decisional es utilizada por las clases dominantes, cuando la situación social habitual se degrada, por ejemplo en caso de manifestaciones colectivas de pánico o de guerra provocadas por una inseguridad económica (cfr. Reich). Según la interpretación de la psicología de masas, se trata aquí de la estructura de fondo de la falta de control y del comportamiento asocial. Se dice más, que el antiautoritarismo conduce a la destrucción. Pero la actitud a la destrucción es mucho más elevada sobre todo en los estados más altamente autoritarios con unos fines sociales enmascarados, en los que se imponen represiones, se exige la renuncia colectiva a las pulsiones y se impide todo acto agresivo.

La educación no autoritaria libera de conflictos y críticas (también a las personas encargadas de los niños), como diariamente comprobamos en la comuna infantil, a nivel verbal y no verbal. La autoregulación aparece si se consiente a los grupos abastecerse a sí mismos y/o si se acepta de manera consciente los deseos de los niños y se hacen «propuestas». Los conflictos que surgen en el comportamiento social y la interrupción de ellos que existe por parte del adulto tan sólo se pueden resolver por medio de una continua discusión. Nosotros intervenimos sólo cuando las consecuencias de un acto (por ejemplo: lesiones físicas) no pueden ser controladas por los niños.

A menudo el acto agresivo se vuelve un juego tranquilo sin necesitar la intervención de los adultos, y al contrario. El proceso —ya se trate de un conflicto individual o de grupo— es a menudo observado por niños «no participantes» y esto mismo es experimentado como un proceso de aprendizaje. En la «asamblea de niños» (*Kinderrat*) se intenta analizar las causas de los conflictos, lo cual exige el conocimiento por parte del adulto de la dinámica de grupos, no pudiendo los niños, o no queriendo verbalizar los motivos del conflicto. Es ya típica la situación en que se encuentra el niño que entra por vez primera a una escuela maternal. Desde el principio se siente un *outsider*, si no es aceptado de una manera inmediata por el grupo. Este proceso está reforzado por el más alto grado de libertad que hay en nuestra comuna infantil. Se consigue que el niño nuevo provisoriamente se retire, se haga observador o irrumpa agresivamente para ser aceptado en el grupo. Así se llega cada vez tanto para adultos como para niños a «tiempos duros». Es positivo —cada vez que el comportamiento de grupo revela su latencia— evidenciar de nuevo la agresividad no resuelta, al menos en la forma de juegos de indios, vaqueros, el sheriff, por cuanto se trata de juegos que implican una identificación de poder. Comúnmente el niño nuevo pasa a través del siguiente proceso: Búsqueda de la protección de una persona adulta y de manera sucesiva de un niño; al fin se da la adhesión al grupo (por lo general el proceso dura de 3 a 6 meses).

Dentro del grupo en su complejidad no existe ningún núcleo definido, hay más bien subgrupos variables. En las escuelas maternas normales y en los parvularios «avanzados» (Escuela Kennedy de Berlín Occidental) los niños se insertan o deben formar un grupo que responde a unas normas tradicionales de grandeza y eficiencia. El objetivo principal de la instrucción es el juego colectivo en el que tienen que participar todos, sin que primero se haya comprobado si los niños son capaces de hacerlo. En el *curriculum* de estas instituciones la asimilación (adapta-

ción) es más importante que el ajuste (autoexperiencia conflictiva y reflexionada).

Tenemos de 14 a 24 niños con 2/3 de educadores. Personas de relación pueden ser también otros niños que asumen por un breve período de tiempo funciones de líder en un grupo y forman grupos desvinculados de los adultos. Las posibilidades de elección múltiples favorecen los procesos de toma de decisión. En cada grupo el niño puede expresarse de diferente manera, conflictivamente pero socialmente realista. Nuestra experiencia nos indica que los grupos se forman fácilmente entre coetáneos (o mejor, entre los que tienen un desarrollo similar). También el sexo incide a menudo en la formación de los grupos. Las combinaciones estables tienen sólo carácter temporal. De un grupo que pinta se puede pasar a otro que lee o construye barcos, juega al hospital, etc. Nos parece positiva para los niños la posibilidad de obrar en grupos diferentes: la estabilidad del Yo en el comportamiento social, el autodinamismo y la capacidad de decisión crítica se refuerzan con ello.

OBJETIVOS INMEDIATOS

¿Cuáles son los objetivos inmediatos y los aspectos parciales que os parecen realizables?

Los presupuestos que se pueden mejorar en un hombre que vive en un mundo artificial son:

Objetivos inmediatos: desarrollo de la inteligencia, capacidad de organización, creatividad, autoregulación, capacidad de solidaridad, capacidad de contacto emocional-sensitivo, consciencia de los problemas.

Aspectos parciales: anulación de la autoridad, esto es, en términos sociales, de las convencionalidades jerárquicas, de la estructura familiar patriarcal y de la autoridad del experto que ejercita el poder gracias a la desventaja

cultural. Todos y estos tres aspectos inciden en diferentes combinaciones en nuestra sociedad.

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

¿Cómo es que os habéis interesado por el desarrollo de la inteligencia? ¿No significa esto asumir técnicas culturales que, en el fondo, sostienen nuestra sociedad orientada a la prestación?

No nos hemos interesado exclusivamente por el desarrollo de la inteligencia. Es necesario acentuar, en primer lugar, que vivimos en un mundo civilizante en sentido técnico, en segundo lugar que el principio de la división de trabajo nos encamina precozmente por un camino que implica la existencia de clases, y en tercer lugar, que el desarrollo más intenso de la inteligencia se efectúa entre los 3 y los 7 años.

Con esto no se ha respondido, naturalmente, de manera satisfactoria a la pregunta sobre la orientación a la prestación. La inteligencia es ambivalente, tanto puede ser utilizada en un sistema capitalista como socialista. Lo necesario es ver en qué contexto y en base a qué fin se desarrolla. Es normal que nuestra programación educativa tome en consideración dicho aspecto con objeto de erradicar los recursos intelectuales burgueses. Por otro lado, resultaría estar ciego o no promover la inteligencia para evitar la producción de trabajadores en condiciones mejores para venderse como fuerza de trabajo. Definimos la inteligencia sólo en conexión con otros aspectos; de tal manera que no puede desarrollarse una inteligencia parcial de tipo eficiente, utilizable en situaciones competitivas. Renunciar al desarrollo de la inteligencia significaría abandonar las capacidades de los niños en favor de una proyección ideológica. Para los objetivos del desarrollo de la inteligencia es importante la distinción entre «infantil» y «adecuado para el niño». «Infantil» in-

dica la transposición en el niño de la representación que el adulto tiene del niño, una no valoración de sus capacidades. «Adecuado al niño» quiere decir tener en cuenta las fases de desarrollo, lo que exige propuestas diferenciadas y un uso consciente de ellas.

¿Es posible sostener que las diferencias en el desarrollo intelectual se deben a causas específicas de clase?

Las investigaciones han demostrado, de una manera aún poco específica, que a los niños de los obreros se les obliga a que renuncien desde una edad muy avanzada a un desarrollo intelectual adecuado. Los criterios de las investigaciones en cuestión comprendían la observación de la estructura lingüística, del coeficiente intelectual y de las clases sociales (renta, condiciones de vivienda, nivel de instrucción de los padres). De las investigaciones ha salido que el patrimonio lingüístico de los niños de los obreros es más escaso que el de los niños educados con criterios liberal-burgueses y, en particular, que ellos no pueden de manera absoluta hacer la descripción de un hecho mediante construcciones lógicas y sintácticas diferenciadas, quedándose así encerrados en modelos lingüísticos simples (barrera lingüística). Esto es una derivación de la estructura lingüística de los padres, determinada por las relaciones de producción. De manera particular, en esta capa social se tiene escasa relación verbal con el niño, poco tiempo para mejorar la educación y también —dada la tradición cultural que se les ha impuesto— limitado interés, ninguna preparación para afrontar las dificultades educativas (lo cual puede ser usado, por otro lado, en forma de manipulación). No tienen ellos ninguna oportunidad real de cambiar la propia condición de clase.

Es interesante una observación que se hace en relación con estas investigaciones: los niños de los obreros usan de manera frecuente el pronombre personal «nosotros», mientras que los niños de clase media o superior usan

mucho más el pronombre «yo». Según dice Bernstein esto es psicosociológicamente importante: los niños de los obreros desarrollan una mayor capacidad solidaria con respecto a los niños de la clase media y superior.

La necesidad de desarrollo de la inteligencia de los niños de las capas no privilegiadas está fuera de dudas.

¿Qué se entiende particularmente por desarrollo de la inteligencia?

Sobre todo se entiende: a) hablar, b) leer, c) escribir, d) nociones de espacio, medidas, e) contar.

Leer

El aprendizaje de los signos usados en la comunicación escrita es necesario para procurarse información a sí mismo y a los demás.

El niño ha aprendido en gran parte de la lengua y se sirve de ella para escribir y leer. Es relevante en este sentido la formación del condicional, que para el niño tiene una función muy específica, interpretable en términos de conflicto con la realidad expresado en forma lingüística. Esto es, el niño interpreta un papel, hace de sí mismo, por ejemplo, un animal —que él no es— pero que posee para él determinadas características de identificación: «Yo sería un caballo y tú me acariciarías porque tengo el pelo suave.» La importancia de la estructura lingüística referida a la realidad está aún hoy escasamente considerada (por ejemplo el análisis lingüístico de los libros para niños).

Al aprendizaje de la lectura unimos nosotros el de la escritura que abre camino a la experiencia de otras modalidades productivas (dibujos, copias según modelo). La diferenciación visual de la percepción se transfiere al nivel motriz en la producción de los caracteres. Qué dificultades implica todo esto puede resultar más evidente para un adulto si piensa que él puede reconocer un árbol o un animal, pero no reproducirlo figurativamente («hazme un perro»). Algunos niños saben leer pero no escribir, otros son capaces antes y con más facilidad de escribir que de leer, lo cual comporta repercusiones en el desarrollo motriz. Algunos niños dibujan letras del alfabeto o secuencias de letras del mismo modo como se dibuja una casa sin ligarlas, por otro lado, a ningún significado sino que unen sobre todo letras o imágenes. Cabe resaltar como muchos niños saben escribir su nombre, lo ponen sobre cada pintura o dibujo como «marca de propiedad» pero no saben aplicar en otro caso el significado de la secuencia de letras. En realidad reproducen una imagen figurada. Decir: «Escribe esto —LENIN», no garantiza que los niños estén en grado de leerlo si no lo han producido por ellos mismos. Una de las dificultades insospechadas en una situación de aprendizaje es la reproducción transparente de los caracteres, que les da la manera, a los niños, de que noten por vez primera el error, en el caso que se les haya hecho ver a ellos que la sucesión de los caracteres avanza de detrás a delante, de izquierda a derecha.

Hemos considerado la oportunidad de adquirir una máquina para el aprendizaje de la lectura (*learning machine*); la discusión al respecto no se ha concluido aún; ante todo, cabe decir que no tenemos dinero. Las máquinas para el aprendizaje de la lectura ofrecen la ventaja de un aprendizaje regulable a nivel individual, de manera que el niño puede regular por sí mismo la velocidad de su estudio.

Es, sin embargo, un error equiparar, como sucede en los tests de madurez escolar, la autoridad de estas reglas con la inteligencia.

Las letras se escriben o se representan en todas las dimensiones y con todos los medios: yeso, tinta, colores, con los dedos o con lápices, o hechos con construcciones de madera o de plástico; de este modo se evita el hecho de que se desarrolle un único procedimiento productivo.

La lectura y la escritura constituyen tan sólo una diferenciación «formal» con unas consecuencias fisiológicas y psicológicas. Estas técnicas de reproducción reciben significados, contenidos y funciones sociales por medio del lenguaje (convención lingüística).

Aprendizaje de las magnitudes

Lo que a nosotros se nos presenta a menudo como juego, para los niños no es más que trabajo. Así como el adulto, se «objetiva» en el trabajo, sin que para él se convierta esto en algo extraño.

La manera con que aprende la cantidad es para el niño un trabajo-juego que favorece la capacidad de abstracción y está estrechamente ligado a los modelos lingüísticos y a las conexiones lógicas (signos superiores). Nuestro material de juego está constituido por los «bloques lógicos», bloques de diferente color, dimensión y forma, con posibilidad de composición por clases bien distinguidas entre sí. Por ejemplo, las formas grandes, las formas grandes amarillas y las formas pequeñas rojas; si las formas grandes están dispuestas en círculo, las restantes se distribuyen por el exterior, etc. Lo mismo se puede hacer con mariposas o hipopótamos, como también con los niños, que se hacen reunir en grupos diferentes según los elementos que cada vez los caracteriza. En el juego se ejercita la diferenciación perceptiva, mientras que el pensamiento que relaciona distintos acontecimientos o cosas se forma por abstracción reductiva.

Buscamos hacer más comprensible el principio matemático de los números, de la cantidad y de la sucesión adoptando de manera sistemática el material de Cuisinaire. Se trata de palos cuadrangulares de diferentes medidas y colores, estructurados de tal modo que en el palo más largo se pueda meter otro diez veces más corto (sistema decimal). Con ellos se puede jugar a la división y a la suma, a la unidad de medidas y a la equivalencia. Un palo de $4=2$ palos de 2; un palo de 8 se pone al lado de uno de 4: faltan 4 palos de 1, 2 de 2 ó 1 de 3 y 1 de 1, etc. La alineación y la serie son, sin embargo, más importantes que la formación de conjuntos, de cualquier modo contenidos en la forma de los palos. Que inicialmente los niños prefieran usar las maderas para construir torres, es un hecho que es necesario aceptar. Se trata de un uso del material durante el cual ellos van observando espontáneamente la manera de poder cambiar dos palos de cuatro con uno de ocho, en el caso que los de ocho se hayan acabado.

El conjunto de estos juegos didácticos parece destinado a un «adiestramiento a efectuar un servicio», a un programa de lecciones, y a una incumbencia escolar (preescolar). Es importante, por el contrario, que no haya exigencia de servicio, que el material esté a disposición y que los educadores estén dispuestos a ofrecerlo y a utilizarlo en cuanto los niños formulen su deseo de usarlo. En otras palabras: la presencia «sensible» es importante, como es importante el hecho de que los niños hagan la experiencia de las «reglas» mediante la participación de los educadores en sus juegos. Es raro en efecto el que los niños descubran por ellos mismos las reglas de las magnitudes, aun si las utilizan verbalmente, mediante un uso inconsciente.

Las técnicas reseñadas se unen a las sucesivas mediante una educación «en espiral» por medio del juego. Esto es: Tratando un argumento tan fundamental como

es la casa, la familia o el zoo, las primeras experiencias de los niños sobre el tema «casa», por ejemplo, están relacionadas con las habitaciones, los pisos, la pintura de las paredes, habitaciones grandes o pequeñas (las pequeñas son generalmente las suyas, en conformidad con nuestra consideración de los niños), habitaciones con funciones diferentes —experiencias en las que por medio de la asociación se pueden introducir la palabra escrita, la «formación de clases» de magnitudes y el número. Desde aquí la explicación puede alargarse al hecho de que las casas están construidas por los hombres (trabajo-salario), y que pueden tener un jardín o un espacio para los juegos; que hay casas grandes y pequeñas, la casa de los ricos y la de los pobres. De esta manera se les da una referencia social. Puesto que los niños tienen todavía escasas experiencias sociales que les afecten de forma reflexiva y motivada, esta transición tiene siempre algunas dificultades. Si los niños hablan de ello de manera espontánea, por el motivo que uno tiene una habitación grande de juego y el otro pequeña, los padres de uno tienen dos automóviles mientras que los del otro cogen el autobús, entonces es posible hacer ver la existencia de determinadas relaciones de producción.

Ha habido entre nosotros vivas discusiones entorno al hecho de si sería correcto visitar con los niños una exposición de Heartfield, si el hecho de ver los *collages* antiimperialistas y anticapitalistas, pero sobre todo la representación de escenas de guerra tendría en el niño un efecto positivo o negativo, generaría angustia o no. Los niños nos han enseñado algo mejor: tenían «angustia de placer», por ejemplo, ante las hienas, provocada por los prejuicios ya adquiridos o por el aspecto de los animales. Se reían del cilindro de las decoraciones y no pedían si existía realmente una cosa de tal tipo y por qué la gente yacía (¡muerta!) debajo de las hienas. A los niños les falta la experiencia de los símbolos, en la realidad no ven ningún cilindro, ni decorados de un cierto tipo y tampoco pueden clasificarlos. Pero era importante que lo

desconocido —ligado en parte a su miedo inconsciente— pudiese ser inserto en un ámbito socio-económico que pudiera de manera eventual sustituir de manera significativa el absolutamente agobiante «cocodrilo», el «fantasma», la «bruja»: la mitología se traslada así a la realidad.

Esta disertación sobre las técnicas didácticas quería tan sólo mostrar cuáles son los puntos en los que puede introducirse la «presencia sensible».

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

¿Qué es lo que se entiende por creatividad y capacidad de organización?

El concepto burgués de la educación establece que para los niños de preescolar es importante sobre todo la educación «artística» (de la fantasía). Se trata, no obstante, de una ideología que va más allá de tales actitudes, de esta concesión o de aquella otra que todavía se adopta.

Las maestras de preescolar no están provistas de una seria formación intelectual y no tienen ningún conocimiento y ninguna experiencia de dinámica de grupos como tampoco de psicología. El concepto de «juego» se les asocia de manera mecánica al de «ejercicio manual», al de habilidades de diferentes tipos; por eso al niño se le enseña el «arte» de las construcciones, del trabajo manual, del canto, etc. La pedagogía burguesa de la «lección parcial» traza en este campo rígidas divisiones que reproducen la ideología cotidiana: «trabajo» físico e intelectual orientados al servicio y *hobby* relaxante (televisión, lectura, conversaciones, etc.). El niño debe tener su libertad antes de que acometa con la escuela primaria la «seriedad de la vida». Se trata de una trasposición y de una estratificación, institucionalizada en parte, de decisiones adultas («de niño se era despreocupado y feliz»). Hasta que no llega la escolaridad es necesario educar al niño —según la escala de valores de los adultos— «artísticamente»; con

la llegada de la edad escolar inicia la etapa seria. La contradicción entre «educación artística» y obligación a la prestación de un servicio es para el niño incomprensible; él vive como conflicto la contradicción que hay en las diferentes maneras con las que se le trata. El niño «debe ahora aprender lo más rápidamente posible algo bueno». No se preocupan por el hecho que la valoración de lo «bueno» depende de unas normativas económicas concretas: utilidad e inmediata valoración de las «cosas», de los productos y de los resultados.

En cuanto a nosotros, en nuestra comuna infantil no vemos ninguna separación entre comportamiento social y facultad intelectual y creativa. Para nosotros se trata de diferentes aspectos de la capacidad expresiva (información y comunicación), del comportamiento motriz y de transformación de la realidad. Todos los factores deberían cuestionarse al mismo nivel. Generalmente, en las instituciones se privilegian de manera convencional lo hablado y lo escrito porque resulta más fácil de controlar (comparar) y de corregir.

La «creatividad» se efectúa en los siguientes aspectos parciales: cantar (melodía y ritmo), pintar, construir, trabajar, encolar, etc.

En la práctica pedagógica tradicional se canta, se hacen palmas, se pinta, se corrige, sin que se tome en consideración la multiplicidad y la formación individual. Se reprende, o mejor, se corrige y, a veces, se hacen excepciones. Se ejerce autoridad de manera velada y manifiesta. Es sobre esto donde debe hacer hincapié la autoreflexión de los educadores, y que es necesario replantearse la aceptación superficial de la jerarquización del mundo (modelos organizativos).

Pintar

Coger el pincel, ¡se dice pronto! Las maestras de pre-escolar ofrecen materiales de diferente calidad y mues-

tran o hacen observar lo que se puede hacer con ellos. Tan sólo cuando aparece un dibujo de tipo superior, acabado, por ejemplo una casa, la representación adquiere significado y al niño se le alaba (planteamiento competitivo). Las maestras de escuela materna no han aprendido en absoluto a hacer el examen analítico del procedimiento de la representación. Les faltan los parámetros que permitan emitir un juicio sobre la creatividad (la conexión combinada de los elementos individuales). El niño parece tender a la imitación de objetos. La creatividad exige una práctica experimental con los materiales antes de que pueda ser organizada de forma comunicativa: ¿la pintura con los dedos es correcta para dibujar en el papel la figura de papá?

La educación disciplinada que olvida los colores, al contrario, completa la distanciación del material de la experiencia sensible más arriba mencionada. No son sólo los «hombres estilizados» los que forman parte de una intervención inadmisibile que obstaculiza la diferenciación, sino la misma prescripción de usar el material. El proceso «metódico» completo va, además, casi siempre acompañado de la obligación de la limpieza.

Nosotros intentamos evitar todo esto. Los niños juegan voluntariamente con los colores, pueden ensuciar a un amigo o a sí mismos en la cara o en los vestidos, pisar los colores aquí y allí con los pies, etc. Experimentan de manera plena y de modo significativo el resultado de su producción a color, en la que encuentran expresión múltiples necesidades de contacto epidérmico y de experimentación, hasta cuando esto se vuelve utilizable, entre otras cosas, también como instrumento de representación para hacer un arco iris, un caballo de mar o una escalera de colores. Es importante, en todo esto, meterse y dejarse ensuciar y también dibujar con/por ellos. «Ahora haz un caballo» —indica las exigencias que nosotros transferimos a los niños; exigencias que «alabamos» pero que no podemos satisfacer.

Algo parecido sucede con la habilidad exigida de can-

tar, crear ritmo, encolar, trabajar, a las que sujetamos constantemente la necesidad educativa introduciendo de manera manipulada representaciones predeterminadas por nosotros y provocando —puede que de manera inconsciente— casos de renuncia. De forma diferente a las «técnicas culturales» que elaboran métodos, la creatividad aspira en este terreno al libre uso de los materiales (colores, sonido, materias, el mismo tiempo) hasta que se descubre que estos elementos pueden estar organizados en unidades mayores y convertirse así en algo capaz de estar organizado.

No todos los niños llegan por sí mismos a comprender que con la plastilina o con el papel-maché se puede hacer una bola o un animal. Enseñar de qué manera se hace no es un proceso educativo insignificante; el niño se pone nervioso si empasta siempre el mismo montón sin diferencia. La capacidad creativa del niño debe poderse desarrollar.

El estímulo motriz y el placer de obrar no tienen sólo naturaleza física, sino que se conexionan (interaccionan) directamente con la curiosidad y el deseo de saber. Sin los estímulos adecuados los niños se convierten en presas de la hospitalidad espiritual y física.

El «trabajo manual» detenta una función especial en la práctica de nuestra comuna infantil. Por «trabajo manual» entendemos el uso de los instrumentos de trabajo: martillo, sierra, destornillador, tijeras, etc. (nada del tipo: para los niños pequeños no es conveniente el que usen el cuchillo, el tenedor, el destornillador, la luz!). Usando estos instrumentos el niño se aventura en apariencia en una zona peligrosa. Para nosotros el placer de la actuación supera de largo los momentos de peligro y estos últimos son rápidamente regulados mediante la reflexión sobre la experiencia.

Forman parte de la creatividad, considerada en conexión a la habilidad y al comportamiento motriz, todas las formas de movimiento físico (la síntesis de control muscular, canalización del estímulo motriz y control de las articula-

ciones de los miembros no se explican con el *slogan* «mente sana en cuerpo sano»).

Todo esto no constituye para nosotros un problema: los niños se pueden mover cuando quieren, no están obligados a contenerse con juegos en espacios cerrados. Errores en la educación ya sea en sentido psicológico ya físico se pueden observar en nuestra sociedad en cada niño. En opinión nuestra ellos no son decisivos, sino que pueden ser rectificables. Hasta ahora hemos tratado este aspecto sólo de pasada, esto es de manera no sistemática. En la práctica se hacen ejercicios de equilibrio, de correr de prisa, caída (para este fin se dispone de instrumentos), lucha, natación y danza (facilitada por la música-rimación del movimiento).

La creatividad en su totalidad es, a nuestro parecer, lo más fundamental de todo cuanto hasta ahora se haya dicho. Todo lo que «aparece a la luz», que se produce en este ámbito constituye una forma de objetivación y/o de comunicación. La diferencia entre creatividad y aprendizaje de las técnicas culturales (igualarse al código convencional) viene dada por el hecho de recurrir, o utilizar, otro repertorio. Nuestra sociedad es víctima de la idea que la inteligencia no tiene nada que ver con la composición en prosa o en verso, con la creación de una melodía y el uso de los colores, en general con la «fantasía». Se trata de una experimentación del material que, en el proceso infantil, puede sin embargo parecer a los adultos, sin sentido. Se trata de una nueva organización consciente del material: la palabra, el sonido, la materia son usados (relación sujeto-objeto) de modo que se den unas relaciones desconocidas para reproducir modificada una situación dada (un principio comunicativo-formal). Por eso la lectura, la escritura, la pintura, el canto para nosotros no están separados, sino que están considerados como manifestaciones de un proceso productivo que favorece la creatividad y la capacidad de organización.

¿Los conocimientos de psicología son aplicados de una manera sistemática por vosotros?

El trabajo y la discusión de la literatura especializada nos ayudan a observar al niño con mayor precisión y de probar de analizar en discusiones comunes el comportamiento equívoco. El análisis más a fondo es sin embargo terminado por el especialista en el caso que no sea posible corregir al niño simplemente con mayores atenciones y contactos de grupo.

El principal problema de la psicología en esta fase del desarrollo infantil que va de los tres a los siete años es la sexualidad (fase genital).

Es en la edad de parvulario que el niño descubre su aparato genital como fuente de estímulos que procura placer y hace experimentar satisfacciones nuevas. Esto no se realiza siempre con la masturbación; la consecución de placer y la satisfacción pueden ser obtenidas también en la acción de cabalgar sobre las rodillas o de frotarse con una esquina. Al lado (y por medio) de la satisfacción del placer comparecen la curiosidad y el deseo de saber, de mostrar y observar los propios genitales y los de los otros.

En nuestra comuna infantil tenemos animales. El acontecimiento intermitente del acoplamiento y sobre todo del nacimiento (por ejemplo de los conejos de indias) ha provocado entre los niños vivas discusiones. Saber de dónde vienen los niños. Saber que ellos crecen en el vientre de la madre y que el padre participa en la procreación no representa nada terrorífico para ellos. Algunas angustias provienen de la diferencia de práctica educativa de la familia con respecto a la comuna. La sexualidad no se explica tan sólo en el sentido biológico. La satisfacción del placer no tiene un carácter, de hecho, que se encierre en sí mismo. Esto se puede observar de una manera clara en las demostraciones de afecto que los

niños tienen entre ellos y hacia los adultos: se trata por consiguiente de un comportamiento comunitario.

Sin embargo, es problemático implicar de una manera completa en la escuela maternal el proceso de desarrollo de la sexualidad genital. Por parte de los adultos la satisfacción del placer se realiza de otra forma. El recuerdo de su sexualidad infantil específica ha sido alejado (amnesia infantil). Se incurre así mismo, fácilmente, en valoraciones equívocas, en sobrevaloraciones de significado, en proyecciones de las propias frustraciones sobre los niños. Por consiguiente, no podemos tampoco observar la satisfacción infantil del placer; por lo pronto rechazamos endureciéndonos cada tentativa, atemorizamos al niño con actitudes inconscientes, imponemos prohibiciones de las que los niños no comprenden el significado y así les cortamos su necesidad de comunicación. En el desarrollo sucesivo tales prohibiciones conducen al niño a la masturbación conflictiva (pubertad). El problema de la educación sexual reside por tanto en los adultos. Para tomar conciencia de este hecho, hemos constituido juntamente con los padres un grupo de trabajo que se ocupa de la sexualidad.

¿Es posible establecer una jerarquía de cada uno de los criterios educativos?

Se puede invertir el orden seguido hasta aquí (desarrollo de la inteligencia-creatividad-socialización-sexualidad) estableciendo como primer criterio la sexualidad. Si se coloca, como Freud, la sexualidad en primer lugar, la renuncia pulsional se transfiere a la sublimación. De ahí pueden derivar los siguientes factores de prioridad y de desarrollo: La experiencia del contacto social fuertemente emotivo, la comunicación representativa y ordenada de la reproducción y autoreproducción de experiencias, la comunicación verbal con diferenciaciones y abstracciones.

El desarrollo del niño en términos de reacción a la

renuncia pulsional no nos parece que constituya una explicación lo bastante profunda. Consideramos, por ejemplo, al proceso de aprendizaje lingüístico o el de pintar sobre todo como expresión de un placer de actuar y de comunicar. Llegamos por tanto a la conclusión de deshechar toda posible jerarquía: un modelo educativo no es un sistema jerárquico, sino una estructura en forma de red cuyos elementos son equivalentes e interconexos.

VALOR POLÍTICO

¿Vuestra práctica no viene a representar acaso un compromiso y una actitud intelectual, no política, que conduce a un aislamiento educativo de tipo elitista?

Podemos considerar nuestra práctica como si de un compromiso se tratara desde el momento en que ésta diverge de manera muy profunda de los habituales métodos de las escuelas maternas tradicionales. La existencia de comunas infantiles ha hecho por lo menos que la educación entrase en debate público cada vez por mayor número de gente y que la escasez de servicios en este sector fuese reconocida como una consecuencia del capitalismo. Tal escasez ataca los intereses de los padres, respecto a los cuales el problema es hasta qué punto están dispuestos a mirar por los intereses de los niños y a liberarse de las concepciones autoritarias y de las actitudes de dependencia. El grado de incidencia en el derrocamiento del sistema depende de la continuidad, de la expansión y de la comprensibilidad de nuestro trabajo, de la plausibilidad de nuestros argumentos y de la colaboración con el movimiento de izquierdas.

Respecto al trabajo en las comunas infantiles el aislamiento supone sin embargo un peligro. La extensión de las comunas infantiles encuentra sus límites en el hecho de que a pocas es posible —en base a su condición de clase— llegar a realizar este trabajo teórico y práctico.

Hasta la formación de tipo elitista constituye un problema. No sabemos nosotros si un comportamiento social desarrollado será suficiente para inserirse en la sociedad de una manera crítica y para desarrollar una autocrítica además da la solidaridad con los no privilegiados (proletariado).

El primer problema de la integración práctica se encuentra en el momento de escolarización de los niños, que los pone cara a cara con la organización autoritaria de la escuela.

¿Cuál es la estructura de clase que caracteriza vuestra comuna infantil?

Una gran parte de nuestros padres pertenecen a la clase media «culta»; lo cual nos permite ver el cuadro habitual de las comunas infantiles en las que difícilmente se pueden encontrar niños de obreros.

Al principio habíamos intentado interesar al sindicato en formación de comunas infantiles, pero el planteamiento antiautoritario no ha encontrado aprobación en ellos. Fuimos obligados, hasta por lo que toca al modo de financiación, a comenzar nosotros solos. Estos problemas financieros inciden a su vez sobre la estructura de clase. (Material de trabajo y fuerza de trabajo, el alquiler y el material de juego deben de ser pagados.) Nuestros gastos mensuales suman actualmente 4000 D.M. (más de 100.000 pts.). En enero de 1970 hemos obtenido por vez primera una subvención del Ayuntamiento (12.000 D.M. como reembolso de los gastos de construcción y otros corrientes). Por varias razones (financiación, gasto de trabajo, divergencias políticas, etc.) no podemos en la actualidad formar una comuna para niñas de obreros.

¿Hacéis trabajo político con los padres?

Nosotros distinguimos el trabajo con los padres de la colaboración de éstos. Por trabajo con los padres entendemos la discusión sobre los problemas prácticos y teóricos de la colectividad educativa compuesta por padres, niños y maestros. (Dado que se trata de manera habitual de discusión de tarde, es raro que los niños puedan participar en ellas activamente. La asamblea de los niños es en tal caso una solución necesaria).

Las reuniones de carácter informativo, ya sean las de la dirección, ya las de los grupos de trabajo, están abiertas para todos; de otra manera, el gasto de tiempo sería enorme para los padres si las quisieran seguir todas.

El trabajo político con los padres avanza por consiguiente en la medida en que ellos se enfrentan con diferentes problemas.

Una parte de los padres ha formado actualmente por iniciativa propia un grupo de acción que se ocupa de los problemas de la escolarización y lleva adelante la intervención activa en el sistema escolar.

Sin embargo, los padres están aún poco activados por el grupo pedagógico que representa el grupo central; ellos actúan aún con una insuficiente consciencia política y tienen dificultades para la crítica abierta.

Por colaboración de los padres entendemos la activa participación de los padres en la colectividad que forman los niños. Esta es difícilmente realizable si ambos cónyuges (padres) ejercen una profesión. Tal aspecto se torna especialmente difícil si se piensa en las escuelas maternas para niños de obreros. El hecho que, entre los obreros, ambos cónyuges deban ganarse la vida, expresa la condición económica derivada de la condición de clase.

Algunos padres colaboran activamente. La mitad de los educadores tienen hijos en la comuna infantil. La limitada colaboración de los padres tiene otra razón

de su existencia (al lado de la actividad profesional): hemos constatado que niños y educadores no logran reunirse. Cuando hay presentes demasiados adultos las auto-experiencias de los niños en grupo se desarrollan de un modo poco intenso. La colaboración de todos los padres es realizable sólo en la medida en que ellos toman una parte activa en la Comisión de la comuna infantil, escriben aportaciones y así de este modo controlan a los educadores.

Estas dificultades tienen naturalmente algo que ver con el problema de la familia nuclear, pero actualmente nuestro grupo de padres no está todavía en situación de desarrollar una aceptación general. Nosotros tan sólo podemos intentar acercar a los padres a la práctica y al material surgido de ella para diluir los convencionalismos autoritarios socialmente condicionados (patriarcales). Otras comunas infantiles tienen, en este sentido, menos dificultades por cuanto trabajan con grupos de padres más homogéneos.

OBJETIVOS A LARGO PLAZO

¿Es posible precisar vuestros objetivos?

Antes que nada, se trata de una observación indiferenciada y fácil de decir que nosotros transformamos los modelos organizativos tradicionales de toda relación de grupo. Diferentes objetivos inmediatos, según las prioridades, pueden hacer variar la estructura organizativa y por consiguiente hay que usar los métodos que deben mediar y pueden hacer eficaces los objetivos perseguidos. En términos políticos esto significa: modificación de las relaciones de producción con las consecuentes modificaciones dinámicas de la organización social.

Nuestra acción ha salido de la crítica de un grupo que intenta realizar unas modificaciones sociales por medio de la actuación reflexiva. En la sociedad capitalista

prevalece una política encaminada a la acumulación de capital. Cada iniciativa llena de «buenas intenciones» contra esta política, como las fundaciones culturales de la industria, o los conciertos de beneficencia, es una parte de la práctica mixtificante del capitalismo. La debilidad de tal sistema se hace más clara en los sectores que no generan de una manera inmediata un provecho, como es por ejemplo la industria de la educación. El daño provocado por esta «orientación a las necesidades» económicas se encuentra también en los métodos educacionales. El proceso educativo está influenciado por un planteamiento que libera o favorece tan sólo una parte de las posibilidades humanas y, sin rodeos, reprime conscientemente otras con el fin de obtener la adaptación y valoración de los intereses del sistema, o sea de la clase dominante. Nuestra hipótesis es que el hombre «feliz» es tan sólo aquel que puede libremente desarrollar su propia capacidad. Nosotros procedemos, de forma materialista, a la adaptación al ambiente; esto significa que sociedades diferentes forman tipos humanos también diferentes por medio de ambientes diferentes. A través de pulsiones no reprimidas se entra en contradicción con la sociedad. En el niño pequeño tales conflictos son por ahora inevitables; desde el momento en que su comportamiento no verbal y sus deseos no han sido aún explorados, de forma consciente o inconsciente, se les manipula. La canalización de la estructura pulsional está establecida por la sociedad y en ninguna sociedad es posible evitar el proceso de adaptación.

Los hombres tienen sin embargo la predisposición y la necesidad de un desarrollo más amplio y diferenciado.

Ejemplos de defensa solidaria de las imposiciones lo constituyan el núcleo del movimiento crítico y antiautoritario de los estudiantes y la huelga del otoño de 1969. No considerar esta defensa —si se lleva correctamente— como parte de la lucha de clases es miopía y representa una peligrosa desvaloración de la supraestructura (el hombre no se vuelve de manera automática socialista por me-

dio de la socialización de los medios de producción. Esta concepción nos parece del marxismo más vulgar, no proletaria).

Se trata de concretar cada vez más en la situación histórica aspectos parciales del objetivo a lograr: «hombre feliz», para combatir la represión de las posibilidades de desarrollo efectuada por el capitalismo.

¿Qué es lo que se tendría que hacer en la práctica, teniendo en cuenta estos objetivos?

1. Más experiencia en la teoría y en la práctica.
2. Extensión cuantitativa, en la que las comunas infantiles deberían recorrer un proceso autónomo.
3. Coordinación y cooperación entre las diferentes comunas infantiles.
4. Comunas para niños de obreros.
5. Colaboración con grupos de aprendices, estudiantes, y enseñantes.
6. Verificación científica del trabajo.
7. Mejor formación de los educadores.
8. Participación activa en la lucha de clases.

SIGNIFICADO POLÍTICO ACTUAL

¿Qué es lo que hay de político en esta comuna infantil?

En nuestra práctica buscamos no actuar con miras a la prestación. Nuestra práctica se encamina hacia un desarrollo más total que efectúe la abolición de las tendencias intelectuales y materiales de saturación y pueda encaminarse por medio de la estabilidad del Yo a la capacidad crítica en la oposición activa. Es decir, rechazo de las satisfacciones sustitutivas ofrecidas por la clase dominante (práctica de renuncia) y negación a someterse a las imposiciones del sistema social y de dominio.

La comuna infantil es política porque va en contra de una manera directa de las instituciones educativas tradicionales en el interior del sistema, contra los principios organizativos y los mecanismos burocráticos (cuyo efecto de división de la sociedad en clases ha sido considerado «ley natural») y busca la manera de incidir en ellos.

El principio de la educación libre, no autoritaria, se está extendiendo, como demuestra la constitución de grupos de padres interesados y la puesta en práctica de los proyectos de comunas infantiles en muchas ciudades de la República Federal Alemana. Si tal extensión continuara produciéndose, incidiría necesariamente en la educación, en la familia nuclear y, por medio de la escuela primaria, en el interior mismo del aparato educativo.

Para algunos nuestra concepción está considerada como reformismo radical o revisionismo. Sin embargo nosotros criticamos las concepciones revolucionarias que tan sólo intentan llevar a cabo de modo exclusivo la subversión de las bases económicas sin inserir para nada y de forma paralela en este proceso el desarrollo de una nueva conciencia y de un nuevo comportamiento social. Las teorías revolucionarias clásicas han de ser integradas por el análisis concreto de las relaciones y de las condiciones de clase existentes.

En cada sociedad «el educador de los niños» influencia el hábito de pensar, las formas de comportamiento y las actitudes emotivas del niño. En esto reside su significado político. El puede actuar como representante de la ideología burguesa reforzando el sistema, o por el contrario trabajando en la práctica socialista modificando el sistema. Es por esto que en los países socialistas el trabajo de los educadores tiene una posición muy importante, a pesar de que se practique una educación basada en la disciplina —a causa de la situación histórico-económica de la competencia con los países capitalistas y de los modelos de comportamiento autoritarios prestados por la tradición.

COMUNA INFANTIL DE FRANKFURT
Eschersheimer Landstrasse, 117

1 *Desarrollo e intenciones de la comuna infantil.*

En julio de 1966 nosotros, o sea unos padres interesados en el problema educativo, decidimos abrir una escuela infantil (Kinderschule —integrando la guardería, el parvulario y más adelante la escuela primaria). El primer paso fue la constitución de una asociación reconocida (grupo para la pedagogía social aplicada).

Las bases teóricas de nuestro trabajo fueron:

A. S. Neill, *Summerhill*; Wilhelm Reich; J. y Paul Ritter, *Familia libre*; Kirkdale, *Una escuela en Londres*, de la que proceden los estímulos para nuestra iniciativa y en la cual han residido y han hecho prácticas dos de los enseñantes de nuestra escuela.

La intención política de nuestro trabajo se encamina a la realización, en forma experimental, de un modelo en cuyo ámbito se pueda demostrar cómo es posible dentro y contra una sociedad represiva una práctica educativa libre, antiautoritaria; criticando, por otro lado, las actuales escuelas maternas tradicionales, municipales y confesionales, inclusive las escuelas maternas Montessori y Waldorf.

Se ha observado que:

a) en todos los grandes grupos de niños habituales

(con una relación por lo pronto de un adulto para veinte niños, si no más) y en la formación conservadora de las maestras de escuela maternal se sirven necesariamente de un estilo educativo autoritario;

b) en tales condiciones no es posible ocuparse de manera suficientemente intensa de las dificultades psíquicas del desarrollo propio de cada niño y de las perturbaciones determinadas por la sociedad y el ambiente;

c) el aprendizaje de la autonomía y de la libertad de decisión individual ha resultado imposible;

d) las necesidades intelectuales de los niños que no están aún en edad escolar no están satisfechas suficientemente; el ingreso a la escuela para la mayor parte de los niños significa un trauma ya que la parte del juego y la de la instrucción no están coordinadas.

2. Iniciación de la escuela infantil.

En septiembre de 1967 cinco niños (cuatro de menos de tres años y uno de cinco años) iniciaron unos encuentros semanales bajo la vigilancia de una «persona de referencia neutral» (una pintora), y, por turnos, de un padre en un local del barrio que se utilizaba para otras iniciativas. Los niños en un primer momento estaban allí un tiempo de tan sólo dos horas, más tarde tres.

A partir de 1.XII.1967 se nos puso a nuestra disposición otro local en el que los niños se encontraban cada día un tiempo de cuatro horas. El número de niños entre las dos iniciativas, aumentó en otros cinco; nos preocupamos de buscar una segunda persona que pudiera estar de una manera estable con ellos (de manera provisional una estudiante de psicología) que sustituyese a los padres que hasta aquel entonces habían participado haciendo turnos. Hacia la mitad del mes de febrero trabajaban en esta iniciativa dos personas con carácter neutro con respecto a su relación con los niños.

En aquel tiempo la financiación presentaba de una

manera relativa aún pocos problemas, pues tan sólo teníamos que pagar el alquiler. La cuota mensual de los padres giraba entre los 60 y los 80 DM (respectivamente 1.700 y 2.200 pts.).

Desde el 1.IV.1968 tuvimos un apartamento autónomo con un alquiler más elevado y con una correspondiente elevación de las cuotas. Surgieron más tarde grandes dificultades financieras. Aún a pesar de los muchos esfuerzos realizados para solicitar una subvención del Municipio o del estado, la base financiera de la escuela la constituyen las mensualidades de los padres (variando en la actualidad entre 80 y 240 DM, según su renta) y las ayudas ocasionales; son sin embargo inevitables los déficits permanentes. En septiembre de 1969 teníamos aún la promesa del Municipio de darnos 2.40 DM por niño a la semana.

En la primavera de 1968 el grupo había aumentado a 12 niños, permaneciendo así hasta las vacaciones de verano. Después de las vacaciones dividimos a los niños en dos grupos: los más pequeños (de tres a cuatro años) estaban en la escuela cuatro horas por la mañana, y los mayores (de cinco a seis años) cuatro horas por la tarde. En febrero de 1969 obtuvimos un nuevo local y unificamos de nuevo los grupos —también en base a planteamientos pedagógicos. El grupo había llegado a estar compuesto por 20 niños y en la escuela trabajaban cuatro adultos. Por las vacaciones de verano de 1969 algunos niños abandonaron el grupo. Decidimos no dejar que el grupo se incrementase mucho y se convirtiera en muy numeroso. Actualmente está formado por catorce niños (de cuatro a seis años) y dos alumnos de escuela primaria que vienen cada día al salir de la escuela. Los sábados y los domingos la escuela está cerrada.

Preparación cultural de los enseñantes que actualmente trabajan en la escuela infantil: una maestra de pre-escolar, una maestra de escuela primaria, una estudiante de la escuela de arte cinematográfico (trabaja con nosotros desde hace un año). Hay turnos también de

diferentes profesionales de la educación en distintas áreas.

Pertenencia social de los padres: pertenecen todos a la «clase media»; hasta ahora no ha venido ningún obrero. Cinco o seis niños tienen un solo padre (madre o padre). Intentamos resolver juntos el problema de las familias incompletas favoreciendo un intenso contacto de estos niños y de estos padres solos con otras familias, también dentro de comunidades «de habitación» ya existentes o programadas.

Profesiones de los padres: tres estudiantes, un profesor, un jurista, un arquitecto, un actor, un fotógrafo, un periodista, una secretaria.

Tres madres no trabajan y hacen los trabajos de sus casas; las tres tienen dos niños que todavía no han llegado a la edad escolar.

Desarrollo del día.

La escuela infantil empieza a las nueve y termina a las 16.

Veámos importante que los niños entren todos, más o menos, a la misma hora, para facilitar su toma de contacto diariamente nueva y su entrada en el grupo, que cada día comporta dificultades.

La separación externa entre la casa de los padres y la escuela infantil hace ciertamente que la abolición de las fijaciones de los niños a los padres sea ulteriormente obstaculizada por el retorno diario de los niños al ámbito familiar. Esto se demuestra de manera clara cada fin de semana.

No existe en nuestra escuela un programa, en el sentido tradicional, preestablecido para todo el día; debiendo habérmolas por tanto de manera permanente con los nuevos deseos e intereses que surgen de los niños, no nos quedamos anclados en nuestras concepciones de cómo se debería desarrollar la jornada.

Se preparan determinadas actividades tales como juegos, excursiones, fiestas y posibilidades de trabajo manual (construir, pintar, dibujar y recortar, trabajar el yeso, etc.), partiendo siempre de la base que a los niños no se les obliga a hacer uso de estas posibilidades que se les ofrece.

Hemos podido establecer que por la mañana los niños superan más fácilmente su relativa desorientación y juegan juntos de manera más rápida si pueden participar, con la ayuda de un adulto, en una actividad común ya preestablecida. De manera sucesiva, los niños se encuentran poco a poco en un buen estado para dar forma a juegos libres que responden a su fantasía.

Al contrario que en las escuelas maternas tradicionales, en las que los niños a causa de la falta de personal y de espacio por todas partes imperantes se les limita en gran medida, por lugares y tiempos preestablecidos, su libertad de movimiento, actividad y materiales, impuestos bajo la presión de medidas disciplinarias, en nuestra escuela ellos tienen la posibilidad de manifestar sus aptitudes de manera adecuada.

Lo mismo es válido también para la comida. Los niños tienen la posibilidad de expresar sus deseos en este campo dentro de los «Consejos de niños». El nivel culinario corre a cargo de los padres que, por turnos, hacen la comida cada día en la escuela. El almuerzo se hace entre 12 y 13 en la cocina de la escuela y los niños tienen la posibilidad de comer con los otros niños o solos y fuera de la cocina.

Los niños han decidido juntos también la distribución de los otros locales. Una gran habitación se utiliza como espacio para las actividades; en una segunda habitación, el llamado cuarto del ruido, se hacen todos los juegos de movimiento ruidoso; un pequeño local sirve para aula escolar y de ejercicio para aquellos niños que desean trabajar con material didáctico. En el baño hay un lugar para hacer fuego que puede usarse siempre y

el jardín es utilizado en cualquier momento por parte de los niños para las más disparatadas actividades.

El *conjunto de educadores* (Erzieherkollektiv —enseñantes y padres, cuando la disponibilidad de tiempo lo permite) se reúne cada día después de la hora de cierre para discutir de manera colectiva, además de otras cosas, sugerencias y propuestas concernientes al desarrollo y al contenido de la jornada próxima.

3. *Sobre algunas cuestiones fundamentales de la educación libre.*

Autoregulación.

Nuestro proyecto educativo se basa en el principio de la autoregulación de las necesidades infantiles. Esto significa que el niño debe poder expresar libremente y regular de manera autónoma las propias necesidades en cualquier edad y en todos los aspectos de la vida (tales como comida, sueño, sexualidad, comportamiento social, juego, aprendizaje, etc.); ha de tener la oportunidad y ha de ser solicitado a reconocer de manera individual y colectiva sus intereses y a expresarlos adecuadamente.

Partimos del presupuesto que la estructura pulsional del hombre se encamina a la satisfacción de todas las pulsiones parciales. Las relaciones en nuestra sociedad, fundada sobre la renuncia pulsional, limitan al mínimo, por medio de regulaciones normativas y morales, la satisfacción de las pulsiones. Con nuestra iniciativa buscamos el procurar a los niños el espacio de libertad necesario en el que —libres de las exigencias de la adaptación a una sociedad coercitiva eficientista— ellos sean capaces de realizar la autoregulación. En la base de nuestro trabajo hay la conciencia de que hoy ya no vivimos en la sociedad de la penuria, sino en la sociedad de la abundancia en la que la realidad, muy raramente, impone limitaciones, mientras que la renuncia pulsional y la re-

presión se exigen casi siempre en base a realidades traspasadas o psíquicas.

La autoregulación se entiende como programa pedagógico que implica un objetivo y un método: un niño que se autoregule es el objetivo de padres y educadores. Desde el momento en que la autoregulación se expresa de formas diferentes en cada edad (un lactante autoregulándose, en relación con un adolescente autoregulándose en la pubertad), ella puede ser definida como un comportamiento —no formal— que se entiende como producto de la relación del niño con sus necesidades, por un lado, y por el otro con el ambiente material además del social (o bien las personas de referencia infantiles y adultas).

Un niño que se autoregule no es un niño abandonado a sí mismo en el sentido del «estilo *laissez faire*». El niño tiene posibilidades de regular sus necesidades y de aprender y sostener sus propios intereses tan sólo si se encuentra seguro en un marco de referencia estable (familia, grupo de niños). Base para la autoregulación es un clima afectuoso, donde la expresión afectiva sea posible, en cuanto que no esté impuesta por parte de las personas de referencia adulta, modelos de interpretación fijos y rígidos, si no que se mantenga abierto en cualquier campo el espacio para la experiencia del niño.

El niño —tanto menos cuanto más pequeño es— no puede articular o verbalizar sus necesidades adecuadamente. Esto no depende tan sólo de su capacidad —debida a la edad— para utilizar el lenguaje como medio de comunicación, sino principalmente del hecho que las diferentes necesidades, según la correspondiente fase de edad, están aún más o menos indiferenciadas: el niño experimenta un vago sentimiento de malestar que él mismo no llega a diferenciar; en tal situación un lactante puede, por ejemplo, enviar con sus chillidos una señal a la madre o persona de referencia. Su deber es el de comprender y satisfacer la necesidad del niño, dándole de este modo placer y felicidad. El cuidado que los adul-

los han de tener por los niños consiste en reconocerles las necesidades inarticuladas e indiferenciadas y en ayudarles a escoger y a decidir entre diversas posibilidades con el fin de satisfacer sus pulsiones parciales y sus necesidades. Los adultos cumplen en este caso una función opuesta a la manipulación de las necesidades infantiles, haciendo posible, por un lado, la obtención de placer y, por el otro, la libertad y la autonomía.

Los críticos¹ del principio de la autoregulación observan a menudo que esta libertad se tornaría muy pronto una libertad caótica, desenfreno y falta de límites en las necesidades, en una palabra, en tiranía del niño. Un niño tirano no es, sin embargo, un niño libre, sino, bien al contrario, un niño coartado, no libre. Un niño que manifiesta necesidades «sin límites», incolmables y a las que no es posible satisfacer, es un niño infeliz, perturbado, enfermo, cuyas necesidades de afecto y atención no se cumplen de hecho o sólo en medida escasa, o que han sido descuidadas en fases precedentes, un niño que ahora tiene la sensación de ser un estorbo.

Para los objetivos de la autoregulación infantil no es posible ni hace falta fijar ningún «límite» externo. Su premisa básica es que los adultos, las personas de referencia (padres o educadores) estén abiertos a las necesidades infantiles y les hagan frente sin angustias tanto de tipo consciente como inconsciente. La manera de comportarse de los educadores debe ser unívoca, esto es —libre de sentimientos ambiguos, dudas, angustias— deben aceptar al niño, eliminar los castigos y las negaciones de afecto con el fin de evitar la angustia y, por esto, los sentimientos de culpa en el niño mismo. Esto requiere que sea posible sobre todo, a los padres y a las otras personas de referencia, satisfacer en gran medida sus necesidades emocionales en sus núcleos de convi-

¹ Ver también la objeción de la comuna infantil socialista de Berlín-Kreuzberg (en esta selección, pp. 218-30), que en realidad tergiversa el principio de la autoregulación. Autoregulación es por lo pronto algo diferente que el simple *«laissez-faire»*.

vencia y, esto es, con su *partner*, por tanto ellos no deben recurrir a las gratificaciones y agradecimientos de sus niños, quienes serían de tal manera utilizados por los adultos. Desde el momento en que en nuestra sociedad capitalista no hay ni mucho menos las condiciones secundarias externas (que, por ejemplo, las personas de referencia tengan tiempo suficiente para el niño, que las relaciones espaciales en las habitaciones sean favorables para el niño, que exista seguridad económica, etc.), mientras que por el contrario los tratos autoritarios del carácter representan para los adultos —a causa de nuestra propia educación— no tanto la excepción como la regla, nuestro objetivo pedagógico que se dirige a la realización de la autoregulación de las necesidades del niño está expuesto a las mayores dificultades. La superación de tales dificultades representa para los adultos un alto grado de autoreflexión, de disponibilidad para trabajar constantemente sobre sí mismo, para la autocrítica, pero sobre todo un enfrentamiento crítico radical con el contexto socio-político.

Esto significa —respecto a la situación de nuestro proyecto de escuela infantil— que todos los adultos participantes, padres y enseñantes, es decir las personas con los que el niño se relaciona trabajando con un compromiso educativo, deben entrar en un proceso de instrucción permanente, puesto que no puede esperarse de ninguno de los adultos que esté ya libre de imposiciones psíquicas y sociales. Cada uno está más o menos descontento de su propia historia, que hace difícil de alguna manera su actitud hacia los niños y obstaculiza una realización coherente del principio de autoregulación. Los conflictos de los adultos —ya sean padres o educadores— no perjudican tan sólo sus relaciones recíprocas, sino que producen un efecto otro tanto negativo en las relaciones de los niños entre ellos. La formación de una conciencia colectiva de las tareas educativas comunes y de la problemática que a éstas se une, constituye una

de las principales intenciones y condiciones de base de nuestro proyecto.

El propósito básico es una intensa y regular colaboración entre padres y enseñantes comprometidos en el proyecto (reuniones por lo menos una o dos veces por semana), que no pueden limitarse tan sólo a la discusión pedagógica y psicológica de los problemas observables en los niños. La colaboración entre padres y educadores neutros se torna significativa y relevante sólo en la medida en que se busque continuamente individualizar la propia problemática consciente e inconsciente o de elaborarla y resolverla de manera colectiva. Especial dificultad presentan en nuestra situación el problema de cómo será posible abolir significativamente los conflictos y las tendencias inconscientes de las que todos los adultos —no obstante su mejor voluntad— están afectados.

Todos los educadores, a este nivel, se encuentran implicados en un proceso de aprendizaje cuyo fin está colocado en un futuro relativamente indeterminado, desde el momento en que la toma de conciencia de sus problemas se efectúa tan sólo de una manera parcial. Por consiguiente, el niño por su parte pide un nivel igualmente elevado de comprensión de las influencias que nos bloquean a todos nosotros y de las normativas sociales represivas y frenantes que existen en la base, cosa de la que los niños —tanto menos cuanto más pequeños son— no están aún capacitados, a partir de su economía psíquica.

Se abre aquí la posibilidad de transmitir al niño, en el descubrimiento de la amplia diferencia entre los deseos de satisfacción de sus propias necesidades y las relaciones sociales y ambientales reales, es decir, represivas —estructuradas en base a prohibiciones y negaciones— socialmente condicionadas, la conciencia de que estas condiciones de nuestra sociedad represiva no pueden ser modificadas individualmente sino de forma colectiva, haciendo al niño lo más posible consciente de

las causas, de los nexos y de los intereses que hay en tales prohibiciones sociales. Esto se hace posible, a más tardar, en el momento en que el niño alcanza la «edad de parvulario» (tres años) y ya puede articular de modo adecuado sus necesidades fundamentales, y cuando ha comenzado a desarrollar la capacidad de extender su deseo de afecto y de comunicación también a personas de su edad que con él se relacionan. La cuestión en el caso que un niño capaz de regular de un modo autónomo sus propios necesidades no sea capaz de alcanzar en el grupo un comportamiento solidario, cuando se confronte con los intereses de un grupo o de una colectividad, no subsiste si se piensa que un niño libre, es decir habituado a la autoregulación, aprende a renunciar a la satisfacción de sus necesidades (sin que perciba esto como sacrificio o renuncia), lo más tarde, cuando experimenta que la vida colectiva con los coetáneos es más placentera y preferible a estar solo (con la madre, los padres u otras personas de referencia adulta).

Sexualidad.

La sexualidad infantil no puede, por principio, estar considerada de forma separada de las otras manifestaciones vitales del niño. Las necesidades y las formas de expresión sexual del niño, definidas pregenitales por la terminología psicoanalítica (esto es fase preliminar del desarrollo pulsional en relación a la sexualidad genital de los adultos), dentro de la estructura pulsional difusa del niño —andando hacia la consecución del principio de placer— no tienen ninguna meta determinada en el sentido de la sexualidad adulta. No desarrollan en el contexto del completo desarrollo infantil alguna función desvinculada y separada de los procesos de la experiencia y del control del ambiente. A este punto se llega tan sólo mediante la educación.

Si se quiere discutir sensatamente y para llegar a re-

sultados importantes en el campo de la sexualidad infantil, es necesario, en primer lugar, tener en cuenta la ya mencionada (por ejemplo, en contacto con la autoregulación) dificultad irresoluble propia de los adultos, en particular de sus conflictos y miedos inconscientes, y de los relativos mecanismos de defensa.

Debemos partir del hecho que la problemática de los adultos en este sentido comporta en gran medida factores de incertidumbre que impiden una actitud positiva hacia la sexualidad de los niños. Es una realidad que en nuestra sociedad, fundamentalmente hostil al sexo y al placer, a nadie de entre los adultos le ha sido posible desarrollar una relación no perturbada en sus experiencias con la sexualidad.

Vivimos en una sociedad capitalista en la que domina el carácter de cambio y mercancía, en la que el pensamiento encaminado a la posesión y a la propiedad se reproducen también en los conceptos que dominan a la familia y al matrimonio. Las relaciones de pareja existentes (en las que ambos cónyuges se consideran en gran medida propiedad recíproca, y que, entre otras, se expresa en la obligación a observar la fidelidad sexual) y las familias nucleares, dado que por lo pronto vivimos en una sociedad dividida en clases, sirven como base de seguridad y de partida o refugio. De hecho, desde el momento que falta una base de masas colectiva y solidaria, la relación de pareja con la obligación recíproca de fidelidad ofrece la única posibilidad aprobada de solidarizarse y luchar contra las exigencias y la explotación del ambiente hostil, o por lo menos de encontrar a un cierto nivel garantizada la protección y la seguridad. Tales factores deben ser reflejados y analizados, lo cual pondrá las bases para el aprendizaje de los educadores y de los padres cuya duración no es previsible. Surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo es posible, a partir de esta base de problemas no resueltos, obrar de una manera conveniente con respecto a la sexualidad infantil? ¿Cómo podemos,

dada nuestra problemática, transmitir a los niños una actitud positiva hacia la sexualidad?

Por parte de los adultos comprometidos en nuestro proyecto no se manifiesta naturalmente ninguna abierta hostilidad sexual. Sin embargo, en base a nuestra experiencia, se puede decir que la relación perturbada de los adultos con la sexualidad interfiere también la solución de otros problemas educativos (por ejemplo las cuestiones relativas a la higiene de los niños) y que determinadas relaciones y modos de comportamiento se entienden como substitutivos de la autocomprensión sexual limitada y desviada (de manera especial, por ejemplo, también en los padres iluminados y progresistas, las angustias sexuales inconscientes, reprimidas y, asimismo, irracionales y las aprehensiones no realistas no hacen más que, apelando al temor de resfriados o de una enfermedad, llamar la atención de los niños o impedirles que se saquen los vestidos o jugar desnudos, cuando no se dan temperaturas realmente veraniegas que lo «legitimen».

La afirmación de que los niños no son capaces, en algunos aspectos, de regularse autónomamente las necesidades está reforzado por el hecho que los mismos adultos no llegan a regular sus propias necesidades y que por el contrario arrastran con ellos aquellas necesidades infantiles todavía no resueltas.

Tenemos que dejar abierta la cuestión de cuáles serían las nuevas y variables formas de la autoregulación infantil (en este caso referida específicamente a la sexualidad), en el interior de un sistema social modificado y basado en principios socialistas, en los que, por ejemplo, las relaciones de pareja no posean ya el carácter de exclusividad fundado en lo convencional o en la moral, en los que la forma actual de la familia vendría a ser, probablemente, sustituida por comunidades «de habitación» y por familias más amplias.

El hecho que los adultos produzcan la mayor parte de los mecanismos de defensa en el ámbito de la sexualidad —sobre el que actúa la mayor represión— hace preci-

samente que imprevisibles comportamientos equívocos y servicios incorrectos no dignos de ser pensados, desarrollan un papel importante. Para admitir el trabajo y la vida común de los adultos con los niños es necesario crear las siguientes bases:

1. Los adultos deben intentar descubrir y analizar sus dificultades sexuales en toda su complejidad autobiográfica y social; lo que significa, al mismo tiempo,

2. que deben intentar elaborar colectivamente esta problemática en el contexto político.

3. Deben relativizar las relaciones que tienen con los niños, es decir, abolir sus fijaciones que proyectan en los niños y así mismo evitar desde el primer momento las fijaciones autoritarias de los niños sobre los adultos y la transmisión de la problemática sexual de los adultos a los niños.

A partir de dichas exigencias, una aproximación liberal a la sexualidad de los niños representa en verdad un paso adelante con respecto a la tradicional pedagogía sexual, hostil al placer, sin embargo esto no puede satisfacer los requisitos de una educación para la autoregulación. Ciertamente, en el ámbito de las necesidades sexuales el peligro más grave es que algunas influencias pedagógicas imprevistas afecten a los niños. Con el fin de evitar aquellas indeseadas transmisiones de adultos a niños, así como las ocultaciones y manipulaciones inconscientes, los educadores deben influir intencionada y conscientemente en el desarrollo de las necesidades sexuales infantiles, para:

- a) evitar la fijación individualizada de niño a adulto y viceversa

- b) favorecer los procedimientos de grupo que permitan a los niños aprender a elaborar de forma colectiva las necesidades que periódicamente emergen. Esto significa que también las necesidades y las formas de manifestación sexual de los niños se efectúan sobre una base de comportamiento solidario como formas expresivas de comunicación interhumana.

El reconocimiento de los componentes autoeróticos, narcisistas de la sexualidad infantil por parte de los adultos y la implicación de estos componentes en las relaciones los niños entre ellos podría impedir, por una parte, la separación entre el aspecto de satisfacción (es decir, soluciones para las tensiones fisiológicas) y el aspecto de relación (es decir sexualidad referida a un objeto, con miras a la pareja), por otra crea la base para formas de nuevas relaciones sociales.

Nuestro objetivo aquí sería —aún más allá de la edad de desarrollo— dejar abierta a los niños, libres de prohibiciones psíquicas y sociales y de conceptos morales tradicionales, la posibilidad de regular autónomamente la elección de la pareja sexual, sobre la base de una conciencia colectiva solidaria.

El encuentro teórico y reflexivo con la sexualidad infantil ha sido, de nuevo, provocado sobre todo por nuestro trabajo práctico con los niños en la escuela infantil. La práctica produce en gran medida interrogantes que con anterioridad no habían sido considerados en la discusión. De manera fundamental, nuestra concepción educativa preveía desde el principio no sólo tomar parte y tolerar la sexualidad infantil en sus múltiples formas de manifestarse (masturbación, exhibicionismo infantil, voyeurismo, tendencias erótico anales, juegos sexuales —madre-padre-niño—, juego del doctor, etc.), sino el aprobarla plena y totalmente. Pensamos que la tolerancia de las actividades sexuales no es de por sí suficiente para ayudar al niño a alcanzar un desarrollo estable y positivo de su sexualidad dentro de nuestro ambiente represivo (al que ellos están así mismo permanentemente expuestos) —siempre hostil al sexo a pesar de todas las tendencias a la liberalización. El niño tiene necesidad en este aspecto, mucho más que en todas las restantes actividades (jugar, aprender, comer, etc.), de la aprobación por parte de los adultos que le dé una sensación de seguridad. Ante las formas de manifestación de la sexualidad infantil no podemos comportarnos neutralmente, mien-

tras que en relación a todas las otras manifestaciones vitales del niño se toma posición, se hace notar lo que se acepta y lo que se aprueba. Los errores no consisten tan sólo en reprimir y negar la sexualidad infantil, reaccionar con castigos o con negativas de afectividad, prohibir y disuadir. Es igualmente erróneo comportarse con desinterés con relación a las manifestaciones de la sexualidad infantil y así mismo no tomársela en serio. A todas las demás actividades de los niños en conexión con el proceso de aprendizaje (como por ejemplo comer y beber) los adultos dirigen una atención más que suficiente —no sucede lo mismo con que el niño aprenda a gozar (desarrolla algo similar a una cultura del beber y del comer). El niño puede llegar a sentir una sensación «educada» del cuerpo y así mismo una capacidad de gozo sexual y afectivo sólo cuando, también en este campo, no se le abandone, sino que experimente una actitud y una atención positivas, de aprobación, por parte del adulto.

En la práctica se puede proceder del siguiente modo:

Dos niños juegan a «nacimientos»; la niña pequeña representa la futura madre —el niño (en este ejemplo) al mismo tiempo al padre y al doctor que ayuda a los niños a nacer. La niña asume la posición de una partera —ambos niños están desnudos. Todo se desarrolla en una habitación en la que están presentes otros niños y una enseñante (persona de relación). Estos dos niños reclaman la atención de los otros niños y de los adultos en su juego del nacimiento, quieren hacerles participar en su experiencia. En este caso responde a sus necesidades no retirarse de los otros, antes bien implicar a los presentes en el juego de aquellos.

En este punto se sitúa la cuestión que ha provocado una discusión de manera particularmente intensa en nuestro grupo de adultos después del relato de la Comuna II aparecido en «Kursbuch», 17, 1969: puede suceder que los niños se interesen por el adulto como objeto sexual, o más precisamente, como pareja de la propia actividad sexual? ¿Cuál debería ser la actitud del adulto ante tal

situación? ¿Una actitud positiva con miras a la sexualidad infantil, que apruebe por consiguiente las sensaciones de placer procuradas por los genitales de los niños, tiene como consecuencia que el interés sexual antes o después se fije directamente en el adulto y de manera eventual en sus genitales?

Hay que tener en cuenta dichas posibilidades, desde el momento en que en la escuela infantil hemos podido observar muchas veces actos que indicaban que la curiosidad de saber sexual de los niños si no está inhibida por prohibiciones, se extiende a los adultos, y que los niños —hasta ahora de la manera más indirecta posible— buscaban la manera de implicar a los adultos en sus juegos comunes. Al hecho que en nuestra escuela no se haya dado hasta hoy ninguna tentativa de actividad sexual directa, intencional, de un niño con un adulto, se pueden dar diferentes explicaciones. Podría ser que estos niños no estén fijados de un modo unilateral a ninguna persona adulta que con ellos se relacione y tienen por consiguiente la posibilidad de identificarse con sus coetáneos (la estructura de fijación típica de la familia no existe en este caso). También es posible que los niños no hagan ninguna tentativa directa para implicar a los adultos de manera inmediata como objeto sexual, dado que tienen la posibilidad de satisfacer adecuadamente sus necesidades sexuales o genitales con los coetáneos.

Por otro lado, después de haber reconocido las dificultades de los adultos, es necesario también considerar que la posible causa de este hecho podrían muy bien ser las inhibiciones y las inseguridades que ponen desde el principio límites a las necesidades de los niños. Esto querría decir que los niños, por medio de una actitud inconsciente de los adultos, reprimen su curiosidad sexual en este punto y por esto mismo no la expresan más que en ciertos intentos de implicación del adulto.

Ya que nos encontramos en plena discusión de esta problemática (de la que forma parte también la discusión sobre si es correcto dejar que los niños vean las relacio-

nes sexuales de los padres) no nos es posible esperar ninguna toma de posición unitaria sobre esta complejidad de problemas. También dichos interrogantes pueden ser resueltos colectivamente sólo por medio de una colaboración permanente, lo que no significa naturalmente crear un *consensus* teórico; «colectivamente» quiere decir, en este caso: partir en primer lugar de las necesidades de los niños y por consiguiente no hacerles pagar un precio excesivo por una teoría abstracta de los adultos.

Autoregulación y política.

Hemos sintetizado el objetivo de nuestra práctica pedagógica con la palabra *autoregulación*. Educación para la autoregulación no significa para nosotros un simple dejar libres a los niños confiando en sus propiedades naturales ni desempeñar una simple protesta contra las reglas y los hábitos. La educación que ha tendido desde siglos a romper la voluntad autónoma del niño no se supera abandonando al niño a sí mismo o empujándole a la desobediencia sino poniéndole en la condición de reconocer, de articular y de satisfacer sus necesidades.

Las necesidades y los intereses de los niños están socialmente determinados. El intento de satisfacer las necesidades y de comprender los intereses lleva al enfrentamiento con la realidad social y política existente. Autoregulación no significa por consiguiente mera fe en un principio, sino un enfrentamiento con las limitaciones impuestas por la realidad y por el estado, en la medida en que ellas obstaculizan la autoregulación. El que conoce sus intereses y está habituado a regular autónomamente sus necesidades no dejará que estas limitaciones pasen desapercibidas: él sólo puede llevar a cabo un cambio social.

En una sociedad en la que una minoría puede explotar y dominar a la mayoría, la autoregulación permanece abstracta y confinada a estar entre las paredes de la casa,

si se entiende como un principio a realizar de manera completa dentro de la sociedad capitalista. La autoregulación se vuelve igualmente abstracta si se la remite a una sociedad socialista. Para los fines de la educación política es por consiguiente necesario que la consciencia política no esté transmitida por el exterior —por ejemplo, por medio de una mera explicación del papel del proletariado en la revolución social— sino que se haga conscientes a los niños de la realidad de la condición de dependencia con la ayuda de sus propias experiencias, en particular de las experiencias con los adultos, especialmente con los padres. Sólo una vez reconocida su real condición de dependencia los niños pueden comprender no sólo intelectualmente, sino también, de modo emocional, la condición de dependencia de los asalariados. Según nuestra opinión, no es la comprensión meramente intelectual de la condición de dependencia, sino tan sólo la capacidad, aprendida en el grupo de niños, de percibir los intereses y de regular de manera autónoma las necesidades, la que conduce a los niños a una práctica modificadora de la sociedad. Aquellos que dicen: «si en vuestras colectividades permitís a los niños un comportamiento que en otros lugares no les es posible, más tarde dichos niños tendrán sólo el deseo de volver atrás», les respondemos: tan sólo la experiencia adquirida en el grupo, la capacidad aprendida de darse cuenta de los intereses y de satisfacer las necesidades les da fuerza para combatir para que tal comportamiento sea válido para todos.

Pensamos que la exigencia de autoregulación debe conducir al descubrimiento de las causas sociales que imposibilitan la realización plena de la autoregulación dentro de la sociedad capitalista. Se nos objeta que no se trata de una consecuencia necesaria, como indicaría, por ejemplo, la práctica educativa (y sus resultados), fundada en el principio de la autoregulación, de A. S. Neill en Summerhill.

A propósito de esto se dice que A. S. Neill ha estado influenciado por Wilhelm Reich de manera sustancial

(hecho que está voluntariamente escondido por la prensa capitalista como también por algunos teóricos de izquierda), sin embargo, Neill no ha entendido su práctica como parte de un movimiento político, y ha abdicado en las cuestiones esenciales —en parte por motivos financieros. En su situación de aislamiento, Neil ha desarrollado en los niños ciertos tabúes, por ejemplo en el caso que surjan problemas religiosos, morales y políticos envía a los niños a sus padres. Al mismo tiempo él ha eludido la sociedad burguesa y sus problemas: se ha retirado al campo.

En estas condiciones ambientales se evitan muchos problemas de los que, por el contrario, se encuentran de manera cotidiana los niños de las grandes ciudades. Es posible mostrar a los niños, propiamente en los conflictos con la sociedad, que el mundo podría ser organizado de forma diferente. En los encuentros con los vecinos, con los empleados del parking, con los conductores del autobús, con los policías, etc., los niños que buscan comprender el porqué estos adultos tienen en relación con ellos una actitud diferente y más agresiva que la de sus padres, están satisfechos si tales adultos se definen como limitados, agresivos o con adjetivos similares. Pero tan sólo una explicación que interprete el comportamiento individual como comportamiento histórico y socialmente condicionado puede evitar la personalización. Mientras que la estrechez de espíritu o cualidades similares aparezcan como naturaleza humana, también continuará poniéndose en discusión el principio de la autoregulación. La autoregulación debe ser posible a todos. Si la autoregulación es impedida, por ejemplo, por padres autoritarios («limitados»), este modo de comportarse ha de ser explicado socialmente. Si la sociedad incide en tan gran medida como hoy en la naturaleza del hombre, entonces la «naturaleza» tiene necesidad de una teoría y de una práctica mediatizada por ella, para que no se torne algo totalmente extraño.

Las exigencias de autoregulación en un mundo íntegro

construido artificialmente, en el que la economía, la religión y la política están puestas entre paréntesis, conduce de manera necesaria a la resignación. En el enfrentamiento con la sociedad y con el sistema político la exigencia de autoregulación se revela por el contrario como eminentemente política. Cada parte de autoregulación realizada y cada experiencia de los límites puestos a la autoregulación en la sociedad capitalista crea en la vieja sociedad los gérmenes de la nueva, premisas de toda revolución. Las dificultades propias para realizar las exigencias de autoregulación llevan a padres y niños a la solidaridad de la que tenemos necesidad cada uno de nosotros y que nos defiende del aislamiento que ha perjudicado no sólo la práctica de A. S. Neill, sino también la obra de Wilhelm Reich.

COMUNAS INFANTILES Y EDUCACION EN LA ESCUELA

En nuestra sociedad los niños son un grupo no privilegiado. A diferencia de los otros grupos de no privilegiados, ellos no pueden sostener sus propios intereses. La función social de los padres de adaptar a los niños a las relaciones de dominio existentes hace que ellos no puedan defender los intereses de los niños. Su represión específica, la del padre en su profesión, la de la madre en su condición forzada de trabajadora «en sus labores», produce la necesidad psíquica de transferir a los demás las represiones por ellos mismos sufridas.

El debate llevado a cabo de manera intensa en los últimos años sobre la condición de no privilegiados de los niños de la clase social inferior ha escondido la realidad de la represión de todos los niños.

El problema de la condición de no privilegiados de los hijos de obreros ha sido introducido en la conciencia general de los reformistas tecnocráticos de la escuela. Asimismo dentro del movimiento socialista esto está considerado como la única forma de aproximación legítima a una práctica educativa política. La represión de los niños no representa por tanto un problema político aun para la mayor parte de los grupos políticos. No existen más preocupaciones que los escasos intentos de redefinición del contenido de la escuela primaria. Se renuncia

a una lucha en la escuela, mientras que los esfuerzos de los grupos de izquierda se concentran en la organización extraescolar de niños y jóvenes de la clase inferior.

Si partimos del hecho que los niños son un grupo no privilegiado —parangonable a las mujeres— con independencia de la clase social a la que pertenezcan (sin negar con esto que los mecanismos de represión se diferencian de clase a clase) el limitarse a los niños de la clase obrera aparece entonces como poco realista.

Trabajo político en el campo de la socialización y de la producción

El trabajo político en el campo de la socialización de los hijos de los obreros es, en líneas generales, de particular importancia, siendo su situación familiar muy represiva y promotora, como tal, de comportamientos autoritarios, y hasta de modos de pensar y actividades fascistas. productivo con miras al socialismo es igualmente indiscutido. Pretender que todos los individuos politizados ejerzan su práctica política en el sector productivo y en los sectores obreros de la producción es absurdo en base a los postulados del materialismo dialéctico. Marx ha rehecho la filosofía idealista de Hegel, situando la «cabeza a los pies», pero no pretendió nunca limitarla a los pies.

La represión social afecta —aunque sea con la concesión de un mayor espacio libre y de distintas posibilidades de compensación— también a grupos de la población externos a la clase obrera, sobre todo al amplio grupo de los empleados. Su permanecer en la ideología de las posibilidades de promoción individual, condicionada por su posición y función social, comporta para los niños de esta parte de la población un enfrentamiento permanente con esperanzas de servicio frustrantes. A propósito de esto se podría realizar en la escuela primaria, por medio de los enseñantes socialistas, orientaciones

alternativas probablemente muy ricas en consecuencias sociales.

La defensa de los intereses individuales de los niños por parte de los grupos politizados es legítima en virtud de su carácter ejemplar, cuando la realización de las exigencias incluye la prosecución de los intereses subjetivos de los grupos no politizados implicados —en particular de los niños— y la estrategia tiene como objetivo su politización.

Los educadores socialistas de los años veinte y también los actuales seguidores de su teoría dan por descontado que todo enseñante socialista tenga que trabajar en clases escolares homogéneas de niños de clase obrera. Tales esperanzas se revelan como poco realistas cuando siguen a los esfuerzos reformistas tecnocráticos¹. En realidad estas clases existen sólo en poquísimos barrios de las grandes ciudades. La «clase normal» está constituida, al menos, por dos capas sociales, por lo regular. Dicha composición social supone un problema hasta ahora no afrontado: solidaridad de clase frente a la solidaridad de la clase escolar. O bien, en estas condiciones ¿qué posibilidades tienen los enseñantes de hacer que los niños se conciencien de su condición objetiva y de sus intereses? Desde el momento en que falta una respuesta a este interrogante es válida para toda la práctica educativa escolar la acusación de encubrimiento de las objetivas contradicciones de clase².

¹ Aunque el tendencial descenso de los activos en la producción y el aumento de los «empleados» (técnicos y oficinistas) hace que tal limitación la veamos como no real.

² Ver también la publicación «Schulkampf», Frankfurt a. M. 1970.

Puntos de partida y lagunas del debate sobre la reforma escolar

Es problemático atribuir a la escuela, después de la imposibilidad de la revolución política, la función de empuje para una transformación pacífica de la forma social existente, en cuanto que la reforma escolar —en el sentido de una pedagogía revolucionaria— puede ser vista tan sólo en el contexto de los procesos de transformación política.

Desde el punto de vista de una pedagogía crítico-emanipativa se han desarrollado entretanto una serie de exigencias con respecto a la reforma estructural de la escuela elemental. Los puntos centrales de tales debates son:

- inteligencia e intervención educativa
- igualdad de posibilidades y educación compensativa
- integración social y socialización política
- educación compensativa y normas de clase media
- diferenciación e individualización
- competencia y solidaridad

producción de presupuestos organizativo-escolares (educación preescolar, escuela permanente, clínicas escolares, disminución del número de alumnos por clase, materiales de trabajo), transformaciones cualitativas de la formación de los enseñantes de la escuela primaria.

La discusión político-pedagógica de estos puntos centrales no ha ido más allá —si no es de manera parcial— de la crítica a la desastrosa situación actual de la escuela y de la definición de un cuadro teórico general. Intentos concretos de modificar la práctica de la escuela elemental están aún en sus inicios. Está aún por ver en qué medida es posible una transformación cualitativa de la práctica en el campo de la escuela pública en esta sociedad de clases.

Hasta hoy es un hecho real que la mayor parte de escolares frecuenten una escuela primaria caracterizada por las graves lagunas siguientes:

clases llenísimas (aprendizaje lo mismo que si fuese amaestramiento)

un método único para todos (enseñanza frontal)

disciplinamiento mediante la presión a la obediencia
y selección con relación a la obediencia

represión de la espontaneidad y de la curiosidad en el aprendizaje

orientación de los contenidos del aprendizaje a los standard de la clase media

ninguna medida especial de ayuda y promoción

elevado grado de sedentarismo

frecuente transferencia a la escuela diferencial

confesionalismo (elevada participación de los estudiantes en la enseñanza religiosa)

escasa o nula educación técnica elemental

condiciones ambientales desastrosas

carencia absoluta de instrumentos de trabajo

bajo número de horas

sobrecarga de los enseñantes debido al hecho de tener que cuidarse de dos clases.

El consejo del ministerio de cultura (equivalente a nuestro ministerio de Educación y Ciencia —N. T.—) está ciertamente interesado en eliminar los inconvenientes citados arriba. Puesto que falta aún en todos los intentos de reforma escolar una nueva orientación de fondo, es necesario subrayar que la función de la escuela primaria modificada de este modo puede ser tan sólo la de movilizar las reservas de inteligencia con miras al funcionamiento de la sociedad de servicio, esto es, de satisfacer lo mejor posible las necesidades del sistema dominante.

En la lucha por la transformación de esta situación en el ámbito de la escuela primaria y en el sector educativo, en general, se encuentran unidos siempre los dos aspectos siguientes: tiende por un lado a politizar a los padres en un interés concreto, por el otro a despertar en los niños los fundamentos de la conciencia política.

Condiciones materiales mínimas

En calidad de colectivo de padres de una comuna infantil hemos elaborado, teniendo como base estas convicciones, las consideraciones siguientes: hemos observado, en base a la práctica educativa antiautoritaria en la edad preescolar —ya sea en la comuna infantil o en la familia—, que los niños estaban motivados al aprendizaje y que tenían más capacidad de resolver autónomamente sus conflictos. Siguiendo la línea de estos resultados no estábamos dispuestos a comprometerlos con la obligación de la adaptación a la escuela. Las experiencias llevadas a cabo hasta aquel momento en clases escolares normales con niños educados en la libertad de la represión habían revelado que:

1. Dadas las obligaciones superfluas a las que están subyugados, los niños experimentan frustraciones continuas.
2. Los niños tienen parcialmente capacidad de entender las constituciones y hasta de verbalizarlas.
3. Los niños no pueden, en cambio, transformar por ellos mismos su malestar en resistencia efectiva.

De lo cual deriva, o bien una gran adaptación y una pérdida de las actitudes críticas ya adquiridas, o bien el intento de evitar las obligaciones con la ausencia de la escuela (simple refutación o enfermedad psicosomática).

En los niños educados de manera libre de represiones restos conflictos se presentan más claramente, pero a través de la literatura científica sobre la educación y de las experiencias de los consultores educativos es posible establecer que todos los niños encuentran dificultades de adaptación a la institución escolar. Lo que indica que los niños no están totalmente adaptados a las normas sociales. Tan sólo este hecho tendría que bastar para hacer que los socialistas luchasen para conservar en los niños los residuos de espontaneidad y para hacerles comprensible al mismo tiempo su condición, además de mostrar-

les que sólo un comportamiento solidario puede provocar cambios.

La escolarización inminente de nuestros niños nos hizo comprender que podíamos o empezar intentos de solución individual, o bien actuar como núcleo por una acción política que pretenda la modificación de la escuela. Excluimos el continuar la comuna infantil en una escuela elemental antiautoritaria y socialista, llevada por los padres, en base a las siguientes motivaciones:

1. Los niños habrían estado muy aislados.
2. El compromiso para la creación por cuenta propia de una escuela habría absorbido toda la energía del grupo de padres, cortando toda posibilidad hacia una lucha general contra la escuela existente.

Pensábamos que la lucha en contra de las obligaciones de la institución escolar no podía llevarse por parte de los niños en contra de los enseñantes, sino que niños, padres y enseñantes deberían arrancar juntos unas mejores condiciones a la institución escuela¹. Esto significaba que no queríamos someter a los niños a la obligación escolar sin condiciones. ¿Existía una posibilidad de proseguir en la escuela primaria los intentos de trabajo en la comuna infantil? La respuesta a tal interrogante dependía de tres premisas:

1. Que los siete niños entrasen en el primer curso de básica en grupo.
2. Que sus enseñantes se identificasen en gran medi-

¹ Teniendo en cuenta los conflictos que los niños tenían con el mundo exterior en la edad preescolar, nos pareció claro que ellos podían llegar a comprender el ligamen de su situación con un determinado contexto político. En calidad de padres hemos intentado mediatizar a los niños las condiciones sociales y de hacerles comprensibles de la mejor manera los mecanismos de represión de la sociedad capitalista. Por un lado no hemos, por consiguiente, obligado a los niños a una adaptación ciega; sin embargo por el otro hemos intentado que comprendiesen que en determinadas condiciones sociales la resistencia no conduce en la práctica a ninguna transformación, desde el momento en el que las razones de la represión no están en la persona reprimida.

da con las intenciones pedagógicas, psicológicas y políticas de trabajo en la comuna infantil.

3. Que la clase no tuviera más de veinte niños.

Estaba claro aquí que las exigencias de contenido que concernían al material de aprendizaje y al estilo de enseñanza podían tener un sentido tan sólo cuando hubiesen sido realizadas ciertas mínimas exigencias organizativas por parte de todos aquellos que iniciaban la escuela. Tales exigencias eran:

1. Reducción del número de niños por clase a 20.
2. Alargamiento del horario.
3. Más medios para la dotación de material de trabajo en la escuela primaria.

Presupuestos de la iniciativa

Estas exigencias constituían el contenido de la primera llamada dirigida por el grupo de padres de la comuna infantil y por algunos enseñantes organizados en el S. L. B. (Movimiento de enseñantes socialistas) a los padres de los escolares que en 1970 iniciaban la escuela en Frankfurt. Después de las primeras acciones públicas que debían servir para la clarificación del problema para los padres de los niños escolarizados, fue posible movilizar cerca de 500 padres. Fue asimismo posible crear dentro de los grupos activos de padres y enseñantes la conciencia de que dichas exigencias mínimas en realidad sólo tenían que ser condiciones mínimas, que se trata de transformar en la sustancia y a largo plazo dentro del sistema escolar, y que esto es posible tan sólo si se cambian las prioridades sociales. No llegamos, sin embargo, a construir la base organizativa para nuestros objetivos a largo plazo. Pensábamos que las causas serían las siguientes:

1. Una gran parte de la izquierda sostenía que el trabajo político se debía sólo realizar en las fábricas. El

trabajo en las fábricas como único trabajo político legítimo era aceptable por más o menos todos los grupos políticos, independientemente del hecho de que se creyeran o no partidos.

2. No existe ningún grupo en el que se puedan organizar aquellos que piensan que la lucha política debe llevarse a todos los ámbitos sociales. Las tentativas de mediar entre contradicciones principales y secundarias quedan aisladas y para muchas personas tal situación llevó a la renuncia.

3. Los enseñantes de izquierda no se interesan por las reglas de la escuela primaria. Esto depende, entre otras cosas, de que también en la discusión socialista sobre la educación se asume que los niños no pueden aprender a encontrar los nexos políticos y sociales antes de los 10 años⁴.

La formación política está asimismo entendida como formación intelectual. Tal idea de la politización por medio de meros contenidos está atrasada con respecto a los conocimientos de la psicología política de emancipación (cfr. Reich, Horkheimer, Marcuse). Pero también el factor sociopsicológico por el que el trabajo con los niños pequeños ofrece menos prestigio —es considerado poco viril por parte de los hombres— constituye ciertamente un motivo ulterior de la alternativa en contra de la escuela primaria, del que los interesados no son conscientes.

La confusa situación política que hemos descrito, dentro de la izquierda tiene repercusiones en la politización y en la movilización de los padres. También los padres de clase media interpelados por medio de las acciones de iniciativa ciudadana «Cambiad la escuela ahora», no consideran la escuela primaria un problema político, sino sobre todo un problema individual. Su actitud iba dirigida por encima de otras cosas a apoyar al niño. Los

⁴ Ver por ejemplo el trabajo político en la comuna escolar Rote Freiheit.

padres que por las más dispares razones no querían o no podían percibir dicha función de apoyo no estaban en situación de poder ser implicados en esta acción.

De este grupo de padres surgieron también las objeciones de que acciones como la iniciativa ciudadana hacían el juego a los tecnócratas. A nosotros, por el contrario, cada petición de contenido nos parecía ideológica, hasta tanto no fuesen creadas las condiciones materiales mínimas.

Cuando se llegó a obtener en Frankfurt clases poco numerosas, fue asimismo posible la realización en una escuela pública y en un primero de básica de los primeros intentos de la transformación de los contenidos. Con el apoyo de la directora y del consejo escolar, una maestra socialista pudo tomar un sitio de trabajo en un primer curso. En dicha clase se incluyó también a los siete niños procedentes de la comuna infantil de Frankfurt. Quedaba de este modo garantizado que la maestra sería apoyada por un grupo activo de padres en su lucha por las reformas de contenidos. Las intenciones de base de este trabajo en la escuela primaria son, por un lado, intentar la transmisión al sistema escolar existente de las capacidades y las habilidades, los contenidos de conocimiento y las formas de comportamiento que son de necesidad vital en esta sociedad y, por el otro, suscitar y favorecer disposiciones de comportamiento que comporten a largo plazo la actividad política dirigida a la transformación de la realidad existente.

Una estrategia pedagógica entendida de este modo no puede sustituir la lucha política fuera de la escuela. Esta puede contribuir al fin de favorecer los procesos de autoregulación, de eliminación de las angustias, de la elaboración racional del conflicto (reconocer, articular y sostener los intereses) y de la capacidad de actuación solidaria.

Semejante intento significa:

1. Comunicación permanente y discusiones con los

compañeros, los padres y grupos políticos con los que se tenga contacto fuera de la escuela.

2. Aceptar y reflejar críticamente una función de todos modos ambivalente, esto es ser el representante del principio de realidad y representante de una realidad —la del socialismo— aún inexistente, aún por construir.

El conjunto de la práctica político-pedagógica dirigida a alumnos y enseñantes, debe situarse en esta ambivalencia y asumir las contradicciones que están en la base de la realidad social en la estrategia del ejercicio socialista de la educación.

El enseñante no puede por tanto ni ser directamente el que garantiza el principio de placer, ni ejecutor del principio de prestación de esta sociedad. Este conflicto tiene repercusiones sobre los niños. Podemos justificar frente a los niños las contradicciones que salgan de aquel conflicto tan sólo si es posible movilizar más padres y enseñantes para que salgan más intentos en este mismo sentido. Es necesario para lograr este objetivo que todos los enseñantes de escuela primaria que trabajan de manera similar se organicen para ampliar este aislado inicio de un nuevo planteamiento de la escuela primaria.

MAREI HARTLAND

MONICA SEIFERT

JOHANNES OLEOVNIK

RENATE STUBENRAUCH

SEGUNDA PARTE

DEL ANTIAUTORITARISMO A LA EDUCACION SOCIALISTA

Prefacio

En la selección de los documentos de esta parte hemos dejado amplio espacio para el análisis de los orígenes de las comunas infantiles como movimiento, si no de masa, sí muy difundido en el mundo estudiantil e intelectual a partir de 1968, así como para el debate sobre el antiautoritarismo en general¹. Es en efecto a partir de la conciencia y la maduración de estos momentos teóricos y prácticos y de sus nexos políticos que se ha desarrollado la práctica en las comunas infantiles alemano-occidentales, en sus diferentes experiencias y fases.

De manera particular el debate sobre el antiautoritarismo implica todo el replanteamiento de la discusión y de la acción política en la Alemania occidental y en Berlín-oeste, en sus peculiares formas de conciencia iniciales, que por haber sido superadas y en parte rehusadas no son menos significativas y determinantes para la actual fase de conciencia y organización política. La fundación de las comunas infantiles, unida al debate y a la fundación de comunas «de habitación» y al movimiento para la libe-

¹ Sobre el movimiento estudiantil de la Alemania-occidental ver también A. Donolo, *Per la critica dell'Università*, Einaudi, Torino 1971.

ración de la mujer —tres fenómenos estrechamente conectados, de manera especial el primero y el último— asumen en este contexto una importancia que va más allá del simple planteamiento educativo, o mejor, liquidan el problema de la socialización individual para que emerja el de la socialización política. Formas de convivencia, relaciones personales y privadas nuevas significan, o deberían significar, a su vez una nueva conciencia y acción política y viceversa. El fracaso, parcial o total, por lo menos en un período breve, de estos experimentos no ha zanjado la cuestión; tan sólo la ha alejado de manera, más o menos problemática y a veces puede que, también, evasiva (pensamos, de manera particular, en el grupo de los marxistas leninistas y en su seguridad al reducir las comunas infantiles a simples organizaciones instrumentales, funcionales para la actividad política de los adultos y en particular de las mujeres, y la misma cuestión de la mujer es a la vez reducida a problema de explotación capitalista), en favor del terreno político más propiamente estructural, dentro del trabajo de fábrica y de barrio, al que se han comprometido muchos grupos salidos de la experiencia de la SDS.

Fin del planteamiento antiautoritario para estos grupos, al menos para la mayor parte de ellos, no quiere decir repudio de las instituciones fundamentales del movimiento antiautoritario en conjunto, particularmente en la exigencia de unión de lo público y lo privado, del planteamiento sobre la explotación y sobre la represión, sino un intento de supeditarlos al principio de realidad histórica y socialmente dada: ni más ni menos el de una sociedad en la que la satisfacción de los deseos no es, hoy por hoy, posible para la mayoría de las personas, ni a nivel personal, ni a nivel colectivo. Ella exige, por consiguiente, para ser combatida, no una educación de cara a la satisfacción inmediata, sino a la lucha para que esto sea posible, por una organización social en la que no haya represión porque no existan ya ni la penuria ni la explotación: una educación que no sólo eduque a la sublima-

ción de los instintos, sino también a la comprensión de los nexos sociales y políticos base de la infelicidad personal y colectiva y que dé los instrumentos aptos para transformarlos. Por ello no puede no mirar con prioridad a los hijos de los obreros antes que a los de la clase intelectual.

Esto permanece aún —como se extrae de los documentos— en estado de postulado ideológico, de simple afirmación verbal. La mediación política está confiada a las intenciones subjetivas, mientras que están ausentes los que deberían ser los protagonistas, los obreros, una vez más objeto de la acción si no de las fantasías de los intelectuales.

Hemos aportado como último documento de esta parte la discusión de un problema importante, ya sea en las comunas «de habitación» como en las comunas infantiles —aquél sobre la oportunidad mayor o menor de que les sea dada a los niños una persona estable con la que puedan tener relación. Hemos seleccionado este tema, ya sea porque nos parece importante dentro de las experiencias en cuestión, ya porque se presta más fácilmente a proyecciones de ideologías pseudopedagógicas y pseudopolíticas. El caso narrado es un ejemplo de como un forcejeo ideológico de un supuesto «debe ser» puede hacerse pagar demasiado caro a los niños (como sugiere también el grupo de Frankfurt a propósito de las actitudes a tener con los niños en el sentido de las manifestaciones sexuales).²

² Los títulos y la colocación original de los artículos que presentamos son, respectivamente: *Anfänge der Kinderladenbewegung*, en A.A. V.V., *Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution?* (en el que narra la experiencia llevada a cabo en la comuna infantil Schöneberg), (rororo aktuell», Hamburg 1971, pp. 18-39; *Kinderladen und Studentenrevolte*, *ibid.*, pp. 108-126; *Perspektiven der Kinderläden von der Auflösung des Zentralrats zur Stauteilarbeit*, en *Berliner Kinderläden* (cuya primera parte, que corresponde al período meramente antiautoritario ha sido traducida al italiano, Guaraldi, Bologna 1971), Kiepenheuer & Witsch, Berlin 1970, pp. 219-43; *Sozialistischer Kinderladen Berlin Kreuzberg en Erziehung zum Ungehorsam*, *cit.*, pp. 62-72; *Exkurs: zum Bezugspersonenwechsel*, en *Revolution der Erziehung...*, *cit.*, pp. 67-71 y 77-82.

ORIGEN DEL MOVIMIENTO DE LAS COMUNAS INFANTILES

Para valorar o encuadrar políticamente el movimiento de las comunas infantiles no basta aducir como motivación «que la educación es importante desde el punto de vista político por cuanto nuestro objetivo es el de transmitir a los niños una conciencia crítica socialista», como se decía aun en el «Kinderladen Info» n.º 4 (Consejo central de las comunas infantiles socialistas de Berlín, Kl-Infos) del 12-II-1969. Entre los compañeros que trabajan en el sector de la socialización no hay, aún hoy, ninguna claridad acerca del valor político de este sector en la lucha contra el capitalismo.

Es, por lo menos, históricamente cierto que las comunas infantiles no fueron pensadas sobre todo como respuesta o contramodelo a las prácticas y a los objetivos educativos de la familia burguesa, así como tampoco estuvieron motivadas por objetivos políticos. En los párrafos que siguen se procederá, por consiguiente, de una manera descriptiva en esencia, antes de pasar a examinar, en el capítulo *Comunas infantiles y movimiento estudiantil*, el valor político de las comunas infantiles y la actual autoconciencia de los grupos de las comunas infantiles.

¿Por qué en Berlín?

Para comprender lo que querían los compañeros que en enero de 1968 emprendieron la iniciativa de fundar una comuna infantil en Berlín, es necesario explicar de manera breve las conexiones entre la situación y el desarrollo político de Berlín Oeste y el nacimiento del movimiento estudiantil, y de las comunas infantiles formando parte de este último.

El *status* jurídico y político de Berlín Oeste estaba establecido por los acuerdos de las potencias aliadas que resultaron vencedoras en los años 1944-45 (Conferencias de Yalta y Potsdam). Después de la capitulación del Reich fascista, el poder supremo lo ostentaron, en la Alemania dividida en zonas de ocupación, las potencias ocupadoras¹. Mientras que la República Federal y la República Democrática obtuvieron en 1954 la soberanía propia por medio de acuerdos separados con las respectivas potencias defensivas —los aliados occidentales con la BRD (República Federal) y la Unión Soviética con la DDR (República Democrática)— para Berlín Oeste subsiste hasta ahora el derecho de ocupación, lo cual quiere decir que cada decisión del senado de Berlín Oeste, o del gobierno federal que tenga algo que ver con Berlín Oeste, puede ser anulada por el veto de los comandantes de los aliados occidentales.

En un escrito del 24-V-1967, dirigido al alcalde en funciones y al presidente de la cámara de diputados, el mando aliado afirma inequívocamente una vez más: «responde siempre a las intenciones y al punto de vista de los aliados que Berlín no (!) pueda ser considerada región de la República Federal, ni pueda ser gobernada por la federación»².

¹ Ver *Erklärungen in Anbetracht der Niederlage Deutschlands* del 5 VI 1945. In H. Albertz D. Goldschmidt, *Konsequenzen oder Thesen, Analysen und Dokumente zur Deutschlandpolitik*, «ro-ror aktuell» 1280-81, Reinbek bei Hamburg 1969, p. 188.

² Ibid, p. 99.

En contraste con estas definiciones tan claras de la situación jurídica de Berlín Oeste, el gobierno federal y el senado de Berlín Oeste ponen desde hace años en abierta discusión el *status quo* y exigen y proclaman la completa inserción de Berlín Oeste en la organización de la BRD.

Desde el momento en que la posición de Berlín podía ser ampliada tan sólo de manera verbal sin correr el peligro de un enfrentamiento, el senado y el gobierno federal intensificaron los intentos de integrar, al menos políticamente, a Berlín Oeste en la federación. Se llama a Berlín «escaparate del mundo (libre) occidental», que debe dar la imagen de la libre competencia entre los sistemas y adquiere así la función de avanzadilla contra el comunismo. Por medio de hábiles manipulaciones propagandísticas, el senado intentaba traducir en odio contra todo lo que estaba a la izquierda de su coalición, la presión psicológica que sobre la población de Berlín vino a crear en seguida la negación del senado a tratar con los aliados y la DDR la condición jurídica de Berlín Oeste y sus caminos de acceso.

El momento más agudo vivido en Berlín como avanzadilla de la guerra fría se desarrolló en el transcurso de una «manifestación por la libertad» con contenido antiestudiantil, delante del Rathaus de Schöneberg, el 26-II-1968. Las invectivas consuetudinarias durante tales manifestaciones contra la DDR fueron enmascaradas con ataques feroces, injurias verbales y exhortaciones directas al poder y a la posibilidad de que la población berlinesa hiciera justicia por sí misma contra el enemigo interno. Y también éste era rojo como el externo, la comunista DDR y la potencia que defiende a su aliada, la Unión Soviética, incesantemente evocadas y definidas como apuntadoras de la revuelta estudiantil.

Instigados por fuertes expresiones del alcalde en funciones, Klaus Schütz («pero mirad qué gentuza») y del líder de la oposición demócrata cristiana, Franz Amrehm («Todo trabajo con el populacho no debería dejarse sino

en manos de la policía»), las masas populares descargarón su agresividad, durante largo tiempo acumulada a causa de la incierta situación de Berlín y de la política hipócrita del senado, de manera más que aceptable —según la clase dominante— aunque un poco exagerada: intentaron linchar a un joven funcionario de la administración que pensaban que era Rudi Dutschke, y dieron caza a todo lo que parecía de cualquier manera estudiantil.

Que las revueltas estudiantiles antiautoritarias de izquierda pudiesen tomar base y difundirse tan rápidamente de manera especial en una ciudad en la que «las razones de la izquierda» parecían chocar contra barreras de prejuicios prácticamente insoportables, es tan sólo una contradicción aparente.

Durante años los estudiantes de Berlín habían sido exhortados a pensar políticamente y a tomar parte activa en la vida política de la ciudad. De manera comprensible, después de las experiencias vividas bajo el fascismo hitleriano y la caída del Reich en 1945, la Universidad Libre se había comprometido de modo aparente en la «libertad de investigación y enseñanza» como antimodelo de la Universidad Humbolt de Berlín-Este. Fue, sin embargo, inevitable que los estudiantes berlineses de la «libertad de investigación y de enseñanza» se sintiesen comprometidos y comenzasen a recoger informaciones sobre el diabólico sistema comunista. Tales informaciones y el análisis de la política del senado de Berlín y del gobierno federal llevaron de manera rápida a reconocer que en la BRD y en Berlín Occidental se hacía una política dirigida por el interés de unos pocos y en perjuicio y a expensas de la mayoría de la población.

La política de la avanzadilla favorecía a los grandes empresarios, propietarios de inmobiliarias, especuladores de terrenos alemano-occidentales y de Berlín Oeste los cuales hacían pagar con elevadas subvenciones al gobierno su propensión a la inversión. La prosperidad exhibida en las vitrinas de los grandes almacenes y de las tiendas era debida a la táctica de la guerra psicológica en contra

de la DDR e intentaba persuadir a la población de Berlín Este del bienestar capitalista.

Las constantes apelaciones a una pretendida amenaza externa habían conducido a que los berlineses se sintiesen como «una comunidad sin garantías, lo que imputaban no a la crítica situación ni a los errores políticos del gobierno, sino a la existencia de un «enemigo exterior».

Una regulación contractual con la DDR y por consiguiente la renuncia de Berlín Occidental a ser el baluarte en contra del comunismo, habría hecho vacilar y puesto a discusión la actitud prevalentemente anticomunista de la población de Berlín Occidental.

En el tiempo que siguió a la capitulación, Berlín había perdido gran parte de su vitalidad. A causa de la falta de territorio y de la relación de gran tensión con el inmediato vecino, la situación se fue haciendo más precaria. La senda más simple, esto es, el acuerdo con los vecinos, no se llegaba a alcanzar a causa de las esperanzas de los capitalistas de la Alemania occidental y de Berlín de poder llegar un día a recapitalizar a la DDR y conquistar así nuevas masas de consumidores. El capital era quien determinaba la dirección de la política. Con el fin de consentir a la población de Berlín llegar a alcanzar en estas condiciones un estándar de vida casi igual al de la BRD, pero sobre todo con el objetivo de poder garantizar a Berlín la función de escaparate, se hacían necesarias grandes subvenciones, ayudas financieras, facilidades fiscales, etc.

La pérdida de su función de escaparate del capital occidental después de la elevación del «muro de defensa antifascista» en agosto de 1961 agravó la situación, ya estructuralmente difícil, de la «media ciudad» aislada de modo geográfico.

La inclinación de los empresarios de la Alemania occidental a invertir en Berlín Occidental disminuyó al desvanecerse la esperanza puesta en una Alemania capitalista reunificada y con la creciente incertidumbre acerca del futuro político de la ciudad. Los grandes complejos industria-

les como la Siemens, la AEG/TELEFUNKEN, etc., trasladaron su sede a la Alemania occidental.

Un agravante para la estructura económica de Berlín Occidental era el desfavorablemente elevado tanto por ciento de ancianos, con una alta proporción de pensionados y mutilados. Por otro lado el desarrollo de la población estaba en regresión.

Sin embargo, aún en 1968, el senado de Berlín afirmaba en un comentario que la economía berlinesa era sustancialmente sana¹; pero este engaño consciente a la opinión pública que diariamente se enfrentaba de manera vital a las cifras y a las condiciones desoladoras de la ciudad, significaba precisamente el resultado de disparatados intentos de manipulación por parte de una dirección política expuesta en 1967-68 a una dura crítica por parte de la izquierda estudiantil, una dirección política que, cada vez más inmiscuida en la lógica de la guerra fría, no podía usar más al enemigo externo como fantasma, y no había aún construido al «enemigo interno» (los estudiantes) adecuadamente.

El senado y la prensa de Springer, ambos interesados por motivos diferentes en esconder la situación real, buscaban en verdad la manera de constituir al estudiantado de izquierda en objeto de agresividad por parte de la población, pero no tenían y no tienen, con todo, la certeza de que esto a la larga habría bastado para prolongar una política conducida en interés de una minoría (burócratas empeñados en mantener su cargo y sus privilegios, empresarios cuyo único interés consiste en la máxima acumulación de beneficios) en contra de los intereses objetivos de la mayoría de la población.

Parece clara la razón por la que Berlín Occidental se constituyó en punto de partida y fundamento de la revuelta estudiantil, así como del movimiento de las comunas infantiles, y como de Berlín la chispa se extendió a las univer-

¹ Die lage der berliner Wirtschaft, u.d. Massn. 6. Ber. Sen. v. Berlin 1968, p. 3.

sidades de la Alemania occidental. Las contradicciones de un sistema capitalista-tardío estaban en Berlín más que nunca claramente visibles (a causa de su particular posición en medio del territorio de la DDR, de las debilidades económicas estructurales, de la «función de baluarte»).

Tan sólo mucho más tarde la protesta pasó a atacar propiamente allí donde el senado político era realmente débil. La agitación fue suscitada por la estructura anacrónica de una pequeña parte de la sociedad, subjetivamente irrelevante, dada la cantidad de trabajadores, la de la semifeudal universidad de los catedráticos. Esto era debido, en parte, al origen de clase media de la mayoría de los estudiantes, también al hecho que los estudiantes inicialmente se revelaron allí donde sufrían de manera personal los abusos. No estaban directamente afectados por la debilidad económica estructural de Berlín Oeste, así como tampoco por la situación jurídica incierta de la ciudad, sino sobre todo por los profesores autoritarios, por absurdas disposiciones sobre la materia de exámenes, por la estructura jerárquica de la universidad, a pesar de la existencia normal de la autogestión estudiantil.

El informe que sigue narra las etapas más importantes del movimiento de protesta estudiantil hasta el congreso sobre Vietnam. Es necesario leer su desarrollo relacionándolo estrechamente con el prefacio económico-político aquí delimitado. Este es esencial por lo que concierne a las motivaciones de la burocracia del senado en las reacciones que tuvo frente a las acciones estudiantiles —reacciones que casi nunca fueron directas sobre el contenido de la protesta y que, en las intervenciones en contra de los estudiantes, no tuvieron sentido de las proposiciones. Con los ojos apuntados sobre la oposición, por un lado, y sobre los electores, por otro, el senado renunció en gran medida a la legalidad por otro lado aclamada de manera especial.

Creía poder contar con la eficacia del anticomunismo inculcado a través de decenios a la población y los estu-

diantes de izquierda, se les volvieron comunistas entre las manos, cuando aún no lo eran del todo.

Apéndices: etapas del movimiento estudiantil (hasta el congreso sobre Vietnam)

Febrero 1959. — La representación de los estudiantes de la FU (Freie Universität —Universidad Libre—) de Berlín examina las posibilidades de llevar a cabo una recogida de firmas para dos peticiones a la cámara de diputados. Las peticiones activan acusaciones contra el empleo de magistrados, procuradores de la república y médicos nazis al servicio del estado. El rector de la FU se opone a una discusión de la cuestión en asamblea y aprovecha la ocasión para aclarar en general en qué medida las organizaciones de autogestión estudiantil universitaria pueden tomar decisiones políticas.

14-VIII-1961. — La DDR impide con la construcción del muro de Berlín una posterior sustracción de obreros especializados, técnicos y mano de obra cualificada por parte de la industria y de la prensa de la Alemania occidental y de Berlín Occidental.

9-XII-1962. — El senado académico de la FU rechaza una colecta de los estudiantes en solidaridad con los prófugos y estudiantes de Argelia. Motivos: la colecta constituye un acto político que la representación estudiantil no está autorizada a cumplir.

18-V-1965. — Los estudiantes del Instituto Otto Suhr (ya Escuela Superior de Ciencias Políticas) organizan una huelga de cursos que obtiene una adhesión casi total. Tal huelga había seguido a una larga discusión entre los estudiantes y el rector de la FU, el cual había prohibido un debate dentro de la universidad con el periodista Erich Kuby, en ocasión del veinte aniversario de la victoria sobre el fascismo. A Kuby le había sido prohibido dar conferencias en la FU, ya que él la había definido en una conferencia pública como «Universidad no libre».

28-I-1966. — Unos desconocidos cometen un atentado, dinamitando la casa de un estudiante durante un debate sobre Vietnam. El atentado se minimiza por parte de la prensa.

5-II-1966. — Algunos grupos de las escuelas superiores organizan una manifestación de solidaridad con el pueblo de Vietnam en lucha contra las tropas americanas. En el curso del acto cuatro huevos de colores vuelan contra la Amerikahaus (sede cultural de los Estados Unidos). El alcalde en funciones y el rector de la FU escriben devotas cartas de excusa a los mandos de la defensa americana. La prensa berlinesa deplora el terrorismo contra los USA, potencia defensora de Berlín. Ciudadanos berlineses empujan a golpes de bastón a los manifestantes más allá de las taquillas de los billetes en la estación de metro Zoo (en la que se toman los trenes para ir a Berlín Este), instigándoles «a irse al Este». Se desencadena una inaudita campaña en contra del cabaretista Wolfgang Neuss, que había participado en la manifestación, hasta el cierre de su Ein-Mann-Kabarett.

16-II-1966. — El senado académico decide no autorizar ninguna manifestación política (de izquierdas) en los locales de la universidad.

Después de una manifestación y de un *sit-in* en la FU, el senado académico se ve obligado el día 22-VI-1966 a revocar tal decisión.

6-IV-1967. — El vicepresidente norteamericano H. H. Humphrey visita Berlín. La tarde precedente son arrestados algunos de los miembros de la Comuna 1, porque fabricaban bombas de humo y llenaban de harina y pudring sacos de plástico. Los periódicos berlineses difunden la falsa noticia del proyecto de un atentado mediante explosivos. La Comuna se habría «reunido en circunstancias sospechosas» y habría proyectado «en tal ocasión atentados contra la vida y la salud del vicepresidente americano H. H. Humphrey por medio de bombas» (noticia de la policía).

19-IV-1967. — El rector de la FU llama a la policía

para que entre en la universidad y ponga fin a un *sit-in* estudiantil.

2-VI-1967. — Con motivo de la visita del Sha de Persia a Alemania y a Berlín se hace una manifestación estudiantil delante del municipio de Schöneberg y en la Opera Alemana. Aclamadores persas fieles al Sha son llevados por medio de autobuses de la BVG a los lugares de la manifestación y agreden a los manifestantes sin que la policía les diga nada. En el curso de los enfrentamientos entre los estudiantes y la policía delante de la Opera Alemana, el estudiante Benno Ohnesorg es muerto por un policía de paisano. Un gran número de estudiantes resulta gravemente herido por las porras de los policías.

La prensa de Berlín habla unánime del terrorismo de los estudiantes de izquierda. Se demuestra comprensión hacia los policías que en los enfrentamientos habían apoyado y disparado: tan sólo habían perdido la calma.

Junio 1967. — En el curso de una discusión nocturna en la Kurfürstendamm (una de las calles principales de Berlín), los estudiantes intentan explicar a la población berlinesa la situación en Persia.

Junio 1967. — Automóviles adornados con distintivos de luto por la muerte de Benno Ohnesorg son destruidos de noche por unos desconocidos.

Junio 1967. — El «Berliner Extra-Blatt», un periódico de la izquierda, debe suspender su publicación: la casa editora Axel Springer comunica a los vendedores de periódicos que Springer no les enviará su periódico si ellos continúan vendiendo «Extra-Blatt».

1/21-II-1968. — En la Universidad Técnica se efectúa un congreso internacional sobre Vietnam, motivo por el que llegan a Berlín estudiantes de grupos jóvenes de todos los países europeos. El senado prohíbe una manifestación de clausura, pero la prohibición será revocada por una disposición del tribunal administrativo. En el vestíbulo de la TU se encontraron las compañeras que habían tomado la iniciativa de fundar las comunas infantiles.

A causa de las condiciones particulares de la ciudad, por un lado, y del carácter de modelo de la Universidad Libre con respecto a las otras universidades de Alemania occidental, por el otro, al estudiante berlinés se le pedía un compromiso político. Como alternativa a la constricción vivida durante el tercer Reich, ahora se ofrecía el sistema de los «liberadores». Más tarde, sin embargo, cuando estuvo claro que la libertad de acción política y la libertad de ciencia y de enseñanza era válida mientras no perjudicase los intereses de una política que imponía la faz que le interesaba a la ciudad de Berlín, como ciudad-fachada y como escaparate para el Este, por encima de las necesidades de la población, y no tan sólo de la estudiantil, cuando la policía es llamada para impedir en el ámbito de la universidad la efectiva autodeterminación y autogestión estudiantil, desde entonces al estudiante se le pedía analizar de una manera más precisa este sistema. Esto le llevó inevitablemente a discutir la idea de socialismo.

Los careos que debía tener en contra de la ideología burguesa durante manifestaciones y acciones públicas, lo llevó a la crítica de la forma de vida burguesa y de su propia vida. La solidaridad, de gran cantidad de individuos y necesaria durante las acciones defensivas contra la burocracia de la universidad y el senado, hizo salir a los individuos de su aislamiento. (Los estudiantes empezaron a hablarse de tu.) Todo esto encontró un primer éxito práctico en la discusión sobre las comunas.

Inicialmente la educación infantil era en realidad tan sólo una parte de la discusión sobre las formas de vida colectiva y sobre la crítica de las tradicionales formas burguesas; sin embargo, en este momento se empezó a pensar en las consecuencias generales que la actuación política habría debido comportar. La convicción de que la solidaridad en la lucha no podía haber sido alcanzada a

partir de una base burguesa, tal convicción se encuentra también en la base de la sucesiva discusión sobre las comunas infantiles.

«Si examinamos todos los experimentos de grupo malogrados hasta ahora, debemos constatar que el equívoco no se debía tanto a los errores en la práctica común —después de las acciones cada uno volvía al cajón de su individual existencia burguesa— como sobre todo a los ineficaces intentos de anular las diferentes historias individuales en una historia que teníamos que empezar juntos. Puesto que el futuro significaba para nosotros hacer la historia, y puede tan sólo ser entendido como un proceso colectivamente vivido por sujetos agentes en la acción anárquica subversiva, es necesario en la actualidad discutir las dos implicaciones discriminantes de la comuna revolucionaria: el momento objetivo de llevar a la práctica una acción colectiva, y el momento subjetivo de la mediación de los individuos dentro de la comuna. Dichos aspectos están íntimamente ligados entre sí; de hecho, sin solucionar uno, el otro permanece irresoluble y al contrario. La comuna puede iniciar la práctica de destrucción del sistema en el exterior tan sólo si en su interior los individuos se han transformado efectivamente y tan sólo se transformarán en la medida en que ejecuten tal práctica; la práctica en el exterior, exenta de emancipación experimental de lo que los hombres podrían ser en una sociedad emancipada, se transforma en activismo, en cumplimiento de normas, etc. Es decisivo en este propósito nuestra vigorosa intervención en la política de la Universidad, como total negación del trabajo hasta ahora llevado a cabo; esto significa que, sobre la base de la práctica desarrollada desde este punto de vista, la SDS debe apresurarse a decidir si piensa proseguir posteriormente la crítica, dentro del sistema de la estructura universitaria burguesa, o si quiere construir con nosotros núcleos con unos objetivos antagónicos a los de la Universidad. (Hasta ahora las decisiones de la SDS han

llegado a alcanzarse siempre por medio de la práctica, nunca a través de discusiones concretas.»⁴)

Estos párrafos, extraídos de «Notizien zur Gründung revolutionärer Kommunen in der Metropolen» (información sobre la fundación de comunas revolucionarias en las ciudades) ha sido escrito por Dieter Kunzelmann en noviembre de 1966. El grupo «Viva María/Vor-Kommune» fue fundado por los exsocialistas conciliares que se unieron en torno a Dieter Kunzelmann en Munich, al grupo Dutschke/Rabehl, en el interior de la «Subversive Aktion», y de algunos miembros más de la SDS de Berlín; después del documento *Über unsere bisherige Entwicklung* (intento de elaboración de una discusión sobre las comunas hasta aquel momento), se divide en un grupo de personas que se encontraban al lado de Rudi Dutschke y pensaron hacer «La comuna de la Ciencia», en otro que pretendía fundar una comuna política (que se convertirá en la K2 de la SDS) y en los miembros de la Comuna 1, fundada poco después⁵.

El significado político de la Comuna 1 había sido exaltado en un segundo tiempo, cuando se distanció de la SDS con motivo de una acción de propaganda. En mayo de 1967 la comuna había distribuido una serie de hojas, que encontraron un eco casi histérico en la opinión pública más amplia y en la prensa. Recibe particular atención una hoja que de forma satírica invitaba al incendio de los grandes almacenes, como el ejemplo de Bruselas, con el objetivo de infundir a los berlineses la «sensación de Vietnam».

Las hojas estaban firmadas por SDS que por el contrario desde hacía tiempo había suspendido y después expulsado a los miembros de la comuna a causa de su arbitrario modo de proceder y sin ninguna discusión preliminar. No obstante esto, el senado académico nombró

⁴ Citado en *Richtlinien und Anschläge. Materiale zur Kritik der repressive Gesellschaft*, a cargo de A. Goeschel, München 1968, pp. 100 sgg.

⁵ Ver *Richtlinien und Anschläge*, cit.

una comisión de investigación para averiguar si la SDS era aún digna de ser apoyada financieramente. El 31 de mayo el senado académico aceleró el proceso de revocación de esta financiación disculpándose, diciendo que las acciones de disturbio del SDS prevalecían sobre sus contribuciones positivas a la formación política.

Los miembros de la Comuna 1 se habían alejado del grupo que discutía sobre las comunas y trabajaban de forma separada. Si se ha de dar crédito a los compañeros que se quedaron en la SDS, parecería que de las intenciones de alcanzar, por medio de la actividad política colectiva, la solución de los problemas psíquicos individuales no habría quedado otra cosa que, precisamente, los problemas psíquicos individuales.

De una publicación de la Comuna 2: «Mientras que la comuna de la SDS se dirigía cada vez más a sus problemas internos, la comuna surgida un poco antes que la nuestra (la Comuna 1) había ya interrumpido este proceso. Cada semana se disparaban en la SDS las voces más feroces sobre la «Comuna del Horror», que se había retirado del ámbito público de la izquierda para resolver sus dificultades privadas. La Comuna 1, como la llamábamos, se había equivocado en este intento. Una parte de sus miembros había decidido llevar al exterior por medio de acciones ejemplares la presión psicológica existente en el grupo. Contrariamente a sus intenciones originarias, rehusaban ahora hablar de sus conflictos individuales. Después del arresto a causa del atentado-a-la-harina contra el entonces vicepresidente de los USA, Humphrey, dos miembros de la Comuna 1 vinieron con nosotros. Nos fue confirmada una opinión a la que nosotros habíamos llegado después de algunas reuniones que tuvimos con la Comuna 1: la estructura de grupo coercitiva de la Comuna 1, surgida de su relación individual, había llevado a la restauración de nuevas normas represivas al nivel de Super-Yo, como por ejemplo la pretensión imperativa de escoger entre todas las relaciones de pareja. En base a nuestra experiencia pensábamos desarrollar unos

métodos más adecuados»⁶. Si bien el intento posterior por parte de la SDS de construir una comuna se diferenciase precisamente «en su concepción, en algunos aspectos importantes, de la Comuna 1»⁷, pareció estar destinada a tener un desarrollo análogo al de la Comuna 1: «La Comuna 2 ha profundizado en la apatía política aún más de prisa de cuanto la Comuna 1 tardó en convertirse en un elemento de folklore en Berlín y objeto de risa de Springer»⁸.

Ambas experiencias de vida colectiva en comuna tuvieron, sin embargo, consecuencias políticas, más allá de las publicadas por la prensa burguesa que comparaba tales intentos con una vida sexual disoluta. La «Comuna del Horror» tuvo un significado esencial en la campaña de la justicia. La Comuna 2 «política» contribuyó, por el contrario, a que se revolucionara el individuo burgués. Ya se deba esto al debate sobre los respectivos problemas psicológicos, ya a la publicación del artículo de Vera Schmidt sobre el Laboratorio Hogar de Infancia de Moscú en forma de «publicación-pirata», dado que hasta entonces no era accesible ni en Alemania occidental ni en la oriental⁹. Por otro lado sus explicaciones y artículos sobre las experiencias con los niños de la comuna dieron un empuje al movimiento de las comunas infantiles.

El Consejo de acción para la liberación de la mujer

La fundación de las comunas de la SDS no supuso de ningún modo la transferencia de la actividad política a aquellos centros. Ellas crearon, sin embargo, la oportunidad de discutir el papel de la mujer aun en los ámbitos privados. La discusión «sobre la revuelta del hombre entero

⁶ *Kommune 2*, Oberbaumverlag, Berlin 1969, p. 41.

⁷ «SDS-Korrespondenz», n. 6, mayo 1967.

⁸ SDS- *Rechenschaftsbericht der 22. Delegiertenkonferenz*, septiembre 1967.

⁹ Ver nuestra traducción en este volumen en las páginas 241-63.

en contra de la sociedad autoritaria estatalizada, por la destrucción del dominio de la consciencia», favoreció la lucha de las mujeres contra sus opresores, los hombres, los cuales, al asegurarse su posición de dominio sobre la base del proceso libidinoso diferenciado en hombres y mujeres, amenazaban sin quererlo los esfuerzos de emancipación de la mujer.

Desde el momento en que los conflictos no podían ser resueltos conjuntamente con los hombres dentro de la SDS, en enero de 1968 surgió el «Consejo de acción para la liberación de la mujer», en el que al principio no podía trabajar ningún hombre.

De las discusiones surgió como problema principal la cuestión de los niños, sin cuya solución la liberación de la mujer parecía imposible.

«La represión de toda la sociedad se descarga como siempre sobre la mujer la cual a su vez transfiere sobre los niños la agresividad recibida del resto de la sociedad. Por falta de tiempo la mujer no está en condiciones de reflexionar sobre su situación y de sacar consecuencias. En las mismas organizaciones que desean la colaboración de las mujeres no tan sólo están en minoría, sino que su participación es menos productiva que la de los hombres. Existe la necesidad urgente de una forma organizativa que en determinados momentos acoja a los niños para que las madres puedan trabajar. No es posible satisfacer estas necesidades sobre todo por dos razones:

- a) existen muy pocas guarderías
- b) las guarderías existentes están llevadas de un modo autoritario y, por tanto, sería peligroso para los niños si se los enviara a tales instituciones.

Es por consiguiente indispensable fundar de la manera más rápida posible comunas infantiles.»¹⁰

Los objetivos del Consejo de acción eran brevemente los siguientes: elaboración de métodos educativos revolucionarios y creación de un modelo de emancipación an-

¹⁰ Comunicado del Consejo de acción distribuido en la FU.

tagónico para utilizarlo en la lucha contra las instituciones y para que luego sea accesible a las mujeres menos privilegiadas. Abolición del aislamiento de las mujeres con los niños. Los niños se debían emancipar en el grupo que significaría el fin de su aislamiento. La fuerza-trabajo y el tiempo que saldrían podrían ser utilizados en un trabajo educativo teórico y práctico y para promover el proceso de toma de conciencia.

El congreso sobre Vietnam como punto de partida organizativo

En febrero de 1968 tiene lugar en la Universidad Técnica el congreso sobre Vietnam. Esto tenía gran importancia para los estudiantes berlineses después del asesinato de Benno Ohnesorg. Fueron expresiones de concreta solidaridad no sólo los aplausos entusiastas por los informes y los gritos a coro que tuvieron lugar en diferentes momentos, sino también el respeto que cada uno demostraba hacia los otros. No hubieron ni apreturas ni alborotos, aunque la gran aula magna y los locales contiguos en los que los discursos se efectuaban por medio de megáfonos estuviesen literalmente atestados. La reacción fascista de la prensa de Springer y la prohibición de la manifestación prevista acrecentaron dicha solidaridad: los estudiantes berlineses hicieron en esta ocasión la experiencia de que no eran una minoría radical, que no estaban solos en la lucha contra el capitalismo, el fascismo y la violencia oficial. Este imponente escenario pone la fecha de nacimiento a las comunas infantiles. Las mujeres de los compañeros no podían y no debían perderse tales acontecimientos: llevaron a los niños consigo. En el vestíbulo del aula magna jugaba un grupo de unos 40 niños. Ya no aislados, empavorecidos y perdidos entre el gentío, como en las manifestaciones o en los *teach-in*, los niños se estaban haciendo banderas con trozos de trapo y bastones y jugaban a las manifestaciones. El en-

tusiasmo de los adultos los había arrastrado. Miembros del Consejo de acción y padres se turnaban para el cuidado de los niños. Espontáneamente se encontraban otros adultos que ayudaban.

Gracias a esta acción pública de autoasistencia, emergida sin una larga preparación, muchos padres y muchas mujeres se concienciaron de las posibilidades de resolver colectivamente los propios problemas en cuanto a los niños, y no sólo por ellos.

Las primeras bases de una educación colectiva se elaboraron por medio de grupos de trabajo en el Consejo de acción. En la publicación-pirata de la obra de Vera Schmidt, la Comuna 2 había propuesto su «modelo para una educación antiautoritaria».

Del Consejo de acción al Consejo central de las comunas infantiles socialistas de Berlín-Oeste

Algunos grupos se encontraron en aquel tiempo en diversos barrios de la ciudad en busca de la posibilidad práctica para la construcción de una comuna infantil. Estaban disponibles tiendas vacías de comerciantes arruinados por la política de precios impuesta por los grandes complejos industriales y por los supermercados. En mayo de 1968 se instituyeron tres comunas infantiles en los barrios de Neukölln y de Schöneberg. Trabajaban unitariamente tanto desde el punto de vista teórico como práctico. En casi todos los barrios de la ciudad surgieron durante el año nuevos grupos de padres con la intención de organizar comunas infantiles.

En Neukölln, por ejemplo, los padres se alternaban en el cuidado de los niños, mientras que en la comuna infantil Charlottenburg 1 tenían desde el principio una maestra de preescolar que, después de haber pasado por una formación estatal se había pasado al sector antiautoritario. Los grupos se diferenciaban tanto en su compo-

sición como en el número de niños, independientemente de la disponibilidad de espacio en cada tienda.

Las tareas organizativas las asumió desde un primer momento el Consejo de acción para la liberación de la mujer. El cual intentó, con independencia del trabajo en las comunas infantiles, organizar a las jóvenes y a las mujeres con el fin de establecer de tal manera una comunicación necesaria entre todas las comunas infantiles con respecto a la dimensión política que estaba más allá del trabajo educativo.

«La elaboración de métodos educativos revolucionarios debe proceder de semejantes pasos con una conciencia cada vez más profunda de la condición de la mujer en la sociedad capitalista. El trabajo relativo debe ser necesariamente transmitido por cada mujer que tenga conciencia del problema —de modo contrario no estaría en la comuna infantil— a las mujeres que no están en un lugar privilegiado como ellas, que no tienen la posibilidad de abrir una comuna infantil para reflejar en ella todos estos problemas, ni tampoco de crearse las bases para la lucha política. El objetivo de las comunas infantiles no es el de hacer que las mujeres utilicen el tiempo ahorrado gracias a la creación de comunas infantiles para dedicarse más cómodamente a su vida privada, sino para darles la posibilidad de poner en marcha el proceso de toma de conciencia en favor de las mujeres menos privilegiadas que viven en condiciones bastantes peores.»¹¹

En el trabajo práctico de las comunas infantiles surgieron sin embargo algunas dificultades que obstaculizaron la emancipación de la mujer. La ocupación diaria con los niños, que había de llegar a la eliminación de la fijación en los niños de cada una, se encontraba en contradicción con el ligamen irracional y emotivo hacía ellos. Ello se alzaba como barrera en la crítica a la fijación y a sus consecuencias y hacía difícil la solidaridad y la politización de la mujer en el trabajo de las comunas

¹¹ Comunicado ciclostilado del Consejo de acción.

infantiles. Por medio de la colaboración del padre en la comuna infantil se establecieron las viejas funciones. La ventaja de conocimiento (cultural) poseído por los hombres frenaba el desarrollo de la autonomía de la mujer. Los problemas con los niños y los hombres amenazaban su existencia cuando ellas intentaban la emancipación del papel de madre y de mujer.

El Consejo de acción no constituyó para ellas ningún factor de estabilidad. El fuerte peso del trabajo debido a sus compromisos cotidianos se oponía a la politización y a la libertad necesarias para un trabajo político. Dichas cargas tenían una vez más repercusiones en el desarrollo de los niños.

El experimento del Consejo de acción estaba destinado al naufragio. Si al principio se creía que, gracias a la educación colectiva, el trabajo disminuiría y las mujeres estarían más libres para poder llevar a cabo un trabajo político de manera autónoma con sus hombres, se vio muy rápidamente que la cantidad de trabajo necesario en la fase de edificación de las comunas infantiles absorbía la mayor parte del tiempo y volvía a alejar las del trabajo político.

Por otro lado, mediante los encuentros por lo regular cotidianos de los padres, las familias salieron de su aislamiento nuclear. Los viejos matrimonios y las relaciones de pareja se infringieron, los grupos de habitación y las nuevas relaciones comportaron para los individuos nuevas dificultades y nuevas cargas que sólo pudieron ser resueltas de una manera aún hoy inicial. Por otra parte, por medio del Consejo de acción las mujeres habían individualizado sus intereses específicos y ahora los querían también realizar.

De manera especial esto se manifestaba con el alejamiento de los problemas y, en los casos extremos, con el abandono de los objetivos políticos y hasta en la retirada de las comunas infantiles. No parece raro que el mismo trabajo en la comuna infantil se entendiera como una práctica política. Todas estas dificultades llevaron a

una más o menos inseguridad de la mujer en todos los campos y no es extraño que se hicieran intentos de resolverla individualmente, lo que llevaba a la total reprivatización. El contacto con el punto de partida (congreso sobre Vietnam) se ponía a discusión a causa de esta clase de factores onerosos psíquica y físicamente.

Existía el gran peligro de que cada una de las comunas hicieran una regresión y se convirtiesen en meras organizaciones cerradas sobre sí mismas, que sus concepciones pedagógicas no fuesen más allá de los avances psicoanalíticos y perdiesen así el contacto con la realidad política. El aislamiento de las diferentes comunas se tornó más claramente visible. El intento del Consejo de acción para la liberación de la mujer de establecer una intercomunicación sobre unas bases más amplias había fallado. La comunicación se hacía cada vez más necesaria. En relación con el hecho de que una subvención del Ayuntamiento sería tan sólo concedida a cada comuna individualmente (cuyos criterios de reparto no eran tan sólo cuestiones de higiene y por eso tal hecho habría llevado al aislamiento y a la escisión) el consejo central de las comunas infantiles socialistas de Berlín Oeste, constituido en agosto de 1968, asumió la tarea de obtener una subvención común, o bien, si lo primero no tenía salida, nivelar horizontalmente las pequeñas subvenciones y hacer de tal manera que todas las comunas infantiles pudiesen alcanzar algún beneficio.

La diferencia del Consejo central con respecto al Consejo de acción era en gran parte de carácter organizativo: «La forma organizativa del Consejo central podría servir de modelo a todas las futuras organizaciones del movimiento socialista, y, precisamente, en base a las razones siguientes:

a) se ocupa de una necesidad material concreta y consigue, a diferencia de otros grupos, un elevado grado de unión a través de la continuidad de trabajo de este modo garantizada.

b) La necesidad de comunicación y centralización nace

en la base de pequeños grupos para los que los grupos políticamente conscientes trabajaban en esta forma organizativa.

En los grupos de base de las fábricas, que no pudieron nunca más estar de manera centralizada organizados en la SDS, y en el caso de las comunas infantiles que no fueron tomadas en consideración por el Consejo de acción para la liberación de la mujer, se ha visto que el grupo de base desarrollaba una organización central propia que surgía de ellos mismos y no de un grupo superior»¹².

Por lo que concierne a los contenidos políticos, el Consejo central partía del lugar en que el Consejo de acción había naufragado: «Con la construcción del Consejo central se hace evidente una tendencia que, según nuestras noticias, debe definir la relación entre política y organización dentro de los objetivos del movimiento socialista. La tarea de un movimiento que intente elevar a las masas debería ser la de ligarse a los intereses inmediatos, a los deseos y esperanzas de las masas. Esto significa que amplios sectores que hoy pertenecen aún al campo privado se deben situar dentro del trabajo político.

Dicha nueva concepción procede de la consideración que el aislamiento y la soledad experimentados de una forma existencial sitúan a los hombres ante una posibilidad de manipulación por los aparatos del estado. Así los padres (...) están superados por las tareas de la educación infantil a medida que pasa el tiempo y buscan todas las ayudas posibles para orientarles que les ofrezca la industria de la conciencia afirmativa (...) de tal manera que resultan ayudados sólo parcialmente, desde el momento en que las indicaciones educativas de los medios de comunicación de masas no pueden reemplazar el necesario y directo contacto entre los educadores. Los individuos están obligados a asumir la tarea de una educa-

¹² «Zentralrats-Broschüre», n. 1, pp. 7 sgg.

ción por una sociedad que ellos no entienden y así están sometidos a una enorme presión psicológica que los hace manipulables por las clases dominantes.

Para nosotros se trata sin embargo de hacer conscientes en libertad y de organizar en la vida y en el trabajo colectivo a las tendencias socialistas existentes. Las actuales experiencias de las comunas infantiles nos han indicado ya que la relativa seguridad en el grupo de padres consiste en poner en libertad una parte de las energías hasta ahora atadas a la represión de la angustia, con el fin de poderlas utilizar en el trabajo político. Tal proceso no se desarrolla de una forma automática. Los indicios de la autoorganización colectiva en la esfera considerada hasta ahora como privada corren el peligro de ser integrados por el sistema. Esto se ha demostrado clara y rápidamente en las comunas infantiles berlinesas cuando el ayuntamiento ofreció un apoyo financiero de 80.000 DM. Al principio tal apoyo estaba subordinado a una condición, hasta este momento rehusada por el Consejo central en su carácter de centro político, que preveía la subvención de tan sólo algunas comunas, con independencia del Consejo central y de las otras.

Estas autoorganizaciones pueden apartarse del peligro de integración en el sistema sólo si los grupos políticamente conscientes reestablecen de manera permanente el contacto con todos los otros sectores de la ciudad. El Consejo central se compromete por consiguiente de modo consciente como parte del movimiento socialista. Su tarea futura consistirá en pasar de la autoayuda de la izquierda a la preparación de organizaciones de autogestión entre las masas asalariadas. Tan sólo algunos compañeros de las comunas infantiles están dispuestos ya, en este momento, a llevar a cabo este trabajo; y además, sobre todo las mujeres, deben por lo pronto acelerar su proceso de emancipación psicológica y política para que liberen las energías necesarias por esto»¹³.

¹³ «Zentralrats-Brochüre», n. 1, p. 6.

Hemos citado este artículo casi por entero porque presenta las dificultades que la comunicación entre las pequeñas comunas no llegó a superar. El consejo central se veía a sí mismo como una organización surgida por las necesidades de la base. Según sus concepciones, los grupos políticamente conscientes habrían tenido, como parte del movimiento socialista, que pasar a la promoción de organizaciones de autogestión entre las masas asalariadas, mientras que tan sólo algunos compañeros estaban preparados para esto, y sobre todo las mujeres tenían que llevar a cabo antes que nada su propio proceso de emancipación. El Consejo central no podía por tanto llevar a cabo sus exigencias, en la medida en que no llegaba a recoger las necesidades de la base en términos organizativos, en la medida en que los grupos políticamente conscientes no pudieron retrotraerse a la base.

Un sistema de turnos entre los delegados de las comunas infantiles habría garantizado probablemente esta cuestión. El error, atribuido por el Consejo central al Consejo de acción, de haber visto «demasiado a prisa la mayor importancia del trabajo político en la politización de las otras capas de la población», «antes que fuera posible llevarlo a cabo a partir de las condiciones de conciencia y de existencia de la mayor parte de las mujeres»¹⁴, semejante error es también suyo. La subvención del senado fue durante largo tiempo el único contenido de las comunicaciones entre las comunas infantiles.

En enero de 1969 aparece el primer «Info» (Boletín de información) de las comunas infantiles. En lugar de hacer una recensión crítica, citaremos aquí la primera página: «Hace tiempo que se hace necesario desarrollar urgentemente la comunicación entre las comunas infantiles. ellas dirán posteriormente si hacemos cambios de experiencias y abolimos la barrera de las informaciones. No tenemos que actuar tan sólo de manera defensiva a lo que se publica que no es de nuestro gusto, sino crear por

¹⁴ Ibidem.

fin un medio que sea independiente de la oferta y la demanda del mercado capitalista que publique las noticias y los artículos de nuestras necesidades específicas.

El "Info" ofrece la oportunidad de reunir de forma conjunta las informaciones, de transmitir las y de utilizarlas para nuestras necesidades. Crearemos de esta forma una plataforma que servirá para la publicación de la parte experimental de nuestra crítica socialista. La transformación de "Info" en un órgano de lucha de las comunas infantiles socialistas será sólo una cuestión de tiempo»¹⁵.

¹⁵ «KL-Info», n. 1, 22.I.1969.

La contradicción principal entre trabajo asalariado y capital permanecerá igual en tanto que exista el capitalismo. Las contradicciones secundarias sufren una transformación y un desplazamiento en la medida en que la ciencia y la investigación al servicio del capital modifican las bases sociológicas y económicas. La contradicción entre explotadores y explotados se vuelve sin embargo más marcada, tan sólo la revolución proletaria le pondrá fin.

El movimiento de los estudiantes ha producido un cambio en el desarrollo de las contradicciones. La etapa antiautoritaria se ha acabado, truncado y casi ha resultado difamada. El paso de la supraestructura a la producción, de la universidad a las fábricas, se ha producido. Se trata de un paso justo, sin duda. Continúa siendo problemática la forma de definir la función de los intelectuales, de la «fuerza productiva de la ciencia» y de la relación entre estudiantes y proletariado.

La sociedad autoritaria

Es algo palpable, que la estructura de una sociedad se reproduzca en los grupos y en las clases, en las células de que se compone y, en última instancia, en el propio

individuo. Demooracia y dictadura son, en realidad, manifestaciones diferentes de un mismo hecho. «Democracia no se identifica con la sumisión de la minoría a la mayoría. La democracia es el Estado que reconoce la sumisión de la mayoría a la minoría, esto es la organización de la violencia de forma sistemática ejercitada por una clase contra la otra, por una parte de la población contra la otra.»¹

Por medio de las relaciones de producción y propiedad capitalistas —los medios de producción están en las manos de pocos— el poder económico se convierte en fundamento del poder político. Lo que significa opresión de una mayoría por parte de una minoría.

La democracia burguesa se inspira en los ideales de la revolución francesa de «libertad, igualdad, fraternidad»; no reprime sobre todo por medio de la coerción, sino a través de la forma sublimada de la «guía educativa».

La clave para la mejora y la transformación de este sistema viene dado por la reproducción permanente de la personalidad autoritaria necesaria al sistema económico, por medio de la familia, la escuela y la universidad, instrumentos fundamentales que habitúan al hombre desde pequeño a la autoridad como fuerza superior vivida.

Es evidente, sin embargo, que tales instituciones tienen un cierto grado de inercia estando, como están, administradas por los mismos que las han creado. Las instituciones educativas están expuestas a la creciente contradicción entre perseguir las exigencias de la ciencia, de la investigación y de la economía y los métodos y los ideales anticuados. La reforma no se hace horizontalmente, afectando a todas las clases, sino de manera vertical. La mejora del sistema se propaga a velocidad decreciente de arriba hacia abajo. La inercia de la reforma es consecuencia de su fundamental intención conservadora. Mientras que la clase dominante alcanza objetivos educativos con capacidad de afecto y de colaboración, autonomía, etc.,

¹ V. I. Lenin, *Stato e rivoluzione*, Feltrinelli, Milano 1968, p. 123.

por medio de instrumentos educativos más o menos anti-autoritarios, más abajo se castiga, según las condiciones sociales, con la negación de afecto, con golpes («un cachete en el momento justo no hace daño a nadie»), malos tratos y brutalidades.

La reforma, puesta ya en práctica en centros de instrucción públicos, aunque viciada por la reproducción del educador adoptado, se neutraliza de nuevo de forma progresiva en el ámbito privado. Desde arriba hacia abajo, según el orden jerárquico.

En tal sistema la posición jerárquica no se mide en base a la descendencia y a las condiciones sociales, sino en base a la capacidad de rendimiento y de consumo, se mide en moneda contante y sonante. Es obvio que los padres que tienen menos dinero, que deben trabajar más, no puedan ocuparse sino es muy poco de la educación de sus hijos. La falta de puestos en las escuelas maternas no es sólo la expresión de una contradicción del sistema capitalista, sino que es, al mismo tiempo, una garantía para la supervivencia de las normas del capitalismo. La familia —célula de la sociedad— es la que garantiza que la reforma pueda cambiar las tendencias autoritarias que ella de modo constante reproduce.

La creciente monopolización y acumulación de capital traen consigo una igualmente grande exaltación de la jerarquía. La autoridad, en un tiempo representada por una multiplicidad de propietarios de fábricas y empresas, se concentra y se vuelve impersonal. A su lado se colocan como ídolos, estáticos e inaccesibles, el Sha, Onassis, Krupp, etc. Se conceden sueños diarios para la desviación de la agresividad.

El carácter autoritario de la burguesía, recientemente difundido de manera universal, se ha convertido en superfluo. Hacia arriba no hay nada para abatir, de aplastar lo que hay debajo se ocupan las máquinas: símbolos paternales con los que el obrero automatizado se identifica. El pensar en que se les impidió desarrollarse de forma completa en la infancia no admite la comprensión

de los ligámenes. Como de pequeño no podía llamar a la madre porque se había ido, aunque fuera en el momento que él más la necesitaba, hoy tampoco puede exigir por qué debe sentarse en la máquina precisamente cuando más desearía estar con su niño.

El funcionamiento y el aspecto interno de las máquinas son demasiado difíciles y complejos, tan impenetrables como el sistema para el que ella trabaja; reacciona con los botones y con las palancas de una manera igualmente portentosa e impenetrable como aquél ante los signos y ante los símbolos. El ofrecimiento de avanzar a través de la especialización impide el reconocimiento de relaciones, así como la oferta de símbolos de *status* y de bienes de consumo.

El superior, que en un momento histórico los mantenía en los huesos y los exhortaba a un mayor rendimiento, ha desaparecido de las empresas; cortés, activo y colaborador, administra el material humano. Es la misma máquina para cumplir la función de estímulo. Los superiores aún se van en verano a Mallorca y en invierno a las mortañas. Si alguna vez los ve, ellos se portan de una forma cortés y atenta con nuestro hombre. Las instrucciones y las indicaciones que exige las recibe de arriba, de alguna parte de este monstruo técnico. La especialización consiste también para él en la única posibilidad de hacer carrera.

La autoridad ya no está individualizada: está escondida por algún lugar dentro de este aparato técnico. Son eliminadas formas de disciplina y de dominio demasiado claras, en tanto que podrían ser causas de conflictos y por consiguiente de conciencia.

Ya no son las personas las que hay que dominar, sino las obligaciones, racionales con respecto a su objetivo, de las organizaciones tecnocráticas. La racionalización y el tecnicismo en constante aumento necesitan no obstante un ejército de especialistas controlando y planificando.

«El crecimiento económico de un País (...) depende del

nivel técnico de las fuerzas productivas. Por eso el sistema educativo tiene hoy un doble significado.

El sistema escolar tiene que estructurarse de la forma que haga posible la formación del personal suficientemente cualificado para los fines de la universidad y de los institutos de investigación. Ellos deben poder llegar a resultados utilizables en las técnicas productivas: una premisa necesaria de todas las medidas de racionalización y automatización.

En el proceso productivo, cuyo nivel técnico está en constante transformación, no se utilizan tan sólo científicos especializados, sino y sobre todo fuerza de trabajo cualificada. Esto significa precisamente que la estructura de cualificación de los obreros se tiene que transformar de tal modo que asegure el aumento de la producción.»¹

Para poder satisfacer las exigencias de la economía, el obrero y el empleado tienen que poseer los siguientes requisitos:

1. Saber especializado, pero al mismo tiempo incapacidad para reconocer su propia condición de clase.
2. Capacidad de colaboración, pero al mismo tiempo falta de conciencia de lo que podría significar y comportar el poder de la colectividad.
3. Capacidad de decisión y autonomía, pero al mismo tiempo capacidad de adaptación.

Cómo obtener todo esto nos lo indica el análisis de la reforma tecnocrática de la universidad: «Después de dieciséis años de trabajo en favor de la igualdad y de la aproximación del ideal de igualdad, ya no existen límites en la orientación y el comportamiento (...) promoción del individuo hasta el más alto grado que pueda admitir su capacidad de rendimiento (...), codeterminación, responsabilidad, integración social...»¹.

¹ *Basisgruppe der Abteilung Erziehungswissenschaft: Zur technokratischen Schulreform*, en «IBW Journal», 18.II.1970, n. 2, p. 2.

¹ A. Rang y W. Schulz, *Die differenzierte Gesellschaft*, Weinheim-Berlin 1969, cit., *ibid.*

Las técnicas humanas, la publicidad, la información selectiva, el control y la estimulación de necesidades impiden el cambio de estas características en sus opuestos.

El hombre, mantenido así en un estado de privación, presenta en tal caso los siguientes rasgos que se han constituido en los signos de un mundo cultural condenado a la decadencia:

- control externo
- pérdida del Yo
- angustia
- hostilidad
- incapacidad de afecto⁴.

Esta represión tiene de manera necesaria que esconder sus consecuencias; ellas están colectivamente ocultas, reprimidas, racionalizadas y negadas.

La agitación de la universidad

«La miseria psicológica de la generación joven debería ser hoy de manera notable peor que la de la generación vieja. Con la gradual penetración de la razón en ámbitos cada vez más amplios de la existencia, las normas y las concepciones irracionales se vuelven cada vez más problemáticas. Los conflictos y los problemas que antes se resolvían de una manera irracional hoy estallan a través de la intervención de la razón que no hace en principio más fácil la vida, sino más difícil. La maduración racional del hombre lo lleva a una crisis personal en la que alcanza una nueva comprensión de sí mismo y de la sociedad: se vuelve anticapitalista.

»El capitalismo, no pudiendo renunciar al desarrollo de la razón como fuerza meramente tecnológica, crea de este modo al mismo tiempo la fuerza productiva más fuerte para su destrucción.»⁵

⁴ Ver Dieter Duhm, *Angst im Kapitalismus*, ed. por ellos mismos, s.l.c.d.

⁵ Ibid., p. 49.

La teoría crítica, la acción subversiva y las «discusiones sobre comunas» dentro de la SDS se dan en el origen de la rebelión de los estudiantes. La experiencia más importante de la mayor parte de los estudiantes en agitación consiste en haber clarificado y comprendido la contradicción existente entre *democracia* escrita y articulada en las constituciones y la realidad de su aplicación.

Un mundo que ya nunca más podrá volver a ser íntegro, se hundió definitivamente para la mayoría en el momento en que empujados más por la protesta moral y por la sensibilidad social que por proyectos radicales de subversión, se manifestaron en contra de la visita pomposa de un dictador feudal (el Sha de Persia) y fueron por esto abatidos por la policía. La reacción histérica del senado berlinés, que costó la vida al estudiante Benno Ohnesorg, demostró la fragilidad y la manía de persecución de un sistema que cree ver detrás de cada crítico un comunista armado de planes subversivos del que la «población» (habla la clase dominante) tiene que estar protegida. La contradicción, que se hizo evidente, no podía ser entendida aún como nacida de la contradicción principal del sistema capitalista. Los estudiantes, educados durante dos décadas en el anticomunismo, no podían ver ninguna diferencia estructural entre la realidad de los países capitalistas y la de los comunistas. En cuanto miembros de una clase en declive en el mundo tardo-capitalista, su protesta era más que nada una rebelión contra el destino que el sistema les había asignado, sin que ellos comprendieran el carácter de clase de tal destino. El hecho (debido al creciente grado de racionalización y tecnificación de la economía) que cada vez más la preparación profesional requiere una preparación universitaria, desvaloriza al mismo tiempo la posición de los individuos licenciados en ciencias naturales y técnicas, o en ciencias del espíritu.

Sus perspectivas profesionales de posición directiva y responsable se reducen en gran medida a actividades subalternas, no autónomas. La progresiva división del trabajo y descomposición del proceso productivo, tam-

bién en el ámbito de las posibles ocupaciones de los licenciados, pide un ejército de personas especialistas con una formación universitaria que no tienen ya las posibilidades de dedicarse a su trabajo en toda su amplitud, sino que se les obliga a cumplir un trabajo alienado. Las condiciones de trabajo del licenciado tienen de este modo un marcado carácter industrial. El empleado que en el pasado trabajaba de manera responsable y autónoma según las intenciones de la ideología burguesa, se convierte en una especie de asalariado, un «proletario» universitario, obligado a contratarse en el mercado del trabajo según las necesidades de valoración por parte del capital.

La universidad como lugar de formación no podía, a causa de su anticuada estructura, hacer frente a las crecientes investigaciones de especialistas cualificados por parte de la industria y de la burocracia. Con métodos anacrónicos, la casta de los profesores buscaba tener el alto ideal del científico investigador de formación universal, del que ahora la economía ya no tiene necesidad. En el dominio del capital es necesario, para que sobreviva, unos especialistas que se sientan responsables ya no por su propia conciencia ni tampoco como el profesor que enseña su tesis, sino ante sus destinatarios.

Que la protesta se levantara en contra de este anacronismo del «Alma Mater» lo prueba el hecho de que su fuerza, en sus inicios, no iba dirigida a la transformación del sistema y no lo fue tampoco cuando los estudiantes se solidarizaron con los grupos revolucionarios del tercer mundo. La agitación antiautoritaria y sus métodos no podían incidir tan sólo dentro del sistema. Para los estudiantes la motivación principal vino dada por una contradicción secundaria del capitalismo, que es la existente entre el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y las modalidades de formación universitaria anticuadas con respecto a aquél. Los enemigos principales no eran, no obstante todas las afirmaciones, los capitalistas y los imperialistas los que se tenían que combatir como responsables efectivos, sino la autoridad en abstracto, no de-

mostrada, una sociedad que después del boom de la posguerra se había acomodado y exigía autoridad en base a los «sucesos» acaecidos en el pasado.

Las formas de lucha antiautoritaria que se desarrollaron en la primera fase del movimiento estudiantil llevaron cada vez más conflictos demostrativos. Los enemigos eran «los profesores»; apoyaron los intereses de aquellos que pretendían combatir, la clase capitalista, que estaba dispuesta a eliminar las estructuras anacrónicas de la universidad tan sólo con el objetivo de hacerlas más aptas para sus propias intenciones. En la universidad, en un pequeño ámbito parcial de la sociedad, se practicaba la democracia radical y se creía que por medio de su fuerza de persuasión y de su mera existencia este modelo habría hecho tambalear la estructura de la sociedad y provocado las transformaciones.

Fue un efecto secundario del ejercicio de esta democracia radical en el curso de una asamblea y de un *teach-in* estudiantil, la desenmascaración de los presuntos enemigos, los profesores y la autoridad, como autoridad aparente. Si, de manera particular en Berlín, las acciones de *teach-in* y de asambleas plenarias habían especialmente «tenido éxito», era debido no tanto a la corrección de los conceptos estratégicos, como sobre todo a la estructura anacrónica del aparato policial berlinés, el cual, constituido en gran parte de modo paramilitar, por los viejos fascistas, según los principios del orden y de la obediencia, no podía tomar decisiones «justas» en situaciones que cambiaban de manera rápida y presentaban formas de manifestación y de acción por ellos desconocidas. Un policía sin casco no era de hecho un policía y actuaba por consiguiente, de una forma inerte o ciegamente agresiva, cosa que después resultaba desagradable ya que tales acontecimientos parecían reducir la autoridad de la policía, ridiculizaba a las fuerzas del orden; pero también porque un policía que atiza de un modo incontrolado destruye la ideología del «buen Schupo» (agente) que en la confusión del tráfico lleva a lugar seguro a las señoras

y a los niños pequeños, y de vez en cuando captura a un criminal.

Con el tiempo la policía ha ido aprendiendo; las técnicas de ataque se han vuelto más flexibles, la policía es de nuevo dueña de la situación.

Si es posible, de hecho, desenmascarar la autoridad, combatir el burocratismo y atacar las instituciones de esta sociedad en cuanto aparatos de integración, es, por el contrario, errado y peligroso condenar los intentos de organización propia tachándolos de burocráticos, definir en cada caso la disciplina como una forma de comportamiento «anal» y celebrar la negligencia y la pereza como libertad conquistada a los mecanismos de represión burguesa. De este modo el «comportamiento antagónico» se vuelve un fuego de paja y produce efectos autodestructivos.

El carácter de autoinhibición y por consiguiente, en última instancia, inmanente al sistema del movimiento antiautoritario se hace más evidente si se tiene en cuenta el lugar donde tuvo origen la protesta: la universidad. Al contrario del obrero, cuyo trabajo dura toda la vida, el estudiante se encuentra en la universidad por tan sólo un período breve. En la etapa antiautoritaria la universidad viene a ser para él el centro del mundo y se debe impedir que funcione por medio de formas de lucha propias de la clase obrera, huelgas y «ocupaciones del sitio de trabajo» (ocupación de las instituciones), y esto ha de suceder de manera rápida, ya que el mismo quiere sentir el placer de la transformación. Se parte del hecho de que el estudiante debe prepararse para una profesión por la que seguirá siendo estudiante toda su vida, por lo que la lucha contra la universidad como institución adquiere de nuevo plena justificación.

Algunas de las transformaciones ejemplares, como por ejemplo la de la universidad crítica, naufragaron ante la imposibilidad de realizar, en la práctica, las concepciones de una ciencia libre en una sociedad no libre. Cada vez que se alcanzaba alguna transformación en cualquiera

de los pequeños ámbitos universitarios, se veía claramente que éstas continuaban estando dentro del sistema (¿qué otra cosa podían ser si no?). Se anunciaron nuevas exigencias por parte del grupo de estudiantes no politizados sin que indagasen en sus posibles funciones organizativas, y se siguió adelante. Se trataba con alegría ante el sistema y aunque el enemigo era de manera constante denunciado verbalmente, a lo que se ayudaba era a la restauración de la fachada del sistema en lugar de combatirlo.

Fueron grandes, por consiguiente, las frustraciones y la desorientación en el momento en que los tecnócratas actuaron, recuperando el proyecto y las ideas de los estudiantes de izquierda útiles para el sistema, y se apresuraron a forjar una universidad más adecuada a las necesidades de la economía tardo-capitalista con respecto a la «augusta Alma Mater» humboldtiana. Consecuencia de las leyes universitarias estructuradas por los tecnócratas del senado berlinés y por los ministerios regionales de cultura fue la destrucción, proyectada y también ejecutada en Berlín, de los centros estudiantiles de autogobierno, de la Asta (organización formal de los estudiantes universitarios del tipo de la UNURI, que en Alemania sin embargo ha sobrevivido al movimiento estudiantil, que en parte la ha gestionado) y de las representaciones de los estudiantes.

Si los reformistas tecnocráticos que fueron a parar al ministro de educación y ciencia Stein creían haber eliminado de esta manera el potencial centro de desórdenes, pusieron, por el contrario, las bases para llevar a cabo la fundación de organizaciones de tipo anarco-sindicalista, ya no meramente estudiantiles, que a la larga habrían podido ser realmente peligrosas. Es propio de los ideólogos capitalista-burgueses considerar a su sistema de débil y sujeto a crisis (¡una visión en absoluto a compartir!) para así poder sentir como peligroso el más pequeño núcleo de desórdenes, con el perenne temor de que las masas manipuladas y reprimidas se vuelvan cons-

cientes de su condición y no quieran participar más en el juego. Obedeciendo a su lógica interna el sistema golpea en lugares donde no habría necesidad de golpear, creando de este modo las condiciones que le llevarán a su propia muerte.

Vuelta a los problemas educativos

Una parte de estudiantes antiautoritarios reconoce sobre este punto que no era posible emprender transformaciones partiendo tan sólo del ámbito universitario. Las dudas sobre la posibilidad de clarificación por parte de los estudiantes en contra de una prensa potente, manipulada por los intereses de la clase dominante, reforzaron las intenciones de llevar a cabo un trabajo de base socialmente importante, encaminado en primer lugar a la aplicación de las teorías elaboradas y en segundo lugar a incidir en el sector productivo mediante una acción de agitación programada, en el sentido de caminar hacia una transformación de la conciencia.

Después de que a la clase obrera de Alemania occidental y berlinesa le había sido negado su papel de sujeto revolucionario y que la función de representación de una «inteligencia revolucionaria» (Marcuse) aparecía como irrealizable, por un lado se redescubría al obrero, también después de los éxitos del «mayo francés» (1968), por el otro, diferentes grupos dirigían su atención al sector educativo, empujados por la falta de instituciones educativas del estado. Se trataba más que nada de grupos que, habiendo estado la mayor parte del tiempo aislados de la clase obrera debido al dominio de las minorías por parte de la prensa burguesa y a sus mismos errores, temían de manera justa que sus propios niños, considerados *outsiders* por esta sociedad, tendrían rápidamente manifestaciones agresivas destinadas a los padres, en su mayoría estudiantes.

El sector educativo adquirió un gran significativo en

cuanto se reconoció que los métodos educativos burgueses desarrollaban en los niños la disponibilidad al comportamiento adaptado y autoritario, llevando a cabo de este modo, por medio de un proceso circular, el mantenimiento de las condiciones y de las relaciones sociales existentes. A esto se añade la conciencia de que la represión de la sexualidad infantil llevada a cabo en nuestra sociedad no se puede explicar tan sólo con la falta de escuelas maternas estatales y religiosas, o con la ignorancia de los padres: dicha represión significa, por el contrario, el intento sistemático por parte de esta sociedad capitalista de encubrir las contradicciones y las crisis cíclicas innatas a su estructura. Semejante ocultación existe en los individuos educados en el amor al trabajo, en la devoción a Dios y al jefe, en la adaptación y en no llevar a cabo ninguna crítica, individuos que pueden continuar siendo ilusos aún con la existencia de la igualdad de oportunidades: su eventual venir a menos —en el respeto por las leyes de la sociedad— estaría individualmente determinado, destino personal injustificable. El sistema está en regla.

Como se sabe, la renuncia al placer elevada a ley en la educación acarrea perturbaciones en la psique infantil que se pagan con el precio de una total adaptación; o bien conduce a los niños, perturbados e inadaptados de tal modo, a que se conviertan en *outsiders*, pertenecientes a los grupos marginados de la sociedad. Estos individuos son por otro lado necesarios para el Estado burgués capitalista, dispuestos, en caso de crisis estructural, a ser usados como objetos de agresión para desviar las manifestaciones agresivas de los «adaptados» a unas formas que no sean peligrosas para el sistema.

La atención sobre los problemas educativos y sobre la problemática global de la socialización ha caracterizado la segunda etapa del movimiento estudiantil antiautoritario. Los estudiantes de izquierda decidieron llevar a cabo su práctica en sectores extrauniversitarios cuando estuvo claro que el ámbito universitario, su problemática y sus

contradicciones no permitían hacer conscientes de las contradicciones del capitalismo a las masas asalariadas. En la primavera de 1968 se fundaron en varias zonas de Berlín Occidental grupos de base de fábrica y de barrio que tendrían que documentarse sobre la situación en los diferentes sectores para desarrollar una acción eficaz y contrarrestar el aislamiento de la izquierda. Las primeras comunas infantiles, creadas poco más o menos en el mismo período de tiempo, tenían inicialmente otra función. Sus iniciadores, el Consejo de acción para la liberación de la mujer, y el grupo de trabajo «Emancipación» del Club republicano de Berlín, describen de esta manera, en una nota explicativa del mes de abril de 1968 («Extra-Dients», 28 de febrero 1968, pág. 4), los motivos que los llevaron a la fundación de comunas infantiles: «El hecho de que las mujeres se reúnan indica la existencia de conflictos que hasta ahora no han sido formulados, como tampoco tomados en serio por ningún partido, por ninguna organización de izquierdas. Las mujeres sienten la necesidad de no ser de aquí en adelante perjudicadas; ellas no tienen, como los hombres, la posibilidad de poderse dedicar de manera no limitada a su carrera. Por otro lado tampoco los intentos de solución individual —no tener más niños— elimina la imagen social de la mujer-con-niño, así como tampoco su general difamación social. De esta manera se sugiere a las mujeres que trabajen de forma avanzada, en todo lo mal pagado, o en lo que se viene llamando «privado», como son las maestras de escuela maternal o las prostitutas. Si tienen niños están económicamente en desventaja y por tanto dos veces vinculadas al hombre, a la sociedad. Objetos para el tiempo libre, válvulas de escape de la rabia cotidiana, hasta que ésta no sea elaborada, las mujeres permanecerán siendo instituciones de la comunicación «oscura». Ellas tienen que concentrar su atención sobre algo que en nuestra sociedad deserotizada permanece de modo general negado, por consiguiente la frustración es para ellas más consciente que para los hombres, lo cual las hace más agresivas y más hostiles. Sin

embargo no quieren que se las obligue más a descargar sobre sí mismas la agresividad, contra el hombre con el que viven, contra sus niños. Piensan hacer del instrumento de su opresión —los niños reprimidos en la esfera privada de casa— un instrumento de lucha contra la sociedad existente, quieren combatir por sus propios medios el principio de explotación, fundado en la división del trabajo, típico de esta sociedad. Dejan de encargarse de manera aislada y privada de la educación de los niños y empiezan a fundar comunas infantiles. Tan sólo de este modo pueden hacer la experiencia acerca de la función social de la represión de la cuestión infantil. Tan sólo de este modo pueden luchar contra el prejuicio que la educación infantil corresponde sólo a la madre, experimentar si la exigencia a la comunicación directa con los niños puede tener en general efectos terapéuticos sobre la capacidad de comunicación de los adultos.

Tan sólo así pueden obtener que sus hijos tengan ya desde ahora la posibilidad de desarrollar en pequeños grupos contactos sociales auténticos. Tan sólo así pueden trabajar políticamente sin que sus hijos queden perjudicados para toda la vida por haber tenido una madre demasiado tensa.»

Esta nota explicativa describe con toda claridad la fundación de las comunas como intento de autoasistencia por parte de un grupo que permanecía hasta entonces ignorado por el movimiento de las izquierdas, las mujeres. Tal exigencia es legítima y correcta y no hace falta fundamentarla posteriormente desde el punto de vista teórico. Parece importante seguir bajo el punto de vista de un posterior análisis, sobre todo, el desarrollo que esta exigencia ha tenido a partir de las acciones del movimiento antiautoritario, probablemente en contra de la voluntad de las iniciadoras.

Precisemos sobre todo y de una vez que la fundación en primavera de 1968 de instituciones de autoasistencia en el sector de la educación de la primera infancia representaba para muchas estudiantes una necesidad ob-

jetiva. La persecución de las minorías, desencadenada por la prensa de Berlín en contra de los estudiantes y las estudiantes, alcanzó en los meses de febrero, marzo y abril de 1968 un grado hasta aquel entonces desconocido. En un comunicado antiestudiantil del senado de Berlín (21.II.1968), se decía que la presencia de jóvenes con aspecto «estudiantil» se había convertido en extremadamente peligrosa para los interesados. Los propietarios de casas de alquiler, cuando descubrían que el que buscaba alojamiento era estudiante anulaban su compromiso, los *medios* de transporte se volvieron para «estos tipos» (en palabras del alcalde de Berlín en el cargo, Klaus Schütz) demasiado peligrosos, era mejor evitarlos.

El atentado a Rudi Dutschke representó entonces la culminación de esta atmósfera de persecución que la prensa había suscitado en algunos sectores de la población berlinesa. A esto se añadía el hecho que las estudiantes eran cada vez más conscientes del lugar que deberían ocupar en la sociedad; cuando más tarde en medio de los niños se enfrentaran con su papel de madre, estaban obligadas a limitar sus estudios y se veían empujadas al aislamiento. Tales mujeres habían aprendido del movimiento estudiantil que las relaciones insoportables se pueden superar o, por lo menos, mitigarlas por medio de una actuación solidaria de los interesados. Abandonadas a la incertidumbre en su misma personalidad y en sus relaciones familiares iniciaron, en el desarrollo de la protesta anti-autoritaria, una «educación libre de represión» que debía consistir sobre todo en dos cosas:

1. Las comunas infantiles deben abolir el aislamiento de la mujer para que puedan aprender en qué consiste efectivamente la opresión de la mujer.
2. De estos procesos de aprendizaje se deben sacar las conclusiones adecuadas.

Por tanto, el trabajo práctico en las primeras comunas tenía únicamente la exigencia de abolir el aislamiento de niños y mujeres y de ahorrar tiempo para utilizarlo en el trato de cuestiones políticas. «...por lo que una madre

llegará tal vez un día a leer un libro que la ilumine sobre estas concepciones mejor que el rostro de un marido que mueve y discute el significado político de un vidrio roto, sin mirar ni aunque sea un momento de discutir acerca del rol de la mujer en la familia» (Documento de una comuna infantil).

«La autoridad tan sólo se puede garantizar ascéticamente»
(Hugo Ball)

Desde entonces la agitación estudiantil se caracterizó por el hecho que no sólo se trabajaba para librarse de las instituciones sino también de las características del individuo burgués. Ella toma por asalto el pedestal de esta sociedad: el propio padre, la autoridad. En todos estos fue realmente revolucionaria.

La liberación de los individuos de la mentalidad burguesa introyectada pareció cubrir todo lo que era resentimiento y prejuicio, todo lo que pareciese, proceder de los padres. Se intentó volver a empezar desde cero, con la firme convicción de que el hombre liberado de la cultura sería un hombre bueno. La Comuna 1 se había convertido para muchos en modelo y ejemplo, mostraba que la vida podía ser divertida y que esta diversión, protegida a toda costa, hacía temblar los fundamentos de la sociedad. Lo Pop, entonces aún no industrializado, era una expresión de esta liberación y al mismo tiempo instrumento de lucha.

Es realmente difícil describir lo que ha representado esta etapa de la Comuna 1: ¿Un viento de ternura? ¿La sensación de no estar solos? ¿No tenerse que esconder? ¿No tener ningún temor el uno del otro? Todo esto tiene algo que ver con la sexualidad, aunque no es ésta la manera como parece entenderlo el «Bild-Zeitung». Se intentó seriamente vivir de manera diferente para hacer surgir lo poco humano que aún se sentía en el interior de cada uno. Es evidente que para la mentalidad burguesa

insegura, se vuelve mucho más peligroso todo lo que reprime al máximo: sexualidad, orden y limpieza. Esto tan sólo podía realizarse en ambiente de libertad dentro del sistema deshumanizado. Ya que, allí donde esta vida chocaba contra las barreras de la sociedad existente, se convertía en una actuación antagónica que era preciso defender, con lo que se hacía de modo necesario una nueva llamada a los instrumentos de la razón burgueses y por consiguiente no se solucionaba nada.

La reacción del sistema —desarmada y atemorizada como si tuviera ante sí a un enemigo— y la muerte de Benno Ohnesorg, pusieron fin a la protesta antiautoritaria. El 2 de junio los frentes se habían aclarado. El movimiento estudiantil, hasta entonces con poca conciencia en la sociedad de la República Federal, hasta entonces frenado por la «sana» reacción de los padres, se había revelado como un peligro real para la democracia cuyo orden no había sido puesto a discusión de manera abstracta, sino sacudido en sus mismas bases. El atentado con harina no debía ser de hecho una diversión. El Vietnam no era tan sólo una nación con la que el pueblo se solidarizaba: el imperialismo había demostrado su verdadera cara en la misma ciudad de Berlín.

Wilhelm Reich, de lectura para antes de ir a la cama de la que se podía aprender ciertas cosas, pasó a ser una lectura indispensable para la lucha.

La alegre confusión de las comunas se transforma en orden al servicio de la cocina y al del cuidado de los niños, y la organización doméstica psicológica en «estudio serio» del psicoanálisis.

Educación «laissez faire» o educación antiautoritaria

El mismo conflicto generacional, el despertar de la propia personalidad del sueño de la ideología burguesa y de las instituciones de un exterior totalmente dominado que había penetrado en el interior y no se dejaba erradicar

demoliendo la fachada, habían encontrado en las comunas infantiles su éxito. Se estaba en presencia de una comunidad que debía constituirse en modelo y en anticipación de todo cuanto no se podía alcanzar. Confundiéndose en el «hombre bueno», se intentó con plena satisfacción repetir la propia infancia reprimida teniendo a los niños lo más lejos posible de cualquier ambiente hostil y colocándolos en una isla en la que todas las necesidades y los deseos podían ser cumplidos. Por miedo a los propios temores no aclarados se evitaba toda influencia por parte de los adultos: los niños debían regularse de manera autónoma, desarrollar las estructuras del Yo y los intereses autónomos, limitados tan sólo por la necesidad de su comuna infantil. Se creía en la fuerza originaria del niño la cual, regulada de manera autónoma dentro de las limitaciones, habría tenido que desarrollarse hasta permitirles realizarse en el juego y en la diversión en el seno de un ambiente hostil. Las contradicciones existentes en esta concepción —que como concepción aislada del resto no habría podido ser pensada— se manifestaron rápidamente en el comportamiento colectivo.

Los niños estaban completamente a merced del caos que ellos mismos habían creado. Tan sólo encontraban un camino de salida a dicha situación a través de las manifestaciones fuertemente agresivas contra los otros niños, y, en el peor de los casos, contra sí mismos. Eran incapaces de determinar de manera autónoma sus intereses y ni mucho menos de regularlos. La falta de una persona a la que se pudieran dirigir les privaba de la posibilidad de orientación en sus acciones y en la definición de sus intereses, orientación que tampoco le podían ofrecer los otros niños: de este modo tenían que volver sobre sí mismos. El grupo no podía desarrollar de manera autónoma posibilidades de sublimación, con el objetivo de regular las manifestaciones agresivas que surgían. Los niños de este modo volvían a centrarse cada vez más en la fijación de sus padres, de la que, por el contrario, tendrían que haberse liberado. La tarea que las comunas infantiles

tendrían que haber resuelto, apartar a la mujer de la exclusividad educativa alcanzó de este modo su propia negación.

El compromiso de las personas que se relacionaban con los niños se convirtió en el elemento más importante para la posibilidad de solucionar tal problema. La persona de relación tenía sobre todo que ofrecer al niño tantas más posibilidades de identificación cuanto mayor fuera el proceso de disolución de la pareja que tenía repercusiones sobre él. Por otro lado debía tener la capacidad de tomar la autonomía necesaria por cuanto debía inserir su propio comportamiento en el comportamiento del grupo de niños, para que no representara tan sólo una sustitución de la vieja autoridad; tenía que resolver los conflictos personales a nivel individual: no podía trasladar al niño las tensiones que de ello derivaban, las cuales habrían reforzado de nuevo el ligamen afectivo; tenía que intervenir en el grupo de los niños como moderadora, para hacer de catalizador entre las necesidades y su satisfacción.

La sublimación fue el problema más difícil. Por un lado una satisfacción pulsional lo más libre posible de represiones tenía que educar personalidades con un Yo fuerte y capaz de resistencia; por el otro, se hacía necesario mediar la represión inevitable y socialmente condicionada que procedía del exterior. En este contexto se puso la cuestión de la capacidad de aprendizaje y de adaptación alcanzable a través de la satisfacción pulsional sublimada y del control de las manifestaciones agresivas. De este modo nacía el concepto de la educación «antiautoritaria», del que no se debe olvidar el hecho de que la actitud antagónica estaba basada en su contradicción con la sociedad. El antiautoritarismo no puede estar encerrado en un concepto.

Antiautoritarismo significa también, sin embargo, sentido de la realidad y reconocimiento de la necesidad objetiva. Cuando una nave se hunde es necesario abandonarla.

El objetivo educativo de las comunas infantiles anti-autoritarias puede sintetizarse de este modo:

1. Fortificación del Yo y autonomía a través del grupo como correctivo de los daños ambientales ya presentes.
2. Capacidad crítica y de resistencia dentro de la contradictoriedad social.
3. Mediación de la libre satisfacción pulsional a través de la experiencia intensa, sensible e intelectual, y enfrentada al ambiente.

De tal manera fue posible satisfacer las exigencias de las mujeres del Consejo de acción de acabar por medio de las comunas infantiles con su aislamiento, de organizar de manera autónoma la educación de sus niños tanto desde el punto de vista teórico como práctico, y de poder parcialmente disponer de la fuerza de trabajo libre para ejercer un trabajo político. Podían llamar político el trabajo en las comunas tan sólo en la medida en que tal trabajo ofreciera garantías y oportunidades para lograr el objetivo de politización de la mujer.

La impotencia de la protesta antiautoritaria

La realización en el presente del sueño de un mundo nuevo, más bonito, aparece de manera irremediable naufragando una vez que se comprende que el sistema puede conceder privilegios y espacios de libertad necesarios tan sólo a quienes son ya de algún modo privilegiados. Desde el momento en que asumen un carácter emancipativo —y sin duda los intentos de los antiautoritarios de clarificar formas de vida no burguesas lo tenían— no garantiza que tales privilegios pertenezcan tan sólo a esta minoría. El senado, la justicia y la policía intentaron por consiguiente, con los instrumentos que tenían a su disposición, de eliminar la enfermedad. Si, hasta hoy, no han logrado aún llevar a cabo tal eliminación, no se debe al uso de medios erróneos sino a la resistencia de estos núcleos antiautori-

tarios, lo que prueba suficientemente su gran peligrosidad para el sistema.

La reacción de las instituciones oficiales tuvo, sin embargo, consecuencias: Las comunas y las comunidades «de habitaciones», salidas de círculos de trabajo y de grupos de base de fábricas, no fueron concebidas como espacios de libertad con el fin de obtener la autoregulación, sino como bases de partida y puntos de apoyo no para la emancipación individual sino para la general. La separación entre ámbito privado y trabajo político fue nuevamente restaurada de forma individual. La exigencia de la comunidad general se redujo al trabajo en conjunto, vivir juntos, comer, educar niños, mientras que se iba restableciendo el «ámbito íntimo». La emancipación, la realización del bello sueño, volvía a proyectarse al futuro, aunque el trabajo político colectivo debía fundar las bases para ello. Muchos compañeros pudieron salvarse tan sólo con su ayuda de la experimentada impotencia de su protesta. La agitación total del estudiante enfrentado a la propia existencia, el intento de suprimir de manera total y radical la mentalidad burguesa interiorizada, fue dolorosa, tanto más cuanto más conscientes se hacían de la necesidad de llevar a cabo esta cultural radical. La vía de vuelta al seno de la familia y de la sociedad tan sólo la encontraron aquellos para los que nunca había tenido sentido dicha forma radical y habían participado en la agitación estudiantil más por exaltación reformista que por una necesidad directamente vivida y habían tenido en todo momento abierto el camino para volver a casa de los padres. Los otros, los que habían derribado la misma autoridad, fueron conscientes de que tan sólo tenían abierto el camino para ir adelante. Para curar las heridas no quedaban más que la solidaridad y la amistad de los compañeros. Si se hace un recuento de los instrumentos usados hasta entonces uno se da cuenta que no eran suficientes para lograr lo que se perseguía. La liberación del individuo burgués había desenterrado rincones cada vez más profundos que manifestaron por vez primera

toda la decadencia de esta sociedad. La erotización de la sociedad no era ciertamente alcanzable tan sólo con la simple puesta al desnudo de las relaciones. Las comunas «de habitaciones» y las comunas reguladas a través de la economía sexual no eran suficientes. La lucha en la universidad se había extinguido. La reforma tecnocrática había hecho ver claramente cómo se practicaba la «democracia».

Tan sólo quedaba la auténtica desesperación, el trabajo —que había sido descubierto—, los compañeros y la conciencia de que de algún modo se tenía que tirar hacia delante. ¿Pero cómo?

Habían quedado también los «individuos derrotados» que habían puesto sus esperanzas en la nueva generación y desde un primer momento se habían retirado a las comunas grandes y a todas las habitaciones accesibles esperando una mejor vida. Aunque se hubiesen retirado de toda actividad política entraron de manera inevitable en conflicto con un aparato que no puede aceptar al «otro».

Por ahora no les queda otra cosa por defender que su propia piel.

De la educación antiautoritaria a la educación socialista

El grado de antiautoritarismo de quien permanecía con los niños en las comunas infantiles dependía ahora de la valoración individual de la objetiva necesidad de subordinación. Aquellos que no habían sido capaces de formar parte integrante del grupo de niños, esto es, de asumir funciones de coordinación de los deseos surgidos del grupo, volvieron de manera inevitable al autoritarismo. Allí donde precedentemente había actuado el grupo como único agente regulador se encontraba de nuevo el educador.

El grupo al salir al espacio libre de la comuna infantil satisfacía sus necesidades aun a expensas de los otros. Esto se hacía de manera especial evidente en los paseos, en los jardines de la ciudad, en el «metro», en los autobuses.

Tal vez los niños manifestasen una actitud solidaria hacia el grupo, pero no en las relaciones con otros niños que no pertenecían al colectivo. Tan sólo el grupo les daba seguridad; cuando se encontraban solos se mostraban especialmente ansiosos, buscaban refugio en los adultos. Casi siempre su autonomía disminuía cuando querían hacer algo sin que nadie les ayudara. A causa del grado relativamente elevado de satisfacción de sus necesidades estaban de manera constante en conflicto con el mundo exterior y desarrollaban por consiguiente un comportamiento hostil en sus relaciones. Manifestaban una actitud en particular despreciativa con referencia a los trabajadores. De manera inevitable habían reproducido el privilegio de sus padres. Los compañeros que habían descubierto a los proletarios como objeto revolucionario, podían desgraciadamente ocultar su conciencia. La causa de este desarrollo erróneo se buscaba en el carácter del espacio libre propio aún de las comunas infantiles y en la capacidad de hacer frente al problema de la sublimación a través del cual el grupo habría tenido que mediar e implicar al ambiente. Los juegos que faltaban en las comunas infantiles eran una expresión de dicha incapacidad. El Consejo de acción para la liberación de la mujer, que entonces había asumido también la tarea de coordinar a las comunas infantiles individuales, en realidad no había encontrado aún la base para una discusión común en la que fuese posible resolver este problema.

A causa de la momentánea impotencia con respecto a los pasos siguientes, de los problemas de los niños pegados a las faldas y a la casa, y de la continua discusión acerca de la práctica revolucionaria en la profesión llevada a cabo principalmente por los compañeros que intentaban llegar a ser enseñantes, una gran parte de compañeros entró a formar parte del sector de la socialización.

Fue grande la consternación de los padres en las comunas infantiles cuando estuvo claro que sus niños se convertían de nuevo en una minoría privilegiada cuya primera intención era satisfacer sus necesidades, y esto

aun a expensas de los demás. Lo que se fortalecía era en particular el privilegio que los mantenía lejos de las masas obreras: la inteligencia. Era muy difícil hacer callar la mala conciencia.

El Consejo central tomó en custodia la organización de las comunas infantiles que de entonces en adelante ya no se llamaron antiautoritarias, sino socialistas. El trabajo educativo con los propios niños recibía con ello una dimensión política que inicialmente no estaba prevista. El problema de la sublimación fue resuelto. Algunas comunas infantiles se mudaron a los barrios obreros, otras acogieron a niños de obreros.

La concepción antiautoritaria debía ser discutida desde el punto de vista de su significado estratégico dentro de la estrategia general del movimiento socialista. Al mismo tiempo las comunas infantiles tenían que asumir un carácter de modelo para dar empuje a otras comunas infantiles obreras. La implicación de los niños en la lucha política de los padres tenía que superar la demarcación meramente psicoanalítica de la educación antiautoritaria y ensanchar por fin las modalidades de comportamiento socialista.

Práctica revolucionaria en la profesión

«Práctica revolucionaria en la profesión no puede nunca tener el significado de hacerse la capillita con la conciencia socialista en una determinada profesión; como tampoco se trata de una práctica, la de quien en su lugar de trabajo se limita a discutir en base a su conciencia. Sobre todo lo que no puede significar práctica revolucionaria es ir hacia la obtención de cualquier hipotética reforma por medio de la combinación de posición profesional y de conciencia. Hay que decirlo claramente que toda práctica en la profesión es revolucionaria tan sólo en la medida en que desarrolla una ayuda, aunque exigua,

para la organización y para la victoria de la clase obrera sobre los capitalistas» («Rote Presse Korrespondenz»).

Después de tan gran abatimiento se hizo inventario. Las cervecerías se habían vaciado en gran parte. Los compañeros se quedaban en casa en su rincón, en la comunidad «de habitaciones» y en las comunas que, no obstante la represión por parte de los arrendadores y propietarios, habían crecido como setas. Se decía que la APO (oposición extraparlamentaria) se había muerto de «anemia».

Ahora por el contrario todos los compañeros volvían a aparecer. Los procesos y las condenas no habían logrado impedir el desarrollo del movimiento de la izquierda. En la universidad se fundaron las células rojas, en las fábricas los grupos de base y los grupos de barrio se habían unido en una gran alianza con el objetivo de llevar adelante juntos la agitación y la propaganda.

¿Qué es lo que había sucedido? Los compañeros no habían dejado pasar su tiempo inútilmente. Un análisis profundo de todo lo llevado a cabo hasta ahora había demostrado los pasos correctos a realizar con el fin de proseguir la lucha anticapitalista. Hasta aquel entonces los obreros no habían luchado en contra del sistema capitalista, tan sólo los estudiantes y otros marginados: «Puesto que la teoría de los grupos marginados tomaba la impulsión de la contradicción entre el aparato deshumanizado y la humanidad dominante, llevaba de manera coherente a una estrategia de clarificación general que, a partir de los grupos marginales, pensaba en alcanzar a todos los hombres cuya falsa conciencia constituía su único obstáculo para la insurrección contra el aparato, insurrección que lo habría hecho temblar como un castillo de naipes»⁴.

Con esto no se había dado aún una respuesta a la cuestión de la lucha de clases. El mayor peso del trabajo político ahora se expone de una forma coherente allí

⁴ «Rote Presse Korrespondenz», n. 42, 1970, p. 13.

donde las relaciones de producción tienen que ser transformadas: en las fábricas. La huelga de las maestras de escuela maternal fue el primer resultado.

El período de la protesta antiautoritaria había terminado. Se empezó entonces a trabajar de manera realmente dura para sacar provecho de la perdida posición del intelectual revolucionario. El antiautoritarismo no fue, sin embargo, enteramente liquidado. Las experiencias que se hacían en este sector confluyeron en una nueva estrategia. Eso era y es necesario para los compañeros. Necesario para la superación de su condición personal clarificada gracias a las profundizaciones teóricas, para la explicación de las formas de comportamiento condicionadas por su socialización de tipo burgués, y para el proceso de aprendizaje que va de la rebelión en contra de «los padrinos» a la rebelión en contra de la sociedad. Allí donde el antiautoritarismo se encuentra firme en concepciones concluidas, no lleva a la rebelión sino que oscurece y consolida la realidad de la sociedad autoritaria. El modelo de la protesta antiautoritaria no se puede traspasar a las fábricas y a los barrios proletarios. Tan sólo su contenido —el intento de emancipación— hará posible la revolución. La organización y la base para la rebelión de las masas. Pero el obrero tan sólo se organizará cuando sepa que su represión y su explotación no son objetivamente necesarias para la supervivencia de la especie humana y que pueden vivir en una sociedad liberada que les permita la más amplia satisfacción de sus necesidades; cuando sea consciente de que no debe someterse a la autoridad irracional del explotador, sino a la autoridad racional del principio económico. Los compañeros que han hecho la significativa experiencia en las fábricas y en los barrios han aprendido con los obreros una cosa: han percibido cuán imposible es su proletarización, han aprendido que la conciencia del obrero y del estudiante son tan distantes la una de la otra que éstos no podrán captar nunca de forma sensible en toda su dimensión la represión de los obreros. Han aprendido que su

privilegio ha aumentado uniéndose a ellos, el privilegio que les separa del proletariado y que les impide hacer la revolución.

A los estudiantes en tal situación no les queda otro remedio que ayudar al proletariado. Ayudar allí donde la miseria es visible con mayor claridad, no tan sólo con el objetivo de mitigarla temporalmente sino de manera esencial para hacer tomar conciencia del lugar de donde procede. Deben ayudar al proletariado a defenderse de los perversos métodos de la represión, a aprender a conocer los métodos con ayuda de los cuales ellos puedan comprender su propia situación objetiva. Una vez conocida la medida de la propia represión en la fábrica, en la familia, en las instituciones y en la calle, el obrero tomará conciencia de que tiene la fuerza objetiva, aprenderá a usarla. Para los compañeros no existe ningún camino de vuelta: deben servir al proletariado y aprender de las masas.

De la educación socialista a la educación proletaria

Si de forma inicial se pensaba que el modelo de las comunas infantiles era realizable también con padres obreros, se tuvo que reconocer rápidamente que no era posible traspasar de manera íntegra el modelo organizativo.

También la concepción antiautoritaria tenía que ser modificada a partir de la posición de partida de la familia proletaria.

El trabajo con los padres se convirtió en la base más importante en el ámbito proletario. El objetivo tenía que ser siempre el de hacer que los mismos padres asumieran la tarea de organizar las comunas infantiles obreras. Un trabajo de fondo sobre la psicología del niño habría comportado al mismo tiempo el pensar sobre la específica problemática de la familia proletaria que, sobre las bases de las diferentes condiciones económicas,

presenta unas bases sustancialmente diferentes de las de los intelectuales burgueses, derivadas de su procedencia social. La educación antiautoritaria es sobre todo una invención pequeño-burguesa salida del conflicto que ellos deben sostener con nuestra sociedad, el conflicto con las autoridades. El proletario es por el contrario un conflicto con la explotación y la represión por parte de esta autoridad. A la educación proletaria le incumbe una tarea que se proyecta hacia delante con respecto a la educación antiautoritaria.

Esta debe ser la base de partida para la politización de los padres. Los conflictos que surgen por medio de la educación antiautoritaria de los niños en la familia obrera deben ser medidos en cuanto surgidos de la explotación y de la represión, no en cuanto a un conflicto entre educadores y padres proletarios. La experiencia ha demostrado que concepciones ideológicas burguesas no son tan asumidas interiormente como lo han sido por otros sectores. Se «usan» como medio para alcanzar el fin. Por donde, para evitar que la ideología burguesa se reproduzca posteriormente en los niños de los obreros, la relación entre satisfacción pulsional y sublimación no debe de inspirarse en las normas burguesas sino en el hombre de Yo fuerte, capaz de crítica y de resistencia, que aprende a comprender todo el campo de su represión y se defiende de forma colectiva contra ella.

Cada regresión del antiautoritarismo da una mano al sistema y no se diferencia de ningún modo de la concepción reformista.

El Consejo central de las comunas infantiles socialistas se ha disuelto. Las comunas infantiles continúan trabajando. Van saliendo otras nuevas. Se conciben como organizaciones de autodefensa de los estudiantes, de las que toman el empuje para la acción política. Comunas educativas operan en casi todos los barrios proletarios. Se desarrollan comunas infantiles de fábricas. Todas educan a un hombre que será capaz de practicar el socialismo

en una sociedad socialista. Su único objetivo es la rebelión de las masas, la revolución proletaria.

«Los verdaderos héroes son las masas, pues nosotros somos especialmente ingenuos y hasta ridículos; quien no lo comprenda, nunca podrá adquirir los mínimos conocimientos.»

PERSPECTIVAS DE LAS COMUNAS INFANTILES DE LA DISOLUCION DEL CONSEJO CENTRAL AL TRABAJO DE BARRIO

La conferencia de trabajo de la SDS en abril de 1969

Uno de los nuevos temas de trabajo de la conferencia de la SDS celebrada en Frankfurt en abril de 1969 llevaba el nombre de «comunas infantiles». Los numerosos grupos que hicieron acto de presencia, procedentes de la República Federal y de Berlín Occidental, durante las múltiples discusiones, intentaron desarrollar una crítica del trabajo llevado a cabo hasta entonces en las nuevas tentativas de educación política. Nos parece importante sintetizar en forma de narración escrita los principales éxitos de tales debates. Es oportuno evitar el considerar tales documentos de trabajo como si se tratara de programas definitivos de educación. Se trata más que nada de intentos de confrontar, con relación a la específica condición histórica del movimiento socialista, la práctica concreta de cada uno de los sectores con sus exigencias políticas y sacar de todo ello las consecuencias políticas posibles. Los nuevos intentos, descritos por fin, han sido más tarde modificados en una medida bastante importante durante el año 1969 y es esto a lo que tendremos que referirnos.

1. *De la educación antiautoritaria a la educación socialista*

La disolución de las viejas relaciones de clase que Marx había previsto y que se había ido acentuando durante el período de Weimar a causa de sus tendencias monopolistas, después de la segunda guerra mundial llevó a la objetiva proletarización de la clase media en la sociedad tardo-capitalista de la República Federal. La clase media, con un pasado agitado y autónomo, cae mucho más en la misma condición de dependencia y de privación de los medios productivos que el proletariado. Este proceso de proletarización se verifica también para aquellos de la clase media cuya cualificación intelectual ya no se valora en el sistema existente y a quienes se les corta toda posibilidad de acumulación de capital. El movimiento de protesta estudiantil representa la reacción primera que tuvieron los jóvenes de la BRD en la transformación de estas relaciones, que hacían casi imposible una formación cualificada de la capacidad crítica y en la que la aceptación de los actuales procesos culturales presupone el reconocimiento masoquista de la propia mutilación intelectual y pulsional.

Desde el punto de vista individual, esta situación se traduce para los estudiantes críticos en una creciente inseguridad, fundada en la puesta a debate de sus perspectivas profesionales, así como en la imposibilidad de realizar de manera satisfactoria sus capacidades integrándose en una posición social intermedia, la cual comportaría al mismo tiempo el mantenimiento de las capas trabajadoras y el mantenimiento del terrorismo por parte de la élite dominante. A tal represión están expuestos, en gran medida, los estudiantes que buscan nuevas formas de realizar un comportamiento libre y de afirmar sus exigencias de emancipación.

Al mismo tiempo, esto pone en discusión también la perspectiva existencial de sus niños. Para los niños de esta clase media intelectual proletarizada no existe nin-

gún futuro que pueda satisfacerles si la lucha política de los padres no incide en la medida que corresponda también sobre su educación. Esto significa que los intereses de los niños coinciden de manera objetiva con los de los padres.

No obstante el real desclasamiento, la clase media permanece aún fiel al ideal educativo humboldtiano del hombre autónomo e individualista, ideal que ya desde hacía tiempo había perdido para la clase media la base económica. No ocurría así en el principio de la sociedad burguesa. En el proto-capitalismo de la libre competencia, los burgueses —no las masas ciudadanas, ni tampoco el subproletariado urbano— tenían la base económica para realizarse como personas en su trabajo individual y productor de capital. Después de 1848, en realidad, el humanismo humboldtiano se alió con los intereses militares, imperialistas y autoritarios de la élite prusiana en el poder que después de 1871 se apoderó en Alemania del capital que caminaba hacia su concentración. Humanismo y militarismo distinguen de forma antagónica la educación burguesa en el capitalismo avanzado. El movimiento de estudiantes empezó con la protesta contra estos procesos de socialización autoritaria y reaccionaria y buscó inicialmente, por medio de intentos de educación psicológica antiautoritaria, abolir la represión de la familia burguesa sin, al mismo tiempo, atacar las bases que producen la represión familiar.

No pudiendo la educación antiautoritaria con sus modelos —Vera Schmidt y A. S. Neill— preparar a los niños para aguantar e imponer de forma radical sus intereses frente al sistema autoritario y al capital monopolista, es necesario pasar a una educación más política que prepare para atacar este sistema. La concebimos sobre todo como educación proletaria: una educación precisamente para la que la formación de hombres integrales tan sólo puede pensarse en relación con la historia de un movimiento que pueda abolir de manera gradual el

dominio social y la represión, partiendo de la base de la sociedad.

Tal educación produce, en primer lugar, grupos de niños y de adultos que pueden conquistar, con la extensión de la lucha socialista, las bases sociales para una convivencia de hombres libres y autónomos, sobre la base de relaciones de producción socialistas.

La mera educación familiar antiautoritaria debe ser, por consiguiente, superada y transformada en educación concreta a la lucha de clases. Es necesario para esto eliminar los elementos antiproletarios en la educación de la primera infancia. La educación proletaria se inicia con la ruptura de los tabúes sexuales y políticos de la socialización de la primera infancia. Se inicia explicando cuanto antes a los niños las bases sociales de la revolución y poner en práctica intentos, adecuados al niño, de ataque contra dichas bases. La socialización no se realiza en la familia sino en el grupo de lucha.

El modelo de educación antiautoritaria, al cual hacen referencia las comunas infantiles y los grupos que hoy trabajan, es el intento de llevar a cabo el Laboratorio-Hogar de Infancia de Vera Schmidt en Moscú. El objetivo de su educación era el de evitar el destino pulsional burgués en la tradicional relación tripartita padre-madre-niño. En lugar de los padres, que mediante la transmisión de las normas sociales por medio de la interiorización que habían hecho de ellas actuaban, consciente o inconscientemente, como agentes del sistema, se puso al frente del grupo de niños una persona que tuviera con ellos una relación de tipo neutro. Manteniendo una controlada distancia afectiva y una consciente neutralidad en sus reacciones a las exigencias y los juegos de los niños, tenía que garantizar un desarrollo pulsional óptimo. El experimento fue interrumpido después de tres años. Faltan por tanto las bases para verificar si este modelo de una educación coherente «libre de represión» representa en un plano más amplio —desde un punto de vista socio-psicológico— una profilaxis real de la neurosis, si eso, por otro lado,

corresponde históricamente a las condiciones histórico-sociales de la sociedad soviética que tenía que construir el socialismo, y si, en general, dicho modelo representa algo a aplicar en otra sociedad.

El Laboratorio-Hogar de Moscú era una isla «pedagógica» alejada de la sociedad, desde el momento en que no se tomaba en absoluto en consideración la preparación de los niños para su futuro en la sociedad soviética. (Más fuerte es aún el aislamiento de la sociedad de los intentos pedagógicos de Neill en Summerhill.) La educación de Vera Schmidt preparaba a los niños para una sociedad capaz de consentir la satisfacción cada vez más total de las pulsiones, en lugar de conquistarla y realizarla.

Las comunas infantiles de Berlín Occidental nacieron en base a los esfuerzos de emancipación de las mujeres que pensaban que de esta manera se sacarían de encima las funciones tradicionales de la mujer en la familia nuclear para así poder participar en la lucha política. Se constituyeron de una manera espontánea y no se orientaban, ni en su organización ni en sus principios educativos, a las exigencias políticas del movimiento, aunque hubieran reproducido a veces momentos de la etapa antiautoritaria de la SDS.

El principio fundamental de esta educación es el de consentir la libre satisfacción de las necesidades del grupo de niños. Las pulsiones no se deben reprimir sino que se tienen que gozar plenamente y sublimarlas. La energía psíquica puede ser empleada de una forma productiva dado que no se desvía, o mejor se transforma en culpabilidad y angustia. De este modo se crearía la base para la fortificación del Yo, aunque en realidad tales conceptos se usen en sentido exclusivamente psicoanalítico, sin una reflexión sobre las circunstancias sociales y la modificación de la fuerza del Yo. El segundo postulado es el de la autonomía del niño, que se debe alcanzar rompiendo con la exclusividad del ligamen con los padres por medio del grupo de niños. Los niños que tienen me-

nos fijación a sus padres y a las acciones de éstos no están por consiguiente determinados para siempre por coacciones que les impulsan a reproducir las normas de los padres y de otras personas con las que tienen relación, las cuales han interiorizado las coerciones. (Se evitan de este modo las estructuras base del carácter autoritario.) Con respecto al reciente desarrollo de los mecanismos educativos en el tardo-capitalismo, en el que, de manera constante, la familia pierde influencia sobre la socialización de los niños, una educación que desarrolla la autonomía puede significar que los niños puedan ser más fácilmente sustraídos desde la infancia a la influencia directa y de la heterodeterminación de las instituciones sociales. Más adelante los niños deben aprender a determinar y a organizar de forma autónoma sus actividades, cuyos límites vienen dados tan sólo por las necesidades y los intereses de los otros niños del grupo.

Esta educación antiautoritaria fue en algunos momentos, como la fase antiautoritaria de la SDS, tan sólo la abstracta negación de lo existente. Podrá ofrecer al movimiento formas adecuadas de socialización en el momento en que introduzca en su ámbito educativo el nivel de sublimación de las pulsiones y de relación con los intentos reales de lucha de clases hoy necesarios para la prosecución de la lucha, y no reproduzca por consiguiente la contradicción entre compañeros antiautoritarios y compañeros que luchan según las indicaciones de la disciplina revolucionaria.

La cuestión es: ¿cómo se produce en los niños el principio de realidad como elaboración de las contradicciones sociales? ¿Es suficiente asumir de manera optimista que «el principio de realidad hasta un cierto punto se puede reconocer como existente en el niño libre y crítico» («KL-Info, n. 4, p. 9») para que haya una educación que prepare de cara a llevar una activa oposición política? Antes bien, ¿no se educa a los niños en un ambiente libre de represiones y asimismo alejado de la sociedad? ¿Y no sería necesario por tanto volver a definir políticamente el

concepto de Yo fuerte, clásicamente definido como una elaboración óptima de las exigencias del Ello, del mundo exterior y del Super-Yo? La mediación entre el Ello y las exigencias del mundo exterior podría ser interpretada en sus contenidos partiendo de la consideración que el mundo exterior (la realidad social) no tan sólo se impone y se reconoce como hecho represivo, sino que la represión, la dilación y la sublimación se asumen de una forma consciente en base al parámetro racional de la necesidad de transformar las relaciones. Esto presupondría, naturalmente, que los niños pudiesen desarrollar y conocer sus necesidades en el grupo. En cuanto a las normas que dan lugar a las limitaciones pulsionales, sería importante que no fuesen determinadas, como en la formación tradicional del Super-Yo, partes divididas del Yo, por consiguiente ni accesibles ya ni penetrables racionalmente. Las normas deberían estar sobre todo inspiradas en la práctica política de los padres. No siendo, aquéllas, interiorizadas de una forma rígida, sino pudiendo ser modificadas posiblemente en la práctica de cada uno. Tendrían, así, una función orientadora en la actuación, sin colocarse, por así decirlo, ante el Yo como agente interiorizado de la realidad.

Aun si a causa de la experiencia, todavía demasiado limitada, no es posible establecer ninguna praxis concreta que indique cómo alcanzar tales objetivos educativos, es, sin embargo, posible indicar una condición necesaria: los niños deben ser puestos de manera permanentes en un enfrentamiento con la realidad social y con la lucha por la transformación de dicha realidad. Este es en gran parte el caso de la educación exclusivamente «antiautoritaria» (trayectos con medios de transporte públicos, campos de juego públicos, vecindad). A fin de elaborar los conflictos que los niños educados antiautoritariamente encuentran con ocasión de tales enfrentamientos, es esencial la interpretación (política) de los conflictos mismos por parte de la persona que está a su cuidado. Puede suceder, sin embargo, que tales interpretaciones

sean sólo aceptadas en forma de renuncia y que en el peor de los casos, cuando haya un enfrentamiento fuerte con el ambiente represivo y hostil al placer (por ejemplo en la escuela), se desarrolle tan sólo la nostalgia por el grupo de niños (mayor necesidad de protección), si a la vez que se dan las explicaciones racionales de la situación no se hace participar a los niños en la práctica de oposición que llevan a cabo los padres. Negativas por parte de los adultos e intentos de disciplinar el comportamiento en este caso no resultan necesariamente abstractos.

La educación socialista, así como la antiautoritaria, intentan evitar el destino burgués de las pulsiones. Por esto se ha de empezar a practicar en ámbitos educativos separados, el de la familia y el de la sociedad. No se limita sin embargo a considerar que un ambiente diferente crea niños diferentes, pero hace posible que tales niños puedan modificar de manera autónoma la sociedad según los intereses sociales. Esto supone que el niño en las relaciones con los otros niños (exteriores al grupo), es decir, en su específico ámbito social de conflicto, aprenda a hacer valer las «normas» adquiridas en el grupo de niños y mediar prácticamente en el grupo de padres. El niño se prepara de esta manera a la lucha en la escuela, al enfrentamiento con los escolares educados autoritariamente y con los enseñantes represivos.

La educación socialista debería abolir el tabú burgués de la apoliticidad del niño, poniéndolo en situación, por medio de la clarificación sexual y la divulgación de la información política, de sustentar el enfrentamiento con las «masas infantiles» en las escuelas estatales, en los parques de juego para niños y en los patios. La comuna infantil no debería ser una isla pedagógica, sino que tendría que servir como base en la que los niños ejercitaran un comportamiento colectivo y combativo en relación con las personas que cuidan de ellos (grupo de padres). En el grupo infantil socialista el niño debe aprender el trabajo con material de agitación y de información, a través del teatro y el juego infantil político, «formas de lucha»

socialistas que demuestren ser modificables por el Yo en las variables etapas de la lucha.

2. *Crítica de la educación orientada exclusivamente en sentido psicoanalítico e intentos prácticos de educación socialista*

Una educación que tan sólo se oriente hacia la posibilidad de abolir las consecuencias psíquicas del conflicto con la autoridad familiar no posee en sí misma ningún potencial político. El valor del psicoanálisis viene dado únicamente por el hecho de que en la comuna infantil se garantice a los niños la satisfacción de las necesidades como primer paso necesario para la liberación. Se une de nuevo a las manifestaciones sintomáticas de las represiones pulsionales cuyas causas han de ser esclarecidas por medio de categorías analíticas.

Dentro del ámbito social la represión pulsional es de todos modos secundaria, desde el momento en que las coerciones dentro de la familia derivan directamente de las constricciones en la sociedad. No obstante la condición política se transmite al niño, en muchos momentos, aunque siempre en forma de represión pulsional dentro de la familia. La educación tiene por tanto que abandonar este ámbito restringido e incluir la condición política principal.

¡La libertad de masturbación se convierte en un privilegio burgués!

El carácter antiproletario de tal educación antiautoritaria se verifica de manera propia en el hecho que la abolición de la represión pulsional, y el fortalecimiento del Yo de los niños unido a ella, en el mejor de los casos no hace más que producir miembros más capacitados pertenecientes a las clases burguesas privilegiadas.

Una educación socialista no puede encerrarse en la

mera movilización de las pulsiones reprimidas. Es típico de la educación burguesa negar a los niños la experiencia de la realidad social que constituye la lucha de clases. La lucha de clases se encuentra actualmente en la etapa de una revuelta no organizada de la *intelligentsia* burguesa. Sus niños no pueden ser dejados fuera de tales experiencias de lucha. El enfrentamiento con esta lucha política y la realidad social que con ella se abre al niño pondrán a discusión —por medio de una intervención racional— la hipócrita, escéptica, beata e ilusoria vida «liberada» de los instintos en el idilio infantil.

(La oposición colectiva en la comuna infantil se traduce en una mayor capacidad de verbalizar las necesidades apenas se aísla al niño dentro de la familia. Dicha capacidad puede desarrollarse en la medida en que la insistencia sobre necesidades concretas no se une para nada a sentidos paralizantes de culpa.)

3. *Grupo de padres y educación infantil*

Como parte esencial de la socialización de los niños en el grupo de niños ha sido ya subrayada, por parte de todos los grupos, la necesidad de llevar a cabo un trabajo con los padres (motivos: reproducción de mecanismos sociales de coerción en la familia nuclear, necesidad de continuación de las experiencias de los niños entre el grupo de niños y la casa...).

De hecho los grupos de padres degeneraron en gran parte en grupos espontáneos dedicados a la psicología o en grupos de trabajo apolíticos cuyos intereses comunes eran tan sólo los niños. La ideología sostiene que la iniciativa del grupo de niños y la actividad autónoma de los padres son hechos políticos «per se»: de hecho el intento de abolir de forma gradual la separación entre política y vida privada (cfr. Documento del Consejo de acción para la liberación de la mujer, 1968) degeneró en una farsa de intereses corporativistas. Es por medio de

la elaboración de los conflictos de los niños en los grupos, como sobresalen —como demuestran las experiencias— gran parte de las crisis de la pareja y de los problemas psicológicos de los padres, que se reconoce, en muchos casos, a nivel individual que tales estructuras autoritarias se evidencian en el matrimonio, las repercusiones sobre sus hijos, las causas sociales y condicionadas por la socialización y, sobre todo, la imposibilidad de modificar tales estructuras en el aislamiento de la familia nuclear. Esto tuvo como consecuencia crisis conyugales y «evasiones en masa» de las comunas. Ya que aún estas comunas eran consideradas como territorios liberados, como anticipaciones de la sociedad socialista y no como centros de lucha, mientras que los miembros se unieron tan sólo sobre la base de exigencias apolíticas de cara a resolver sus problemas psicológicos, las comunas se convirtieron en fines en sí mismas y produjeron también, al mismo tiempo, efectos inhibidores en la actividad política de sus miembros.

En cuanto a la socialización de los niños, esto significa que algunos de los problemas de la educación anti-autoritaria son realmente más fáciles de resolver (si tiene entre otras cosas una menor fijación el niño sobre sus padres), pero que la mediación de normas de oposición y de lucha política está destinada a permanecer en abstracto, si tales normas no se crean y se ponen en práctica en la praxis política colectiva de los miembros de la comuna. Por lo que concierne a los padres que no han entrado a formar parte de las comunas, tampoco su grupo tiene que estar enfocado exclusivamente hacia los niños, sino que es necesario que de forma paralela se vayan elaborando las cuestiones políticas generales y se preparen acciones que trasciendan a los intereses inmediatos de los padres.

**|||SI SÓLO SE TRABAJA CON LOS NIÑOS
LA POLITIZACIÓN DE LOS PADRES ES IMPOSIBLE|||**

Las demandas hechas por los grupos de padres en la

conferencia de trabajo de la SDS se pueden resumir en tres puntos:

1. Expulsión de los padres liberales de las comunas infantiles.

2. Colaboración con los grupos de base de las fábricas con el fin de organizar, por ejemplo, comunas infantiles en las fábricas.

3. Preparación de los niños a la oposición en las escuelas primarias con el fin, por ejemplo, de crear comunas infantiles escolares.

La reestructuración del Consejo central

La conferencia de la SDS tuvo importantes repercusiones sobre el movimiento de las comunas infantiles de Berlín después que se publicaron en el «Kinderladen-Info» n. 7 los documentos más importantes de Frankfurt. El primer resultado fue una resolución política:

Resolución para una reestructuración del Consejo central de las comunas infantiles socialistas de Berlín Oeste

Los grupos abajo firmantes piensan que el trabajo desarrollado hasta ahora por el Consejo central no ha sido suficiente para meter fuego, ni mucho menos para resolver, los problemas básicos del movimiento de las comunas infantiles de Berlín Oeste. Dichos grupos afirman que tan sólo un análisis crítico de la situación del movimiento de las comunas infantiles, del cual salgan unas consecuencias prácticas, puede hacer posible la prosecución del trabajo en el Consejo central.

Con la ayuda de la experiencia hasta hoy adquirida se puede decir que esta sociedad, después del surgimiento de bases de lucha antepuestas a ella, todo lo más apoyará ámbitos de socialización antiautoritarios, nunca socialistas. Debemos tener claro el hecho que ninguna institución existente actuará por nosotros. Así mismo la táctica seguida hasta ahora por el senado (en materia de financiación) ha concluido únicamente con la división del Consejo central, con la vinculación económica y el debilitamiento ideológico de las comunas infantiles. La única posibilidad que nosotros acep-

tamos, o sea la de la ayuda financiera directamente al Consejo central, no ha sido nunca aceptada por el senado.

Las comunas abajo firmantes se ven por tanto obligadas a concebir su trabajo en términos radicales y a organizarlo en contra de los intereses de la clase dominante y sin su apoyo. Retirarán por consiguiente la demanda de ayuda financiera dirigida al senado y distribuirán de forma centralizada el dinero destinado a cada comuna en particular por los centros de los distritos. Piensan ellas que sólo mediante la unificación de los proyectos existentes será posible utilizar en miras al trabajo futuro las experiencias pedagógicas llevadas a cabo hasta hoy. L'«Info» aparece por ello con una nueva forma. Las comunas firmantes acuerdan que en su trabajo todo aspecto antiproletario y antipolítico tendrá que ser superado. En colaboración con los grupos de base las comunas deben desarrollar estructuras de cuadros y formas de trabajo obligatorio.

Las comunas firmantes, por último, son de la opinión que en el Consejo central es necesario actuar en contra del boicot del trabajo por parte de los liberales (se llaman así a los padres y a los grupos genéricamente progresistas). El consejo central se debe convertir en un instrumento de los grupos que trabajan, si no es así tiene que ser disuelto.

Esta resolución es una propuesta. En la jornada de trabajo del 17 de mayo discutiremos si representa realmente una base para el futuro trabajo.

Las diferencias políticas surgieron de forma clara por vez primera cuando no fue necesario hacer un frente común en contra del senado, en el momento en que las comunas no tenían que esperar dinero sea como fuere. Los grupos liberales se anclaron sobre los principios de base de sus comunas infantiles y consideraron práctica política más que suficiente el trabajo con los niños. No quisieron admitir que los objetivos de base del movimiento de las comunas infantiles se habían revelado como absolutamente irrealizables de esta manera. La práctica, de hecho, había demostrado entre tanto que las comunas infantiles no pueden tener un carácter de modelo más allá de una restringida capa social de profesores universitarios e intelectuales. Esto resulta válido sobre todo para el principio de organización de los pequeños grupos que deberían gestionar de forma autónoma el trabajo

técnico-práctico, pedagógico y político. Había surgido también la proyectada emancipación de la mujer que en las comunas infantiles no se había logrado de una forma realmente importante, por no hablar ya de la emancipación de la mujer perteneciente a otras capas sociales por medio de este trabajo. A causa del gran compromiso que se pide en las comunas infantiles, poquísimas mujeres habían encontrado el tiempo y la energía para comprometerse. Ciertamente, muchas empezaron a conocer mejor sus necesidades y a efectuar los primeros pasos prácticos fuera de las relaciones familiares percibidas como coercitivas. Por más que esto sea justo, no implica sin embargo ninguna solución de las exigencias políticas. Las compañeras habían llegado a la conclusión que una relativa emancipación de las mujeres en el capitalismo no es posible en la lucha contra los hombres, sino tan sólo en la lucha común en contra de la sociedad de clases, fuera del marco de las comunas infantiles.

El argumento principal de los liberales en el desarrollo de tal debate fue que «los socialistas» no se habían enfrentado nunca seriamente con los contenidos de la nueva educación, que intentaban tan sólo abusar de los niños para sus fines políticos. Era necesario por consiguiente, absolutamente necesario, proyectar programas muy detallados sobre la educación, ocuparse de los juegos y de los libros para niños y, en fin, ocuparse de la proyectada educación preescolar. A todo esto las izquierdas objetaron justamente que en la práctica de las comunas infantiles desarrollada hasta ese momento habían sido los compañeros políticamente comprometidos los que habían traído a discusión concepciones provistas de fundamento acerca de las cuestiones educativas (por ejemplo, educación sexual, papel del educador, significado del juego colectivo, modelos históricos, etc.). De cualquier modo, era más importante su tesis según la que ocuparse a fondo de los contenidos educativos tiene sentido tan sólo cuando está claro a quienes sirve dicha educación. Entre tanto se había aclarado que los modelos de una

sociedad liberada no podían ser extendidos a otros grupos sociales, y menos mediante la simple agitación política.

Los liberales simplemente no quieren admitir que una extensión de las comunas infantiles está impedida, en gran medida, por motivos específicos de clase, falta de medios financieros, de tiempo y de preparación pedagógica. Es imposible que la educación antiautoritaria hasta ahora practicada pueda ser aplicada por los obreros, puesto que se encuentra en una contradicción insoluble con sus condiciones existenciales. Caracterizadas hasta hoy por condiciones miserables de vida, absoluta falta de posibilidades de juego, permanente sobrecarga de los padres debido a la explotación en el trabajo y, en el tiempo libre, implicación en la subcultura promovida por la industria de consumo, lo que hace casi imposible, en términos de tiempo y de disponibilidad psíquica y física, el trabajo constante con los niños. Las experiencias antiautoritarias, por consiguiente, representan en la actualidad un lujo y es necesario reconocer que no se extenderán más allá de un grupo privilegiado de intelectuales, personas de profesión liberal y de los pertenecientes a la clase media.

Los compañeros han contribuido de manera constante contraatacando los argumentos por los que ellos no habrían efectuado un trabajo educativo concreto afirmando que se negaban a llevar adelante una praxis que sólo habría llegado a educar mejor a los niños de los grupos sociales privilegiados, sin cambiar para nada la situación de las masas. Propusieron por consiguiente verificar políticamente la práctica educativa y colocarla en el nuevo ámbito de la praxis del movimiento de izquierda —sobre todo los grupos de base en las fábricas, las comunas escolares en los barrios obreros, y la colaboración con las maestras de escuela maternal.

Estas discusiones tuvieron como consecuencia positiva la reestructuración del Consejo central en tres grupos de trabajo. La participación en uno de los tres grupos era el prerequisite para la colaboración en el Consejo central.

En un grupo se preparaba, en colaboración con las maestras de preescolar y los asistentes sociales del grupo de trabajo del Club republicano, la huelga de las maestras de preescolar de Berlín Oeste. En el segundo grupo se tenía que estudiar y hacer utilizable con miras a la lucha en la escuela y a la proyectada fundación de comunas escolares, las experiencias de los grupos de niños del movimiento alemán entre las dos guerras mundiales. El tercer grupo preparaba la colaboración práctica y organizativa de las comunas infantiles con los grupos de base en las fábricas e intentaba la transformación del Consejo central en un «Grupo-Sexpol». Esto se explicaba en una hoja difundida por el mismo grupo:

El movimiento de izquierda ha empezado finalmente a sacar las consecuencias organizativas del trabajo llevado a cabo hasta ahora. Como se ha visto, se ha afirmado en la línea de masas proletaria de los grupos de base.

Los grupos de base constituirán la unidad fundamental para la organización de cuadros revolucionarios.

La resolución, en cuyo contenido se han visto representadas la mayor parte de comunas infantiles, establece que las comunas deben desarrollar, en colaboración con los grupos de base, estructuras de cuadros y formas de trabajo obligatorio.

El consejo central no puede ser por consiguiente un centro de educación infantil burguesa. Esto permanecerá de esta manera hasta que no se constituyan los círculos de trabajo en los que se vaya acumulando una teoría de las formas cotidianas, sin que se verifique en una práctica diferente de nuestra práctica pequeño burguesa. Corremos por tanto el peligro de deducir las normas de la educación infantil socialista de nuestra práctica y de nuestra limitada experiencia, haciendo filtrar las experiencias concretas del proletariado únicamente a través de los resultados mediatizados y problemáticos de las «investigaciones específicas sobre las capas sociales».

Junto a las obreras y a los obreros conscientes de los grupos de fábrica intentaremos construir en base a la reflexión sobre nuestra práctica una nueva teoría revolucionaria. El Centro-Sexpol de la Grunewaldstrasse será por consiguiente uno de los centros de formación de los grupos de fábrica. Este centro de formación Sexpol estará abierto a todos los miembros de los grupos de fábrica. Esto debe representar el

primer nivel de formación, lo que surja de las directas necesidades de las mujeres y de los compañeros de fábrica.

Al contrario que en la formación tradicional, ésta será una formación cultural revolucionaria, que vaya a la abolición del falso dualismo trabajo/tiempo libre y ponga en evidencia cómo las leyes de la represión de la sexualidad y las de la producción son idénticas.

Tenemos, por último, que comprender que la ciencia representa objetivamente los intereses de la clase dominante: por esto hay que ponerla en discusión.

El fin del Consejo central

Los tres grupos trabajaron cerca de tres meses. El primero se disolvió en seguida que las conclusiones para la huelga de las maestras de preescolar fallaron. En los otros dos grupos se hicieron experiencias similares: muchos colaboradores de diferentes comunas infantiles mostraron un verdadero interés por las ideas a tratar y participaron bastantes en las reuniones, pero el trabajo práctico-político continuaba siendo llevado a cabo únicamente por el grupo inicial. El centro de las actividades había pasado del Consejo central a los grupos de base en las fábricas y, precisamente, a los grupos que organizaban el trabajo con los niños de los obreros. Como estaba previsto, en los grupos de trabajo del Consejo central los liberales se limitaron al papel de consumados críticos. De ahí la decisión de los grupos políticos de no encontrarse más en los locales del Consejo central y de no trabajar bajo su nombre. De esta manera el Consejo central fue disuelto. De hecho las comunas infantiles liberales —y esto es significativo— no han hecho ningún intento de organizarse políticamente.

Nuevas perspectivas en la educación preescolar

Los grupos políticos procedentes del Consejo central trabajan en la actualidad en los barrios obreros de Berlín Oeste, pero no como «comunas infantiles». Su praxis,

su composición personal, los principios de trabajo y las perspectivas políticas tienen muy poco en común con las precedentes comunas infantiles. La educación de los propios niños no constituye aquí la ocupación principal de los participantes. Así como el movimiento autoritario se transformó en una organización socialista, también el trabajo educativo ha de ser puesto bajo el primado de la política.

Antes de ilustrar de manera breve la praxis y las perspectivas es necesario hacer algunas aclaraciones. Nuestra experiencia nos ha demostrado que el movimiento de las comunas infantiles puede ser llevado a cabo y también comprendido en los aspectos pedagógicos y políticos básicos por todo aquel que seriamente intente aproximarse a él. Por el contrario, el contexto político en el que se sitúa hoy el trabajo educativo no se puede comprender según nuestras experiencias, por liberales, por parte de la gente de izquierda y tampoco por parte de los «socialistas» que luchan individualmente. No es posible pretender que los intelectuales lleguen a comprender formas de lucha y de organización en las que quede eliminado su tan radical punto de vista teórico — que permanecerá de forma objetiva al servicio del capital hasta que no se una organizativamente al proletariado. La separación definitiva del movimiento estudiantil antiautoritario ha llegado a efectuarse a través de procesos de aprendizaje que se han desarrollado fuera del trabajo educativo y de la universidad.

A partir de los nuevos conocimientos han surgido hasta ahora dos líneas políticas relativas al trabajo educativo. Nos limitamos a exponerlas de forma muy breve.

A. *El Colectivo rojo de educación (ROTKOL)*, surgido de un grupo proveniente de la comuna infantil Schöneberg 2, que durante varios meses ha acumulado en el barrio de Kreutzberg experiencias prácticas con los niños de la comuna y niños obreros, reunidos en una gran tienda con un patio para juegos, y con un equipo formado por asis-

tentes sociales y educadores. El grupo publicó en marzo de 1970 los resultados provisionales de su trabajo bajo el título *Zur Strategie und Praxis proletarischer Erziehung* (Estrategia y praxis de la educación proletaria).

«La izquierda tiene hoy día la tarea de desarrollar una estrategia revolucionaria nacional en base a la profundización del análisis de clase y del problema de la organización. Debe, por otro lado, emprender los primeros pasos hacia la elaboración de un programa socialista nacional. Esto tan sólo le será posible si se llega a radicar en el proletariado, es decir en los barrios y en el sector productivo.»

El significado que tiene el trabajo con el proletariado ha sido tomado en consideración en varios puntos:

1. Los obreros jóvenes están menos integrados que los adultos al sistema capitalista. No tienen necesidad, por tanto, de identificarse ni con el anticomunismo ni con la política revisionista del KPD.

2. En las últimas décadas el capitalismo ha producido una subcultura especial para los jóvenes obreros, que al mismo tiempo pone al desnudo la crisis de la ideología burguesa: la ideología represiva de la familia, la represión de la sexualidad y la ilusión de virilidad y, respectivamente, de feminidad, no desempeñan en este momento su función de manera satisfactoria. «Lo beat y lo underground, la difusión de estupefacientes como forma de autoliberación individual, la difusión de la píldora, el alargamiento del período escolar, crean aún en los jóvenes obreros formas de pubertad que pueden ser identificadas con espacios de libertad que harán difícil en el futuro la disciplina de estos individuos en la producción.» Dichos reflujos de la represión total desarrollan como reacción redadas, recrudescimiento de las medidas de asistencia a la juventud, «que podrían de manera eventual hacer más conscientes a los jóvenes obreros de su represión y manipulación».

3. «Las escuelas anticuadas y autoritarias vuelcan sobre los jóvenes obreros y sobre los niños mentiras hostiles a su clase y al placer y a la despolitización, em-

bustes que por otro lado se diluyen en el interés de la creación de consumidores activos.»

4. La formación profesional pierde en gran medida todo significado y resulta posteriormente descualificada. Los aprendices en todas partes son subempleados como mano de obra de bajo coste, reprimidos al máximo en las industrias y forzados, además, al trabajo a destajo.

5. Como simples ejemplos han demostrado que a los jóvenes obreros les falta la inhibición típica de los estudiantes a enfrentarse de forma ruda con sus opresores, no habiendo interiorizado de forma tan marcada, como juicio de valor moral, el orden basado en la propiedad privada.

«La experiencia histórica del movimiento obrero enseña que el movimiento revolucionario de los jóvenes tuvo un gran interés en el alzamiento de la clase obrera en la etapa de desarrollo y de organización de las luchas de clase. El trabajo con los niños y con los jóvenes en la República Federal y en Berlín Occidental demuestra que algunos sectores de jóvenes y niños están hoy ya dispuestos a unirse a los grupos de jóvenes en lucha.»

Dichas bases se sintetizan de este modo:

«Si la política socialista tiene en la actualidad que encontrar una base en las masas proletarias, los mejores puntos de sujeción vendrán dados por las masas infantiles y juveniles proletarias, en el caso que sea posible incidir en los barrios obreros sobre los procesos de formación que ya han entrado en crisis bajo el capitalismo, que hasta ahora han adaptado al niño obrero y al joven al sistema capitalista. Desde el momento en que al joven obrero se le disciplina no sólo en la escuela, en la fábrica y en la familia, sino también por medio de la cultura joven que se le imparte en el tiempo libre, de manera específica para su clase, es necesario desarrollar estrategias de lucha, de investigación y de educación también en este campo. Dichas estrategias, que se organizan de acuerdo con las circunstancias de cada barrio, abren unas muy amplias perspectivas de movilización en el mismo proleta-

riado adulto. Los problemas de vivienda, los problemas familiares y matrimoniales, los problemas del tiempo libre compensatorio de los obreros, de la relación entre producción y consumo compensativo —unido al terrorismo del pago a plazos— los problemas del aburguesamiento y de la despolitización de la clase obrera, podrían ser aclarados por un trabajo de acción y de investigación proletario, específico para cada edad y barrio, y que implique también unas consecuencias organizativas. De un principio de transformación de las masas obreras concebido de este modo se deberían deducir las formas posteriores de organización, de análisis de clase y la cuestión del programa político.»

Antes de emprender en algunas zonas el trabajo de barrio en una escala más amplia, es indispensable satisfacer tres bases prácticas:

a) Una gran investigación en el campo en que se articulan los tres ámbitos: familia, escuela y calle. El objetivo de la investigación es el de valorar la estructura de clase y el potencial de lucha de clases en cada zona de territorio. Medios auxiliares para este fin son: materiales disponibles en los centros, acciones experimentales, suministro de cuestionarios adecuados.

b) Una formación de base de todos los compañeros que trabajan en el ROTKOL, es decir el estudio de todos los textos útiles para preparar y llevar a cabo el trabajo: en primer lugar, las experiencias y los principios del movimiento infantil de los años veinte y después, por la relación teoría-praxis, los clásicos del marxismo-leninismo y el pensamiento de Mao.

c) Colaboración con otros grupos socialistas «con el fin de evitar una mera proliferación de proyectos». El ROTKOL piensa que es importante a este fin sobre todo los grupos que trabajan en el campo de la educación en los barrios obreros de Berlín Occidental.

B. Una línea política está representada por el centro del proletario de los marxistas-leninistas de Berlín

Occidental (PROZ-ML). Aquí también hay grupos que se preocupan teórica y prácticamente de la educación de los niños en edad preescolar. Al Proz-ML se han organizado también una parte de los padres provenientes de las comunas precedentes, cuyos niños son educados por los ML junto a niños de compañeros obreros en un local de un barrio obrero. Tal trabajo no se entiende, al contrario que el ROTKOL, como trabajo revolucionario con valor político propio, en la fase actual del movimiento socialista.

La crítica del trabajo en las comunas parte de esta consideración: «la solución de los problemas de la educación infantil y de las relaciones sexuales de los padres nos parecía un aspecto indispensable en el camino hacia la revolución. Perdíamos de vista la única cosa correcta y necesaria del objetivo de la revolución, la organización del proletariado». (Esta y las siguientes citas están sacadas de «Rote Presse Korrespondenz», n. 36, 24.X.1969).

Asimismo el trabajo en las fábricas emprendido de manera correspondiente debe de criticarse en un punto fundamental: «Creíamos que también los obreros tendrían que participar en la gestión de las comunas infantiles antiautoritarias. Pensábamos que habría sido muy difícil transmitir a los niños de los obreros el modelo de las comunas infantiles antiautoritarias, desde el momento en que los obreros educaban a sus hijos de manera mucho más represiva de la que nosotros hubiésemos usado con los nuestros antes de la creación de las comunas infantiles antiautoritarias. Estas dificultades disminuirían —creíamos— una vez se unieran las comunas infantiles antiautoritarias a los grupos de fábrica. Pensábamos que los obreros podrían comprender particularmente bien su represión específica en la fábrica con la ayuda de los problemas de la educación antiautoritaria: «Toda educación infantil en colectividad puede considerarse positiva tan sólo si los padres ponen en discusión su propio estilo educativo. Esto puede darse sólo en la medida en que ellos reconozcan el nexo exis-

tente entre la represión en el sitio de trabajo y el clima represivo de la familia» (KL-Info, n. 7)».

Una investigación sobre la condición obrera ofreció que éstos son plenamente conscientes de su doble represión, pero se resignan no llegando a imaginar de qué forma podría cambiar su situación por medio de una escuela maternal de fábrica o la colaboración en un grupo de fábrica. También el proyecto de las comunas infantiles de fábrica fue por consiguiente abandonado. El intento de politizar y organizar a los obreros acerca de los problemas educativos debe ser rechazado. «Cómo y dónde podemos organizar a los proletarios? Dondequiera que ellos se encuentren y les alcance nuestra propaganda y agitación. A través de la agitación y la propaganda es necesario hacer nacer en el proletariado la motivación a la formación.

»Nuestra movilización y nuestra propaganda presuponen también nuestra propia formación, la cual debe comenzar de una forma organizativa.

»Este triple tránsito dialéctico de agitación y propaganda, formación y organización es posible tan sólo con un centralismo. El proceso de centralización de nuestro trabajo es un hecho esencial.»

De esto surgen sobre todo tres tareas prácticas: formación, movilización y propaganda en la fábrica y en el barrio; su objetivo, la creación de una organización proletaria según el principio del centralismo democrático, produce en el trabajo práctico efectos inmediatos. En tales aspectos consiste la diferencia discriminante con respecto al ROTKOL, el cual camina hacia la formación de una organización proletaria manteniendo una posición de grupo autónomo, en el que no está claro de qué manera cada uno de los ámbitos puedan, por medio de la «colaboración», formar la organización revolucionaria de masas. Semejante diferencia se expresa también en el hecho de que todos los grupos y subgrupos ML trabajaban según un programa de formación unitario, que se unifica por medio de una constante verificación.

«La formación de base hacia la cual intentamos hacer ir a las proletarias constituirá el primer paso hacia su organización.

La formación de base pasa por cuatro principios:

1. La contradicción principal del capitalismo como conocimiento proletario principal.

2. La dictadura del proletariado se tiene que alcanzar con la destrucción del estado burgués.

3. El pensamiento dialéctico como método de lucha proletario y la autoeducación de las masas en la conciencia de clases socialista.

4. La lucha contra el revisionismo como piedra parangonal de los tres primeros principios. Es indispensable llevar a cabo una crítica comunista a los partidos revisionistas (DPK, SEW). Es necesario, en segundo lugar, estudiar la historia del movimiento obrero para aprender de sus errores y de sus derrotas. En tercer lugar estudiar la historia de las organizaciones del proletariado, analizar la gloriosa lucha revolucionaria de las mujeres de los pueblos oprimidos y estudiar la sociedad matriarcal.

Algunas mujeres proletarias que siguen los cursos de formación tendrán necesidad de una escuela maternal en la que colocar a sus niños. Esta escuela constituirá el principio de una organización infantil, de cuya construcción las proletarias no se ocuparán de manera principal (...). Tal escuela maternal no será específicamente de fábrica (...) sino una casa infantil que comportará en sí una multiplicidad de organizaciones de niños en posteriores casas infantiles, comunas escolares, etc.»

Hemos hablado de la educación antiautoritaria y del desarrollo de las comunas infantiles de Berlín Occidental en sus dimensiones histórica y política. Confirman una vez más que la lucha contra la educación autoritaria tan sólo puede tener éxitos positivos en el momento en que sea posible eliminar el aparato de estado capitalista junto con sus instituciones educativas. Esto supone sin embargo

la construcción de una organización proletaria a escala nacional que pueda conducir a la victoria la lucha por los intereses económicos, políticos y sociales del pueblo. Las enseñanzas del movimiento de las comunas infantiles pueden sintetizarse en una frase: quien desee seriamente una educación humana en la que se formen las necesidades, las capacidades y los intereses de todos los niños en nuestra sociedad, debe ponerse al servicio de esta tarea.

No significa esto que los compañeros deban educar de nuevo a sus hijos de forma autoritaria o enviarles a las escuelas maternas del estado. Quiere decir antes que nada que nosotros pensamos que la educación antiautoritaria de los propios niños no es un trabajo revolucionario.

Estamos convencidos que el trabajo en el campo de la educación preescolar asumirá de nuevo, en el ámbito de una organización proletaria de masas, un significado importante como asistencia práctica y factor de movilización sobre todo para las mujeres. Aunque las experiencias y las visiones teóricas del movimiento de las comunas infantiles no ha sido inútil, la exigencia de sustituir la estructura familiar autoritaria por los grupos políticos de adultos y niños tan sólo desarrollará su fuerza revolucionaria en la clase obrera en lucha.

Lo que haya de aplicable de los principios educativos antiautoritarios en el futuro, como es el autocontrol de la economía sexual en el grupo, la autoregulación de los conflictos, la autogestión, la práctica de la oposición solidaria, tendrá que volver a definirse. Ciertamente es que los éxitos de la educación antiautoritaria de los niños pequeño burgueses no podrán ser simplemente traspasados a los niños obreros. De hecho sus formas de socialización presentan unas diferencias sustanciales debido a la condición de clase. Definir de manera rigurosa dichas diferencias y sacar de ellas las consecuencias prácticas necesarias para una organización infantil y juvenil proletaria, será tan sólo posible en unión con la nueva

praxis. No podemos hacer, por ahora, otra cosa que hipótesis.

«Para conocer un fenómeno o varios fenómenos es indispensable participar personalmente en la lucha práctica para modificar la realidad, para modificar éste o aquél otro fenómeno; en la medida en que se participe en una lucha práctica es posible entrar en contacto con el aspecto externo de los fenómenos, es posible descubrir la esencia de ellos y comprenderlos (...) si queréis conseguir conocimientos tenéis que participar en la lucha para la transformación del átomo, tenéis que efectuar experimentos físicos y químicos, tenéis que modificar el estado del átomo. Si queréis conocer la teoría y el método revolucionario tenéis que tomar parte en la revolución» (Mao Tse-tung, *Sulla prassi*, in *Antologia*, Edizioni Oriente, pp. 58-9).

LA COMUNA INFANTIL SOCIALISTA DE BERLIN- KREUZBERG

DEL INTENTO DE EDUCACION ANTIAUTORITARIA A LA EDUCACION PREESCOLAR SOCIALISTA

1. *Desarrollo e intenciones de la comuna infantil: de Schöneberg a Kreuzberg*

En contacto con la iniciativa de las comunas infantiles del Consejo central de acción para la liberación de la mujer, en la primavera de 1968 fundamos una de las primeras comunas socialistas de Berlín Occidental, bajo el nombre de Comuna infantil de Schöneberg². Desde el principio fue considerada como proyecto del movimiento estudiantil socialista que en febrero de 1968 había alcanzado su primera fase culminante con el congreso sobre Vietnam¹.

De forma obvia el intento de una educación antiautoritaria no se atribuía tan sólo al impulso de las mujeres politizadas y al movimiento estudiantil. Se debía sobre todo a que la educación tradicional en la familia, en la escuela y en la universidad entraba en contradicción con el desarrollo del proceso productivo. Es cada vez más

¹ Ver también *L'introduzione* a Vera Schmidt, 3 Aufsätze. *Anleitung für eine revolutionäre Erziehung*, publicación a cargo de Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlin, 1969, pp. 2-3 (dos de los cuales traducimos en este volumen). (Ver también lo que se dice acerca del estímulo para la creación de las comunas infantiles del congreso sobre Vietnam en el ensayo sobre los *Origini delle comuni infantili e rivolta studentesca*, en este mismo libro — N.d.C.S.).

claro que el desarrollo de las fuerzas productivas tiene como base una formación mejor y cada vez más larga de la fuerza de trabajo. Con el fin de garantizar el acrecentamiento del proceso de trabajo industrial, la educación y la formación deben de transformarse no tan sólo en la escuela de base y en la superior; se pone en discusión también la educación tradicional en la familia y la educación infantil extremadamente atrasada, ya sea estatal o privada y sobre todo religiosa.

Es típico del atraso del sistema capitalista en la República Federal Alemana el hecho que las comunas, por medio de una práctica educativa vuelta en contra de este mismo sistema, hayan logrado dar una respuesta a los intereses de la sociedad por una nueva educación, aún antes que ésta fuese ofrecida por los reformadores tecnocráticos de la educación mediante proyectos de preescolar en función del sistema, desde las viejas teorías sobre la lectura precoz hasta la enseñanza programada. No obstante los planes del Consejo de Educación y las declaraciones hechas por Cáritas, el capitalismo de Alemania occidental no ha logrado eliminar la crisis en el sector de la educación en las escuelas maternas y en preescolar.

A través de nuestro trabajo hemos intentado —al principio de una forma un tanto confusa y luego con mayor claridad— de sacar a la luz el nexo existente entre la crisis en el sector de la educación, el desarrollo del proceso de trabajo industrial y el proceso de valoración capitalista. Por lo que hemos considerado el trabajo en las escuelas maternas no sólo como un intento de liberación de las energías intelectuales y psíquicas de nuestros niños obstaculizadas por una educación atrasada, sino que, al mismo tiempo como intento de educación conscientemente *en contra* de los intereses de la clase dominante y de la explotación capitalista. Nos hemos preocupado, por consiguiente, no sólo de eliminar el autoritarismo represivo innecesario en el proceso educativo, sino que, al mismo tiempo, hemos intentado definir de ma-

nera política el proyecto de la comuna infantil y de organizarlo en relación con los estudiantes de la SDS.

Bien pronto nos ocupamos de la cuestión *educación y lucha de clases, educación y movimiento obrero*. Aunque en la práctica pedagógica cotidiana de la comuna infantil dicha perspectiva política muchas veces estuviese ausente del todo, no renunciamos a su elaboración, habiendo reconocido que nuestras específicas experiencias parcialmente liberales en las familias de formación burguesa, así como la pedagogía psicoanalítica y la imaginación pedagógica no eran suficientes para desarrollar un trabajo de educación socialista. Pensamos que era necesario elaborar una concepción materialista de la educación sobre todo a través del estudio de la historia de la educación en el capitalismo, y aprender de la práctica educativa que el proletariado en lucha había desarrollado. Esto nos conduce al descubrimiento de la historia oscurecida y olvidada de la educación en la lucha de clases. Publicamos los resultados del trabajo común en el volumen *Erziehung und Klassenkampf*, n. 3, Berlín 1969 (Educación y lucha de clases).

En él explicamos también de qué manera intentamos continuar el trabajo en el futuro:

El trabajo de las comunas infantiles no puede volcarse tan sólo sobre la fase de la socialización en la primera infancia. Hace falta entender dicho trabajo como la primera fase de un trabajo crítico de socialización que abarque la existencia entera. Lo más importante es que el trabajo en las comunas infantiles esté orientado hacia el movimiento de los escolares, de los aprendices, de los jóvenes obreros y de los estudiantes. Su extensión y seguridad vendrá asegurada sólo por la extensión del mismo movimiento socialista. Las comunas infantiles por tanto no pueden fundarse de manera exclusiva en principios psicoanalíticos, sino que deben proyectar su trabajo también en base a sus consecuencias sociales y políticas. La educación en las comunas infantiles, por consiguiente, no puede ser neutral. Tiene que ser política. La educación que se limite a la «sexualidad libre» no evitará los caracteres autoritarios producidos por la sociedad.

Considerando la influencia burguesa sobre los niños desde

pequeños, tiene que darse a conocer lo más rápidamente posible una educación socialista total. Sus contenidos y sus métodos tienen un objetivo político. Las comunas no pueden ser, por tanto, «islas pedagógicas». La educación en las comunas infantiles no puede concebirse como preparación para la vida en una sociedad sin clases y sin represión, sino como preparación para una sociedad de clases que tiene que cambiarse de forma radical. Las comunas infantiles *no son «escuelas experimentales», sino intentos de educación para la lucha, para el conflicto y en la perspectiva de una vida socialista.*

Nos habíamos dado cuenta que la isla de la comuna infantil en un barrio burgués como es el de Berlín-Schöneberg no tenía ningún futuro político. En un documento hemos narrado los motivos de nuestro traslado a un barrio obrero, de esta manera:

Algunos grupos socialistas entretanto han reconocido, sin embargo, que el trabajo en las comunas infantiles y escolares con los asistentes sociales, las maestras de preescolar y en el sector del trabajo juvenil puede convertirse en algo importante en sentido político tan sólo cuando alcance a movilizar y a organizar un gran número de hijos de obreros. Los proyectos socialistas en el sector educativo y en el ámbito social no pueden por tanto limitarse a experimentos educativos en condiciones de laboratorio. Se tienen que desarrollar en el *ámbito de la vivienda y de la vida de las familias trabajadoras*. Tienen que *superar* sus actuales límites de clase, ya sea con respecto al contenido que a su lugar social (...). No tomarán como líneas de partida fundamentales las de los actuales procesos de socialización, de sus representantes y de sus instituciones. Un trabajo en el sector educativo y en el ámbito del trabajo social y juvenil es pensable tan sólo como propaganda socialista de la acción política, como *intervención solidaria en la vida cotidiana de la clase obrera, como politización de la educación preescolar, como preparación para la lucha escolar socialista, como desarrollo de una organización infantil y juvenil proletaria y socialista.*

En otoño de 1969 alquilamos una tienda en la Fichte-strasse en el barrio Kreuzberg. Pretendíamos de esta manera unir al proyecto de comuna infantil un intento, de trabajo educativo proletario. Sintetizamos las tareas más

inmediatas en seis puntos: 1. Es necesario crear puntos de apoyo en los barrios obreros, mejor que nada por medio del traspase de las comunas infantiles ya existentes a los barrios obreros. 2. Dichos puntos de apoyo tienen que superar el trabajo apolítico e individual de las islas pedagógicas e iniciar el trabajo político con las masas infantiles. 3. Las formas para organizar a los hijos de los obreros son: grupos libres de niños, círculos infantiles, escuelas maternales proletarias, células escolares proletarias. 4. Nuestro objetivo es la politización de la familia proletaria y el desarrollo en las escuelas primarias. 5. Tenemos que hacer de nuestros niños unos disciplinados intelectuales comprometidos, dispuestos a subordinarse a los objetivos de la clase obrera. 6. El trabajo entre las masas infantiles se tiene que efectuar de forma paralela al trabajo con los padres (publicaciones de periódicos de los padres y de los niños, fiestas para niños, manifestaciones, etc.).

Como conclusión escribíamos: la educación proletaria o se desarrollará como un movimiento político o no se desarrollará de ningún modo.

Habíamos efectuado con esto —por lo menos de palabra— el cambio que ya se había delineado en la conferencia obrera de la SDS en abril de 1969: la superación del intento reformista meramente pedagógico, en el sentido de una comuna infantil inserta en nuestra práctica como contribución al desarrollo de la educación proletaria para la lucha de clases.

2. *Sobre algunas cuestiones de fondo de la educación preescolar socialista.*

El nuevo trabajo en Kreuzberg no podía iniciarse sin que tuviera lugar una fuerte clarificación de las cuestiones pedagógicas fundamentales. En el transcurso de nuestros encuentros semanales, obligatorios para todos los participantes en el proyecto, durante los numerosos cur-

sos intensivos, en el estudio individual y en las discusiones personales y, no en último lugar, por medio de la práctica en la comuna infantil y en el curso de muchas conferencias y discusiones con los padres, fue formándose lo que podríamos llamar nuestra actual concepción pedagógica. La sintetizaremos en cuatro puntos:

a) *Educación antiautoritaria contra el condicionamiento burgués y educación «laissez faire»*

Los intentos de llevar a cabo una nueva educación se han desarrollado en el sentido de una crítica práctica a la educación coercitiva y autoritaria predominante hoy día. Se busca de manera especial justificar la educación coercitiva tradicional con la ideología de la presuntamente necesaria «legítima autoridad», que sería indispensable para obtener la «libertad en la obediencia». La educación en la comuna infantil no tiene nada que ver con aquellos conceptos educativos que hablan de manera continua de limitar, adaptar, disciplinar, corregir, prohibir y negar (naturalmente todo «en bien del niño»), como si se intentase impedir el segundo pecado original. *Educación antiautoritaria no significa sin embargo dar carta blanca al niño*. El condicionamiento burgués no se puede afrontar con un programa educativo fundado «en el principio de la autoregulación de las necesidades infantiles»².

La educación tiene que trabajar con la «seguridad, la capacidad de influenciar y modificar un cierto desarrollo físico, psíquico y social del niño»³. Viene a ser como una manifestación privada y así mismo social de los adultos y pertenece al *contexto* global de relaciones sociales, cuya existencia debe garantizar. En la Cuarta Jornada Alemana

² Ver Monica Seifert, *Kinderschule Frankfurt* en «Vorgänge», 5, 19-70, pp. 159 sgg. (continuado ahora en la narración sobre la escuela infantil de Frankfurt, en este volumen).

³ Siegfried Bernfeld — cuyo descubrimiento debemos sobre todo a Lutz von Werder — *Sisyphos, oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a. M. 1967, p. 49 (ver también trad. it. *Sisifo, ovvero i limiti dell'educazione*, Guaraldi, Bologna 1971, p. 52) .

para la Asistencia Juvenil, en Nöremberg, hemos expuesto de esta manera el problema:

La estructura antagónica (niño-educador, infancia-mundo adulto, niño-sociedad) es connatural a la educación. La contradicción encerrada en ella representa una constante no resuelta en el proceso educativo. No tiene que constituir una base para la justificación del terror de los adultos educadores en las relaciones de los niños (...), (la educación es) por consiguiente un proceso que no cierra el antagonismo entre niño y educador y mucho menos entre los deseos pulsionales del niño y las posibilidades de realización, pero que reconoce como suya la tarea de desarrollar el Yo hasta una formación, capaz de funciones psíquicas reflexivas y que se distancien del mundo, capaz de examinar la realidad y de determinar de manera flexible la relación entre el Yo y las pulsiones (Ello) y el Yo y la conciencia (Super-Yo), siendo él mismo algo —que no reaccione a las negaciones con frustraciones traumáticas, sino con la intención de hacerlas conscientes. La educación dominante hace que el Yo de un niño no pueda llegar a formarse. Desde el momento en que el Ello (las pulsiones) no tienen por qué existir, el Super-Yo representa el código autoritario (...). Al contrario de la pedagogía dominante, la educación antiautoritaria es pedagogía del Yo que libera de la influencia prepotente de los adultos, pero no por los adultos, intenta mediatizar al niño la satisfacción de sus necesidades y al mismo tiempo las formas de defensa realistas en las confrontaciones con las pulsiones y con el ambiente. Educación quiere decir seguridad de las necesidades, su negación y, en cuanto que es antiautoritaria, también compensación de la negación⁴.

b) *Aprendizaje por amor en contra del principio tecnocrático de la prestación*

La educación, en cuanto seguridad, influencia y transformación del niño, tiene siempre algo que ver con el desarrollo de las capacidades intelectuales. Los procesos de trabajo industrial, que tienen como presupuesto una tecnología y una ciencia altamente desarrolladas, y la compleja organización de la sociedad tardo-capitalista hacen necesario un precoz aprendizaje politécnico, científico

⁴ R. Wolff, *Erziehung ohne Zwang?* Referat auf dem 4. Deutschen Jugendhilfetag, Nürnberg, 1970, ciclostilado, pp. 10-1.

y social. Una educación semejante productiva intelectualmente podrá, sin embargo, alcanzarse tan sólo en el momento que conciba el aprendizaje como un proceso dependiente de la dinámica de las pulsiones, sobre todo de las pulsiones sexuales. Sobre el significado que tienen las relaciones del instinto de saber con las manifestaciones sexuales del niño, Vera Schmidt⁵ ha llamado la atención de manera insistente.

El desarrollo de la líbido condiciona el desarrollo del aprendizaje, con lo que podemos decir que no existe aprendizaje sin amor. Aunque tanto el uno como el otro tengan como base la energía que se dirige a la posesión y al control del mundo objetivo: hambre de satisfacción. Aprender es tan sólo otra, una nueva forma, de amar. «La energía creativa aparece como una manera de transformar la energía sexual, (...) nuestro método *no* piensa por ahora eliminar la energía sexual, sino *cambiarla en formas más elevadas*»⁶. En este sentido la enseñanza antiautoritaria se ha volcado hacia el *desarrollo del placer* de pensar y de hablar, de observar y de conocer, de trabajar y de construir, de contar y de medir, de cantar, pintar, danzar.

El aprendizaje en la comuna infantil es, sin embargo, lo contrario de la programación de los niños para la sociedad tecnocrática y burocrática en cuyo proceso de trabajo se une de manera constante el desplacer más que el placer.

c) *Educación colectiva socialista en contra de la adaptación capitalista*

«La humanidad está dividida en dos potentes partes: la clase obrera que avanza con ímpetu y la burguesía que defiende desesperadamente su propia posición, y en una semejante posición surgen siempre nuevos hombres que

⁵ Ver Vera Schmidt, *El desarrollo del instinto de saber en el niño*, en este volumen pp. 275-326.

⁶ P. Blonskij, *Sexuelle Erziehung*, en «Das Proletarische Kind», 19-22, n. 6, p. 16.

en medio de tan grandiosa lucha se tildan de "neutrales". ¡Guardaros bien de ellos y abrid los ojos! Guardaros de éstos que saben muy bien que no son neutrales, sino burgueses, pero que se sirven de la etiqueta de la neutralidad para intentar abrumar al proletariado (...). El que hoy es neutral ayuda —lo quiera o no— a mantener lo existente, y contribuye de manera constante a mantener en pie el orden social dominante»¹.

En una sociedad en la que la contradicción principal entre trabajo asalariado y capital no ha sido abolida, en la sociedad capitalista de clases, la educación en las comunas infantiles asume la causa de la clase obrera, alienta a los niños a que comprendan las relaciones sociales entre pobre y rico, patrón y siervo, como antagónicas, pero también modificables colectivamente.

Una comuna infantil socialista no puede eludir la realidad. Ante las verjas de la fábrica, las acciones de la policía, la villa Dahlemer, la manifestación por Vietnam, el guardia del parque que chilla, el niño castigado, sin una aclaración teórico-materialista una comuna infantil no llega a llevar nada a cabo. Las especulaciones y las fábulas idealistas no sirven aquí. En todo caso lo que sirve es una explicación desencantada sobre lo que representa todo esto y el animar a los niños para la resistencia colectiva contra el dominio y la represión.

Comentario n.º 1. Katherin a una señora: «No debes castigar a Nikolai. Si lo castigas todos los niños te vendrán a pegar.»

Comentario n.º 2. «No son los comunistas los que inventan la influencia de la sociedad sobre la educación; ellos tan sólo modifican el carácter; rompen en la educación con la influencia de la clase dominante»².

¹ O. F. Kanitz, *Kämpfer der Zukunft, Für eine sozialistische Erziehung*, März-Verlag, Frankfurt a. M. 1970, p. 132.

² K. Marx-F. Engels, *Manifiesto del Partido Comunista*, Editori Reuniti, Roma 1962, p. 83 (existe traduc. cast.).

d) *Educación del educador en contra de la manía autoritaria y sobrevaloración de sí mismo por parte del educador*

Educación en la comuna infantil significa por un lado no poco importante, educación del educador. Las concepciones, las formas de comportamiento y los parámetros del educador necesitan ser reflexionados de una manera crítica y permanente. El proceso educativo resulta de otra manera puesto nuevamente en peligro por intereses represivos y por la repetición coartada de la situación edípica. Wilhelm Reich y Siegfried Bernfeld han contribuido ampliamente a la comprensión de dicho proceso: «Nuestro educador ama todavía al niño, desarrolla su propio papel de modo voluntario con entusiasmo y decisión, empujado por la coacción a repetir o, cuanto menos, bajo la influencia de su mismo complejo de Edipo. El niño que tiene delante es él mismo cuando niño. Con los mismos deseos, los mismos conflictos y las mismas vivencias. Las diferencias reales tienen poco peso aquí. En la medida en que intervienen son diferencias del Yo, no diferencias de pulsiones y de deseos. Su hacer, satisfacer y prohibir es el mismo que el de sus padres. En esta pareja pedagógica está comprometido dos veces: como niño y como educador»⁹.

Una vez abolidas por la autocrítica analítica las fantasías pedagógicas de deseo y de salvación del educador, la educación política ilumina entonces la estructura y las tendencias del proceso social. La formación del educador socialista en la comuna infantil comprende por consiguiente, al lado de la formación pedagógica, una introducción al psicoanálisis y una formación marxista de base.

⁹ S. Bernfeld, op. cit., p. 140 (trad. it. cit., p. 143).

3 *Educación en la comuna infantil —¿educación para la lucha de clases?*

Con ocasión de nuestro traspaso a Kreuzberg en otoño de 1969 nos habíamos puesto la tarea de dar forma a los primeros intentos de un trabajo proletario con los niños. Junto a un grupo de compañeros que más tarde se organizaron en el Grupo rojo de educación proletaria (ROTKOL) iniciamos el contacto con un grupo de niños obreros cuyo número fluctuaba entre los diez y los sesenta.

Estábamos por consiguiente en condiciones de promover un abierto trabajo político de masas entre los niños, sobre todo entre los pertenecientes a la capa más baja del proletariado y de los grupos marginados. En la actual situación organizativa de la izquierda revolucionaria, en la que no existen aún organizaciones de masa como organismos de lucha del pueblo, así como tampoco la organización revolucionaria de vanguardia, nuestro intento de llevar a cabo una educación de los niños proletarios para la lucha de clases en un principio ha naufragado. El Grupo rojo de educación proletaria ha señalado en su autocrítica los errores cometidos:

Nuestro error principal consiste en no haber deducido las cuestiones principales del trabajo con los niños de los obreros de las condiciones del proletariado bajo el capitalismo y del desarrollo político del mismo movimiento obrero alemán. No hemos considerado de manera suficiente las bases de la educación infantil proletaria hoy, por lo que concierne al nivel y a las consecuencias de la conciencia de clase del proletariado. Creíamos poder iniciar con nuestra estrategia un trabajo de movilización y de clarificación dirigido a todos los niños del proletariado. Considerábamos las condiciones del niño proletario en la mayoría de las veces de su situación en el tiempo libre. Tomando como punto de partida los intereses del tiempo libre y transformándolos en acciones políticas de los niños creíamos poder cambiar la misma condición del niño proletario. Habíamos sobrevalorado el poder de la conciencia del niño y negado de forma excesiva el poder de las relaciones que el sistema productivo de manera continua reproduce en el niño proletario por medio de la

escuela y de la familia. Habíamos sobrevalorado el significado del trabajo con los niños de cara a la transformación de la conciencia política del proletariado¹⁰.

El trabajo de educación proletaria puede desarrollarse como educación para la lucha de clases tan sólo en conexión con la misma organización revolucionaria del proletariado. El resto es fantasía pseudoizquierdista. Por lo tanto, «el trabajo con los niños tiene que encuadrarse en la estrategia política nacional e internacional del movimiento socialista»¹¹.

¿Qué significa esto para la comuna infantil socialista de Kreuzberg?

a) *La comuna infantil es un proyecto socialista de autogestión* que representa una alternativa radical a la educación actual en la escuela maternal y en preescolar. De manera contraria a la pedagogía dominante, llevamos a cabo la pedagogía del Yo que arrincona el predominio del adulto (no al adulto) y permite, al mismo tiempo al niño la satisfacción de sus necesidades y las formas de defensa reales en las confrontaciones con las pulsiones y el ambiente. A través de la organización colectiva de la educación, los participantes en el proyecto se ponen en una situación y estimulan más intensamente la puesta al servicio de la lucha anticapitalista.

b) *La comuna infantil es un proyecto de educación del educador.* Compromete a padres y compañeros que colaboran en los trabajos de ponerse a sí mismo a discusión y de modificarse continuamente. En la comuna infantil el educador tiene que aprender a desarrollar una relación mediatizada en los choques con la propia infancia,

¹⁰ *Für den Kampf der Kommunistischen Arbeiterjugend*, INFO 1, julio 1970, publicado por ROTKOL, p. 1.

¹¹ *Soll Erziehung politisch sein?*, publicación y comentario a cargo de Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung, März Verlag, Frankfurt a. M., 1970, p. 193 (ver trad., it. *Educazione come prassi politica*, Bologna 1971, p. 202).

«con el objetivo de no querer castigar, condenar, educar, esto es reprimirse a sí mismo en el otro...»¹².

La comuna infantil institucionaliza de tal manera la autocrítica psicoanalítica; a decir verdad, nuestras experiencias desaprueban todo optimismo acerca de la posibilidad de un progreso visto desde esta óptica. Lo poco que hemos alcanzado de vez en cuando nos permite, sin embargo, é continuar en este intento.

c) *La comuna infantil es una escuela experimental* para compañeros enseñantes, educadores y trabajadores socialistas; dos puntos centrales son importantes en este sentido: 1. el desarrollo de *modelos de educación pre-escolar* en los que trabajamos teórica y prácticamente hace algunos meses; 2. una ayuda para brindar a la *pedagogía anticapitalista* a que ponga en el centro de su trabajo los problemas psicológicos y materiales del niño obrero, una pedagogía «que sea sustentadora de los asalariados y de sus hijos»¹³.

d) *La comuna infantil es, por último, una iniciativa de acción y propaganda socialista* para llevar a cabo la lucha educativa en el barrio y en la escuela. Esta lucha se lleva adelante como enfrentamiento práctico, sólo en el ámbito de una organización revolucionaria de masas, cuyas filas son el único marco para que la comuna infantil de Berlín Kreuzberg pueda realizar sus exigencias socialistas.

¹² S. Bernfeld, *Kinderheim Baumgarten*, en *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, März Verlag, Frankfurt a. M., vol. I, p. 114 (ver trad. it. *Antiautoritarismo e psicoanalisi nella scuola*, Feltrinelli, Milano 1971, pp. 5-120). (También trad. cast. *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, Barral ed. Barcelona 1973, pp. 99-213).

¹³ Ver F. Huisken, *Lehrer und Schule im Spätkapitalismus*, Erlangen 1970, p. 25.

EXCURSUS ACERCA DE LOS TURNOS DE LAS PERSONAS QUE CUIDAN AL NIÑO

La alternativa entre la tarea de una maestra de pre-escolar que se ocupa todos los días del cuidado de los niños y la institución de un servicio de padres por turnos no puede ser decidido en base a un criterio con validez general. Esto depende siempre de la composición y de la estabilidad psíquica de los individuos y del grupo de niños en general.

Es posible tan sólo enunciar las ventajas y los inconvenientes a título de estudio para la valoración de las diferentes situaciones. En la valoración de las ventajas de cambio de las personas de relación es necesario considerar dos puntos de vista: el político y el psicológico.

A través del trabajo práctico colectivo se desarrolla la solidaridad entre los padres y entre los padres y los niños. Gracias al trabajo diario en la comuna infantil se favorece la autodisciplina y la autoeducación. Mediante el trabajo práctico y político colectivo se pueden satisfacer más fácilmente las necesidades de emancipación de todos. Los turnos cotidianos ofrecen la posibilidad de hablar con los demás de los propios problemas y no tan sólo del trabajo educativo. Cada cual se siente responsable de la comuna infantil, no sucediendo así en los casos en que la responsabilidad se delega, por el contrario, a una maestra. Una de las bases de la educación socialista

es la unidad del mundo adulto y el mundo infantil, que elimina el carácter de clase de la familia nuclear burguesa y su estructura autoritaria. Gracias a la unidad de trabajo práctico, político y pedagógico puede surgir una comunidad de lucha que resulte tanto más eficaz cuantos más grupos de padres y niños se separen del ligamen familiar pequeño-burgués. Las ventajas de hacer turnos para las personas encargadas de los niños se han valorado de manera diferente dependiendo de las diferentes etapas del desarrollo del niño. Dorothy Burlingham y Anna Freud han descrito, en un informe sobre una escuela maternal de guerra, las disuntas fases de desarrollo de la relación con la madre y las consecuencias de la separación en cada uno de los estadios de desarrollo del niño¹.

Ofrecemos aquí una breve síntesis de lo que ellas elaboraron, dado que de ahí se desprenden importantes implicaciones no sólo atendiendo al problema de los turnos de las personas que se cuidan de los niños, sino por lo que respecta a la cuestión de la edad en la que el niño debería ir a la comuna infantil. Es necesario tener presente sin embargo que en la escuela maternal de guerra los niños fueron separados de manera total de sus padres.

En la primera fase, durante los tres primeros meses de vida, el recién nacido se comporta hacia la madre de una manera egoísta y materialista, en la demostración de experiencias de necesidades y de satisfacción, de sensaciones de placer y de displacer.

El recién nacido crece mejor en una atmósfera materna que no en una atmósfera impersonal. Después de la separación, los niños muy pequeños se calman, no obstante, por lo general después de algunos chillidos de breve duración y parece que no les influye mucho. Necesitan más tiempo para dormirse, tienen pequeñas anomalías intestinales durante el primero y el segundo día —éstas son las consecuencias de la separación.

¹ D. Burlingham, A. Freud, *War Children*, London 1949, pp. 47 siguientes.

La segunda fase se inicia en la segunda mitad del primer año de vida. Conserva aún su carácter materialista, aunque la satisfacción de las necesidades de ternura se vuelve tanto o más importante para la vida psíquica que la satisfacción del hambre y la sed para el bienestar físico. La separación tiene consecuencias de duración más larga. Se manifiestan con anorexia, sueño agitado y actitudes de negatividad hostil. El contacto con el ambiente está claramente perturbado. Lo primero que se restaura es la prioridad de las funciones físicas. Después de la separación el niño opera una regresión a los estadios iniciales de su relación con la madre. La relación con la madre sustituida se restablece sobre la vieja base, en relación a la satisfacción de las necesidades físicas.

En la tercera fase la relación con la madre es una relación afectiva. El niño pequeño es exclusivo y exigente en su amor. La madre se convierte en un objeto en el cual satisfacer todos los deseos. De la naturaleza exigente de exclusividad de dichos deseos surgen perturbaciones (fijaciones) en la armonía de la relación madre-hijo. Las separaciones se perciben de manera particularmente grave, el niño se siente abandonado. La nostalgia por la madre crece hasta la desesperación. Su hambre psíquica prevalece sobre todas sus otras necesidades físicas? Se niegan a la alimentación y el sueño, oponen resistencia al cuidado de su persona, al consuelo y a la ternura. Se agarran a un objeto que representa el recuerdo, la presencia física de la madre.

Se puede decir, por consiguiente, que el niño en los dos primeros años de vida tiene necesidad de una persona que se relacione con él de una forma estable. No se olvida sin embargo que la exclusividad de los deseos en la tercera fase deriva en gran parte de la relación exclusiva de la primera y segunda fase. Si en la primera etapa intervienen algunas personas diferentes, por ejemplo una maestra, no se ha dicho que se desarrolle una fijación tan fuerte sobre la madre. Demasiadas personas de relación y el continuo cambio de sus actitudes influyen desfavora-

blemente sobre el desarrollo de las normales relaciones con el ambiente. El ofrecimiento de una multiplicidad de personas de relación no sólo puede no realizar al niño, sino que se opone a su necesidad de adueñarse del ambiente mediante las personas que con él se relacionan.

El ligamen con la madre, formado en el primer año de vida, alcanza su pleno desarrollo en el segundo. Tan sólo en el tercer año la relación con la madre se vuelve una intensa relación afectiva, tanto más exclusiva cuanto menos las necesidades afectivas y de ternura pueden ser correspondidas por parte del objeto amoroso. Después de los primeros dos años de vida con una persona de relación estable, los turnos en el cuidado de los niños en la comuna infantil son positivos para el niño, desde el momento en que se les da la posibilidad de desarrollar una gama más flexible y más rica de sentimientos sociales y de formas de comportamiento. Gracias a los cambiantes ofrecimientos de posibilidad de identificación, el cambio de las personas de relación, el desarrollo intelectual del niño viene facilitado. El instinto de saber en el niño se forma en relación a la posibilidad de satisfacer sus necesidades.

Si los deseos de los niños no se satisfacen ni por los padres ni por otras personas la capacidad de pensar y el sentido de la realidad no están vinculados a una persona. Los niños experimentan diferentes formas de comportamiento por parte de adultos diferentes a los que pueden también criticar. Los niños desprecian o aprecian. A los padres se les pide, a la vez, que reflexionen autocríticamente sobre su manera de comportarse.

Además, la ruptura entre familia y comuna infantil se hace más clara si el cuidado se desarrolla de forma estable por una maestra, que en el caso de personas de relación que se vayan turnando. Los niños tienen menos motivos de inseguridad si experimentan que los padres no se «han ido», sino que pertenecen a la comuna infantil. La autonomía y el comportamiento social dentro del grupo de niños es favorecida por el hecho que ellos no pue-

dan centrar la atención en una persona determinada que les cuida. Se ve al adulto no tanto como organizador superior, sino como y sobre todo una parte de la colectividad. La relación posesiva entre padres y niños se disuelve en ambos por medio de la experiencia de que los niños están allí cuidados por todos los padres. Se crea de esta manera un más amplio espacio de experiencia y de práctica afectiva.

En contra de estas consideraciones existen, por otro lado, las consecuencias negativas de los turnos de las personas que cuidan a los niños.

Los turnos requieren de ambas partes un mayor empleo de tiempo y de energías. Las estructuras neuróticas de los padres se traspasan al niño de forma directamente proporcional al número de padres. Doce padres neuróticos son más peligrosos que una maestra de preescolar neurótica. Una relación problemática entre niño y padre comporta, el día en que el cuidado toca a tales padres, dificultades casi insuperables para ambos y perturba la armonía del grupo. Las primeras fases del desarrollo del niño y de los padres son perturbadas por las contradicciones del matrimonio burgués. Las relaciones familiares problemáticas y los esfuerzos de emancipación solicitados por el grupo dan origen a una relación tensa entre niño y padres. Unos turnos de las personas de cuidado en el mismo período en que se está estableciendo la psique del niño resulta desfavorable para el desarrollo del niño. Después de los turnos, el desarrollo intelectual del niño puede hacer una regresión hacia un estadio precedente si la relación niño-padres está ya deformada neuróticamente, si el niño puede liberarse de su fijación sólo mediante una muy larga educación colectiva. Al niño puede llevarse a una inseguridad si en casa de los padres le prohíben algo que en la comuna infantil se lo pueden conceder.

El problema de los turnos de las personas que cuidan de los niños se puede resolver tan sólo después de un análisis profundo de cada uno de los niños. Si en el grupo

hay, aunque sólo sea un niño cuya fijación sobre los padres es negativa —por ejemplo, si tiene de manera rápida una merma de afecto por parte de uno de los padres, si reacciona de manera agresiva sobre todo frente a los hombres o frente a las mujeres— será oportuno siempre que exista una persona que cuide de los niños de una forma estable para un servicio continuo en la comuna infantil. Si al niño no le ha sido posible encontrar en la familia un objeto de amor, ni tampoco ha obtenido un sustituto —como es un grupo de niños— intentará como cosa principal remediar dicha pérdida. Irá a la búsqueda de adultos que puedan sustituir a la madre y al padre perdidos. (A menudo es oportuno que sea un hombre el que tenga cuidado del grupo). Sólo si se estabiliza esta «fijación», si el niño ha conocido la posibilidad de tener una relación objetual, aquélla puede ser superada y el grupo puede representar el sustituto.

Esto no significa que una madre que se haya separado de su marido y viva sola con su niño sea una mala madre y no haya ofrecido al niño suficientes posibilidades de establecer las necesarias relaciones objetuales. La desaparición de uno de los dos cónyuges, antes poseído, constituye en la mayor parte de los casos una experiencia traumática. El niño podrá tan sólo atribuir la culpa al ambiente vivido a menudo como hostil por él, representado en primer lugar por las personas con las cuales vive. Si el padre ha desaparecido, la madre es culpable. Y éste no es de hecho para el niño un buen punto de partida para una relación afectiva. El niño que no pueda comprender ni la primera posición ni la segunda, sólo podrá superar esta experiencia gracias a una nueva experiencia positiva.

El irse turnando las personas encargadas de cuidar a los niños se ha ido demostrando como peligroso para la comunidad infantil de Schöneberg. Habría sido necesaria una continuidad en el trabajo educativo para empujar el proceso de colectivización. Entre los grupos que participaban en la comuna había niños procedentes de

situaciones familiares verdaderamente difíciles. Su relación perturbada con el ambiente, con los adultos y con los niños pudo por fin resolverse cuando una maestra de preescolar se ocupó cada día de la comuna infantil, con la ayuda, por turnos, de los padres. Gracias a los juegos colectivos, los niños experimentaron que podían encontrar en el grupo un sustituto a su pérdida. Lo que primero había parecido a todos un problema irresoluble había sido solucionado en pocas semanas por la maestra de preescolar.

Historia de un caso

La siguiente biografía describe el ambiente social típico del que provienen la mayor parte de los niños de las comunas infantiles. Presenta los problemas que surgen de forma más frecuente en las comunas infantiles y que son más difícilmente superables: los turnos de las personas encargadas de cuidar al niño y las manifestaciones agresivas. La primera parte es idéntica, salvo leves modificaciones, a un documento redactado con ocasión de una discusión sobre el pequeño Udo. La segunda, es una transcripción de lo dicho en el transcurso de dicha discusión.

Los padres de Beate (madre de Udo) tienen un negocio al por mayor de aparatos técnicos. Su padre ha estado largo tiempo en prisión, durante el cual la madre trabajaba en el negocio de la hermana. Beate tiene aún hoy una íntima relación con su hermano, cinco años mayor que ella. Al retorno del padre ambos cónyuges trabajaron para sacar a flote el negocio.

El padre de Georg (padre de Udo) es agente de seguros. El también estuvo un tiempo en prisión. La madre de Georg fue durante mucho tiempo la única persona con la que él tenía contacto.

Beate conoce a Georg durante el período escolar. En

aquel tiempo se hacen amigos. Beate está mucho más al lado de su hermano mayor y de sus amigos.

Poco después de la madurez, Georg aún estudia, Beate resulta preñada. Intenta encontrar un médico para abortar. No excluye *a priori* el matrimonio con Georg, pero no quería que su decisión estuviese influenciada por la presencia del niño. Se siente aún demasiado joven para ligarse de una forma estable. A partir del momento en que el intento de abortar falla, se decide, después de las presiones morales de los padres, a casarse.

Los dos viven con los padres de Beate que los controlan de manera constante. Usan en común con ellos el baño y la cocina, comen juntos. Los padres exigen un contacto constante con la joven pareja. La ayudan financieramente. Beate continúa yendo a la escuela durante el período de embarazo, da a luz pasada la madurez; Georg estudia.

El niño nace sin complicaciones. Los abuelos y los padres se sienten felices. Beate y Georg tienen una buena relación recíproca, se ocupan de modo intenso del pequeño Udo, que manifiesta ya por aquel entonces expresiones motrices muy vivas. Udo crece en unas circunstancias que permiten a sus padres salir cada vez que lo deseen. Los padres de ella en tales ocasiones asumen la tarea de «tener cuidado del niño».

Cuando Udo tiene nueve meses, Beate y Georg se personan a menudo por la tarde en una cervecería frecuentada en su mayor parte por jóvenes y estudiantes. El tema principal de discusión es la reacción de la policía y del senado berlinés ante las manifestaciones y las acciones de los estudiantes. Discuten sobre comunas y sobre los sucesos políticos del día.

Beate quiere salir de su monotonía diaria. Sus padres trabajan ambos en el negocio al por mayor. Georg estudia, ella está sola en casa con Udo todo el día. Empieza a encontrarse también con amigos que ha conocido por la tarde. Se enamora de un amigo de Georg, pero no se va a la cama con él, aunque le hubiese gus-

tado. Teme que la relación con Georg lo resentiría en una medida demasiado fuerte.

Pero Georg está igualmente celoso. Surgen las primeras dificultades entre la pareja. Después de esto frecuentan más a menudo, a veces, también por separado, la cervecería. Las discusiones de los padres no se hacen esperar. En ocasiones llegan a casa casi al alba, no se cuidan del niño del que se pasan del uno al otro la responsabilidad.

Beate inicia un curso de corresponsal en lenguas extranjeras al que acude todas las mañanas. Durante las horas de clase lleva al pequeño Udo a casa de los padres de Georg y lo recoge al mediodía. A Georg no le satisfacen mucho sus estudios y tan sólo va de vez en cuando a la universidad.

Ambos abuelos intentan comprender las dificultades de la joven pareja, aunque les reprendan por preocuparse demasiado poco del niño. Intentan compensar la presunta carencia afectiva del niño correspondiéndole en todos sus deseos.

En la cervecería se ha creado un sólido grupo de amigos que quieren ir a vivir juntos en una comuna. Después de largas discusiones, también Georg y Beate deciden alquilar con otras diez personas una gran casa. Ellos constituyen la única pareja casada.

En el período que precedió a la entrada en la comuna, Georg interrumpe sus estudios y Beate termina con un buen resultado su curso. La relación entre los dos se vuelve aún más tensa; competen tan sólo a ver quién es el que despacha más rápidamente el trabajo con Udo.

Georg entra primero a formar parte de la comuna, él solo. Beate se queda todavía en casa de sus padres hasta que la casa no esté completamente arreglada. En estos tres meses de separación los dos se alejan inevitablemente el uno del otro.

Cuando Beate entra en la comuna con Udo es amante de Klaus al que ha conocido en la cervecería. Klaus la va a buscar, a menudo, a la comuna y con frecuencia se

queda también a dormir, sin que por otro lado entre en contacto para nada con los otros miembros de la comuna. Su único interés es Beate, la cual ha interrumpido casi totalmente su relación sexual con Georg.

En la comuna se intenta, además del trabajo político, resolver de forma colectiva los problemas individuales. Esto se hace difícil por el, cada vez más, próximo acercamiento de los miembros de la comuna y por las visitas de un gran número de jóvenes y de compañeros que, a veces, se quedan en la casa durante un par de semanas; no es posible, por consiguiente, respetar la división de habitaciones hecha desde el principio, etc. Esto hace que las relaciones sexuales se vuelvan decisivas para la comuna.

Además de Udo hay en la comuna otros cuatro niños. Dos recién nacidos, una niña de cuatro años y otra de la misma edad que Udo que ahora tiene veinte meses. Los niños se atienden juntos entre todos los miembros de la comuna. Se ha creado un servicio para el cuidado de los niños con unos turnos diarios. A Beate le toca una vez a la semana la tarea de meter a la cama y de cuidar a Udo y a los otros niños. Georg ha ido desarrollando una actitud agresiva en sus relaciones para con Beate y se niega de forma rotunda a cuidar al niño. Ignora completamente al mismo Udo. De esta manera castiga a Beate.

Entretanto la niña de cinco años se marcha con su madre. Con los recién nacidos, es algo evidente, Udo no puede hacer nada; queda Annette, la niña de su misma edad.

La relación emotiva con Beate incide de modo importante sobre el comportamiento de cada uno en su relación con Udo. La misma Beate tiene grandes dificultades con él. No se deja poner en la cama por ella, rehúsa toda atención de su parte. Beate se ha quedado aún más insegura con la pretensión de los otros de querer resolver la fijación de Udo en su madre, dejando que tan sólo el que está encargado cada vez del cuidado de los niños

se ocupe de Udo, aun en el momento en que éste llame a su madre.

(Continúa la descripción del comportamiento de Udo en el momento en que Jimmy llega a la comuna.)

Udo tiene un año y diez meses. Quisiera que le mimasen durante todo el día. Con Annette juega de vez en cuando y en el momento en que lo hace acaba atacándola. Le pega. No es capaz de realizar ningún juego. En casa crea el caos, de forma permanente, tirando todo lo que alcanza. Le gusta especialmente volcar los ceniceros y lanzar al suelo los manteles de la mesa. Cada día tiene dos o tres crisis de cólera. Se deja caer con ímpetu al suelo y chilla hasta que alguien le da lo que quiere. Para ponerlo en la cama hacen falta dos o tres horas y raras veces sucede sin griterío.

Jimmy se ocupa, ahora, esencialmente de Udo. Se vuelve amigo de Beate y con el tiempo desarrolla con ella una intensa relación, que la separa de Klaus. La relación de Beate con Georg mejora. Por consiguiente él se ocupa ahora un poco más de Udo, el cual está sobre todo con Beate y con Jimmy, quienes se alejan cada vez más de la confusión general de la comuna, por un lado porque se sienten amenazados por las pretensiones de los otros miembros de la comuna de abolir las relaciones de pareja, por otro lado por la convicción de que tan sólo una cierta estabilidad de las personas que con él tengan relación puede mejorar algo el comportamiento de Udo. Su comportamiento agresivo en relación con los adultos y con los niños de hecho se atenúa. También la relación entre Beate y Georg mejora, gracias a la mediación de Jimmy.

Los cuatro se trasladan durante tres semanas a Alemania occidental. Sin embargo al segundo día Georg ingresa en el hospital. Beate, Udo y Jimmy y su hija hacen una visita en el campo a unos amigos que tienen tres niños. Aquí se consolida el desarrollo positivo de Udo.

Ya de vuelta a Berlín, Udo frecuenta la comuna infantil. A veces Georg lo pone a dormir, se ocupa mucho más

de él. Jimmy empieza a estudiar; su relación con Georg empeora. Acto seguido, y pensando que el retorno del padre será mejor para Udo, se aleja por siempre más de Udo y lo deja a Georg.

La reacción de Udo es exactamente la opuesta a cuanto se pudiese suponer. Sus ataques de cólera vuelven, los momentos de irse a dormir y de ser cambiado se hacen de nuevo difíciles. A todo ello se une la nueva situación que supone el frecuentar la comuna infantil a la que él debe ahora adaptarse.

Juicio sintético sobre Udo: desde los primeros pasos de su desarrollo, Udo ha tenido la posibilidad de relacionarse con algunas personas (Beate, Georg y abuelos). La fijación objetual observada hasta aquel momento queda rota por Georg después de su separación de Beate, y por Beate después de su ingreso en la comuna y la introducción del servicio colectivo en el cuidado de los niños. En lugar de los padres se colocan un gran número de personas por turnos con las que el niño tiene relación.

Nuevas posibilidades de fijación objetual se presentaron a Udo en la medida en que Beate y Jimmy se preocuparon más de él. Después de la entrada en la comuna infantil con custodia y turnos, y el alejamiento de Jimmy debido a su mala relación con Georg y a su intento de noirse a estudiar, así como su estancia en el ámbito colectivo de la comuna, las posibilidades de apego objetual de Udo disminuyeron nuevamente.

¿Cuál es el resultado?

Udo tiene escasas posibilidades de orientación en relación con su comportamiento. Le faltan posibilidades de fijación objetual y de identificación que son las bases de un niño «dócil». Tiene que orientarse de manera necesaria en relación a sus necesidades, por eso su narcisismo se ha desarrollado fuertemente. Emplea todos los medios que tiene a su disposición, chillidos, saltos, muecas, etc., para obtener lo que quiere. A todo esto se une la experiencia vivida tanto con los abuelos como al ingresar en

la comuna, de haber tenido que luchar solo cuando quería imponer lo que quería obtener.

Se puede observar con facilidad cómo Udo busca de acercarse a los otros niños con abrazos, besos o, por lo menos, palpándoles. En sus intentos de acercamiento, a menudo violentos por causa de su comportamiento motriz fuertemente desarrollado, la mayoría de las veces hace daño a los niños los cuales se espantan, se marchan o empiezan a llorar. Para él significa una frustración en el intento de desviar su energía libidinosa; esta experiencia fallida cambia la energía en agresividad que se expresa por medio de crisis de cólera y de insensatas destrucciones.

Tal desengaño corresponde, por otro lado, a una situación que él ha vivido a menudo: abandono de Georg y Beate y al fin de Jimmy. Su reacción frente a los otros niños pasa entonces por hacerles daño, pegándoles, etc. Esto le trae la satisfacción de tener y poder entonces, no sin la influencia de los adultos, amar a un niño en lágrimas, acariciarlo y abrazarlo. Dado el constante fallo de la experiencia, Udo cesa de acariciar a los niños como primer acto y empieza a pegarles para después poder amarlos.

Los adultos ya no constituyen para él objetos de amor que le ayudan a comprender y a dominar el ambiente, sino que los ve en gran parte como un ambiente hostil que le limita su campo de acción y en contra del cual debe hacerse valer. Lo destruye, lo quita de en medio. Tan sólo con Georg no es tan agresivo. Explicación: Georg fue durante mucho tiempo, cuando Beate hacía el cursillo y él ya no estudiaba, la persona de relación determinante. La total merma de afecto después del ingreso en la comuna, cuando Georg se alejó completamente de Udo, no respondiendo a sus peticiones, fue para este último una experiencia traumática que se repitió bastante a menudo, aunque de forma menos acentuada—aunque percibida por Udo con la misma intensidad— en el período en el que Georg intentaba resolver el conflicto con Beate.

Esto ha desarrollado en Udo una angustia que se expresa en el comportamiento apático frente a Georg. Cuando Georg pone en la cama a Udo, éste la mayoría de las veces se duerme ya en sus brazos. Su agresividad para con Beate y Jimmy significa probablemente tan sólo que Udo pretende defenderse de la merma de afecto ya experimentada, poniéndola en acción el mismo.

Este comportamiento corresponde a la estructura ambivalente de las pulsiones, al carácter de placer-displacer. En los momentos en que no se da a Udo ninguna posibilidad de identificación con la voluntad de un adulto, hace una regresión a una etapa anterior del comportamiento infantil. Intenta identificarse con lo que desea. Intenta por otro lado acudir al adulto que le tiene que dar algo que tenga relación con la cosa que él quiere conseguir. No desea por consiguiente tener la cosa en efectivo, sino la simpatía de la persona. Por otra parte no desea el afecto de una persona cualquiera, sino el de su padre o de su madre. El principio del placer-displacer se realiza de este modo: en el momento en que ve que va a realizarse su deseo se opone. Su impotencia para obtener lo que realmente quiere se expresa la mayoría de las veces con un ataque de cólera, con hacerse daño, tirarse por los suelos, golpearse la cabeza, etc.

Después de la constante aproximación de las personas con las que el niño se relaciona tanto en la comuna infantil como en su primera fase de desarrollo, por los distintos métodos que él ha padecido, se ha formado por un lado una personalidad que reacciona de forma mecánica, acepta con la máxima disponibilidad las posibilidades de identificación que se ofrecen, lo que comporta un comportamiento mecánico. Así, por ejemplo, él superó el trauma de la entrada en la comuna infantil habituándose —y esto ya después de los dos primeros días— a estar en la ventana y hacer muecas. Se sirve de esta actitud como reflejo del esperado momento de marcharse.

En lugar de una educación antiautoritaria, Udo ha recibido en gran medida una educación «laissez-faire». Su

agresividad para con los adultos y los niños es una expresión de esta imposibilidad de regularse de manera autónoma y de controlar o diferir sus necesidades. Los turnos de las personas que tienen cuidado de los niños en la comuna infantil no ofrecen en este caso ninguna posibilidad de transformación.

Discusión del 21.XII.1969 sobre Udo

El documento del desarrollo de Udo (comprendida la relación Beate-Georg) elaborado por Jimmy, fue leído por él, completado y en parte corregido por Beate. En la discusión que sigue se analiza de una forma mucho más atenta el comportamiento de Udo, partiendo del documento.

Comportamiento de Udo frente a los adultos: Udo puede adaptarse rápidamente a nuevas personas que con él se relacionan. Una vez dentro de la comuna experimenta cambios bruscos de muchos adultos. Algunos de éstos (lo cual recae en particular sobre Georg) se ocupan de él de vez en cuando muy intensamente, después de nuevo no se acercan a él para nada. Todo esto comporta progresivas frustraciones, faltándole cada vez más toda posibilidad de identificación con una persona con la que él se relacione. Como dice Jimmy, para superar estas frustraciones Udo ha aprendido de forma mecánica a entrar de forma rápida en relación con los adultos. Este mecanismo aprendido de memoria le ofrece una posibilidad sustitutiva de satisfacer su necesidad. Sin embargo no es posible una real satisfacción, desde el momento en que las personas a las que él quisiera dirigir su líbido no se entretienen con él de una forma continuada

¿Cómo es posible hacer que Udo adquiera seguridad por medio de la intervención de una persona que de él se cuide?

¿Cómo deben comportarse los adultos en la comuna?

¿Cómo tienen que comportarse los adultos en la comuna infantil?

Mientras que Beate y Udo vivieron en la comuna, Beate y Jimmy continuaron ocupándose intensamente de Udo. Lo mantenían lo más lejos posible de los otros adultos para así interrumpir el constante cambio de las posibles personas de relación. Estaría bien que el mismo Georg no se ocupase más de Udo, habiéndose comprobado que las tensiones provocadas por su relación con Beate inciden en su comportamiento en relación con Udo. Por otra parte, quería de manera continua reestablecer la relación Georg-Beate. (Ejemplo de lo dicho es la situación en la que, después de un enfado entre Beate y Georg, Udo toma a Beate por la mano y la lleva a Georg.)

Se ha formado en él esta asociación mental: si la relación Beate-Georg va bien, por consecuencia se establecerán de nuevo las condiciones antecedentes de vida positiva (personas de relación estable).

Dado que esto no es posible, los intentos de Udo están destinados al fracaso. Cada vez que Georg se ocupa de él, surgen nuevas esperanzas que son repetidamente frustradas. La mejor cosa sería que Udo no volviera a ver a Georg nunca más. En la actualidad esto no es posible.

Tan sólo Beate y Jimmy se ocupan en la comuna infantil de ayudar y de hacer los turnos para el cuidado de los niños.

El comportamiento de los adultos en la comuna tendría que adecuarse al de los adultos de la comuna infantil. Es necesario por parte de los adultos una cierta constancia en el comportamiento (cuando se cambia a Udo, es necesario prepararlo de forma verbal para el hecho que va a ser cambiado y *dejarlo* de todos modos que decida si lo ha de desnudar un adulto o ha de ser el mismo quien lo haga, o entre ambos).

¿Cómo se comportan cuando Udo se pone agresivo para con los otros niños? (Hace falta considerar que la causa de la agresividad de Udo tiene origen prevalentemente en una necesidad vital no satisfecha). Tal cuestión no ha

sido clarificada, pero se ha ampliado en una discusión general sobre nuestras actitudes en el caso de manifestaciones agresivas de los niños.

La intervención adulta debe llegar por principio de la manera más moderada posible. La solución formal provisional a la que hemos llegado es la siguiente:

a) evitar con la comunicación verbal las cogidas bruscas de objetos.

b) si un niño se acaba de llevar de otro cualquier cosa, dejar el juego al niño que lo ha cogido, en la medida en que el otro lo consiente, aun arriesgándose a que la actitud de este último sea renunciante.

c) si los niños se pegan, separarlos. Hacer comprender al más grande que el más pequeño no se puede defender del mismo modo que él. Hacer comprender al más pequeño que también él tiene posibilidades de defenderse, por ejemplo pellizcar, y que no tiene por consiguiente que escaparse corriendo o irse en busca de los adultos.

Esto es válido hasta que no se elabore otra solución teórica y práctica.

TERCERA PARTE

DOS ENSAYOS DE VERA SCHMIDT

Prefacio

Reich escribió de ella y de su Hogar infantil experimental: «El trabajo de Vera Schmidt fue el primer intento en la historia de la pedagogía de dar un contenido práctico a la teoría de la sexualidad infantil. Se puede tranquilamente comparar tal intento —aun cuando tiene valoraciones diferentes por lo que concierne a su significado histórico— a la Comuna de París». Sin embargo el nombre y la obra de Vera Schmidt han sido curiosamente borrados y olvidados, también dentro de la literatura especializada además del ámbito más propiamente educativo y político. Los únicos ensayos en circulación —es todo lo que de ella se sabe— son los tres ensayos fotocopados y publicados en una edición clandestina (sin derechos de autor) por los estudiantes alemano-accidentales en 1969.

Aportamos aquí la traducción de dos de ellos (el tercero, *Bedeutung des Brustsaugens und Fingerlustschens*, no nos ha parecido tan importante para los objetivos de la problemática aquí tratada) sobre todo porque ellos son el punto de partida constante de todas las experien-

cias de comunas infantiles de Alemania occidental y de las aplicaciones de los conocimientos psicoanalíticos a la práctica educativa. Sobre todo nos parece importante ofrecer al lector y a quien está comprometido en intentos de educación alternativa, la posibilidad de conocer una experiencia, la del Hogar infantil experimental de Moscú de que habla el primer ensayo, que ha constituido el primer intento radical de educación alternativa no tan sólo en los métodos (aplicación de los conocimientos psicoanalíticos ni más ni menos), sino también en las instituciones (se trata de una educación casi completamente extrafamiliar). A los lectores habituados al flujo de literatura psicoanalítica sobre la importancia y la necesidad imprescindible de la familia en la educación más allá de los primeros años de vida, a la equiparación de toda educación extrafamiliar a la hospitalidad y sus funestas consecuencias, la relación de Vera Schmidt sonará a nueva y a «revolucionaria». Lástima que haya sido tan breve: las dificultades que tenía con las instituciones propuestas para su control, de las que Vera Schmidt habla al principio de su ensayo, llegaron por fin a que se cerrara la experiencia —y a que se produjera un silencio sobre Vera Schmidt. La brevedad de la experiencia hace que no pueda tener más que el valor de una institución, de una sugerencia a verificar. También las eventuales críticas (aislamiento, falta de relación con la realidad política concreta de la URSS, etc.) permanecen dudosas por falta de material de hecho. Tres, cuatro años de experimentación y un reducido número de niños con los que se ha podido realizar una práctica educativa diferente, tienen de hecho un significado necesariamente muy reducido en un contexto como el soviético de los años veinte y treinta, comprometido en unas radicales transformaciones ya sea con respecto a la época prerrevolucionaria ya a los mismos primeros años de la revolución, no tan sólo en el campo económico y político sino también en el familiar y en el educativo (piénsese si no, en las sucesivas y también en

sus contradictorias modificaciones aportadas al derecho de la familia, que se dirijan primero a la destrucción de la familia rusa tradicional y después a la consolidación de la «nueva» familia nuclear)¹.

¹ Los ensayos que aquí hemos traducido han sido extraídos del libro Vera Schmidt, 3 *Aufsätze*, publicado por el Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West Berlin, 1969. Los títulos originales son, respectivamente: *Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig-Wien-Zürich 1924; *Die Entwicklung des Wisstriebes bei einem Kinde* (sin indicación del lugar de edición ni la fecha). Este ensayo fue traducido en su tiempo del manuscrito ruso al alemán por Elisabeth Naef.

EDUCACION PSICOANALITICA EN LA RUSIA SOVIETICA

INFORME SOBRE EL HOGAR INFANTIL EXPERIMENTAL DE MOSCU

1. *Los problemas externos del hogar experimental*

El interés por los problemas educativos, y en particular por la educación colectiva infantil ha aumentado de manera sensible durante los acontecimientos de los últimos años. Así fue como en nuestro pequeño círculo interesado por el psicoanálisis se pensó en la idea de instituir un hogar infantil que, además de una observación científica, ofreciera la posibilidad de buscar nuevos caminos educativos basándose en los conocimientos que suministraba el psicoanálisis. Con este objeto se puso a nuestra disposición una casa, el Comisariado del Pueblo para la Educación facilitó el dinero necesario, y el 19 de agosto de 1921 pudimos inaugurar el hogar experimental, que quedó de forma oficial anexionado al Instituto Psiconeurológico de Moscú. Al frente del Hogar se situó al profesor Ermakov, líder del movimiento psicoanalítico de Rusia. En Rusia era por aquel entonces casi imposible encontrar colaboradores preparados y que conociesen aunque fuera de forma teórica el psicoanálisis. Tuvimos por tanto que contentarnos con acudir a educadores interesados por la especial tarea encomendada al hogar, y que recibirían una posterior formación durante su colaboración.

Acogimos en el Hogar infantil a treinta niños, los cuales dividimos en tres grupos, de la forma siguiente:

I Grupo — 6 niños de edad comprendida entre 1 año y 1 año y meses

II Grupo — 9 niños de edad comprendida entre 2 y 3 años

III Grupo — 15 niños de edad comprendida entre 4 y 5 años

Los padres de los niños pertenecían a las capas sociales más dispares, desde obreros y campesinos hasta círculos intelectuales.

Aunque la labor científica del Hogar se desarrolló con toda discreción, ya a los tres meses se difundieron por la ciudad todo tipo de rumores. Se decía que en nuestro hogar se perpetraban las cosas más espantosas, que bajo los fines de la observación excitábamos de forma prematura a los niños, y otras cosas por el estilo. Las autoridades abrieron una investigación. La comisión investigadora compuesta por un pediatra, un pedagogo, un psicólogo y un representante del Comisariado, trabajó en reuniones, deliberaciones y demás, durante algunos meses. Al terminar, sus votos se dividieron. El médico y el educador se pronunciaron a favor del hogar y calificaron nuestro trabajo de útil y provechoso. Por el contrario, el psicólogo criticó de forma muy dura la actividad del hogar, desde el punto de vista tanto psicológico como científico. El Comisariado del Pueblo para la educación declaró, a través de su representante, su decisión de no seguir subvencionando el Hogar experimental, aunque lo alegado era el elevado coste del mismo.

Poco después el Instituto Psiconeurológico, en cuya dirección se había situado recientemente el profesor N., un enemigo acérrimo del psicoanálisis, el cual impuso una inspección de nuestra institución. En una sesión pública el prof. N. insultó al director, a los colaboradores y hasta a los niños del Hogar experimental. Después de

esto, el Instituto Psiconeurológico no sólo retiró todo apoyo al Hogar experimental, sino que se apresuró también a separarse ideológicamente del mismo.

En vista de la desesperada situación nos vimos obligados a cerrar el hogar experimental. Pero el mismo día que tomábamos tal decisión nos vino a ver un representante del sindicato alemán de mineros, «Unión», el cual se encontraba por aquel entonces en Moscú para asistir a un congreso. Nos ofreció, en nombre de la liga de mineros alemanes y rusos, facilitarnos los medios materiales y de apoyo ideológico para nuestra nueva organización científica. Desde entonces (abril de 1922) el Hogar recibe del sindicato alemán Unión, alimentos y de los mineros rusos combustible. El Hogar experimental tan sólo cambió su nombre por el de «Solidaridad Internacional». Los colaboradores que percibían sus salarios del Centro Académico del Comisariado del Pueblo para la Educación órgano del que dependían todas las instituciones científicas de la República, se redujeron a la mitad. El número de niños disminuyó a 12.

En otoño de 1922 se fundó el Instituto Estatal de Psicoanálisis al que se anexionó como organización auxiliar el Hogar experimental. El Hogar experimental fue inspeccionado dos veces en invierno de 1922. En ambas ocasiones el juicio emitido sobre nuestra actividad pedagógica y científica fue altamente elogioso.

Esto no impidió que, en la primavera de 1923, cuando faltaban los medios para sostener a las organizaciones más indispensables, la existencia del Hogar experimental fuese de nuevo puesta en tela de juicio por los círculos superiores del gobierno. Al mismo tiempo se desencadenó una vez más la polémica sobre la conveniencia de una institución que pretendía basar su sistema educativo en descubrimientos psicoanalíticos. Una parte de los educadores y psicólogos se expresaron a favor y otros en contra. De nuevo se nombró una comisión compuesta por cinco miembros, que debería supervisar durante el presente otoño la actividad del Hogar experimental. La subsistencia de la

institución no está aún asegurada. El vivo interés que pedagogos y psicólogos han manifestado por la aplicación del psicoanálisis a los problemas educativos es para nosotros la mejor garantía de que el Hogar experimental pueda continuar subsistiendo, siendo como es una de las organizaciones más indispensables de la pedagogía moderna.

2 La organización interior del Hogar experimental

El Hogar experimental cuenta, actualmente, con doce niños, de ellos cinco varones y siete hembras.

I grupo — 6 niños de edad comprendida entre 3 y 3 años y medio.

II grupo — 6 niños de edad comprendida entre 4 y 5 años.

De los niños que integran el primer grupo, cuatro se encuentran en el Hogar desde el día de su apertura, uno desde hace más de un año y otro desde hace cuatro meses. De los niños del segundo grupo, cuatro ingresaron en los primeros meses que siguieron a la inauguración, y dos hace año y medio. Como anteriormente se indicaba, los niños provienen de las capas sociales más dispares. Algunos de ellos son huérfanos, a veces de ambos padres. Todos los niños se han desarrollado de una manera normal tanto en el aspecto físico como en el psíquico.

Cada grupo ocupa dos habitaciones de la bonita casa con jardín donde está instalado el Hogar; una de las habitaciones sirve de dormitorio, la otra de comedor y sala de juegos. Existe una habitación para aislar a los enfermos.

Los cuidados físicos y la dirección pedagógica de los niños están a cargo de las educadoras, que se turnan cada seis horas. Al principio cada grupo tenía cuatro educadoras, en la actualidad, sólo tres. (En el Hogar experimental no hay asistentes). Forma parte del trabajo de las educadoras también la redacción de los perfiles

caracteriales y de diarios y observaciones, donde cada día se hacen anotaciones después del turno. Además, con respecto a cada niño del grupo de los más pequeños disponemos de anotaciones diarias de todas las actividades corporales (en relación con la educación de los hábitos de limpieza), horas de sueño diurnos y nocturnas, estado de la piel, apetito y humor.

Con ciertos intervalos se realizan perfiles caracteriales de cada niño y, según las exigencias del trabajo práctico, se discuten problemas psicológicos y pedagógicos. El trabajo psicológico y el pedagógico están íntimamente relacionados. La actividad pedagógica se basa en los conocimientos del psicoanálisis; sin embargo, por su parte, proporciona a la observación analítica abundante material tanto para la aclaración de problemas no resueltos como para el planteamiento de nuevos problemas.

3. Principios psicoanalíticos para el trabajo en el Hogar experimental

1. El psicoanálisis enseña que en el psiquismo humano existe, al lado de la vida psíquica consciente, el reinado del inconsciente. El niño de corta edad está más dominado por su inconsciente que el adulto. Su personalidad consciente se desarrolla tan sólo lenta y progresivamente.

Afirmamos, para nuestra labor pedagógica, que cada educador ha de poder reconocer e interpretar las manifestaciones del inconsciente infantil, distinguiéndolas de sus manifestaciones conscientes. En lugar de condenar al niño por los impulsos surgidos de su inconsciente, sobre los que no tiene por consiguiente ningún control, lo que debemos hacer es ayudar a dominarlos. De este modo podremos dar al niño una conciencia de su fuerza, en lugar de hacerle sentir su propia debilidad.

2. El psicoanálisis nos ha enseñado a reconocer dos de los principios básicos del acontecer psíquico: el prin-

cipio de placer y el principio de realidad. El niño pequeño está completamente dominado aún por el principio de placer. Su tendencia instintiva se orienta de forma exclusiva a la obtención del placer y a la evitación del displacer, sin tener en cuenta las exigencias de la realidad.

Nuestra tarea consistiría en hacer comprender al niño de forma gradual el significado de las condiciones reales del mundo externo y de estimularlo para que supere de este modo el principio de placer y lo sustituya por el principio de realidad.

3. El psicoanálisis ha demostrado que es un error insostenible negar en el niño la existencia de una vida sexual y suponer que la sexualidad tenga su nacimiento tan sólo en el momento de la pubertad y de la maduración de los órganos genitales. Al contrario, el niño desde que nace tiene una rica vida sexual, sólo que ésta no está aún ligada de manera orgánica a los genitales y naturalmente no tiene nada que vez con la función reproductora. Más bien se la podría calificar de perversa-polimorfa. A partir de esta sexualidad infantil se desarrolla, por medio de una serie de transformaciones, la sexualidad normal del adulto.

Si, por consiguiente, la sexualidad infantil es un fenómeno natural y biológicamente fundado, también sus manifestaciones serán entonces fenómenos normales y necesarios, que tendremos que considerar en nuestro trabajo educativo.

4. El desarrollo sexual del niño atraviesa una serie de organizaciones sexuales que el psicoanálisis define como etapas pregenitales, por cuanto que las zonas genitales no revisten aún ningún papel dominante. De forma simultánea, la relación entre cada una de las tendencias sexuales (instintos parciales) y el objeto pasa por una serie de transformaciones que van desde el autoerotismo (satisfacción que se obtiene en diversas zonas del propio cuerpo) hasta la elección del objeto (convergencia de todos los deseos en un objetivo exterior).

Facilitaremos un desarrollo no perturbado de esta complicada evolución si en nuestra labor educativa tomamos en cuenta las etapas de organización pregenitales que normalmente se manifiestan a través de indicios. Debemos saber, por otro lado, que cada paso en este camino se puede convertir en un punto de apoyo de la inhibición del desarrollo, lo que hará necesaria nuestra intervención.

5. Los instintos sexuales en el niño pueden derivar hacia los caminos más diversos. Podrán ser desviados de sus objetivos sexuales y dirigidos hacia fines de mayor valor social, ya no sexuales. Este proceso, en psicoanálisis, se llama sublimación. Pero los mismos instintos pueden también estar sometidos a represión. Por medio de este proceso, los instintos no llegan a su objetivo final debido a un impedimento psíquico y se delegan de este modo al inconsciente; sin embargo conservan su energía que se canaliza por otros caminos en busca de una satisfacción sucedánea.

La recientemente adquirida comprensión de las manifestaciones sexuales infantiles debería ayudar a hacer posible, a través de una adecuada conducta pedagógica, un mayor grado de sublimación. Si de esta forma fuera posible reprimir tan sólo una parte de las tendencias instintivas del niño, y una mayor parte de la energía psíquica pudiera destinarse a aplicaciones culturales y sociales, entonces se daría por parte del individuo la posibilidad de un desarrollo más rico y exento de privaciones.

6. La investigación psicoanalítica ha revelado que la actitud del niño hacia sus padres puede transferirse, de forma positiva o negativa, asimismo, a personas sustitutas. Tales sustitutos de los padres son en primer lugar los enseñantes y los educadores, y (para el enfermo) el médico. En la educación la vinculación positiva con la persona sustituta se utiliza para inducir al niño a abandonar progresivamente el principio de placer y someter-

se al principio de realidad. Por otra parte, en caso de disposición negativa hacia la persona sustituta, el niño se situará en una posición hostil con respecto a las exigencias de la realidad.

Nuestro conocimiento del mecanismo de transferencia nos impone la obligación de procurar en bien de la labor pedagógica, una vinculación del niño a la persona sustituta. Dependerá del comportamiento del educador el que dicho ligamen tome un cariz negativo o positivo. De ahí se desprende la necesidad de un serio trabajo del educador sobre sí mismo.

7. El psicoanálisis presupone que en el campo psíquico no existe casualidad alguna. Todas las acciones, manifestaciones, y ocurrencias de una persona que pudieran parecer casuales en un examen superficial, en una observación analítica se revelan como determinados por los procesos inconscientes.

Si en nuestro trabajo educativo nos atenemos a este punto de vista, el comportamiento y las manifestaciones del niño nos proporcionarán multitud de indicios, a partir de los cuales podremos analizar los procesos que se desarrollan en las profundidades de su inconsciente.

4. *Principios pedagógicos generales para el trabajo político en el Hogar experimental*

1. Toda educación que intente ser eficaz debe empezar en los primeros días del niño. Se ha comprobado que la lactancia es uno de los períodos más importantes de la vida humana, en la que se plantan las semillas de todas las posibilidades futuras de desarrollo.

2. En su trabajo pedagógico el educador no debe partir de consideraciones teóricas, sino del material que le proporciona la observación de los niños.

3. La conducta pedagógica para cada niño deberá adecuarse según la peculiaridad individual del niño.

4. En base a la interpretación biogenética del desarrollo infantil el educador tiene que evitar toda valoración subjetiva de las manifestaciones del niño (en particular de las tendencias inconscientes).

5. El éxito de la educación depende de que se cumplan tres importantes condiciones:

a) Establecimiento de una relación entre educador y educando (vinculación, transferencia, véase lo dicho anteriormente);

b) Crecimiento del niño en una colectividad de coetáneos;

c) Creación de condiciones exteriores favorables y de un ambiente sano desde el punto de vista pedagógico.

6. En los primeros años de vida es necesario sobre todo perseguir tres importantes objetivos pedagógicos:

a) Adaptación gradual a las exigencias de la realidad;

b) control de los procesos de excreción;

c) inicio de la sublimación de las tendencias instintivas infantiles.

5. *Medidas pedagógicas para la realización de los requisitos anteriores*

Las relaciones del niño con las demás personas de su entorno. En el Hogar experimental, la relación entre educador y educando se basa en la confianza y buena voluntad recíprocas. La autoridad del educador es sustituida por el contacto con el educando (transferencia).

Las relaciones del niño con sus compañeros se caracterizan, también, por la recíproca simpatía y benevolencia. En base a nuestra experiencia, una situación tan favorable puede, sin embargo, alcanzarse tan sólo si el número de educandos no sobrepasa una cifra determinada

para cada edad¹. El niño ha de sentirse miembro de una comunidad, no un individuo perdido en la masa.

La vida en colectividad tan sólo tendrá un efecto positivo en el niño si éste siente que los miembros de la comunidad armonizan entre sí.

El comportamiento de las educadoras. En el Hogar experimental no existen los castigos. Las educadoras tienen instrucciones de no hablar a los niños con tonos severos.

Toda valoración subjetiva del niño se debe anular. Tanto el elogio como el reproche, son, a nuestro parecer, manifestaciones de un juicio emitido para estimular en él la codicia y el egoísmo. Por dicha razón procuramos siempre limitarnos tan sólo a enjuiciar el resultado objetivo de la actuación del niño, no al niño mismo. Diremos, por ejemplo, que la casa que ha construido un niño es muy bonita, pero sin alabar al niño. O bien, en el caso de una riña, pediremos al agresor que vea el daño que ha causado a su oponente, pero sin reprocharle nada; y así sucesivamente.

En presencia de los niños las educadoras deben tener la más absoluta reserva. No deben hacerse observaciones sobre sus peculiaridades y su conducta cuando los niños puedan oírlo. Se evitarán asimismo todas las conversaciones que no sean apropiadas para ellos.

En el trato con los niños, las educadoras se mostrarán extremadamente parcas en caricias y demás signos de ternura. Se tienen que limitar a devolver de forma cordial, aunque con reservas, las demostraciones de afecto que el niño les ofrezca. Las manifestaciones impetuosas de afecto de los adultos están, en el Hogar experimental, terminantemente prohibidas (besuqueos, abrazos violentos, etc.), que excitan a los niños sexualmente y son nocivas para la autonomía. Este tipo de demostraciones sirven más para

¹ Según nuestras observaciones en el Hogar experimental, los grupos de niños tienen que estar formados por cuatro niños en el de la edad comprendida entre un año y un año y medio, cinco para el de dos años y seis para el de tres años.

la satisfacción de los adultos que para las necesidades de los niños.

La creación de unas sanas condiciones exteriores. Nos esforzamos por adaptar el entorno entero del niño a su edad y a sus necesidades. Los juegos los materiales se escogen teniendo en cuenta las exigencias intelectuales de cada edad y para estimular, al mismo tiempo, el dinamismo, las fuerzas creativas y el afán de investigación. A medida que van apareciendo nuevas necesidades se cambian tanto los juguetes como los materiales de trabajo.

La adaptación a la realidad. Si la adaptación del niño a las condiciones exteriores debe venir dada sin problemas, el mundo exterior no debe aparecérselo como una potencia enemiga. Por tal razón nos esforzamos en hacerle la realidad lo más agradable posible y en compensar cada uno de los placeres primitivos a que habrá de renunciar por medio de satisfacciones racionales y conscientes.

No podemos evitar sin embargo imponer al niño sensibles limitaciones a su satisfacción instintiva. El niño no se somete de buen grado a esta limitación de su originaria libertad y tanto menos cuanto más joven sea. Tenemos por tanto que intentar dar a las exigencias necesarias a este respecto una forma que sea lo más aceptable posible, para luego ir elevándolas lenta y progresivamente.

Hay diferentes formas por las que podemos facilitar al niño la sumisión a las restricciones inevitables:

a) En lugar de aparecer como una decisión arbitraria del adulto, las exigencias deben salir de las condiciones de la vida cotidiana y ordenación de la comunidad infantil.

b) En lugar de dar al niño órdenes directas, que no hacen más que provocar su resistencia, lo que debemos hacer —incluso en la más temprana edad— es explicarle racionalmente lo que queremos de él. Con un contacto correcto llegaremos a alcanzar, sin dificultad, nuestra meta.

c) El niño deberá renunciar por amor hacia nosotros (transferencia), a ciertas satisfacciones instintivas. Las

limitaciones que él se autoimpone de esta manera serán más duraderas que las que se le impongan desde el exterior. Además, sin provocar la rebeldía del niño, le dan una conciencia de su propia fuerza.

d) Según nuestra experiencia, la adaptación a la realidad resulta más fácil para los niños dotados de una mayor conciencia de sí mismos y un mayor sentido de independencia. Por consiguiente, la forma de facilitar la adaptación es fomentar la seguridad del niño en sí mismo.

El control de los procesos de excreción. Los procesos excretores desempeñan un importante papel en la vida del niño pequeño. Constituyen para el niño una fuente de placer a la que sólo renuncia de muy mala gana.

Debemos esforzarnos en hacer comprender al niño que se trata de una renuncia a la obtención de un placer; pero al mismo tiempo hemos de darle la posibilidad de sustituir el placer al que ha renunciado por otro de un más elevado valor social y cultural.

Esta renuncia a la satisfacción instintiva no debe tener lugar a causa de una prohibición por parte del educador. El niño debe dejar de ensuciarse, no porque no se le consienta, sino porque él de forma gradual experimente que puede mantenerse limpio.

De todas formas, lo correcto a este respecto solamente podrá surgir de la comprensión de la idiosincrasia de cada niño.

La sexualidad infantil. Los lactantes de nuestro Hogar experimental no tienen la menor idea acerca de que sus impulsos sexuales pudieran ser juzgados de distinta forma que sus otras necesidades corporales. Por dicha razón las satisfacen con toda tranquilidad y sin reparo alguno ante la mirada de las educadoras, de la misma manera que si se tratara de hambre, sed o cansancio.

Nuestra actitud frente a estos problemas evita a los niños toda clandestinidad, fortifica su confianza y su vinculación con las educadoras, favorece la adaptación a la realidad, y crea de esta forma una base favorable para el desarrollo general.

Las educadoras pueden seguir de esta manera el desarrollo sexual del niño paso a paso, y estimularlo y ayudarle a sublimar sus tendencias instintivas por diferentes medios (por ejemplo, ofreciéndole en el momento apropiado materiales como arena, arcilla, agua, colores, etc.).

6. *La labor del educador sobre sí mismo*

Para poder lograr una actitud correcta frente a las tendencias instintivas de los niños, las educadoras deben sobre todo liberarse, por medio de un análisis continuo, de ellas mismas, de los prejuicios que les vienen dados por su educación. Tienen que intentar que afloren en su conciencia las propias tendencias inconscientes y reconocer su semejanza con respecto a los fenómenos que observa en los niños. Pero si, no obstante tales esfuerzos, no llega a ver las manifestaciones de la sexualidad infantil sin repugnancia y horror, entonces lo mejor que puede hacer es abandonar la profesión de educador.

En el transcurso de su propio desarrollo todo adulto ha reprimido en el inconsciente algunos rasgos de su ser; cuando encuentra tales cualidades en personas del mundo exterior, le parecen desagradables, repugnantes y provocan en él una sensación de malestar. La educadora que se ha formado en el psicoanálisis si siente repulsión e irritación frente a determinadas cualidades de sus niños y provocan en ella una animadversión por el niño, tratará, pues, de tomar conciencia del proceso de represión ocurrido en su propia personalidad, con objeto de descubrir el origen de la excesiva repugnancia. Si lo consigue desaparecerá también la antipatía hacia el niño, reestableciendo la actitud pedagógica natural². Para la educa-

² En la práctica cotidiana en el Hogar experimental podemos observar algunos de estos casos. Una vez que hubo logrado superar el problema por medio de un pequeño autoanálisis, la educadora no entendía como había podido llegar a encontrar tan antipático un niño tan gracioso.

dora formada en el psicoanálisis no pueden existir niños queridos y no queridos. Debe comportarse con todos los niños de la misma manera benévola y dedicar a cada niño la atención que requiera su idiosincrasia.

Puede suceder que la educadora en el trato cotidiano con los niños, bajo el influjo de procesos inconscientes, sienta desaparecer todo interés por los niños, se concentre en sí misma y pierda contacto con los niños. En estos casos los niños se tornan caprichosos e impacientes; no teniendo conciencia de ninguno de los cambios que se producen en su comportamiento, la educadora no puede comprender lo que allí sucede. Tan sólo cuando, por medio de la reflexión haya logrado tomar conciencia de las causas de su estado, cambiará a su vez el humor de los niños y mejorará rápidamente¹.

7. Observaciones tomadas de la vida en el Hogar experimental

1. Sobre la aplicación práctica de la educación relativa a la higiene

Antes que nada quisiéramos decir que pensamos que no hemos logrado aún el método oportuno para la educación relativa a la higiene. Lo que sigue no es otra cosa, por consiguiente, que una narración sobre los intentos educativos que hemos llevado a cabo a ese respecto.

Al cumplirse el segundo año, exhortábamos a los niños a que se sentaran en el orinal a unos determinados intervalos de tiempo; pero no les obligábamos por la fuerza a hacer sus necesidades de este modo. Si se mojan no les

¹ En el Hogar experimental pensamos que el mal humor de los niños no es otra cosa que una reacción al comportamiento pedagógico no correcto de los educadores, condicionado por las perturbaciones inconscientes. Conocemos muchos casos en los que el mal humor permanente de un niño cambió rápidamente después de que la educadora hubo analizado y tomado conciencia de su propia actitud hacia él.

reñimos, sino que no le damos importancia, como si fuese una cosa natural.

Cuando los niños son mayores y más juiciosos, les recordamos de forma continua las ocasiones en que pidieron el orinal y no se mojaron la ropa. Hacemos evidente que ya son grandes y que podrían mantenerse limpios, y que pueden avisar por ellos mismos sus necesidades.

Al mismo tiempo intentamos procurarles una vida sana y llena de intereses de toda clase. En el aspecto físico los habituamos a la limpieza de las habitaciones, de las casas y de la ropa, una friega fría por las mañanas, un lavado antes de acostarse y un baño todas las semanas. (Hasta los dos años y medio, dos veces a la semana.) Se prolonga lo más posible la permanencia al aire libre.

Los éxitos de tales esfuerzos varían de un niño a otro. De los doce niños del Hogar, cinco ya estaban educados para la higiene en el momento en que ingresaron. Uno de estos cinco niños, una niña de 22 meses, comenzó a mojarse con mucho placer la ropa. Esta regresión duró tres meses, después de los cuales volvió a tener cuidado de su limpieza. Pero en este proceso se había cambiado todo su carácter; de ser una niña introvertida, callada y rebelde pasó a ser confiada, alegre y sociable.

Los siete niños que llegaron al Hogar sin estar educados, de día actualmente avisan cuando tienen necesidad y permanecen secos. Constituyen una excepción dos niños que acostumbran a retener la orina hasta el último momento y que por esta razón se humedecen a veces la ropa. Aunque tampoco éstos se mojan ya la ropa.

La cosa funciona peor por la noche. De los doce niños, dos mojan de vez en cuando la cama. Un niño de cinco años y una de cuatro años y medio lo hacen habitualmente. (Estos dos fueron admitidos en el Hogar a la edad de tres años. Por consiguiente se podría buscar la causa de la perturbación en la educación recibida en la familia).

La actitud de los niños frente al problema de la higiene es absolutamente tranquila y consciente; no se les

notan resistencias ni malhumores. No asocian a estos procesos ninguna idea de pudor ni sentimiento de «vergüenza».

Nuestro método nos parece el adecuado para preservar a los niños de graves experiencias traumáticas que en otras ocasiones constituyen tan a menudo una consecuencia de la educación relativa al control de los procesos excretores; pero el método es deficiente desde el momento en que la renuncia al placer que procede de dichas fuentes no se desarrolla aún de manera suficientemente rápida y radical. Esto se podrá realizar, muy probablemente, sólo cuando hayamos descubierto qué clase de placer podría servir mejor al niño como sucedáneo del placer vinculado a los procesos de excreción.

2. Sobre las manifestaciones de la sexualidad infantil y los métodos para su sublimación

Prácticas de erotismo oral. — Chupar. Damos a los niños plena libertad de chupar, pero intentamos impedir una fijación en este placer primario por medio de la creación de múltiples intereses. Al finalizar el tercer año de vida todos nuestros niños habían abandonado el hábito de chupar. En uno de los casos se trataba de una decisión autónoma, consciente: precisamente en el caso de un niño que durante una enfermedad había oído decir al médico que era mucho mejor no chupar.

En la actualidad, una niña de tres años se chupa, a la hora de dormirse, el labio inferior.

Un niño de tres años tiene el hábito, cuando da besos, de chuparse los labios. Se pone también de forma voluntaria toda clase de objeto en la boca (trozos de pan, pedazos de papel, flores, botones, clavos, etc.).

Erotismo anal. En los niños más pequeños (hasta el final del segundo año) pudimos observar que gustaban sentarse durante largo tiempo en el orinal, sin que en ningún momento se les impidiera. En la actualidad no se manifiesta tal tipo de deseos. Antes, durante la satisfac-

ción de sus necesidades, se sentaban en el orinal concentrados en el proceso y en las sensaciones que lo acompañaban; ahora, en la misma situación, acostumbra a jugar, generalmente a construir, al mismo tiempo. Se observaba también un vivo interés para con el orinal, con el que solían jugar (una vez bien limpio). Pero dichos juegos fueron sustituidos de manera rápida por nuevos juegos que les interesaban más (arena y agua). Un poco más tarde apareció la afición a colocar sobre los orinales a las muñecas y otros juguetes.

El interés por la defecación se manifestó en medida variable entre el segundo y el tercer año. Los niños empezaron a interesarse por sus propios excrementos así como por los de los otros niños y por los de los animales domésticos. (Se sentían orgullosos por el tamaño de sus propias heces.) Aprendieron a distinguir las heces fecales de distintos animales, pedían por qué los animales hacían sus necesidades en el suelo y no en el orinal, por qué sus deyecciones tenían otro aspecto, y otras cosas por el estilo.

Entre los tres y los tres años y medio comparece el interés por el olor de los excrementos. Con raras excepciones, los niños no tienen una sensación desagradable y no les suscita, al mismo tiempo ningún tipo de repugnancia. A veces durante la comida ocurre que los niños describen bromeando una vianda como «caca» y después se la comen con mucho más apetito.

A partir de los dos años y medio empieza a suceder que los niños se untan de excrementos. Una niña manifestaba evidente placer al embadurnarse el cuerpo.

A principios del verano (entre dos y tres años) los niños empezaron a mirarse mutuamente durante el proceso de defecación. Tal oportunidad la ofrecían los paseos al aire libre, durante los cuales las necesidades tenían que hacerse a menudo en pleno campo. Los niños solían colocarse en tales ocasiones de manera que pudieran observar desde atrás y organizaban gran algazara al aparecer el excremento. Su interés se concentraba

exclusivamente en ello, sin que se observara ningún deseo exhibicionista.

Desde el momento en que a los niños no se les enseña que todo lo relacionado con los procesos anales sea indecente y reservado, es fácil para los adultos seguir de manera atenta las modificaciones de la actitud infantil ante esta importante parte de su vida. Los niños no ocultan nada al respecto y comunican con toda confianza sus observaciones y dudas. Como consecuencia de ello, también la sublimación progresa de forma normal. Como materiales que favorecen la sublimación de estas tendencias a los niños se les da arena, pinturas, agua y yeso.

Las manifestaciones del erotismo uretral. Fueron menos aparentes. (Con respecto al mojar la cama, la educación en la higiene, etc., véase el apartado 1.) Los niños muestran una preferencia por el agua (sobre todo los varones). No se observó un particular interés por el propio chorro de la micción.

Erotismo dérmico y muscular. El erotismo dérmico se nota mucho más en las niñas, aunque se puede observar también en los niños. Con objeto de satisfacer tales tendencias, a los niños se les dan los materiales más variados, con todas las gradaciones de tersura, blandura, esponjosidad, etc.⁴.

⁴ Exponemos tal punto en relación con el erotismo cutáneo dada la inclinación de una de nuestras niñas a ensuciarse completamente el cuerpo con sus propias defecaciones. Lo hacía toda sola por la mañana mientras los otros aún dormían. Más tarde, durante el día, parecía de muy buen humor y los ojos le brillaban. No le reprochamos nada, nos limitábamos a cambiarla y a lavarla; intentábamos tan sólo ponerla en el orinal en el momento justo, para impedir de forma por así decirlo natural, su actividad. A la edad de dos años y medio empezó a hacer uso de colores. Al principio los aplastaba simplemente con los dedos sobre la hoja de papel, más tarde aprendió a hacer uso del pincel. Resultó que estaba dotada de una fina sensibilidad para los colores y los escogía y combinaba con gran placer e inteligencia. Su pintura estaba siempre desposeída de objeto, consistía tan sólo en manchas de colores bien combinadas que producían aún más un efecto directamente artístico. Tal ocupación fue convirtiéndose en algo tan

El erotismo muscular se encuentra en primer plano, especialmente en los varones. Uno de ellos es el modelo de tipo motor casi puro, con inhibiciones escasamente desarrolladas. Por el contrario, otro, con inhibiciones precoces, es el arquetipo del pensador; presenta el afán de investigarlo todo y de desprender de ello generalizaciones lógicas.

No se obstaculiza a los niños de ninguna manera en la satisfacción de su placer motriz. Pueden correr, saltar, trepar, etc. Todos los niños, sobre todo los varones, exhiben movimientos adecuados, seguros, vigorosos. Entre los tres y los tres años y medio son capaces de cortar papel con las tijeras, clavar clavos con el martillo, cortar el pan, las legumbres, las setas, etc. De este modo no se les ofrece tan sólo la oportunidad de satisfacer plenamente sus tendencias instintivas sino también la posibilidad de utilizarlas culturalmente.

Masturbación. Nuestros niños se masturban bastante poco. Se observa que tal tendencia aparece periódicamente y de forma más frecuente en los varones que en las niñas. En ningún niño, sin embargo, la masturbación ha adoptado como práctica regular el onanismo.

Distinguimos entre dos tipos de masturbación infantil. El primero viene condicionado por estímulos puramente físicos, procedentes de las zonas genitales, y tiene por objeto la mera satisfacción de dicha excitación; comparece con regularidad hasta el quinto o séptimo año. Se diferencia de ésta, la masturbación que procede de un suceso psíquico, una (supuesta) ofensa, humillación o restricción de la libertad, sufrida por parte del mundo exterior.

En relación a tal distinción cambia nuestra forma de comportarnos. Consideramos la masturbación del tipo primero como un fenómeno legítimo y normal sobre el cual

atrayente para ella que fue poco a poco abandonando su anterior placer; lo había sustituido por un nuevo placer de análoga naturaleza, pero social y culturalmente más elevado.

no es necesario tomar ninguna postura en particular. Pensamos que en los niños que crecen en un ambiente sano y con unos apropiados cuidados higiénicos esta práctica no alcanzará un grado excesivo. La cuestión es otra para lo que se refiere a la otra clase de onanismo mencionado. Estimamos conveniente aquí eliminar en cada caso concreto la causa que comporta la masturbación por medio de una conversación con el niño, para lograr que se desahogue y restablezca de este modo su normal equilibrio psíquico. Intentamos evitar, de manera particular, que el niño se cierre en sí mismo y en sus experiencias hasta el punto de perder todo contacto con la realidad. Una vez eliminado el malhumor en el niño, desaparecerá asimismo la tendencia a masturbarse.

También la actividad masturbatoria, cuando ocurre, tiene lugar sin ningún tipo de clandestinidad, a la vista de las educadoras. No enseñamos a los niños a condenar dichas tendencias, ni se hace nada para prestarles en absoluto ninguna atención acerca de su existencia. Las actividades masturbatorias aparecen casi siempre a la hora de dormir, por cuanto durante el día están demasiado ocupados en otros intereses distintos. Los períodos de enfermedad, en los que el niño siente la falta de sus compañeros de juego y tiene que dejar que le impongan muchas limitaciones, suele ser una ocasión en la que aparece una mayor tendencia a masturbarse, tendencia que se esfuma con la curación y el retorno a la vida normal.

Curiosidad sexual, interés por los órganos genitales propios y ajenos. Los niños del grupo de los más pequeños (de tres a tres años y medio) conocen desde luego la diferencia entre la anatomía del cuerpo de los niños y del de las niñas, pero no demuestran ningún interés especial por tales problemas. En el grupo de los mayores (de cuatro y medio a cinco años) la curiosidad sexual se desarrolló aproximadamente en el cuarto año de vida, y ha ido aumentando en poco tiempo para luego decrecer

otra vez. Dejábamos a los niños libertad plena para observarse mutuamente. Sus manifestaciones y comentarios en relación con el propio cuerpo desnudo y los de sus coetáneos eran perfectamente objetivos y medidos. En los días calurosos, los niños van completamente desnudos, en lo que parecen encontrar un placer evidente. Duermen también desnudos, sin pijama, y lo ven como algo natural.

Hemos podido comprobar que el interés por los órganos genitales no se hace tan evidente cuando los niños están desnudos, sino únicamente cuando los niños están vestidos.

A todas las preguntas los niños reciben respuestas claras y verídicas (sobre las diferencias entre los sexos, el origen de los niños, las funciones intestinales, etc.).

3. Sobre la relación del niño con sus padres

Si bien los niños llevan dos años viviendo en el Hogar experimental, y aunque los niños del grupo de los más pequeños que tan sólo tenían un año y medio cuando abandonaron la familia, conservan relaciones cordiales con sus respectivos padres. Los padres vienen de visita cada domingo; de vez en cuando se llevan a los niños a casa. Los niños se muestran muy contentos con estas visitas, pero a la hora de despedirse no hay llantos ni resistencias. A pesar de su gran apego a las educadoras, los niños quieren mucho a sus padres, a menudo se acuerdan de ellos y juegan de forma voluntaria a «mamá e hijo».

Los niños no saben de ninguna autoridad paterna, severidad paterna ni nada por el estilo. Para ellos el padre y la madre son seres ideales, bellos y queridos. No sería de extrañar que estas buenas relaciones entre padres e hijos fueran sólo posibles cuando la educación se desarrollara fuera del hogar familiar.

NOTAS DEL DIARIO DEL GRUPO DE LOS MAS PEQUEÑOS

Sobre el desarrollo del sentido social

16 de junio de 1923. — Durante el desayuno Genja (dos años diez meses) estuvo muy caprichosa. Al final hubo la siguiente escena:

Genja pidió un plato pequeño para poner su trozo de pan. Se lo di. Me lo rechazó furiosa: «No quiero éste, quiero otro». Antes que pudiera darle otro, Volik (tres años y tres meses) señaló el plato rechazado por Genja y dijo: «pero yo quiero éste. Este es mío, el de la manchita negra».

En este mismo momento Genja cogió el plato en cuestión, evidentemente para irritar a Volik, y no quiso soltarlo de ningún modo. Volik intentó cogerlo pero Genja no se lo dio. Entonces tuve que intervenir para poner fin a la riña.

Para no irritar más a Genja, que ya estaba muy excitado, persuadí a Volik a que dejase el plato. Volik accedió, pero se quedó refunfuñando. Los otros niños parecían también insatisfechos por tal decisión. Hedy (tres años cinco meses) dijo: «No, ése es el plato de Volik, Genja no lo quería, pero Volik sí; Genja lo ha querido después; Volik lo ha querido antes». Entonces me llamó Vera que estaba en la camita, y observé desde lejos lo que sucedía.

Apenas me había alejado, cuando Volodja (dos años diez meses) se levantó de su lugar, le quitó el plato a Genja y se lo dio a Volik: «Toma Volik, es tuyo». Genja comenzó a llorar. Volik bebía café, el plato estaba a su lado. Lo cogió un par de veces, le dio vueltas con las manos y lo volvió a dejar. Por fin se lo alargó a Genja con ademán resuelto: «Toma, Genja, yo ya he jugado bastante, ahora juega tú». Genja se calmó en seguida, cogió el plato y acarició suavemente la mano de Volik: «Yo te quiero, Volik. Volik: «Yo también te quiero». Los niños se pusieron a reír alegremente. Genja añadió: «Soy tu amigo, Volik». Volik: «Sí, eres mi amigo». Hedy: «Y mío». Ira y Volodja: «¡Y mío! ¡y mío!». Genja se siente feliz, todos los rostros están radiantes.

29 de junio 1923 — Genja (dos años diez meses) recibió ayer como regalo una carretilla. Ha puesto en su interior una pelota de madera y la empuja de un lado a otro. Llega Volik (tres años tres meses) y le pide si le puede dejar la carretilla para pasear sus cajitas. Genja responde irritado: «ésta es mi carretilla; no te la doy». «Entonces pondremos mis cajas junto a tu pelota y tú las pasearás», propone Volik con tranquilidad. Genja chilla violentamente: «¡Vete!». Volik se va muy ofendido y preocupado.

En este momento, llegan a un prado todo cubierto de flores. Los niños empiezan a recoger flores. Mientras Volik coge flores, sus cajitas están cerca de él en la hierba. Llega Genja y se las quiere coger; Volik le grita desde donde está: «No puedes, son mías» Genja, lloroso: «pero yo quiero las cajitas». Le digo: «Ves Genja, a ti te fastidia que Volik no quiera dejarte las cajitas, pero a él no le ha gustado que antes no hayas querido dejarle la carretilla. Otra vez dale lo que quiera y así él hará lo mismo contigo, y te dejará lo que le pidas». Volik se acerca y escucha atentamente. Apenas termino, Volik le da resueltamente sus cajas a Genja: «Toma, Genja, te las doy igual». Genja está encantado, toma las cajitas y va a marcharse

corriendo cuando de repente se queda parado y dice amistosamente: «Volik ¿quieres mi carretilla?» «¡Sí, sí!», responde Volik muy contento. Genja corre hacia la carretilla, pero ya la ha cogido Volodja (dos años diez meses). Está concentrado en su juego y no quiere dársela a Volik. Genja se para y piensa un rato. Tiene las cejas fruncidas y los ojos fijos en un punto. Después da un paso hacia Volodja, se para, da media vuelta, anda unos pasos en dirección opuesta, vuelve atrás y corre velozmente hacia Volodja: «Volodja ¿quieres dos cajitas?» Volodja está contento y cede la carretilla a Volik.

Todos están felices, Genja tiene una cajita, Volodja dos, y Volik la carretilla.

Sobre el desarrollo intelectual de los niños

24 de junio 1923 — Volik (tres años y tres meses) ha encontrado una flor de madroño y dice: «No hay que arrancarla, después habrá aquí un madroño». Genja (dos años diez meses) corre hacia allí y arranca la flor. Volik se disgusta mucho: «¡Oh!, ha arrancado la flor, ahora ya no crecerá ningún madroño». Hedy (tres años cinco meses) indignado: «Pero Genja, ¿qué has hecho? ¿Por qué has arrancado la flor?» Genja, insolente: «Porque me ha dado la gana». Hedy: «¡No quieres entonces comer madroños!» Genja calla sin saber qué contestar; luego dice con voz baja: «Claro que quiero». Hedy: «Pues ahora no habrá madroños». Genja vuelve al mismo lugar y deposita la flor en el mismo sitio. Todos ríen muy contentos. Volik corre hacia mí: «¡Mamá, mamá!», Genja la ha vuelto a poner, ahora sí que habrá de nuevo un madroño!». No me he atrevido a desilusionarlos.

Algunos minutos después Volik señala otra flor: «Y ésta ¿se puede arrancar? ¿No saldrá ningún madroño?» — «No» — «¿Y qué saldrá? — «Semillas» — «¿Semillas?

¹ Así es como los niños llaman a las educadoras.

¿Como las que sembramos en el jardín?» — «¿Y también se podrán sembrar estas semillas?» — «Sí» — «Entonces no arrancaré estas flores. Esperaremos que salgan las semillas, y las sembraremos más tarde en el jardín.»

EL DESARROLLO DEL INSTINTO DE SABER EN EL NIÑO

«El instinto de saber no puede contarse entre los factores elementales de la vida afectiva ni colocarse exclusivamente bajo el dominio de la sexualidad. Su forma de ser corresponde, por un lado, a la sublimación del instinto de dominio y, por otro lado, actúa con la energía del placer de contemplación. Sus relaciones con la vida sexual son, sin embargo, especialmente importantes; el psicoanálisis nos ha enseñado, de hecho, que dicho instinto de saber en el niño es atraído —y hasta quizás despertado— por los problemas sexuales en una edad sorprendentemente temprana y con insospechada intensidad»¹.

El instinto de saber no aparece en todos los niños con la misma intensidad. Entre los muchos niños que hubo ocasión de observar, uno presentaba un instinto de saber fuertemente desarrollado que lo empujaba a todo tipo de averiguaciones, experimentos y preguntas. Gracias a esta circunstancia fue posible observar de manera ininterrumpida la evolución del instinto de saber a partir de sus primeras manifestaciones hasta el sexto año de vida, esto es hasta el período de latencia.

¹ S. Freud, *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, in *Ges. Schriften*, vol. V, p. 69 (ver trad. it., *Tre saggi sulla teoria della sessualità*, Mondadori, Milano 1970, p. 90), (también trad. cast. Tres ensayos sobre teoría sexual, Alianza edit.).

La educación del niño en cuestión fue llevada desde un principio de tal manera que le fuera concedida la máxima libertad posible en sus intentos de conocer el mundo. Las manifestaciones de la vida sexual del niño tampoco fueron de ningún modo limitadas, ni por prohibiciones ni trabas de ninguna clase. A medida que iba creciendo, se le suministraba, por un lado el material idóneo para la sublimación y, por otro lado, todos los esfuerzos de los educadores tenían como objetivo el inducir al niño a que dominara por sí sólo sus instintos primitivos. Como consecuencia de esto, el niño desarrolló frente a los fenómenos sexuales una relación satisfactoria: los ve como parte natural y esencial de su vida, y habla de ellos con la misma calma, sencillez y franqueza que si se tratara de sus restantes experiencias e intereses. Cuando el problema del nacimiento de los niños centró su atención, sus manifestaciones al respecto fueron francas y directas.

En cuanto a su curiosidad, tuvo también a este respecto posibilidad de satisfacer su interés en circunstancias perfectamente naturales. Entró, a la edad de un año cinco meses, en el Hogar experimental del Instituto Psicoanalítico, donde vivió tres años junto a otros niños de su misma edad. Los niños dormían juntos, en verano tomaban juntos sus baños de aire y sol, y también se bañaban juntos en el río. Tuvo ocasión de observar y preguntar lo que quería. Aprendió a conocer, en unas condiciones del todo naturales, la anatomía del cuerpo y de los órganos sexuales de los adultos cuando en verano se bañaba con ellos, siempre en un ambiente que le suministraba asimismo muchas otras distracciones como el sol, la arena, el agua, el mismo baño, etc.

Ahora tan sólo unas palabras sobre el propio niño. Su desarrollo físico es completamente normal; hasta la fecha ha sido visitado por un pediatra que dice que su desarrollo es del todo normal. Por lo que concierne a su vida psíquica, se revela una gran preponderancia de las funciones del intelecto por encima de todas las otras. Por el momento, no manifiesta dotes artísticas, aunque pasa

mucho tiempo dibujando, pintando, recortando, modelando, cantando, etc.

En el Hogar experimental, donde todos los niños tenían las mismas posibilidades de conocer el mundo que les rodeaba, donde a todas sus preguntas se respondía en la misma forma franca y directa, este niño se distinguía de los otros precisamente por su acentuado afán inquisitivo, que al mismo tiempo le colocaba de mejor manera en la realidad. Nuestro objeto de observación es, por consiguiente un niño sano físicamente, exento de síntomas neuróticos manifiestos, que crece en un ambiente más o menos normal. Por consiguiente las observaciones realizadas en él pueden servir como material para el estudio de determinados procesos del desarrollo psíquico. Las observaciones llevadas a cabo sobre sus manifestaciones del instinto de saber —extraídas del «diario»— son tan voluminosas que tan sólo nos es posible reproducir aquí una décima parte a modo de documentación. En el presente trabajo me propongo, con la ayuda de extractos de los diarios referentes al niño en cuestión, ofrecer un cuadro general del desarrollo del instinto de saber para luego formular conclusiones sobre la base de dichos datos.

En interés de la claridad expositiva anticipo el siguiente esquema del desarrollo del instinto de saber en el niño, tal y como ha surgido en base al estudio del material que poseía.

El *primer* período abarca de forma aproximada el primer y segundo año de la vida del niño: primera orientación en el entorno inmediato del niño.

El *segundo* período —finales del segundo, y tercer año— comporta, al lado de la exploración del ambiente, el aparecer de muchos intereses unidos específicamente a los instintos parciales: el interés por el acto de la micción, de la defecación, el interés por el propio cuerpo, los órganos sexuales, etc.¹.

¹ Esto no significa naturalmente que el niño no haya demostrado ningún interés por estas cosas en el período anterior, tan sólo que ahora tales cosas han adquirido para él un significado predominante.

El *tercer* período, abarca aproximadamente el final del tercer año, el cuarto y el quinto año de la vida de un niño, se puede definir con la expresión «Yo y el mundo». Aparecen para el niño dos problemas principales: el nacimiento y la muerte. En este período nace el deseo de conocer la propia anatomía y la ajena.

El *cuarto* período, que empieza al final del quinto año de vida, se caracteriza por un marcado interés por la vida pública y las cuestiones sociales. En este período se presentan por vez primera preguntas acerca de Dios.

Ateniéndome a este esquema, obtenido, como se ha dicho, con el estudio del material informativo sobre dicho niño, reproduciré cierto número de anotaciones que ilustran las manifestaciones del instinto de saber según los diferentes períodos de la evolución del niño.

Primer período

Es muy difícil llegar a conocer los primeros signos del creciente deseo del niño de conocer el ambiente que le rodea. En un principio, la exploración del exterior tiene lugar de forma imperceptible a través de los centros erógenos: boca, ojos, orejas y manos.

Al mismo tiempo, los objetos explorados sirven para dar satisfacción a dichas zonas erógenas, mediante los actos de chupar, mirar, oír, contactos casuales. Aunque entre el material con que dispongo haya sobre este punto numerosas observaciones, no las transcribiré aquí, puesto que Bernfeld en su *Psychologie des Säuglings* (psicología del lactante) ofrece una descripción detallada de todos estos fenómenos, teniendo en cuenta las demás publicaciones que sobre el tema existen.

Empezaré por el desarrollo del instinto de dominio.

1) Final de la 5.ª semana

«Cuando Alik (nombre masculino en ruso) tiene hambre, no sólo empieza a buscar con la boca algo invisible,

sino que además mueve las manos intentando agarrar a su alrededor, particularmente delante de sí.» El hambre suscita en el niño una reacción determinada: asir la presa para comérsela.

2) *22 de julio 1920 — 0,4 — 143° día*¹

«He colgado sobre la cama de Alik mi chal blanco bordado en negro. Alik al ver el dibujo por él preferido, intentó, estando tumbado de espaldas, estirarse hacia él. Alargaba las manos, pataleaba con los pies, se contorsionaba en la cama, respirando con fatiga, pero lo más interesante era la expresión de su cara: su boca abierta hacía continuos movimientos de presión, los ojos estaban mirando en alto con expresión codiciosa... Una manifestación particularmente evidente del deseo de dominio, de aprehender en la forma más primitiva.»

Aquí ya no es el hambre, sino el afán de poseer un objeto, lo que mueve al niño a realizar una serie de manifestaciones agresivas encaminadas, todas ellas, a un mismo objetivo: agarrar el objeto y comérselo, esto es, apoderarse de él en el sentido más simple y primitivo del término. Sin embargo, sólo dos meses más tarde podemos llevar a cabo observaciones mucho más numerosas y de muy distinta especie. He aquí algunas:

3) *14 de septiembre de 1920 — 0,6 — 197° día*

«Le he dado a Alik un pedazo de tela de fustán... No se lo ha puesto en la boca en el mismo momento, sino que lo ha arrugado con las manos, estrujándolo. Luego tiró el pedazo de fustán y se cogió sus braguitas que también son de fustán, aunque menos fino, las palpó y arrugó, así mismo se cogió el faldón de su chaquetilla de fustán, lo estiró y examinó, y finalmente volvió a recoger el retal de fustán y lo estrujó otra vez.»

¹ La edad del niño se indica según el método elaborado por Stern, esto es refiriéndose al número de meses o de años ya cumplidos. Los días indican los días presentes.

Esta observación indica por sí sola lo importante que es el desarrollo que el niño experimenta en estos dos meses. Es imposible observarlo con precisión en cada una de sus particularidades. Pero una cosa sí se puede afirmar con seguridad: la boca ha perdido su importancia predominante y exclusiva en la relación del niño con el mundo exterior. Paralelamente a ella van apareciendo, como instrumentos para orientarse en el mundo exterior, las *manos* y los *ojos*. Por lo demás, no existe ya la reacción inmediata de agarrar los objetos para comérselos; al contrario, el niño trata de investigar cada objeto, de apropiárselo en el sentido de reconocerlo y compararlo con otras cosas ya conocidas.

Quisiera citar, a modo de clarificación, otros ejemplos extraídos del mismo período.

4) *22 de septiembre de 1920 — 0,6 — 205.º día*

«Alik estaba tumbado, atravesado en mi cama, con la cabeza al lado de la pared de forma que no podía verla, jugaba con un hongo de madera. Por casualidad golpeó con el hongo la pared, detrás de su cabeza. El ruido del golpe reclamó su atención. Miró la seta y golpeó de nuevo con ella en la pared, observando cada vez la seta con gran interés. Por fin consiguió cambiar de posición, girar la cabeza para ver la pared y tocarla con la mano. De pronto vio el botón del timbre y quiso acercarse a él.»

5) *Al mismo día, algunas horas más tarde*

«Jugando en su cama, Alik intentaba golpear con su seta de madera la red y se quedó claramente sorprendido al no oír ningún ruido. Observó la seta, lloriqueó un poco, volvió a golpear la red y a examinar el hongo muy asombrado.»

6) *27 de septiembre de 1920 — 0,6 — 210.º día*

« Miraba cómo Alik intentaba golpear con su pañal el borde del cochecito. Lo levantaba y lo dejaba caer con

toda su fuerza. Después de una de estas pruebas se paró con un ruido de asombro y volvió a empezar.»

La observación sobre este persistente impulso del niño a orientarse en el ambiente sugiere la sospecha de que un instinto irresistible empuja al niño a dominar el mundo que lo circunda mediante la investigación. Tengo en mi haber más de cien observaciones que demuestran cómo el niño aprende de forma gradual a dominar al mundo externo, explorando y elaborando intelectualmente objetos y fenómenos.

Al lado de esta detallada investigación del mundo exterior, Alik se ocupa desde los primeros meses de su vida en el estudio de sí mismo y establece comparaciones con los otros.

7) 25 de septiembre 1920 — 0,6 — 208° día

«... me siento al lado de Alik, de forma que pueda jugar con mi cabello. Es su juego preferido. Estaba fuera de sí por el placer que ello le provocaba, reía, me acariciaba y golpeaba la cabeza, cogía mechones de pelo, los soltaba y volvía a cogerlos. De pronto interrumpió su juego, permaneciendo en silencio con su mano en mi cabeza. Sorprendida por su repentino silencio, levanté la mirada y le vi pasándose la mano izquierda por su cabeza intentando prenderse los cabellos. Después de algunos segundos volvió a jugar con mis cabellos y luego repitió la misma actitud: silencio y atenta exploración de su cabeza.»

A partir de este ejemplo se puede seguir el mecanismo del instinto de investigación en el niño. Primero es el puro instinto de poseer: coge una cosa, tira de ella hacia sí, etc.; después se produce una total inmovilidad, al parecer como consecuencia de una inhibición interior, y finalmente una exploración y una comparación del objeto.

8) 16 de noviembre 1920 — 0,8 — 260° día

«Durante el baño Alik se pellizcó de forma muy fuerte

el pecho y la barriga, y luego pellizcaba y estrujaba la toalla sobre la que se encontraba.»

9) *23 de noviembre 1920 — 0,8 — 267° día*

«Cuando pongo a Alik en el orinal, se inclina hacia adelante y mira con gran atención sus genitales.»⁴

10) *14 de febrero 1291 — 0,11 — 350° día*

«Antes de acostarse desnudé a Alik... El observó de manera muy atenta sus brazos..., los tocaba alternativamente, golpeándose los con la palma de la mano. Cuando le hube puesto su chaqueta, estuvo mucho tiempo moviendo el brazo de un lado a otro dentro de la manga y finalmente intentó sacarse la manga.»

11) *9 de marzo 1921 — 1,0 .*

«Cuando Alik se levanta del orinal observa cada vez con curiosidad e interés sus excrementos. Por el contrario, cuando se levanta sin haber hecho nada, no se vuelve, ni presta ninguna atención al orinal.»

Como hemos podido ver, la primera fase del desarrollo del instinto de saber se caracteriza por la tendencia del niño a orientarse en el espacio que le rodea, sin que tenga preferencia por determinadas cosas o fenómenos. Su atención y su tendencia a investigar, es decir a poseer, se distribuyen casi con uniformidad en todas las direcciones posibles.

Segundo período

La segunda etapa empieza, como ya se ha dicho, en el tercer año de vida. Caracteriza este año un marcado desarrollo del lenguaje, por medio del cual el niño puede

⁴ En el mismo período comparecieron los primeros síntomas de masturbación.

llevar a cabo preguntas. Las mismas preguntas pasan a través de diferentes etapas evolutivas, que me permitiré ilustrar aquí con algunos ejemplos.

**12) 31 de octubre 1921 — 1,7¹*

«Alik, observando cómo caía la nieve, señaló con la mano hacia aquella dirección y me miró con aire inquisitivo. Le dije: "Está nevando".»

En el tercer año Alik empezó a preguntarme: «¿Qué es esto?». Primero se preguntaba a sí mismo y también se respondía, aunque a menudo la respuesta no era correcta. Luego empezó a dirigir las mismas preguntas a los adultos, pero frecuentemente se contestaba él mismo, sin aguardar la respuesta. Por ejemplo:

**13) 31 de julio 1922 — 2,4*

«Suenan la sirena de la fábrica. Lika (nombre femenino en ruso) y Alik la oyen. "¿Quién silba?" pregunta Alik y en seguida, sin esperar respuesta, dice: "Un pájaro silba". Lika (dos años y seis meses): "No, no es un pájaro, es el tío que canta". Alik replica de forma autoritaria: "No no es el tío, es un caballo que canta". Se ponen de acuerdo con esta explicación.»

A finales del tercer año aparecieron las preguntas de «por qué». Por ejemplo:

14) 29 de diciembre 1922 — 2,9

«Se le lleva la comida a Alik en un cuenco de barro⁴. Lo pongo sobre la mesa. De pronto pregunta: "Mamá, ¿por qué el cuenco amarillo está encima de la mesa y el azul (el vaso de noche) en el suelo?"».

¹ Los ejemplos indicados con asterisco están extraídos del diario del Hogar experimental que consistía en las anotaciones realizadas por diferentes educadoras. Las que no llevan asterisco son las efectuadas por la madre fuera del Hogar.

⁴ Alik tenía entonces la escarlatina y se encontraba en la clínica.

Cada vez más la pregunta «¿por qué?» se hará más frecuente y hará referencia a ámbitos cada vez más extensos de la vida. Aproximadamente en el mismo período comparecen las preguntas acerca de quién ha hecho éste o aquel objeto. Pero el florecimiento de este tipo de preguntas tiene lugar más posteriormente que la pregunta «¿Por qué?». Estas preguntas se presentan en gran cantidad durante la segunda mitad del cuarto año de vida, y anuncian la llegada de otras preguntas, que por su significado se pueden clasificar en el grupo «¿Y quién me ha hecho a mí?» Por ejemplo:

15) *6 de enero 1923 — 2,10*

«Alik ha recibido en la clínica un pequeño abeto. Lo observó en seguida con gran atención y dijo: "Muchas, muchas ramas". Después lo volvió a mirar, y girándose hacia mí, dijo: "Mamá ¿quién ha hecho este pequeño abeto con estas ramas?" Respondí que nadie lo había hecho, que había crecido así en el bosque. Pero Alik no quedó satisfecho con esta respuesta. No me dejaba en paz con la pregunta "¿quién ha hecho este pequeño abeto?"»

Más tarde aparecen las preguntas de cómo y de qué está hecha una determinada cosa, en algunos casos después del cuarto año es cuando el niño empieza a interesarse de cómo y de qué ha sido hecho él mismo. De este tipo de preguntas nos ocuparemos más adelante.

Después de esta digresión encaminada a dar una visión resumida de la evolución general de las preguntas del niño —ya que están íntimamente vinculadas con el desarrollo general del instinto de saber—, vuelvo a mi tema principal, las manifestaciones del instinto de saber en el segundo período de su desarrollo. Como ya se ha dicho, este período se caracteriza por la aparición de intereses relacionados con los instintos parciales. De forma simultánea continúa la exploración del mundo exterior, si bien en forma mucho más concienzuda y complicada. He aquí algunos ejemplos:

**16) 26 de mayo 1922 — 2,2*

«Alik se encontraba delante del espejo con una expresión muy seria de cara, haciendo con las manos toda clase de movimientos. Observa y compara sus movimientos con los que ve en el espejo. Su rostro refleja tensión, expresa un serio trabajo intelectual.»

**17) 11 de junio 1922 — 2,3*

«Alik se ha metido en el automóvil aparcado en el patio. Ni una ruedecita, ni una palanca escaparon de su atención. Con una expresión en el rostro que declaraba abiertamente un intenso trabajo intelectual, estuvo palpando, moviendo, estirando, moviéndolo todo.»

Durante este período el interés del niño no se dirigía ya tanto a las personas como a determinados órganos y sus funciones, en sí mismo, en los otros niños, en los padres y los animales. Alik era plenamente libre de manifestar sus instintos —en este caso su curiosidad— y de sublimarlos de forma normal. Era libre de realizar cuantas observaciones deseaba, formular las preguntas que quisiera sin restricción y sin temor a recibir falsa información o a ser reñido. A esta circunstancia se debe, tal vez, añadir que en sus investigaciones no dominaba tanto el impulso erótico como la ansiedad de conocimiento propiamente dicha. La curiosidad se manifestaba en él de una forma del todo abierta y, posiblemente a causa de esto, en una medida ligeramente moderada. Creo que ello se ha de atribuir a su educación y no a su constitución libidinosa, pero desde luego no estoy en condiciones de demostrarlo. En el Hogar experimental Alik podía libremente observar la anatomía de los otros niños y sus actividades fisiológicas. Por ejemplo:

**18) 9 de mayo 1922 — 2,2*

«Alik manifestaba gran interés por la manera en que los niños orinaban. Cuando íbamos a pasear por el jardín, en caso de necesidad yo solía sostener a los niños

en brazos y separándoles las piernas, como se hace con los bebés. Regularmente, Alik venía corriendo, se colocaba de puntillas a una cierta distancia, alargaba el cuello y seguía el proceso con tensa atención. La expresión del rostro era muy seria y deseosa de saber, como siempre que observaba.»

**19) 25 de diciembre 1922 — 2,9*

«Cuando Boris orinaba de pie, Alik lo observaba con curiosidad y extraordinario interés.»

Las anotaciones que siguen son del mismo tipo, pero extraídas del diario del cuarto año de vida.

**20) 27 de junio 1923 — 3,3*

«Durante el paseo nos encontramos con una gran cabra que estaba defecando. Todos los niños la observaron con gran atención. Luego Alik dijo: "Le cae la caca del culo".»

**21) 16 de octubre 1923 — 3,7*

La conversación tiene lugar por la mañana, cuando apenas los niños se han acabado de levantar.

«Alik: "Marinotschka (nombre femenino en ruso), ¿dónde está tu pipí? ¿Cómo haces pipí?" Marina le enseña: "Mira ahí está mi pipí". Al sentarse Marina en el orinal, Alik se le sienta al lado y observa atentamente hacia adentro. Los dos ríen. Alik: "Y yo tengo un pipí así", saca su pene y se lo enseña.»

Gracias a sus observaciones Alik notó la diferencia entre los órganos genitales de los niños y de las niñas, pero no planteó preguntas al respecto. Se contentó con constatar que eran de este modo. Las siguientes anotaciones ilustran su opinión acerca de este particular.

**22) 21 de julio 1923 — 3,4*

«Misch (un niño): "¿Alik, cómo es tu pipí". Alik: "es igual que el tuyo y que el de Schura (niño)".»

La educadora que quería averiguar cuánto sabían los niños, preguntó: «¿Y también Lika (niña) lo tiene así?» Alik, reflexionó: «No sé cómo lo tiene ella», piensa un poco y dice sonriente: «No, no tiene ningún pipí, sólo tiene un pompis.»

Hasta finales del quinto año de vida, no llegará a obtener un conocimiento total y exacto de la diferencia entre los órganos femeninos y masculinos.

**23) febrero 1925 — 4,11*

«Alik recuerda que, durante un tiempo, quiso ser mi hija. Le pregunto: "¿Cómo se hubiera podido hacer?". El: "Se me tendría que haber puesto un vestido... y un pañuelo en la cabeza... (después de haber pensado un poco) — y tendría que tener otro pipí".»

Por consiguiente, el niño ha resuelto por su cuenta el problema de la diferencia entre los sexos.

El interés de Alik por los órganos sexuales de los adultos empezó a mostrarse hacia el tercer año de vida. La oportunidad para ello la ofreció la circunstancia de haber sido transferido, por un tiempo, del Hogar experimental a su casa, donde tenía ocasión de ver a los adultos vistiéndose y desvistándose. Es preciso subrayar que todos los miembros de la familia observan gran cuidado a éste respecto para evitar atraer su atención. Sin embargo, era inevitable que se suscitara este interés. He aquí una anotación al respecto:

24) 20 de marzo 1922 — 2,0

«Alik muestra gran interés por el seno de su madre, especialmente por los pezones. La primera vez que lo tocó, dijo: "Un botón", pero al parecer esta explicación no le satisfizo; de hecho, dos días más tarde, señaló el pezón y dijo: "Mamá tiene daño, pobre mamá, dado-daño, ay, ay, ay, mamá, daño-daño". Y finalmente tiró del pezón durante algún tiempo con una expresión de cara muy seria y concentrada, y preguntó luego asombrado: "¿Mamá pipí?"

Luego se cogió su pene, lo examinó y dijo más resueltamente, pero aún no del todo seguro: "Pipí mamá".»

Hay también anotaciones que narran cómo Alik quería meterse en el cuarto de baño para mirar cuando allí se encontraba un adulto. Este deseo no fue satisfecho. Después de algún tiempo aparecieron las preguntas sobre si los adultos orinaban, defecaban, si tenían los órganos sexuales como él y sus compañeros, y cosas por el estilo. Estas preguntas recibieron respuestas perfectamente francas y al parecer se dio por satisfecho con ellas.

Antes de cerrar este segundo período, correspondiente al desarrollo de los instintos parciales, quisiera citar para terminar, una anotación sobre la manera en que Alik se observa a sí mismo.

25) 9 de abril 1922 — 2,1

«Ayer y hoy, al cambiarse la camiseta, Alik da muestras de vivo interés por su propio cuerpo. Se reía muy alegre, se acariciaba, prestaba atención a sus tetillas casi imperceptibles y empezó a tirarse de ellas, luego se palpó y examinó el ombligo, observó desde todos los lados sus órganos genitales, finalmente se agachó y dijo: "Pompis, pompis", quiso mirarse desde abajo. Luego se puso a cuatro patas y trató de mirarse obstinadamente la espalda desde abajo.»⁷

Los datos nos indican, por consiguiente, de forma clara que el ámbito de los intereses y de la investigación del niño se amplía considerablemente en el tercer año, y que comprende de manera principal el interés por conocer las funciones fisiológicas y todo lo relativo a los órganos correspondientes.

* Sobre este período es cuando él empieza a hablar de sí mismo en primera persona.

Tercer período

Hacia principios del cuarto año, aproximadamente, los intereses y las preguntas del niño se modifican en su esencia y en su orientación. Al contrario de su anterior comportamiento, en el que el niño se limitaba a la simple exploración de lo que le circundaba y en el que las preguntas eran suscitadas por los fenómenos que casualmente hubieran atraído su atención, en el período en que ahora nos ocupa él está ya en condiciones de plantearse problemas por sí mismo y de buscarles obstinadamente la solución. Esto demuestra cómo, al lado de las fuentes libidinosas del instinto de saber, aparece ya un trabajo intelectual consciente. ¿Qué es lo que ocupa principalmente al niño en este estadio de su evolución? Sus intereses y sus preguntas hacen referencia de forma invariable a su personalidad. Se pueden dividir en los grupos siguientes:

- 1) ¿De dónde provengo?
- 2) ¿Cómo estoy hecho?
- 3) ¿Cómo es posible que me muera?

El primer grupo de preguntas es el que mayor atracción tiene para los niños. En relación con Alik, esta circunstancia es tanto más interesante, cuanto que ninguna influencia externa era susceptible de inducirle a pensar en esta cuestión. No tenía hermanos, ni tampoco ningún niño nació por aquel tiempo de entre sus parientes y conocidos, con excepción de un caso del que hablaré más adelante, y que, desde luego, no fue lo que le hizo enfrentarse con el problema del nacimiento y origen de los niños.

Preguntas sobre el nacimiento:

*26) 27 de junio 1923 — 3,3

«A Alik le interesa mucho todo lo referente a las semillas. Observa minuciosamente cada flor y pregunta: "¿Y es aquí donde después nacen las semillas?"»

*27) 22 de julio 1923 — 3,4

«Alik: "Mamá", ¿tú también fuiste pequeña una vez?". Lika, anticipándosele: "Oh, Alik, ¿qué dices? ¿Qué dices? Mamá es bien grande". Les explico que antes yo también fui pequeña y que luego crecí y me hice grande. Me escucharon con mucha atención pero no hicieron ninguna pregunta.»

*28) 24 de julio 1923 — 3,4

«Muchas veces al día me pregunta Alik: "Cuéntame cómo era yo de pequeño", y escucha muy interesado los relatos sobre él mismo.»

*29) 13 de agosto 1923 — 3,5

«Mamá, a la gallina el huevo le sale del pompis, no es cierto?» «Sí.» «¿Y no le hace daño cuando el huevo sale?» «No, no le hace daño.»

Sobre esta cuestión les habló a los niños una de las educadoras, respondiendo a la pregunta de Lika, que quería saber de dónde proceden los huevos.

*30) 16 de enero 1924 — 3,10

«Alik pregunta: "¿Y por qué hacemos caca?" "¿Por qué piensas tú?" Alik se irrita: "No lo sé, te lo pregunto porque no lo sé; ¿y tú por qué me lo preguntas?" Le contesto lo mejor que puedo. No respondió nada, ni hizo ninguna pregunta.»

*31) 17 de enero 1924 — 3,10

«Una vez, mientras Alik orinaba, le oí hablar en voz baja. Me quedé a escucharlo: "Esto de donde sale el pipí mojado se llama pipí y aquello de donde sale la caca sucia se llama pompis."»

* En el Hogar experimental a una de las educadoras los niños la llamaban mamá.

32) 20 de enero 1924 — 3,10*

«Al subir la escalera con Alik, miró de pronto hacia arriba y dijo: "Arriba habrá pronto un niño nuevo." Le pregunté que quién se lo había dicho, pero no obtuve respuesta.»

33) 22 de enero 1924 — 3,10

«Alik viene hacia mí saltando alegremente: "Olga, arriba ya está el niño nuevo." Le pregunto a Marie: "¿Ha nacido un niño arriba?", y ella me responde que no. A lo que Alik responde, un poco inquieto: "Que sí que ha nacido, que sí, que sí." "¿Y quién te lo ha dicho?" "Nosotros mismos lo hemos hecho, este nuevo niño."»

34) 22 de enero 1924 — 3,10

«Por la tarde Alik me dijo que le contara cómo era de pequeño. Generalmente solía preguntar que cómo jugaba entonces, pero hoy me preguntó de pronto: "Cuéntame cómo nací." Yo no sabía lo que él entendía por esa palabra, y no quería hacerle preguntas antes de dormir. Por consiguiente, le dije: "Cuando naciste llorabas muy fuerte. Te dieron un baño, te envolvieron en unos pañales y te pusieron en la camita. Entonces estuviste un ratito echado y luego te dormiste."»

35) 25 de enero 1924 — 3,10

«Hoy, antes de dormirse, Alik me ha preguntado: "Mamá, ¿y tú también naciste?" "Sí." "¿Y has nacido pequeña?" "Sí, cuando nací, era muy pequeña." "¿Y después has crecido y te has vuelto grande?" "Sí." "Y yo también he crecido y creceré aún más y seré grande, muy grande... más grande que papá."»

* Esta anotación y las que siguen fueron escritas por su tía fuera del Hogar experimental.

*36) 12 de febrero 1924 — 3,11

«"¿Y a nosotros quién nos ha comprado?", preguntó Alik. Marina repitió la pregunta: "¿Quién nos compró?" "Nadie os ha comprado", respondí. "Papá nos compró", dice Alik contestando a su propia pregunta. Y Marina riéndose repite la pregunta: "¿Y quién nos compró?" Alik replicó riendo: "Nuestras mamás." Marina: "Nos hicieron trozos y luego nos volvieron a juntar." A Alik le ha gustado esto y lo repite.»

*37) 13 de febrero 1924 — 3,11

«Tomando el té, los niños comen panecillos con miel. De pronto Alik pregunta: "¿Y quién hace la miel?" Les hablo de las abejas y de cómo se recolecta la miel. Mischa y Alik demuestran un vivo interés y me lo hicieron repetir varias veces.»

*38) 20 de febrero 1924 — 3,11

«"Mamá, el pipí es líquido como el agua, ¿verdad?" "Sí." "Y si bebo agua, después se hace pipí, ¿verdad?" "Sí." "¿Y si bebo té, leche, cacao, café?" "También." "Y si como patatas, macarrones, costillas, puré, sémola ¿entonces se hace caca?" "Sí."»

39) 16 de marzo 1924 — 4,0

«He ido con Alik a casa de una amiga mía para ver su hijito de tres meses. Por el camino Alik me dice: "Mamá, cuando fuimos a ver a Sonja la otra vez, no había ningún niño." "No, no había ningún niño." "¿Y ahora sí que hay uno?" "Sí, ahora sí."»

40) 5 de abril 1924 — 4,1

«Alik está mirando un atlas de botánica y ve unos frutos redondos. Se pone a cantar: "Aquí crecen huevitos, huevitos, huevitos. Son todavía pequeños y se harán gran-

des." Pregunta: "Mamá, ¿los huevos no se hacen (artificialmente)?" "No." "¿Crecen?" "Sí." "¿Y quién los trae?" "La gallina los pone." "¿Y cómo los pone?" "Los huevos crecen en su barriga y luego salen por el agujerito." "¿Del culo?" "Sí." Mientras que le contaba que los huevos crecen en la barriga de la gallina, Alik tenía un aire muy serio, atento y tenso, con los ojos muy abiertos.»

El intervalo entre las tres últimas anotaciones es de casi un mes en cada caso.

Después de que el interés consciente y el interés inconsciente se concentran en el problema del nacimiento, asistimos a una interrupción, casi a un apaciguamiento. El niño no formula apenas preguntas y se dedica tranquilamente a otros intereses.

La anotación siguiente servirá para aclarar tan sorprendente proceso.

41) 7 de abril 1924 — 4,1

«Vino una amiga mía que todavía no conocía a Alik y le preguntó, entre otras cosas: "¿Qué hizo tu madre contigo que te has puesto tan fuerte y sano?" Alik se puso a reír y respondió tranquila y simplemente: "Nací de la barriga de mi mamá." Ella: "Sí, naturalmente." Yo: "¿Pero quién te lo ha contado? A mí no me lo has preguntado nunca." Alik: "Emma." (Es una niña del grupo de los mayores que ya había sido informada al respecto por una educadora.)»

Vemos, pues, que al no recibir de su madre ninguna respuesta a su simple pregunta de «Cuéntame cómo nací», Alik no repitió la pregunta, sino que buscó la respuesta en otra parte y —lo que es típico— no se dirigió a un adulto, sino a otro niño. Después de haber averiguado lo que le interesaba, se tranquilizó por un corto período de tiempo, pues las anotaciones del 5 de abril demuestran que le iban apareciendo nuevos interrogantes acerca de que el niño crezca en la barriga de la madre, y por qué conducto nace luego. La usual teoría infantil del nacimiento

anal se confirma con sus preguntas durante la conversación sobre la gallina. Las anotaciones que siguen indican la insatisfacción del niño con la idea del nacimiento anal.

42) *11 de abril 1924 — 4,1*

«Alik se sentó en el orinal... De pronto me comunica con gran alegría: "Mamá, la caca ha salido por el «pipí», no quería salir por el pompis. Mamá, el pipí ha hecho venir la caca y han salido los dos por el agujerito." Yo le había dicho: "El pipí hace venir la caca", y él la ha traído.»

43) *20 de abril 1924 — 4,1*

«Alik se pone a dormir, se da vueltas de un lado para otro, se revuelve, suspira, como si algo no le dejara dormir. "¿Por qué no te duermes, Alinka, qué tienes?" "El Pamtschik" (una palabra inventada por él). "¿Qué quieres decir?" Alik se levanta el pijama y señala el ombligo: "Esto es el Pamtschik." Empieza a darse palmadas en el vientre, se urga el ombligo con el dedo, ríe excitado eróticamente y repite una y otra vez: "Pamtschik, pamtschik." Después me dice un poco excitado: "Mira dentro de mi Pamtschik, a ver si se ve algo en mi barriga." "No, no se ve nada." "Entonces mira en mi boca, ¿no se ve nada tampoco?" "No, tampoco." "¿Cómo que no? Tiene que verse." Su forma de hablar es insistente y exigente, excitado, un poco ofendido, como si no le quisiese decir alguna cosa. Por consiguiente, le propongo que mire dentro de mi boca. Se incorpora al acto con un movimiento brusco, reflejándose en sus ojos abiertos curiosidad, expectación e impaciencia. Me mira la boca durante largo tiempo y después se deja caer otra vez sobre la almohada, riendo excitado. "Entonces ¿qué has visto?" Alik, insolente y terco: "He visto lo que hay en tu barriga." Ríe nerviosamente. "¿Y qué hay en mi barriga?" "Un gato", ríe eróticamente. "Dentro de mi barriga y dentro de la tuya hay un gato." "¿Y cómo ha llegado ahí?" "Vino corriendo y

saltó dentro de un cuenco, vivo. Marie lo coció y yo me lo he comido. Y ahora está en mi barriga, y después saldrá por el pompis"¹⁰. De nuevo ríe eróticamente. "Pero saldrá limpio, no se ensuciará, porque yo lo lavo en mi barriga." "Por tanto, ¿esto significa que lo harás nacer?" "No, yo lo haré y luego saldrá por el pompis —risa erótica—; ¡será insoportable, puah, insoportable!"

»Está muy excitado, ríe, da saltos en la cama, se revuelve a uno y otro lado. Tiene los ojos brillantes, está rojo como un tomate y sus movimientos son espasmódicos. Después se sienta, me mira de una forma un poco provocativa y me pregunta: "Mamá, ¿yo también nací sucio?" "No, naciste bien limpio." "¡No, limpio no, limpio no!"»

La excitación alcanza su punto culminante. Se revuelve de aquí para allá, ríe, grita. Entonces le digo: "Si quieres, te cuento cómo naciste." Alik se calma de inmediato, se queda muy quieto y serio, apoya la cabeza en la almohada y dice con voz emotiva: "Cuéntame." "¿Te ha dicho Emma que saliste de mi barriga?" "Sí, pero, ¿cómo nací? ¿Por dónde salí?" "Has crecido en mi barriga, hasta que fuiste tan grande que ya no cabías." "¿Y me oías hablar?, preguntó Alik interesado. "No, no te he oído, pero sentía cómo te movías." "¿Movía las manos y las piernas?" "Sí." Alik reía satisfecho. "¿Y después?" "Y después naciste, saliste por un agujero." "¿Por el pompis? ¡Puah, entonces no nací limpio, nací sucio!" (risas). "No, por el pompis no." Alik se torna serio de inmediato y pregunta interesado: "¿Por el «pipí»?" "No, hay otro agujero por donde nacen los niños." La cara de Alik expresa asombro y el más intenso interés sus ojos muy abiertos parecen absorber cada una de mis palabras. "¿Y dónde se encuentra este agujerito?" "Entre las piernas." "¿Entre el pompis i el «pipí»?" "Sí." Alik se palpa las piernas, su cara expresa desilusión. "¿Pero, yo dónde lo

¹⁰ Ver S. Freud, *Über infantile Sexualtheorien*, Ges. Schriften, vol. V. (trad. cast. Sexualidad infantil y neurosis, Alianza ed., Madrid).

tengo? ¡Aquí no hay nada!" "No, tú no lo tienes." "¿Y entonces cómo nació Pimidan (su muñeca preferida)? Y pronto nacerá otro Pimidan. ¿Y cómo?" "Sabes qué haremos, cuando nazca otro Pimidan?, miraremos cómo lo hace, ¿quieres?" "Sí, pero tú enséñame el agujero por donde yo nací." "No se ve." "Pero ¿y cuando estás desnuda?" "Aun entonces tampoco se ve." Hay una pausa. "¿Así que nací bien limpio?" "¡Muy limpio! Y papá y yo tuvimos una gran alegría. Hablamos esperado tanto tener un niño..." "¿Me habíais esperado? ¿Queríais que yo naciera?", se rio muy contento; su risa es infantil y lo alivia, relajando la tensión. Luego se echa de lado, coge mi mano apretándola contra su cuerpo y de esta forma se duerme.»

44) *21 de abril 1924 — 4,1*

«Alik se ha despertado alegre y contento. Se ha vestido de prisa, se mostró muy cariñoso conmigo, muy activo y autónomo.»

Estas anotaciones nos demuestran de forma clara cómo un niño que no puede resolver autónomamente los problemas que le crea el nacimiento, cae en un estado de excitación, lo mismo que ante la imposibilidad de satisfacer cualquiera de sus otros instintos. E, inversamente, la solución del problema que lo atormenta le conduce a una relajación afectiva, a un total apaciguamiento; el niño se vuelve a dormir rápidamente, es como si el niño hubiera experimentado una satisfacción sexual necesaria. Por la mañana siguiente su comportamiento expresa claramente un estado de perfecto equilibrio interno; es decir, ha pasado por completo el estado emotivo tan inestable que se había manifestado no sólo durante la conversación sobre el nacimiento, sino ya desde unos días atrás. Para establecer una comparación, incluyo aquí la anotación sobre el comportamiento de Alik la mañana del día en que tuvimos el diálogo en cuestión:

45) 20 de abril 1924 — 4,1

«Por la mañana Alik se despertó de malhumor. No quería vestirse; después pretendió que fuera yo quien lo vistiera. Al exhortarle para que se vistiera él mismo, respondió muy ofendido, hizo morros, y me rechazó... "No te quiero, vete"... Se tomó el té de mala gana, se lo derramó encima, mirándome de una manera un poco provocadora. No le dije nada porque tuve la impresión de que estaba buscando un pretexto para enfadarse.»

Evidentemente, él no se decidía a plantearle a su madre el problema, después de no haber obtenido ninguna respuesta a su primera pregunta sobre el nacimiento. Ello explica su enfrentamiento con la madre. Todos estos problemas quedan resueltos en el momento en que el niño recibe toda la información necesaria y adquiere de este modo una confianza inquebrantable. Las siguientes discusiones sobre este tema tuvieron lugar en un clima de tranquilidad, sin ninguna excitación psíquica, por cuanto el niño podía dirigirse ya sin inhibiciones de ninguna clase a la madre en demanda de aclaraciones. Las notas que siguen demuestran que el niño continúa interesándose por los problemas del embarazo y del nacimiento, y al parecer siente necesidad de imaginarse dicho proceso hasta en sus más mínimos detalles.

46) 21 de abril 1924 — 4,1

«Alik me pregunta: "Mamá, ¿cómo era yo de grande al nacer? ¿Así de grande?" Le indico su tamaño aproximado en el momento de nacer. "Y cuando estaba en tu barriga, ¿era así? ¿Así? ¿Así?" (Con las manos va indicando diferentes tamaños empezando desde un centímetro y aumentando poco a poco.) "Cuando ya fui así (indica el tamaño de un recién nacido) empecé a encontrarme apretado en la barriga. Dije: No quería estar tan apretado, empujé con los pies y llegué al mundo."»

47) 2 de junio 1924 — 4,3

«Alik: "Mamá, cuando hacías pipí, ¿no te caía yo de la barriga?" "No." "¿Y cuando hacías caca?" "Tampoco." "¿Y cómo es que no? ¿O el pipí y la caca no están en la barriga?" "Sí, están en la barriga, pero en sitios diferentes. En uno está el pipí, en otro la caca, y en un tercero los niños pequeños." "¿Y cada uno sale por agujeros distintos?" "Sí." "¿Y no se mezclan dentro de la barriga?" "No.»»

48) 5 de agosto 1924 — 4,5

«Alik estaba jugando del siguiente modo: metía un bastón en las aberturas del respaldo de un sofá y decía: "Este agujero es la mamá, y este agujero es la mamá, y este..., etc. ¡Todos los agujeros son mamás! ¡Cada agujero es una mamá!"»

49) 15 de agosto 1924 — 4,5

«"Mamá, cuando yo estaba en tu barriga, ¿veía algo? ¿Y no miraba afuera por el agujerito por donde después nació?" "No.»»

50) En el mismo día

«"Mamá, ¿y cómo lo hice para salir del agujerito? ¿todo de una vez?" "Primero sacaste la cabeza y después los pies." Alik reía alegre. "¿Y qué hice cuando nació?" "Llorabas muy fuerte." "¿Y por qué lloraba? ¿Estaba asustado?" "Supongo que sí, que estabas asustado." "A lo mejor tenía frío y por eso lloraba." Hay una pausa. Después: "No puedo acordarme de cómo nací. Y tú, ¿puedes acordarte?" "No, no puedo acordarme." "¿Hay alguien que puede acordarse?" "No, nadie.»»

51) 20 de agosto 1924 — 4,5

«Ayer, después de acostarse, me preguntó: "Mamá, ¿es aquél el agujero por donde nacen los niños? (seña-

lando la espalda en la región glútea, y con una risita)." "No, ahí no." "¿Pues dónde?" "Ya lo sabes dónde está." "¡Ahí, ahí!" Alik se retuerce de la risa. No digo nada. "Mamá, ¿no es aquí?" "No." "¿Pues dónde?" "Entre las piernas." A partir de este momento Alik se pone serio y dice: "Pero aquí hay muy poco sitio. ¡Ahí sólo puede haber un agujerito muy pequeño, y yo no quiero que se esté apretado al nacer!" Habla con voz alterada y llorosa.»

Con este relato se puede concluir el capítulo que corresponde a las preguntas sobre el nacimiento: rápidamente el interés del niño se dirige al problema siguiente, a saber, el de la concepción; las pocas preguntas que planteaba sobre el nacimiento hacían referencia a pequeños detalles o no hacían sino que repetir lo ya sabido en otro contexto. Para completar, incluiré aún dos fantasías sobre el cuerpo materno: la primera describe su idea de la estructura interna del cuerpo humano, y la segunda es una amalgama de todas las situaciones que le resultan agradables en su vida actual.

52) 10 de septiembre 1924 — 4,6

«Alik está comiendo. Después de cada bocado se queda parado y parece escuchar lo que ocurre en su interior. Luego ríe alegremente y dice: "Ya ha bajado a la barriga por la escalera." "¿Qué escalera?" "Tengo una escalera aquí dentro" (indicando el recorrido entre la boca y el estómago). "Todo lo que como baja por la escalera hacia la barriga. Y luego hay más escaleras que van a los brazos y a las piernas y al pompis... lo que como se reparte por todos los sitios."

»Me preguntaba si todo esto era producto de su imaginación y le pregunté: "¿Quién te lo ha contado todo esto?" "Nadie me lo ha contado, yo mismo lo he visto", responde Alik muy convencido. "¿Y dónde lo has visto?" "Cuando estaba en tu barriga vi las escaleras que tienes por dentro, así que yo también debo tenerlas."»

53) 23 de octubre 1925 — 5,7

«"En la espalda y la barriga hay una tapia con una puerta. Y la puerta es muy pequeña (ríe). Y también hay un pequeño cuarto donde vive el tío." "¿Qué tío." "El tío que lo hace todo aquí dentro: echa fuera la caca y el pipí..., es decir, todo lo que hace falta. Le he visitado y me ha invitado a tomar el té..., también he jugado en el jardín..., hay también un pequeño jardín con arena..., y un cochecito..., he jugado con los niños y he montado en el cochecito." "¿Y de dónde han salido los niños?" "Los ha tenido el tío. Muchos, muchos niños... Allí también venden caramelos... Hay tres tías... muy pequeñitas..." "¿Y tú has estado viviendo con ellos?" "He visitado al tío. Y cuando fue la hora de nacer, le di la mano para despedirme y me salí por el agujerito."»

Preguntas sobre la concepción y el coito:

*54) 10 de mayo 1924 — 4,2

«Mientras los niños del hogar experimental iban a hacer la siesta en sus camas, Alik me hizo una nueva pregunta: "¿Y quién nos puso en la barriga de la mamá para que nacióéramos?"»¹.

Conociendo la despierta inteligencia del niño, me vi enfrentada con una ardua tarea, de modo que aproveché la circunstancia de que Mischa me llamaba para dejar a Alik sin respuesta.

55) junio 1924 — 4,3

«Durante todo el mes de junio, Alik ha pedido que se le lleve de visita a una fábrica; pide qué cosas se hacen allí y cómo se hacen. Explica que quiere ver cómo se hacen las cosas.»

¹ La conversación acerca del nacimiento se desarrolla el 20 de abril, esto es tres semanas antes de esta pregunta.

56) 6 de agosto 1924 — 4,5

«"Mamá, y cuando tú todavía no existías, ¿quién te hizo nacer?" "Mi madre." "¿Y quién hizo nacer a tu madre?" "Su madre." "¿Y a su madre?" "Su madre, también." "¿Y a su mamá?" "También su mamá." "¿Todas las mamás nacen de sus mamás?" "Sí." Alik ríe contento.

57) 10 de agosto 1924 — 4,5

«"Mamá, ¿esto significa que todos nacen de la barriga de su mamá?" "Sí." "¿Todos, todos?" "Sí." "¿Tanto los que viven en el campo como los que trabajan en la fábrica?" "Sí."»

58) 15 de agosto 1924 — 4,5

«"Mamá, y cuando todavía no había ningún hombre, nadie, nadie..., ¿de quién nació la primera mamá?" Esta pregunta me desconcertó, no supe qué contestar y dije: "Alinka, no sabemos lo que pasaba hace tanto tiempo, cuando todavía no había nadie. Y cuando ya había gente, todos habían nacido de sus madres." Alik pensó y dijo: "Seguramente todos eran muy pequeños, como yo, cuando nacieron. Y luego crecieron y se hicieron mamás."»

59) 20 de agosto 1924 — 4,5

«Hoy, durante el paseo, me preguntó: "Mamá, ¿quién hizo nacer a papá? ¿Su mamá también?" "Sí." "¿Es la que sale en la fotografía aquella?" "Sí."»

60) 28 de febrero 1925 — 4,11

«Alik está comiendo pescado y encuentra las huevas. "¿Qué es esto?" "Esto son las huevas, los huevecillos del pez. De aquí habrían salido muchos peces." "¿De cada bolita de éstas sale un pez?" "Sí." Alik se queda pensativo. Después de una pausa: "Mamá, ¿y hubo una vez que el río no tenía peces?" "Sí." "Y entonces, de donde salió el

primer pez?" "Esto no sabría explicártelo bien ahora. Cuando vayas a la escuela te explicarán todas estas cosas."

61) 20 de abril 1925 — 5,1

«"¿Y quién ha construido la primera casa? La primera de todas... ¿Quién la construyó?" "Los hombres." "¿Cómo, qué hombres? ¿Pero los hombres nacen en casas? ¿Y dónde nacieron los hombres que construyeron la primera casa, entonces?" "En un principio los hombres no sabían construir casas y vivían en los árboles o en cuevas. Y luego aprendieron y construyeron casas." Alik escucha con gran atención. A medida que le hablo va aclarándose la expresión de su rostro. Cuando termino, exclama muy feliz: "Ahora sí que lo entiendo, y hasta ahora siempre me había preguntado: ¿quién construyó la primera casa?"»

62) 10 de junio 1925 — 5,3

«"...¿y por qué brilla la plata? ¿Quién ha hecho que reluciera?" "Nadie." "¿Nadie la ha hecho brillante?, ¿y entonces por qué brilla?" "Siempre ha sido así de brillante." "¿Y dónde se encuentra?" "Dentro de las montañas." "¿Y quién la ha puesto allí? ¿Quién la hizo y la puso allí?" "Nadie, siempre estuvo allí." "¿Y el hierro." "El hierro también." Alik se marcha, con expresión de insatisfecho.»

63) 26 de julio 1925 — 5,4

«Precisamente mientras que Alik estaba cenando, una vecina nos vino a visitar. La cogí de la mano y la llevé a ver los juguetes... Al volver a la terraza me contaron que Alik había dicho que deseaba tener una hermana como aquella niña. Dije riendo: "Muy bien." Los niños que estaban presentes rieron también y aquí acabó el incidente. Mientras se estaba desnudando, Alik me preguntó por la noche: "Mamá, ¿cómo se hace para tener un niño?" "Cariño, no entiendo muy bien lo que quieres decir?" "Bueno, por ejemplo, Viktor (su tío) no existía y de pronto nació. ¿De dónde nació?" "¿Pero tú ya sabes

muy bien de dónde vienen los niños." "Sí, pero ¿de dónde nacen primero?" "Ellos nacen de la madre." "Esto ya lo sé, ¿pero de dónde naciste tú?" "De mi madre." "¿Y Viktor?" "También de mi madre. Los dos tenemos la misma madre." "Lo sé. Mi papá y Olga tienen también la misma mamá." "Sí." "Y si yo tengo una hermana, tú también serás su mamá, ¿no es cierto?" "Sí." "Y de dónde te nacerá?" "Pero si esto ya lo sabes, ya te lo conté una vez." "No, esto no me lo has contado nunca." "Crecerá dentro de mi barriga y luego saldrá por el agujero por donde nacen los niños." "Esto ya lo sé, pero ¿cómo nacerá?" "Saliendo por el agujero, esto es lo que quiere decir nacer." "¿Y qué pasa con el niño antes de que nazca?" "Crece en la barriga de la madre." "Pero ¿de dónde crece?" "De un huevo pequeño. Cuando se abre la barriga de una gallina ¿no has visto los pequeños huevos que tiene en ella?" "Sí que los he visto." "Bueno, pues cada mujer tiene en su barriga pequeños huevos. Luego el huevo empieza a crecer y de él crece el niño. Cuando el niño se ha hecho muy grande y ya no cabe, entonces nace." "Mamá, ¿y cómo se hace esto? Primero no había ningún niño en el huevo y de pronto empieza a crecer, ¿cómo es esto?"

«Ahora, por fin, comprendí el significado de sus apremiantes preguntas acerca de cómo nacen los niños: él no conocía el concepto de la fecundación. "Para ello es necesario que entre en el huevo una semilla pequeña." "¿Y también la semilla se encuentra en la barriga de la mamá?" "No, la semilla pequeña proviene del papá, del hombre." "¿En qué parte del hombre? ¿Yo también la tengo?" "También tú la tendrás cuando seas mayor." "¿Pero de dónde viene?" "Del saquito que tienes debajo del pene, ¿sabes?" Alik se pone muy contento: "¿Ah, sí? ¡Así que ahí es donde crecen las semillas! ¡Y yo que no lo sabía! ¿Y cómo llegan a la barriga de la mamá?" "Para esto el pene ha de entrar en el agujero por donde nacen los niños, entonces las semillitas salen y se quedan en la mamá." "¿Y cómo entran en el huevecito?" "Estas semi-

llitas pueden moverse, y se mueven hasta que encuentran el huevecito, y luego una semillita se mete dentro del huevecito." "¿Tienen patitas para moverse?" "No, tienen tan sólo una pequeña cola, la cual mueven de un lado a otro y así avanzan." "¿Y así van subiendo por el interior de la mamá?" "Sí." "Mamá, y cuando yo sea grande ¿también tendré estas semillas?" "Claro." "¿Y a quién se las daré?" "Pues encontrarás a una mujer a la que querrás mucho, y entonces querrás que ella sea la mamá y tú el papá." Entonces noté que a Alik se le cerraban los ojos de sueño, y no seguí hablando. Toda la conversación se desarrolló en un tono de calma y amistad, sin el menor indicio de excitación afectiva. La expresión del rostro de Alik no era visible por encontrarse el aposento a oscuras.»

64) 29 de julio 1925 — 5,4

«Alik me preguntó hoy: "¿Y cómo llegan las semillitas al saquito del hombre?" "Hay allí unas glándulas que las producen." "¿Y dónde están estas glándulas?" "Son esto que tú llamas huevitos. Cuando seas mayor, producirán semillitas." "¿Como la saliva?" "Sí.»»

65) 12 de agosto 1925 — 5,5

«Hoy ha dado comienzo a una serie de preguntas acerca del acto sexual... En la mesa me pregunta de pronto: "Mamá, ¿cómo me hiciste nacer?" "Ya lo sabes, cariño." Sólo más tarde me di cuenta que instintivamente había bajado la voz. Por consiguiente, Alik me preguntó susurrándome en la oreja: "¿Y quién te puso su pene en tu agujerito para que entraran las semillitas?" Le propuse que primero terminara de comer y después se lo contaría todo. Empezó a comer y comió con buen apetito, una vez hubo terminado me llevó a otra habitación. "Ahora, dime, cómo fue que papá... no, ¿quién te puso su pene en el agujerito por donde salen los niños?" "Pero si ya lo sabes." Alik me mira con aire de pícaro y dice: "No, no lo sé." "Lo acabas de decir tú mismo." Alik dice

un poco irritado: "No he dicho nada", y luego, en tono suplicante: "Venga, dímelo." "Papá." Alik ríe aliviado y dice: "Por esto es mi papá, ¿no es verdad?" "Sí." Después de reflexionar un rato: "Y si lo hubiera hecho otro, ¿sería igualmente mi papá?" "Sí." "¿Y a quién me parecería yo entonces?" "A él." Alik, un poco pensativo: "Entonces yo sería otro niño, ¿no es verdad?" "Claro." Al cabo de un rato, Alik pregunta: "Mamá, dime cómo se hace." "¿El qué?" "Bueno, cómo se hace para meter el pene dentro del agujerito. ¿Se pone sólo encima o hay que ponerlo en el agujerito?" "Se mete dentro." "Debe ser para que no se caigan al suelo las semillitas." Luego Alik se queda sentado unos momentos, muy pensativo, con una expresión de intensa concentración en el rostro. Luego se marcha corriendo a jugar y monta a caballo en un palo.»

Con esta conversación tocó a su fin la serie de preguntas relativas a la procreación. En el período siguiente apenas si volvió a tocar este tema, y cuando lo mencionaba no era en forma de preguntas. Su interés se dirigió hacia otras cosas, puesto que había recibido al respecto todas las aclaraciones que deseaba. Después de esto se produjo una época de apaciguamiento de su instinto de saber, que duró algunos meses, hasta que a través de los sentimientos de culpabilidad y de temor al castigo relacionados con la represión del complejo de Edipo su interés se despertó nuevamente, si bien en dirección totalmente diferente.

Pero antes de pasar a examinar este último período tengo que ocuparme de otro grupo de preguntas que durante la fase enunciada de la evolución del instinto de saber provocaron en el niño gran interés y excitación, a saber, las cuestiones referentes al problema de la muerte.

En el mismo período en que aparece en el niño el interés por solucionar el problema del nacimiento de los hombres, comienza asimismo a interesarse por la muerte. Mientras vivió en el Hogar experimental, Alik no tuvo experiencia ninguna de la muerte, ni oyó conversaciones

relativas a esta cuestión, de manera que a la edad de cuatro años, expresiones como muerte, morir, enterrar, etcétera, eran desconocidas para él. Pero un día, durante un paseo, los niños se encontraron con una rata muerta. Transcribiré aquí las anotaciones detalladas de lo que sucedió:

66) 25 de marzo 1924 — 4,0

«Paseábamos por la calle... Los niños se encontraron por el camino una rata muerta. Alik fue el primero en verla. Se paró, la observó atentamente y luego retrocedió lentamente sin quitarle los ojos de encima. Alik preguntó con los ojos muy abiertos, ardiendo de curiosidad: "Mira, Kathi, ¿qué es esto?" "Esto es una rata." Entretanto los demás niños fueron llegando, formaron un círculo alrededor de la rata muerta y la examinaron con gran atención. Misha (3,8): "Oh, es una ardillita." Schura (3,8): "¡Qué algodón!" Todo lo que es lanoso, Schura lo llama "algodón", y le gusta mucho. La educadora dice: "No, es una rata." Lika: "Pero, ¿por qué está ahí tumbada? Alguien la puede pisar." Alik: "¿Y dónde tiene los ojos?" Emma: "Tiene daño en el cuello, tiene una herida. ¿Quién se la ha hecho?" Respondí que el gato había hecho daño a la rata, que la rata se había muerto y que ya no podría volver a levantarse nunca más. Todo esto causó una impresión muy grande sobre los niños. Durante todo el día no hicieron más que hablar de la rata.»

Pocos días después, también durante un paseo, los niños se encontraron con un cortejo fúnebre. A sus preguntas se les contestó que se llevaba a enterrar a una persona que había muerto.

Cuando los niños volvieron a casa, contaron entusiasmados que habían visto «como llevaban a pasear a un muerto dentro de una caja».

Unos meses después, Alik vio una tumba; hizo muchas preguntas al respecto y quiso saber cómo se hace para enterrar a un muerto. No preguntó todavía nada con res-

pecto a la muerte en concreto. Era evidente, no se había aún dado cuenta de que todos nosotros, incluido él, un día tendremos que morir. Probablemente fue la conversación siguiente la que sugirió esta idea:

67) *10 de septiembre 1924 — 4,6*

«"Mamá, ¿dónde vive tu mamá? ¿En qué ciudad? ¿Por qué no nos viene a visitar nunca? Me gustaría conocerla." Le expliqué que mi madre estaba muerta y enterrada en otra ciudad, y que algún día iríamos a visitar su tumba. Alik quedó muy asombrado: "¿Cómo se murió? ¿Se murió de repente?" "No, estuvo mucho tiempo enferma y luego se murió." "¿Y qué hizo cuando se murió?" "Dejó de respirar, de oír, de hablar, y ya no se movió más. Luego la enterraron..." Alik escucha con la cabeza gacha, su expresión es entre triste y dudosa. Después de una pausa dice: "Pero, ¿por qué se murió? Yo no quería que se muriera, yo la quiero, quiero verla, no la he visto nunca." Entonces distraje su atención cambiando de tema.»

La cuestión de la propia muerte se le presentó por primera vez después de que él mismo tuvo que pasar una grave enfermedad, que realmente hizo temer por su vida. Ya sea por haber oído una conversación sobre el tema —aunque esto resulta un tanto improbable— ya sea por una coincidencia casual, inmediatamente después de su curación preguntó:

68) *16 de enero 1925 — 4,10*

«Hoy me preguntó Alik al acostarse: "¡Mamá, pero yo no quiero morirme!" "Tú puedes vivir mucho tiempo." "Poro, cuando me haga viejo, ¿tendré que morirme?" "Sí, algún día tendrás que morirte." "¡Pero yo no quiero!" Cambié la conversación pero al cabo de diez minutos Alik volvió sobre el mismo tema y preguntó: "Mamá, ¿no hay alguna forma para no morirse?" "No, de momento no la hay. Puede ser que más adelante se invente algo." Y nuevamente llevé la conversación por otros caminos.

Cuando Alik estaba ya acostado, se puso inquieto, empezó a revolverse de un lado a otro, suspiraba, se incorporaba en la cama, etc. Luego preguntó: "¿Y cómo se puede hacer para no morir?" Sólo con dificultades conseguí distraerlo y tranquilizarlo.»

69) 21 de enero 1925 — 4,10

«Es el aniversario de la muerte de Lenin. "¿Y por qué se murió Lenin?" "Estaba muy enfermo." "¿Y de qué manera se muere en realidad?" "Se para de respirar, de moverse, de hablar..." "No, no es esto, ¿cómo es que uno para de respirar? ¿Por qué?" "Esto te lo explicarán en la escuela."»

70) 25 de enero 1925 — 4,10

«"Mamá, ¿a Lenin lo atropelló un coche?" "No." "¿Pues cómo es que se murió?" "Estaba muy enfermo y más tarde se murió." "Pero, ¿cómo pudo morir? ¿Cómo se muere uno? ¿Cómo puede morir uno?" Por fortuna, precisamente comenzó a nevar con abundancia; Alik se precipitó a la ventana, entusiasmado, y exclamaba jubilosamente: "¡Mira, mira!"»

Sus obstinadas preguntas sobre el problema de la muerte se convierten a veces en algo casi compulsivo. Aquí tropieza el niño por primera vez con la férrea ley de la realidad, a la que sólo puede oponer su «No quiero».

Continúa en sus esfuerzos por resolver este problema mediante investigaciones, y aparentemente ve en ello una forma de salir de la angustiada situación en la que ahora se encuentra. A continuación transcribo una anotación que ilustra lo dicho:

71) 31 de enero 1925 — 4,10

«Alik se interesa en todo momento por el problema de la muerte. Hoy al acostarse, me pregunta: "Y los ciegos, ¿también se mueren?" "Sí, como todas las perso-

nas" ". "¿Y cuándo se mueren las personas?" "Cuando son viejas entonces se mueren." "Pero nuestro abuelo es viejo y no se muere." "El abuelo está sano y fuerte y tardará tiempo en morirse." "¿Y cómo se sabe cuándo va a morir uno?" "Ningún hombre sabe, Alinka, cuándo va a morir." "¿Y de qué puede morir uno? Si a una persona la atropella un coche o un camión, ¿se muere?" "Casi siempre se muere, pero también puede suceder que el médico lo cure y lo ponga sano otra vez." "Si el coche le pisa las piernas, ¿se muere?" "No, entonces se puede curar." "Y si le pisa el pecho, ¿se muere?" "Sí, entonces sí." "¿Y si le pisa la cabeza?" "También se muere." "¿Y si le pisa el pene?" "Entonces el médico lo puede curar." (Una ilustración muy clara sobre el tema de la muerte y la castración.)

72) *Algunos días más tarde*

«Alik intenta averiguar repetidas veces las partes que de ser atropelladas por un automóvil pueden provocar la muerte a un hombre. Finalmente, le pregunto: «Alinka, ¿es que tienes miedo a que te atropelle un coche, o es que te gustaría atropellar a alguien?» "No, mamá, lo que me gustaría es que un coche atropellara a un desconocido, y poder estar presente y mirar de qué manera se muere una persona."»

He aquí cómo el impulso de averiguar «cómo es posible que se muera una persona lleva al niño a la formulación de deseos francamente crueles. Vemos, pues, cómo el instinto de saber, que como todos los instintos tiene su arraigo en el inconsciente, empuja al niño hasta los últimos extremos con tal de conseguir satisfacción¹¹.

¹¹ Probablemente la pregunta sobre la muerte de los ciegos se le presentó ligada al hecho de que muchos de ellos tienen los ojos cerrados.

¹² Es muy posible que la tendencia a saber «como muere el hombre» exprese al mismo tiempo el deseo inconsciente de saber de qué manera se forma, cosa que él aún no sabía. Es muy posible que ambos problemas formen en su cabeza un único cuerpo

73) 5 de febrero 1925 — 4,11

«Mientras abrocho a Alik los botones por detrás, me abraza con fuerza y susurra: "Mamá, te quiero tanto, no quiero que te mueras y yo tampoco quiero morir." Lo tranquilizo diciendo que los dos viviremos todavía mucho tiempo. Empieza a hablar de otras cosas, pero sus ojos continúan teniendo la expresión pensativa.»

74) 9 de febrero de 1925 — 4,11

«Alik pregunta, tristemente: "Mamá, ¿y papá también se morirá algún día?" "Sí." "¿Pero por qué? Yo no quiero que se muera."»

75) 28 de febrero 1925 — 4,11

«"Mamá, ¿ya se ha descubierto lo que hay que hacer para no morirse?" "No, esto no lo sabe nadie todavía." (Pausa.) "¡Pero yo sí que lo sé! Cuando vayas a morirte, no dejaré que se te cierren los ojos, los mantendré abiertos así (dijo indicando con los dedos la manera con la que piensa mantener abiertos mis párpados) y luego te moveré los brazos y las piernas, y te enseñaré otra vez a caminar. Y tú harás lo mismo conmigo. Así no nos moriremos!" Alik salta y ríe de contento.»

Después de encontrar así una solución que tranquilizaba su narcisismo, Alik abandonó por completo su preocupación por el problema. Cuando en lo sucesivo oía hablar de la muerte de alguien, no planteaba ninguna cuestión. Con excepción tan sólo de un caso, el cual vale la pena relatar.

problemático. De esta manera se explica la intensidad del deseo de aprender y de ver todas las particularidades. Asimismo es posible, aunque las anotaciones sobre esto no ofrezcan apoyo alguno, que aquí intervengan los deseos agresivos de los enfrentamientos con el padre y el consiguiente miedo al castigo, y que las preguntas acerca del «ser embestido» tengan en este sentido un significado simbólico.

76) 6 de octubre 1925 — 5,7

«Alik nos oye hablar del fallecimiento de un familiar. Se me acerca y pregunta en tono tranquilo: "Mamá, ¿y cómo sabré que me he muerto?" Traté de explicárselo, pero naturalmente no podía entenderlo. Estuvo pensando un rato, y luego continuó: "Cuando tenga una enfermedad de las que hacen morir a la gente, entonces sabré que voy a morirme."»

En este ejemplo puede verse cómo se ha reforzado la relación de Alik con la realidad; ya no se empeña en resistir al hecho de la muerte, sino que tan sólo se esfuerza en saber todas las particularidades referentes a ella. En el siguiente aniversario de la muerte de Lenin (enero de 1926) se despertó ya su interés por la personalidad de Lenin y la historia de su vida; pero en tal ocasión no planteó nuevas preguntas sobre la muerte.

El último de los grupos de preguntas que estimuló el interés del niño en la fase reseñada de su evolución es el referente a la estructura interna del cuerpo humano, sobre todo el propio, y la importancia de los diferentes órganos. Preguntaba sobre el corazón, la sangre, la constitución de los oídos, los dientes, el ombligo, el tamaño y composición de los huesos, de dónde viene la saliva de la boca, etc. De las numerosas anotaciones del mismo tipo, transcribiré tan sólo dos.

77) 16 de enero — 4,10

«Antes de dormirse, Alik, frotándose con las manos por debajo de las sábanas, dice muy contento: "¡Mamá, mamá! ¿Sabes una cosa? Debajo del pene tengo un saquito." Luego, después de haberse palpado más lentamente, dice: "Y en el saquito hay dos bolitas. Mira..., toca, hay dos bolitas." Le dije que ya lo sabía. "¿Y para qué son?" Como por el momento Alik no sabía nada de la función sexual de tales órganos, le dije tan sólo que todos los que tienen un pene como el suyo tienen también unas bolitas semejantes. "¿Y en el pene también hay dos

penes?" "¿Cómo que dos?" "Sí, uno más largo por fuera y otro más corto dentro" (se refiere seguramente al prepucio y al glande). "¿Y para qué quiero yo dos penes?" "No tienes dos, sino uno solo; lo de afuera es sólo piel." "¿Y para qué es la piel?" "Para que no entre el polvo ni la porquería."»

78) 6 de octubre 1925 — 5,7

«Hoy Alik ha estado mirando muy atentamente las entrañas de un pollo. Hizo preguntas acerca de todos los órganos, los intestinos, el corazón, el estómago, los pulmones; pregunta por su nombre, y quiere saber para qué sirven. Finalmente pregunta: "¿Yo también tengo todo esto?" "Sí." "Pero dentro de mí todo es más grande que dentro de este pollito." "Sí." "Yo soy más grande que él, ¿no es cierto?" "Sí." "Y tú eres mayor que yo, así por dentro lo tienes todo más grande, ¿no es verdad?" "Sí." "Y si yo crezco y me hago más grande que papá, ¿también en mi interior todo será más grande que en él?" "Sí." Se marchó saltando y riendo.»

La última anotación relatada fue tomada en el sexto año de vida del niño; aquí se hace ya patente la rivalidad con el padre y el deseo de superarlo.

Cuarto período

Durante el sexto año el niño entra en la fase de represión del complejo de Edipo. Al mismo tiempo su instinto de saber toma otro objetivo y se presentan nuevos intereses. En este sentido, es posible establecer los siguientes grupos de preguntas típicas:

1) El interés por los personajes políticos —las preguntas sobre Lenin y otros miembros del gobierno. ¿Quién era el zar? ¿Por qué se derrocó a los zares? Etc.

2) El interés por la lucha, la guerra —de forma particular por la reciente guerra civil—. ¿Quiénes son los

rojos y quiénes los blancos? ¿Cómo luchaban? ¿Quién venció? ¿Qué significa revolución? Etc.

3) El interés por la milicia, por los prisioneros, por saber quiénes van a la cárcel. La mayoría de las preguntas versaban sobre los motivos por los que se va a prisión, qué hacen los presos, qué es el tribunal, cómo se administra justicia, a quién se juzga y por qué, a quién arresta la policía, etc.

También las preguntas referentes a Dios aparecen en este período, por primera vez.

79) 25 de noviembre 1925 — 5,8

«A la edad de cinco años oyó decir por primera vez a una anciana, que en el cielo había un Dios. Alik acudió a su madre con esta pregunta: "¿Quién es Dios, y por qué vive en el cielo y no en la tierra?" Después de recibir la adecuada contestación, cada vez que oía esta palabra decía: "Alguien se ha inventado que Dios vive en el cielo, pero en el cielo no hay más que aire, y ninguna persona puede vivir en el aire."»

La frase relativa a la «persona» es producto del concepto que el propio niño se ha formado. La idea de un ser sobrenatural le es evidentemente del todo ajena.

En la primavera del año 1926, cuando tenía seis años, Alik fue sometido al experimento de asociación de Jung¹⁴. A la palabra-estímulo «Dios» respondió prontamente «No hay».

Por el momento no dispongo de material apropiado para poder emitir un juicio sobre su ulterior evolución por lo que respecta a sus ideas y su actitud acerca del tema de Dios. Me atrevería a decir que, teniendo en cuenta el incondicional ateísmo no sólo de sus padres, sino de todo el sistema educacional de la Unión Soviética, en el caso de Alik la imagen paterna ideal no se vinculará al

¹⁴ A. R. Lurja desarrolla un trabajo científico de las investigaciones utilizando este método sobre una muestra bastante grande de niños.

concepto de Dios, sino a cualquier personaje más próximo a él en el tiempo y en el espíritu. Probablemente el problema de Dios no lo perturbará en absoluto.

Aquí termina el material referente al desarrollo del instinto de saber en este niño.

Deducciones teóricas

Con el objeto de ofrecer una clara visión de conjunto, clasificaremos nuestras conclusiones teóricas de la siguiente forma:

- 1) El instinto de saber considerado como instinto del Yo.
- 2) El instinto de saber y la libido del niño.
- 3) El instinto de saber y la teoría tópica del psicoanálisis.
- 4) El instinto de saber y la realidad.

Basándonos en los datos expuestos, se puede decir que el instinto de saber se desarrolla progresivamente partiendo del instinto de posesión. Como forma más primitiva del instinto de dominio podemos considerar la aprehensión física y la deglución de los objetos en el momento en el que el hambre alcanza un determinado grado de intensidad. (Anotación n.º 1.) Hemos visto que en estos casos el niño realiza movimientos como de apresar algo con la boca y las manos. En esta fase los movimientos no están dirigidos a un fin; sin embargo, indudablemente se trata aquí de atavismos filogenéticos relacionados con la actividad primaria de capturar la presa.

Pero ya muy pronto, probablemente después del desarrollo de determinados centros cerebrales, el niño alcanza una fase evolutiva en la que no sólo reacciona ante el hambre, es decir, a un estímulo interno, sino que el mundo exterior actúa sobre el niño en gran medida. Su primera reacción a un estímulo visual más fuerte es precisamente la reacción primitiva originada por el instinto

de dominio, a saber, la de agarrar y devorar. (Anotación n.º 2.)

En el transcurso del desarrollo ulterior del niño, entran al servicio de dicho instinto no sólo los ojos, sino también los restantes órganos de los sentidos. Así, por ejemplo, al percibir un olor u oír un sonido, el niño buscará con los ojos el objeto del cual proviene el estímulo, e intentará agarrarlo y ponérselo en la boca. Tal es el punto culminante del desarrollo del instinto de dominio en su forma más primitiva: agarrar y devorar¹⁵.

En el segundo trimestre del primer año observamos ya en el niño un comportamiento completamente diferente. Raramente se pone las cosas en la boca, sino que empieza a examinarlas y las toca, las palpa, las acaricia, etc., comparándolas mientras tanto con otras cosas similares. (Anotación n.º 3.) Aquí no presenciamos ya la reacción antes descrita. El niño investiga los objetos sirviéndose de los mismos medios que el adulto. ¿Cómo se llega a esta fase? Toda vez que la ciencia no ha llegado, por ahora, a dar una explicación fisiológica de este fenómeno evolutivo, en principio habremos de formular una hipótesis en base a los procesos psíquicos. Referente a lo que comentamos, Freud dijo, hace algún tiempo: «El aplazamiento, necesario ahora, de la descarga motora (de la acción) fue encomendado al proceso de pensamiento... Esta nueva instancia quedó adornada con cualidades que permitieron al aparato psíquico tolerar el incremento de la tensión de los estímulos durante el aplazamiento de la descarga»¹⁶.

Así pues, parece ser que en la ontogenia la aparición

¹⁵ Las notas tomadas sobre el comportamiento de Alik en el primer año de vida no nos aportan ninguna noticia acerca de la tendencia a tirar los objetos, símbolo de la primera pérdida de objeto. La acción de lanzar las cosas se nos presenta muy ligado a la investigación de este fenómeno, o bien a la autoafirmación de sí mismo: «Yo Tiro». No estoy en la actualidad en grado de explicar tal fenómeno.

¹⁶ S. Freud, *Formulierungen über zwei Prinzipien des psychischen Geschehens*, *Ges.Schriften*, vol. V, p. 412.

del raciocinio va unida al establecimiento de mecanismos de inhibición en el sistema nervioso central. Ya el mero hecho de que los movimientos sean más lentos y funcionales al-palpar los objetos parece confirmar la existencia de tales centros inhibidores¹⁷.

En cuanto a la forma de saber cómo tales inhibidores se producen, cuándo aparecen y dónde tienen su origen, por el momento no es posible darles respuesta. En todo caso, cabe decir que la creciente inhibición de la descarga motora en la evolución del niño empuja progresivamente a primer plano la nueva función, la actividad del raciocinio, que en un principio tenía, probablemente, como misión única la de hacerse cargo de los excedentes de excitación que no pudieran hallar descarga directa en el movimiento. En la Anotación n.º 7 encontramos una patente ilustración de este mecanismo; primero la simple aprehensión, después la inhibición y de manera posterior la investigación. En efecto el raciocinio en vías de desarrollo está casi de forma exclusiva al servicio del instinto de dominio, en su primera etapa, es decir, del afán de apoderarse de éste o aquel objeto; pero ya utilizando otros medios. El niño no se apodera ya del objeto en el sentido de devorarlo, sino con ayuda del conocimiento. De esta forma, el instinto de dominio, en cuanto que instinto del Yo, sufre una transformación que podríamos calificar de sublimación en analogía con el desarrollo de los instintos sexuales del niño¹⁸.

Es difícil establecer el momento exacto en el que empieza dicha sublimación del instinto de dominio. Según hemos visto en base a nuestro material, hacia el final de la mitad del primer año el niño comienza a realizar experimentos intensivos en la tarea de apropiarse los objetos a través de su «comprensión» (Anotaciones n.º 4 y sig.). En Alik puede observarse claramente hasta la edad

¹⁷ La presencia de tales procesos en el sistema nervioso central ha sido demostrada experimentalmente por la escuela fisiológica de Pavlov.

¹⁸ «Imago», vol. XII, 1926.

de tres años la relación existente entre el afán de investigar un objeto y su base primitiva.

Para la clarificación de esta afirmación transcribo aquí unas breves frases entresacadas de un retrato psicológico de Alik, redactado en el Hogar experimental cuando el tenía dos años y ocho meses. Podemos leer: Alik aprehende con su intelecto lo que Mischa (un niño del mismo grupo que aquél) agarra directamente. En ambos se expresa de esta manera el instinto de dominio; en Mischa aún de forma primitiva, mientras que en Alik el apoderarse de las cosas procede a través del cerebro».

Con el desarrollo del lenguaje aparece posteriormente otro estímulo esencial de la actividad mental, que permite al niño trabajar obstinadamente en la solución de determinados problemas, primero mediante preguntas y más adelante también por medio de conclusiones lógicas propias. Pero incluso entonces, gracias a ciertos rasgos mímicos del niño, es posible constatar la relación entre el proceso intelectual y las manifestaciones primitivas del instinto de dominio.

Cuando se le contaba a Alik una historia nueva o, en general, se le hablaba de cualquier cosa nueva que hasta ese momento desconocía, actuaba normalmente del siguiente modo: «Alik escucha sin moverse, conteniendo el aliento y con mucha atención. Tiene los ojos muy abiertos y las pupilas dilatadas, mira directamente a la boca del narrador, como queriendo coger con los ojos cada palabra. Tiene una expresión facial muy peculiar, medio inquisitiva, medio codiciosa». Exactamente la misma expresión de Alik se transcribe en mi artículo titulado *Die Bedeutung des Säugens und Fingerlutschens*" (La importancia de los actos de mamar y chuparse el dedo).

Para mejor clarificación, permítaseme resumir en el siguiente esquema la evolución del instinto de saber:

- 1) ver — agarrar — devorar = tomar posesión

" Existe, como se ha dicho, una confirmación filológica de esta interpretación. En alemán se dice *greifen-begreifen*, en francés *prendre-comprendre*.

2) ver — agarrar — tocar — conocer = tomar posesión

3) ver — preguntar — comprender — reconocer = tomar posesión

4) plantear el problema — preguntar e investigar de forma autónoma — reconocer = tomar posesión

En su ensayo *Triebe und Tiebschicksale*²⁰, Freud señala que para cada instinto hay que distinguir: 1) el estímulo, 2) el objetivo, 3) el objeto, 4) el origen del instinto.

En base a lo enunciado hasta este momento, podemos afirmar que la finalidad del instinto de saber consiste en la toma de posesión de las cosas con ayuda del conocimiento; pero su origen no ha sido investigado aún por la fisiología. Nos queda pues examinar el problema de la intensidad, de la necesidad de dicho instinto. Por desgracia, los materiales aquí aportados no alcanzan para dar una idea lo bastante clara del grado de necesidad que puede llegar a revestir el instinto de saber.

Si me fuera posible transcribir aquí todas las anotaciones referentes al afán investigador de Alik, la cantidad de las mismas bastaría por sí sola para ofrecer una clara visión de la intensidad de este instinto. Pero como quiera que ello es imposible, me limitaré a reportar dos ejemplos que muestran cómo la intensidad del instinto de saber inducía en ocasiones a Alik a afligirse deliberadamente sensaciones desagradables.

80) 17 de junio — 1,3

«Alik tocó el samovar, que desde luego no estaba lo bastante caliente como para quemarle, pero sí lo suficiente para que le hiciera daño el contacto. Retiró la manita y miró atentamente. Luego tocó otra vez el grifo del samovar, volvió a retirar la manita y la examinó. Esto se repitió varias veces seguidas.»

²⁰ S. Freu, Ges. Schriften, vol. V.

Un año más tarde:

81) 15 de junio de 1923 — 2,3

«Alik buscaba ortigas entre la hierba. Tocaba la mano, retiraba la mano con el máximo de rapidez, la examinaba y constataba con alivio: "No pica". Pero cuando tropezaba con una ortiga chillaba y meneaba la cabeza con ademán de reproche, y murmurando entre sí: "Esto es una ortiga".»

En su trabajo *Eine Kinderentwicklung*²¹ (Evolución de un niño), Melanie Klein pone de manifiesto la gran importancia que la intensidad del instinto de saber tiene para toda la evolución completa del niño. En tal libro hace referencia a un caso en el que, como consecuencia de diversas causas, el instinto de saber (de dominio) estaba totalmente reprimido. El resultado fue que el niño quedó atrasado en su desarrollo psíquico general.

Ahora bien, ¿de qué dependen el desarrollo normal del instinto de saber y la intensidad de sus manifestaciones? Para responder a esta pregunta me gustaría traer a colación el siguiente ejemplo: en el Hogar experimental había en el mismo grupo que Alik otros dos niños, Mischa y Schura. En Mischa predominaba el instinto de dominio en su sentido primario y en su forma primitiva. Lo cual se manifestaba en el coger y deglutir ávidamente objetos comestibles o no comestibles. La necesidad de movimiento en todas sus formas desempeñaba en él un papel tan importante, que fueron precisos un descomunal trabajo pedagógico y una correspondiente organización del medio ambiente para provocar en el niño incluso las inhibiciones más indispensables. Por otro lado, el niño manifestaba tendencias agresivas muy fuertes y una caracterizada manía destructora.

Si es correcta nuestra hipótesis, según la cual la sublimación del instinto de dominio depende, también en la ontogenia, de la presencia de mecanismos de inhibición

²¹ «Imago», vol. VII 1921.

en el sistema nervioso central, entonces parece comprensible que en Mischa, cuyas inhibiciones no llegaron a desarrollarse hasta una fase tardía, la correspondiente transformación del instinto de dominio en instinto de saber se produjera asimismo tardíamente y en medida insuficiente. En el otro niño, Schura, que no había ingresado en el Hogar experimental hasta su segundo año de vida, se puso de manifiesto una notoria pereza de movimientos y una total ausencia de toda noción activa de agresividad. En lugar de agarrar las cosas, se limitaba de forma evidente a satisfacer su *placer de contacto*. No examinaba un objeto, sino que lo apretaba contra su mejilla, lo acariciaba, etc. Todas las cosas lanosas, el algodón, los juguetes blandos, etc., le gustaban mucho. Su expresión facial tenía en tales momentos un aspecto introvertido, no dirigido hacia el objeto. Todo ello inducía a sospechar que el instinto de dominio en el niño, así como también su agresividad, habían sido reprimidas por el medio ambiente. Una detallada charla con la madre confirmó esta hipótesis. *Una represión prematura y excesiva de los impulsos motores (el erotismo muscular) y de la agresividad lleva pues a un reforzamiento del placer táctil erótico-dérmico en perjuicio del instinto de saber.*

Basándonos en estos escasos ejemplos sólo es posible por el momento formular la hipótesis de que el desarrollo normal del instinto de saber depende fundamentalmente de la regular formación de los mecanismos de inhibición en el sistema nervioso central y del correcto desarrollo de las manifestaciones motrices del niño y asimismo de la oportuna sublimación del instinto de dominio y de sus componentes sexuales (ver más adelante), en particular del erotismo muscular. Pero por lo que atañe a la intensidad de sus manifestaciones, estimo que ésta dependerá, por un lado, de la idiosincrasia individual del niño, que varía según la constitución, y por otro lado, de las influencias ejercidas por el medio ambiente²². De todo lo

²² Desdichadamente no dispongo de ningún material que me permita enjuiciar el desarrollo del instinto de saber en las niñas.

dicho sobre el instinto de saber, podemos deducir que su finalidad consiste en la apropiación con ayuda del conocimiento, y que la fuerza instintiva posee una elevada tensión²¹.

Si pasamos ahora al examen del objeto del instinto de saber, podremos tan sólo decir que no hay nada que no pueda convertirse en objeto del instinto de saber. Surge entonces el problema de saber cuáles son las causas que determinan la elección entre la multitud de objetos posibles. Para poderle dar solución tendremos que pasar al análisis de otro terreno, el de los instintos sexuales y su relación con el instinto de saber. Todos los instintos de un ser están íntimamente relacionados entre sí. De hecho, también Freud en su *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* pone de manifiesto la relación entre el instinto de saber y las manifestaciones sexuales del niño.

Si en el intento de desentrañar estas relaciones vuelve-

Supongo que, a rasgos generales, el desarrollo sea el mismo. Únicamente puede suceder que ambos sexos se diferencien por la intensidad y alcance afectivo en sus intereses por el problema de la diferenciación de sexos.

²¹ Las observaciones hechas a Alik no ofrecen a pesar mío ninguna posibilidad de poder emitir un juicio sobre un aspecto muy importante del desarrollo infantil, esto es acerca de la posibilidad o imposibilidad de que, en la investigación del mundo exterior, el niño haga sea como sea de forma constante referencia a sí mismo en cuanto a sujeto investigador y se vea como centro. A causa de lo específico de la individualidad de Alik, esta tendencia no se manifestaba de hecho en él, o lo hacía de una forma no muy fuerte, sino que por el contrario mostraba de manera sorprendente una actitud opuesta; estar completamente abocado al mundo externo para explorar. He aquí un ejemplo.

Extraído del estudio de carácter de Alik, redactado en el Hogar experimental cuando tenía un año y ocho meses: «Alik no se sobrevaloraba en el sentido de sentirse superior al resto del mundo. Atribuía idénticos valores a sí mismo que al mundo que le rodeaba. Cuando habla de las cosas que conoce, no asume el papel de aquél que conoce, sino que pone en primer término el objeto que en aquél momento le interesa. Si alguien va con él, les habla voluntariamente de su ambiente y va señalando las cosas que lo rodean, no a sí mismo. Al mismo tiempo en su personalidad se encuentran, muy desarrolladas la conciencia de sí mismo, el sentido del valor propio, la capacidad para llevar a cabo las exigencias que se formula, etc.».

mos a la investigación de la apropiación primitiva, vemos que el afán del niño de asir y tragar los objetos tiene, aparte de la finalidad de «dominio» propia del Yo, otra finalidad: la satisfacción libidinosa mediante la irritación de la mucosa bucal. En el segundo trimestre del primer año de vida, cuando la libido no se concentra ya exclusivamente en la zona bucal, el niño obtiene una satisfacción libidinosa también a través de los movimientos del cuerpo, de las manos y a menudo también de los pies, en el contacto, la caricia de los objetos, etc.: es que han entrado en acción el erotismo muscular y el erotismo dérmico. Así como el erotismo acompaña a la forma de dominio más primitiva (oral), también el erotismo muscular y dérmico concurren con la siguiente forma de dominio (aprehensión). La relativa precedencia del erotismo oral o del erotismo táctil decidirá también el hecho de que el niño continúe metiéndose objetos en la boca o prefiera palparlos y acariciarlos. Con la «sublimación» el instinto de dominio se transforma en instinto de saber. Los instintos sexuales del niño, sujetos en el transcurso de su desarrollo a una serie de transformaciones, dirigen en adelante el interés del niño hacia donde sea posible en cada momento una obtención máxima de placer, es decir, hacia donde esté orientada la corriente principal de su libido. El mundo exterior ofrece al niño diferentes estímulos; en la selección de estímulos el niño es dirigido por sus tendencias libidinosas.

Sin embargo, en esta exploración estimulada desde el exterior pueden ser de importancia los factores más próximos, como se comprueba observando que en las diferentes etapas del desarrollo infantil un mismo objeto excita de distinta manera la atención del niño, según la orientación del interés libidinal en cada momento.

En el período en el que prevalece el autoerotismo, el niño investiga las cosas con la ayuda de sus propios órganos, la boca, las manos, las orejas, etc. Gracias al carácter erógeno de estos órganos, el niño obtiene simultáneamente cierta satisfacción sexual, de manera que en

la exploración, tacto, etc., de su propio cuerpo halla en cierto modo una doble dosis de placer. Hacia el final de dicho período, la zona anal y la uretral adquieren un papel predominante en la sexualidad del niño. Y vemos que efectivamente en nuestro caso la mayoría de anotaciones correspondientes a este período evolutivo reflejan un creciente interés del niño por sus propias necesidades naturales y las de los otros seres vivientes. Al lado del erotismo anal y uretral aparecen también en esta época la masturbación genital y el afán espectador y de exhibicionismo. El interés del niño se centra cada vez más en los órganos sexuales. Podemos constatar que durante esta época, a través de observaciones y preguntas, Alik estaba extraordinariamente absorbido por estos problemas, lo mismo que el pequeño Hans²⁴, el Fritz²⁵ descrito por Melanie Klein, y también todos los niños del Hogar experimental.

Aproximadamente a los tres años, la libido vuelve a dirigirse con renovada intensidad hacia el yo del niño. El gran aumento del narcisismo tiene como consecuencia un incremento del interés por la propia persona. Como hemos visto, las preguntas de Alik hacían referencia en este período a tres temas: ¿Cómo he nacido?, ¿cómo estoy hecho? y ¿cómo es posible que yo me muera?

El primero de estos tres temas es el que comporta una mayor carga libidinal. Por el análisis de adultos neuróticos, así como por la literatura sobre niños²⁶, sabemos que la omisión de respuesta precisamente a esta pregunta comporta la primera desconfianza infantil frente a los padres y puede dar lugar a toda una serie de síntomas neuróticos, mientras que la contestación veraz y tranquila a todas las preguntas del niño relativas a este tema establece una relación de confianza entre niño y padres y

²⁴ S. Freud, *Analyse der Phobien eines fünfjährigen Knaben*, en *Ges. Schriften*, vol. VIII.

²⁵ M. Klein, *Eine Kinderentwicklung*, en «Imago», vol. VII (1921).

²⁶ Jung, *Über Konflikte der kindlichen Seele*, en «Jahrbuch», vol. II, 1.ª mitad.

hace que desaparezcan los eventuales síntomas neuróticos. ¿A qué se debe esto? ¿Por qué precisamente este problema está al parecer tan íntimamente vinculado a las más íntimas vivencias del niño, de manera que éste no perdona a los padres su falta de sinceridad al respecto y después de tal decepción retira la libido que ya les había transferido, aplicándola a fines narcisistas? A fin de cuentas, existen multitud de temas y cuestiones sobre las que el niño no recibe respuesta alguna, sin que ello deje en su psiquismo huellas tan profundas.

A mi entender, la causa de este fenómeno reside en el hecho de que en esta fase evolutiva el niño ya ha desarrollado una íntima vinculación con la madre, y que simultáneamente con las preguntas relativas al propio origen surgen en el inconsciente fantasías edípicas. De ser así, el niño en su intento de saber de dónde proceden los niños, perseguiría en realidad dos fines: 1) averiguar cómo nació él mismo, y satisfacer con ello su narcisismo y 2) averiguar cómo puede tener niños con la madre. (Una posible tercera causa que no parece ser importante en nuestro caso, es el miedo al nacimiento de un hermano). Existen probablemente en este campo algunas vagas impresiones, fundamentadas en la observación de hechos reales y quién sabe si también basada en vestigios filogenéticos localizados en el inconsciente, según los cuales el padre representaría un papel en esta cuestión. Este papel tendrá que asumirlo el niño si quiere casarse con la madre y tener hijos con ella. Pero, ¿en qué consiste? ". Es probable que tales sean los pensamientos y sentimientos del niño que lo empujan a investigar los problemas del origen de los niños.

Ahora es posible comprender por qué este complejo de preguntas comporta tan fuerte carga libidinal y por qué el niño sufre una conmoción afectiva tan profunda al no recibir de sus padres una respuesta sincera precisamente

" En la niña pudimos observar que por el contrario tenía interés por saber que es lo que su padre haría con ella y de que manera se tendría que comportar para tener un niño como su madre.

a este tipo de preguntas. Para su primitivo psiquismo, esto equivale a una repulsa de los padres de sus deseos sexuales. En nuestro caso hemos visto también como el niño, no pudiendo resolver por sí sólo el problema del origen de los niños, y al no recibir respuesta de su primera pregunta: «dime cómo nació», no vuelve a formular dicha pregunta a la madre, sino que se muestra nervioso, des-cortés²¹ e irritable contra ella (ver anotaciones n.º 43 y 45). Sin embargo, apenas recibidas las informaciones deseadas, el niño se durmió tranquilamente. Asimismo su comportamiento general y su relación con la madre cambiaron de forma inmediata (ver anotaciones n.º 43 y 44). El comportamiento extraordinariamente afectivo del niño y su interés repentino por los problemas sexuales —para los que no estará maduro hasta dentro de mucho tiempo— se explican, a mi entender, por el complejo de Edipo, que en este período alcanza la culminación de su desarrollo. Ahora bien, por lo que respecta al problema de la muerte, el hecho de reconocer la muerte en general significaría la admisión de la propia condición mortal. Lo cual se opone de manera radical al narcisismo. Así vemos que el niño, después de vanos esfuerzos por solucionar este penoso asunto por la vía del conocimiento, abandona sus intentos y busca refugio en otra parte, o bien en las formas de pensamiento mágico que le proporcionan una satisfacción a su narcisismo. Es evidente que en este caso el placer alcanzado con la satisfacción del instinto de saber sería absolutamente inferior al dolor del narcisismo maltrecho.

A principios del sexto año de vida (en nuestro caso) se inicia la represión del complejo de Edipo. Durante esta fase de la evolución predominan los sentimientos de culpabilidad y de temor al castigo a causa de la rivalidad con el padre y la inclinación libidinosa hacia la madre. Y podemos ver una vez más como el instinto de saber

²¹ En el ensayo de Jung citado se describe una actitud análoga en niño.

sigue los pasos de la libido: el niño se interesa principalmente por la guerra, la lucha, la prisión, el ejército, el tribunal, etc.²⁹. El Super-Yo en vías de formación empuja al niño a buscar figuras ideales, lo cual se manifiesta en sus preguntas referentes a personalidades políticas, Dios, etcétera.

Vemos de nuevo que la dirección principal del instinto de saber en el niño se ajusta a cada fase del desarrollo sexual.

En su trabajo *Konflikte der Kindlichen Seele* (Conflictos del psiquismo infantil), Jung narra cómo a la mayor de dos hermanas le explicaron las cuestiones del origen de los niños en presencia de la hermana menor, lo que no impidió que ésta al llegar a la correspondiente fase de desarrollo pasara por los mismos estados atormentadores de investigación y duda, igual que su predecesora. Se hizo necesario informarla de nuevo, como si nunca hubiese oído nada. Aquí podemos ver cómo un niño no tiene ningún interés en escuchar cuando el tema tratado no corresponde aún a su actitud inconsciente.

Esto nos conduce a la tercera cuestión, la referente a la relación existente entre el instinto de saber y la teoría tópica del psicoanálisis. Teniendo como base lo enunciado hasta aquí, diría que ocurre lo siguiente: el afán de investigación y conocimiento pertenece al «yo» y es por consiguiente esencialmente consciente; su campo de experimentación lo constituye el mundo circundante. En cambio, el inconsciente determina las direcciones en que se orienta el instinto de saber en la fase de sexualidad infantil. Por desgracia, los datos de que dispongo sobre el caso aquí reseñado no son aún suficientes para poder deducir conclusiones sobre las manifestaciones del instinto de saber en el período de lactancia.

Sin embargo, en base a las observaciones diarias, me parece del todo justificada la hipótesis de que en este

²⁹ Se trata, parece, de descargarse de la culpa y de las consiguientes sensaciones de placer que inducen al niño a indagar los motivos por los que puede ser castigado.

período —en un normal desenvolvimiento de la sublimación— se reducen a un mínimo las influencias de las tendencias libidinosas, predominando los intereses del yo orientados hacia la realidad. Con anterioridad, es evidente, la realidad puede imprimir una dirección determinada a los intereses predominantes del niño, si bien subsistiendo en todo caso la relación con la actitud libidinosa inconsciente.

Veamos ahora la última cuestión, la que se refiere al significado del instinto de saber para una adecuada vinculación a la realidad. Con la exploración y progresivo dominio del mundo circundante se pone al alcance del niño una inagotable fuente de placer. La tendencia a conocer el ambiente, a dominarlo y a hallar en él su satisfacción, proporciona al niño la posibilidad de orientarse progresivamente dentro del universo. Por una parte, se desarrolla su autonomía, por la otra este mismo conocimiento hace que se adapte más fácilmente a las exigencias de la realidad. El placer obtenido gracias al descubrimiento y consiguiente dominio del mundo circundante hará que el niño, llegado el caso, sepa amoldarse a las exigencias incómodas del exterior.

Se plantea aún una cuestión: la de saber cuál es la relación existente entre el instinto de saber y el pensamiento mágico, esa propiedad del psiquismo infantil esencialmente inadaptada a la realidad. Para el niño, tan desvalido, sentirse todopoderoso supone una extraordinaria satisfacción. Por otra parte, nos consta que incluso muchos neuróticos adultos se resisten a renunciar a dichas sensaciones. Ahora bien, ¿cómo se llega a un equilibrio de estas dos tendencias contrapuestas en el psiquismo del niño? El ingente material sobre el desarrollo de Alik presenta sólo muy pocas anotaciones acerca de las manifestaciones de su fantasía de omnipotencia. Pero comoquiera que se observa en él un gran desarrollo del instinto de dominio en forma de afán investigador, cabe suponer que en el momento del descubrimiento experimenta la sensación de la propia fuerza y poder. También es

posible que su estancia de tres años en el Hogar experimental, donde los niños no se sentían desvalidos, sino que al contrario todo estaba organizado de forma que pudieran desenvolverse con autonomía y máxima independencia respecto a los adultos, le ayudara a experimentar la sensación de poder en la realidad y no en la fantasía. Su tendencia a la omnipotencia está ligada, por tanto, a experiencias reales, y no a fantasías mágicas.

Para concluir, expondré algunas consideraciones pedagógicas sobre todo lo dicho acerca del instinto de saber.

El niño que ha dado pie a las experiencias recogidas en este trabajo recibió una educación ligeramente diferente de la normal. Su educación no sólo estaba inspirada en reglas pedagógicas universalmente conocidas, sino también en los principios psicoanalíticos fundamentales. El futuro dirá qué influencia puedan haber tenido estas circunstancias en su desarrollo general. Quisiera subrayar aquí los aspectos que se refieren a nuestro tema. En su *Abhandlungen zur Sexualtheorie* (Una teoría sexual) Freud señala las consecuencias que se derivan de no ofrecer al niño ninguna posibilidad de satisfacer su propio instinto de saber en materia sexual. Dice así: «...pero, dado que la investigación sexual infantil desconoce siempre dos elementos: el papel del semen fecundante y la existencia del orificio vaginal, puntos en los cuales, la organización infantil aún no está completada, los esfuerzos del niño-investigador permanecen infructuosos y terminan en una renuncia que produce muchas veces una interrupción duradera del instinto de saber. La investigación sexual de estos años infantiles es llevada siempre a cabo de forma solitaria; ella significa el primer paso hacia una orientación autónoma en el mundo e implica un alto grado de independencia de las personas que le rodean y que antes habían gozado de su completa confianza»⁹⁰.

En nuestro caso, el niño tuvo, gracias a su estancia

⁹⁰ S. Freud, *Ges. Schriften*, vol. V, p. 71 (ver también trad. it. cit., pp. 93-4).

en el Hogar experimental, abundantes posibilidades de observación; ya hemos visto como hizo un buen uso de ellas. Sin embargo, al llegar a las cuestiones insolubles de que habla Freud, se volvió a su madre en busca de consejo. En esto consiste, a mi entender, la principal ventaja de su educación¹¹. Para este niño no existen los conceptos de «decencia» e «indecencia», no existe nada de lo que no se pueda hablar en voz alta. Por esta razón acude a los adultos con toda naturalidad para plantearles todas sus preguntas y dudas, sin clasificarlas en lícitas e ilícitas. Sus investigaciones sexuales demuestran un gran interés por este campo sin que para ello exista ningún temor de estar haciendo algo ilícito. Los impedimentos de los que Freud habla, y ya hemos visto que su instinto de saber no se detiene ante este problema más tiempo que el necesario, y a la vez su confianza con los padres ha permanecido intacta.

Podemos concluir que en el normal desarrollo del instinto de saber, al lado de los factores de tipo hereditario, la educación del niño desempeña un papel absolutamente decisivo.

La importancia de ofrecer al niño la posibilidad de satisfacer su instinto de saber resulta evidente por el sólo hecho de que es él el que lo vincula estrechamente con la realidad y le ofrece la posibilidad de satisfacer, con la ayuda del conocimiento, no sólo su instinto de dominio, sino también su afán de poder. Y cuanto más estrecha es la unión del niño con la realidad, tanto más justificada será la esperanza de que pueda también superar de buena forma los años más difíciles de su desarrollo y conservarse relativamente sano psíquicamente para el resto de sus días.

¹¹ Acerca de la necesidad de la educación sexual de los niños, ver S. Freud, *Zur sexuellen Aufklärung der Kinder*.

APENDICES

APENDICE I

LAS LIBERATION SCHOOLS DE LOS PANTERAS NEGRAS

Prefacio

Los documentos presentados en este apéndice buscan tan sólo ejercer un efecto provocador. En relación con las elevadas discusiones pedagógicas y también políticas de los documentos alemano-occidentales los que ahora aportamos son de una tosquedad e ingenuidad absolutas. Y esto no sólo porque se trata de artículos del boletín de los Panteras Negras y no de un ensayo sistemático; en realidad no siente la necesidad de elaborar de una forma más sistemática las propuestas educativas de las Liberation Schools y mucho menos si nos referimos a las teorías antiautoritarias o psicoanalíticas, aunque, no obstante, se habla de «liberación» (así las Liberation Schools parecen, al menos a primera vista, sobre todo represivas y autoritarias, con su mito de la disciplina, de la «Gran Familia», el culto a la personalidad, a los eslogans, a los títulos altisonantes, a la organización militar, etc.).

En realidad las Liberation Schools son instrumentos de auto defensa, mínimos y esenciales para la supervivencia de un grupo —los negros— que aún tiene que pensar en *quitar el hambre* a sus hijos, además de prepararles físicamente para defenderse de los abusos de los policías y de la discriminación en la escuela. La necesidad

de autodisciplina y de solidaridad de grupo se revelan como indispensables para la supervivencia y es en relación con tales necesidades con lo que una nueva propuesta educativa debe basarse, cuya dimensión política no tiene necesidad de grandes teorizaciones para mostrarse como evidente y necesaria.

Es en este sentido que hablábamos del efecto provocador de dichos documentos: frente a problemas como a los que tienen que enfrentarse los negros en los ghettos (pero también, aunque sean algo diferentes, los inmigrados a Estados Unidos, Alemania, Milán, Turín), ¿cuál es el valor que pueden tener las comunas infantiles en su diversa, e importante, degradación? Es sólo en la medida en que responda, teórica y sobre todo prácticamente, a tal pregunta que la educación antiautoritaria como educación para la construcción de una sociedad libre de dominio y represión puede encontrar la verificación de su propia validez para la colectividad y no sólo para los individuos¹.

¹ Los artículos que aquí presentamos fueron extraídos del boletín de las Panteras Negras, «The Black Panther Party»; los dos primeros se encuentran en el número del 2 de agosto de 1969, pp. 12-4 (Se trata de una doble página central dedicada precisamente a las Liberations Schools, con el título: *The Youth make the Revolution*); el tercero se encuentra en el número del 12 de julio de 1969, p. 3.

LAS LIBERATION SCHOOLS

Queremos para nuestro pueblo una educación que ponga al desnudo la verdadera naturaleza de esta sociedad americana decadente. Queremos una educación que nos enseñe nuestra verdadera historia y nuestro papel en la sociedad actual. Creemos en un sistema educativo que dé a nuestro pueblo una autoconciencia. Si un hombre no se conoce a sí mismo, ni su puesto en la sociedad y en el mundo, entonces tiene muy pocas posibilidades de ponerse en relación con cualquier otra cosa.

(Punto 5 del programa del Black Panther Party.)

Oakland

La gente negra y las otras personas oprimidas y pobres deben empezar a buscar una educación, una verdadera educación que les enseñe que son los que detentan el poder los que les hacen la guerra. Nuestros ojos deben abrirse ante la brutalidad social, la brutalidad económica y la brutalidad policíaca que alzan en contra de todos nosotros, día a día. Hemos de aprender la manera de entrar en el interior de los problemas que afectan a nuestra comunidad y descubrir por nosotros mismos de lo que se trata. No podemos permitir que se mofen de nosotros por la TV, por la radio, periódicos y otros medios de comunicación. Las informaciones que dan los medios de comunicación del opresor buscan constantemente correr un tupido velo sobre la realidad.

En las últimas semanas hemos perdido dos Liberation

Schools. ¿Por qué? Sólo porque quien tiene el poder ha decidido alejar de la mente de la gente pobre y oprimida de los Estados Unidos y otros países la verdadera educación.

Como dice nuestro ministro de Información Eldridge Cleaver¹: «Una educación consiste, fundamentalmente, en transmitir lo heredado, la cultura, los conocimientos y la tecnología de la historia humana y en transmitirla a las generaciones futuras. Nosotros queremos que esta información sea transmitida para ayudar a la supervivencia de la humanidad y al dominio del medio ambiente.»

Tenemos que entender que el capitalismo más el racismo son la base del fascismo.

¿Qué son las Liberation Schools? El objetivo de las Liberation Schools es el dismantelar en todos los terrenos a los que tienen el poder y nos hacen la guerra, intentando mantenernos en el nivel más bajo de vida mientras que ellos tienen en su mano la cuerda que nos ata a la locura. Se tiene que hacer una batalla a nivel verbal, aunque de forma realista. ¿Por qué hablamos de realidad? Porque es una realidad que en todas las instituciones de la sociedad —los departamentos de beneficencia, las facilidades educativas— cada cosa está ligada a la estructura; es la superestructura la que impone la explotación del pueblo y la guerra contra nosotros, los oprimidos. Si los que tienen el poder dicen que el pueblo no puede tener una educación, vemos claramente que tales bestias hacen todo lo que está en sus manos para que la realidad esté oculta a la mente del pueblo de manera que sirva de la forma más útil a los intereses de los que se encuentran encima. Nosotros, el pueblo, no hemos de permitir que se nos arrebate por las manos de una minoría uno de los instrumentos de nuestra liberación.

¹ El Black Panther Party está organizado como un contragobierno. En la actualidad el hecho de los cargos en su estructura está en proceso de discusión, dadas las escisiones recientes. Para una información más detallada acerca de la historia y la organización del Black Panther Party véase el libro de A. Cavalli y A. Martinelli, *Il Black Panther Party*, Einaudi, Torino 1971.

Nuestros niños deben aprender la verdadera historia de la opresión de los pobres en América —de los indios, de las personas de piel oscura, de los negros y de los blancos pobres—, deben aprender la lucha de los Panteras y de los trabajadores contra el poder del capitalismo financiero.

El tiempo pasa demasiado aprisa, por eso hemos de empezar en seguida. Como dijo Lenin: «En el pasado el genio humano, la inteligencia del hombre, servía tan sólo para dar a unos pocos los beneficios de la técnica y de la cultura y para privar a los otros hombres de las cosas más necesarias, de educación y desarrollo. De ahora en adelante todas las maravillas de la ciencia y las conquistas de la cultura pertenecen a la nación entera, y nunca más la inteligencia y el genio del hombre estarán al servicio del opresor y la explotación... Los trabajadores cumplirán esta histórica y titánica empresa, ya que en ellos moran las grandes fuerzas de la revolución, del renacimiento y de la renovación.»

Un ejemplo de los actos de la Liberation School: 1) Revolución, historia de la opresión de los pobres en América. No puedo comprender el hecho de que alguien se oponga a que la gente conozca y tome conciencia de los mecanismos de la opresión a la que estamos sujetos, a menos que esto signifique que la realidad se haría evidente a las masas. 2) Actualidad, conferencia contra el fascismo y periódico del Partido de los Panteras Negras. La conferencia tuvo lugar porque la gente la vio necesaria para todos aquellos grupos que se oponen a la deshumanización del pueblo, a la deseducación, a la brutalidad social, a la explotación económica y a la violencia usada por los patronos en contra del pueblo para mantenerlo pobre e ignorante.

TODO EL PODER AL PUEBLO
PODER NEGRO A LA VANGUARDIA
LIBERAD A HUEY P. NEWTON
JOE DAVIS
EAST OAKLAND BRANCH

Los niños después de entrar juegan, comen, aprenden. Saben que cuando llegan ya se les está preparando su almuerzo, porque el Partido de los Panteras Negras sabe la importancia que tiene la comida por la mañana. Despierta a los niños y les da fuerza para desarrollar su energía.

Dado que soy un ayudante de maestro, tengo la oportunidad de estar con los niños y de iniciar una conversación y estimularles la mente para que vean claramente el grado de opresión en el que vivimos. Es apasionante para padres y enseñantes ver con qué rapidez trabaja su mente y la capacidad que tiene para razonar y para detenerse en los detalles. Sabemos que nuestros niños son inteligentes; lo que necesitan es una orientación y una guía adecuada. La mayoría de los niños alza la mano sin que nadie se lo diga para hablar de los diez puntos del programa, de lo que sucede en la comunidad, de los «polis» y de los Panteras. Les damos manifiestos y saben decirnos el nombre de todos los dirigentes: Huey, Bobby (Seale), Eldridge y otros.

Están ansiosos de aprender y de intercambiarse ideas, dado que el programa escolar se basa en las experiencias reales de los revolucionarios y de la gente, sea la que sea, a la que los niños puedan referirse. Una madre con cinco hijos me decía que sus hijos estaban muy contentos de la escuela, pero cuando vio el trabajo que hacían en la Liberation School —como el escoger un tema y escribir sobre él o hacer un discurso oral acerca de algo que haya sucedido en el mundo— sonrió con orgullo y dijo: «Su trabajo demuestra que pueden establecer una relación con lo que les sucede a ellos y a los otros pobres del mundo.» Algunos niños que aún no saben escribir intentan aprender, porque comprenden que nosotros estamos allí para ayudarnos los unos a los otros.

Tenemos un tema escogido para cada día:

Lunes es el día de la historia revolucionaria

Martes es el día de la cultura revolucionaria
Miércoles el día de la actualidad
Jueves, el día del cine
viernes, el día de la excursión.

(Las distintas propuestas se pueden cambiar según las necesidades de los que trabajan en la Liberation School.)

Esto que acabamos de narrar es el programa central, pero nos hemos dotado de un coordinador que prepara el programa para cada semana. Por otro lado vamos con los niños al campo para que hagan gimnasia. Todos alzan la mano, puesto que quieren hacer de guías para los ejercicios gimnásticos. Todos ellos están fuertes y llenos de vigor. Marchan al ritmo de canciones que cuentan cómo los policías van como locos y los Panteras Negras luchan por el pueblo.

En la Liberation School los niños que tenemos están en edades comprendidas entre los 2 y los 13 años. Los más mayores están ayudando siempre a sus hermanos y hermanas menores. A la edad de los 10 a los 13 años los niños ya han visto y experimentado por ellos mismos hechos suficientes como para comprender la necesidad de que sus hermanos y hermanas más jóvenes entiendan el porqué de la existencia de la Liberation School. Nos llamamos la Gran Familia, nosotros junto a nuestros hermanos y hermanas del resto del mundo. Queremos, por encima de todo, que nuestros niños comprendan la lucha de clases, ya que las personas de todo el mundo están explotadas por los mismos. La mayoría de las Liberation Schools se encuentran en zonas donde gente de todos los colores está explotada y oprimida; por esto mismo es más fácil para los niños entrar en contacto con la lucha de clases cuando a la escuela asisten personas de distintas razas pobres como ellos.

Nuestros niños cada vez se vuelven más disciplinados, simplemente porque pueden ponerse en contacto con todo lo que se les enseña. Una niña de cuatro años, Sonia, dijo a su compañero de tres años que era demasiado grande para llorar y «¿No quieres oír la historia de Huey P. New-

ton y Bobby Seale?» Llegó a conseguir que aquel niño no llorara más. Sabemos que los niños se pondrán en contra de sus enseñantes y de las personas mayores, pero sabemos también que lo más importante es que los niños trabajen juntos, porque no siempre existirá el Partido de los Panteras Negras para ayudar en todo lo necesario. A veces suceden pequeños conflictos y discusiones, pero cuando se dan nos sentamos y discutimos hasta llegar a una conclusión, a una unidad de criterios, ya que sabemos que si no resolvemos el problema allí y en seguida los niños continuarán recriminándose recíprocamente.

Con anterioridad los alumnos de la universidad y recientemente los estudiantes de las escuelas medias superiores han expresado sus peticiones y sus opiniones. Tales niños enseñarán a sus otros hermanos y hermanas, y asimismo los estudiantes de las escuelas elementales expresarán su desagrado por la situación en que se encuentran. Son ellos quienes llevarán la batalla adelante.

TODO EL PODER A LOS JÓVENES
LIBERATION SCHOOL, 9TH & HEARST
BERKELEY
VAL DOUGLAS

La Liberation School desde el punto de vista de una madre

El miércoles, 25 de junio de 1969, se inauguró la primera Liberation School de los Panteras Negras en East Bay, cerca de la iglesia del Buen Pastor, en Berkeley. Después de haber oído a los que el día anterior desde un camión anunciaban por todo el barrio la apertura de la escuela, decidí ir con mi hijito de dos años a observar lo que sucedía y en lo que podía ayudar. Lo que encontré fue una escuela muy bien organizada y progresista, con un verdadero espíritu socialista.

El primer día se presentaron de 10 a 15 niños de una edad comprendida entre los 4 y los 10 años. Ahora, des-

pués de más de una semana, los asistentes varían de los 25 a los 30 niños. A todos se les da una gran bienvenida a la «Gran Familia», que es como se llama el grupo. De hecho, me sorprendió mucho cuando al hablar por primera vez con una de las hermanas de los Panteras le oí decir: «¿Podría traer a sus hijos todos los días?» No estaba muy segura de qué era lo que un niño alegre de dos años pudiera aprender y/u ofrecer, decidí darle una oportunidad y lo aceptó con poco dolor.

Las clases empiezan a las 9 con la asistencia de tres o cuatro niños. Primero se les sirve un desayuno con leche, fruta y cereales elaborados por los Panteras y voluntarios de la comunidad, muchos de los cuales son miembros activos de otras organizaciones. Aún no acaban de servirse los desayunos de los primeros que ya llega el resto de niños y hay que darles también su almuerzo. Se les da a todos un vaso y comen tranquilamente, repitiendo si es que quieren; una vez han acabado ellos mismos limpian las mesas. Al acabar todos empiezan las lecciones.

La que hace de maestra es una hermana Pantera (la persona fija ha variado muchas veces, dado que la que había al principio se fue a abrir una escuela a otra parte y fue sustituida). La enseñanza sigue el programa de los Panteras Negras y el conocimiento de los líderes de los Panteras —Huey P. Newton, Eldridge Cleaver, Bobby Hut-ton y Bobby Seale sobre todo— constituye una parte de las lecciones diarias. A los niños se les enseña también a conocer la sociedad en términos de lucha de clases lo más claros posible, fácilmente comprensibles para los niños.

Se dedica cada día de la semana al estudio de un tema en concreto: un día se estudia la lucha de clases, el otro una película sobre una lucha como la efectuada sobre la Convención Democrática Nacional de Chicago y el viernes está reservado para las experiencias de campo. Los días de las experiencias exteriores se organizan en función de las actividades de los Panteras y están programados para

demostrar de una forma visible la naturaleza racista, de clase, de la sociedad en la que los niños viven. Por ello un día los niños visitaron la escena de la masacre del día 6 de abril de 1968, en la que resultó asesinado Bobby Hutton. La clase pudo ver incluso el lugar en el que fue prendido por los «polis» de Oakland y encerrado acusado de asesinato. Durante el resto de la semana los niños estudian los sucesos de actualidad, la cultura revolucionaria y la teoría de la lucha de clases. La educación es bien recibida. Los niños aprenden porque los conceptos clave y más complicados son presentados en los términos más simples posibles. Definiciones como «liberación significa libertad», «revolución quiere decir camino», los niños las entienden con facilidad y cada definición se explica con todo el detalle necesario durante el curso. Cada uno de los líderes del Partido de los Panteras Negras es identificado por medio de grandes manifiestos o fotografías, distinguiéndose cada uno de ellos por algo en particular, para que así los niños no se confundan fácilmente. Por ejemplo, una fotografía muy buena de Eldridge Cleaver en el momento en que se come una tajada de sandía. De esta manera el enseñante enseña la foto y pregunta: «¿Quién es?» «Eldridge Cleaver», responden. «¿Y qué está haciendo?» «Come sandía.»

Para estos chicos no existe el problema de la disciplina. La obtienen de una forma social, positiva; se les enseña a ser responsables de sí mismos y de los otros. Por esto se les dice: «Si quieres formar parte de la Gran Familia tienes que portarte bien» o «Si quieres ser un revolucionario tienes que escuchar». Se les advierte también que las acciones egoístas, irresponsables, no son socialistas.

Una parte del aprendizaje la constituye el ejercicio físico. Cada niño, por turnos, «enseña» al resto de la clase diferentes ejercicios gimnásticos. Los líderes se escogen en base a su comportamiento y responsabilidad. En tales ejercicios participan también los enseñantes y las per-

sonas que prestan voluntarias su servicio, siguiendo todos ellos las instrucciones del líder.

Después de los ejercicios los niños se ponen en filas de a dos y marchan al ritmo de los cantos de los Panteras Negras hasta la esquina de la calle retornando al punto de partida; cuando hacen tal demostración se parecen en gran medida a un ejército revolucionario. Una vez han acabado se sientan y comen un poco de fruta, reemprendiendo poco después las lecciones.

A los niños se les da también la posibilidad de dar rienda suelta a su propio talento creativo copiando los dibujos del periódico de los Panteras Negras o bien de su fantasía. Los niños, como no siempre los adultos, saben lo que dibujan. Examinando las formas pintadas, muy coloreadas y confusas, por una niña de cuatro años, le pregunté qué era lo que había dibujado, respondiéndome con confianza: «Es una gran droguería en la que se roba a la gente.» ¡Justo!

Aunque las dos comidas que se dan sean ya suficientes, el partido piensa que es necesario pagar de su propio dinero alimentos, u otras cosas como son servilletas, tazas de papel, etc. Lo real es que no funciona con la suficiente agilidad el sistema de recogida de dinero de los simpatizantes y, por contraposición, el programa de expansión requiere cada vez más mayor dinero. No es suficiente con tener una organización espléndida. Se necesita mucho dinero para los alimentos y para aparejar la cocina, y no sólo para el trimestre estival, sino también durante todo el curso escolar. La incursión de los «polis» en el centro de los Panteras Negras en Sacramento demuestra claramente que no se trata tan sólo de una cuestión de dinero, sino de una cuestión política de manera que la sociedad entera —y no sólo un pequeño grupo de individuos— irán a la búsqueda de pastas de caldo para todos los niños con las que solventar su necesidad urgente. Los donativos de alimentos y de dinero tienen que enviarse al Black Panther Party, 3106 Shattuch Avenue, Berkeley, California, 94705.

No sé muy bien qué es lo que mi hijo ha aprendido en dos años acerca de los Panteras o de las luchas revolucionarias, aunque haya sacado provecho de la disciplina y del contacto diario con los otros niños. Pero de algo sí que estoy segura: el Partido de los Panteras Negras tiene un concepto muy revolucionario de la educación. Se aproxima el otoño, en el que los «pequeños cambiadores del mundo» irán a escuela bien nutridos tanto en alimentos como en pensamientos para enseñar a los otros todo cuanto ellos han aprendido. Crecerán plenamente capaces de enfrentarse a la «estructura de poder», a la clase dominante, plenamente capaces para llevar a cabo la lucha que sea necesaria para reconstruir América según unos planteamientos más humanos, justos y socialistas.

TODO EL PODER AL PUEBLO

TODO EL PODER A LOS JÓVENES

APENDICE II

UNA EXPERIENCIA EN EL BARRIO DE QUARTO OGGIARO; MILAN

Prefacio

De entre las muchas iniciativas¹ actuales en Italia en el campo de la socialización infantil alternativa —excluyendo obviamente todas aquellas iniciativas que se limitan a proveer de una forma privada la carencia de servicios públicos, sin que por contrapartida den un sentido alternativo al contenido educativo y político— hemos escogido para su presentación la experiencia que tuvo lugar hace escasos meses en Milán, especialmente por dos motivos: El primero se refiere a la procedencia social de los niños atendidos. Se trata de hijos de obreros meridio-

¹ Sobre las iniciativas de educación alternativa existen ahora una serie de boletines, documentos, papeles ciclostilados, etc., no siempre sin embargo fáciles de encontrar. Por otro lado hablan por lo general de la escuela primaria, más que de la situación de las instituciones o contrainstituciones preescolares. A parte de la citada revista «Erba Voglio» (Vía Lanzone da Corte 7, Milano), que actúa como centro de recogida de informaciones sobre experiencias antiautoritarias de todo tipo, y el libro ciclostilado «Bambini mani in alto», experiencia de una serie de maestra de escuela maternal, ya citado, es importante señalar el Centro de documentación de Pistoia (apartado de correos 53, Pistoia) que recoge y difunde a petición información y direcciones. De una serie de boletines, publicaciones, iniciativas, etc., es lo que trata el núm. 4 de «Inchiesta», otoño de 1971.

nales inmigrados, habitantes de un barrio obrero de la periferia de Milán. Un barrio dormitorio como tantos otros, cuyos problemas (falta de servicios, de medios de comunicación con el centro urbano, de calles circulables por entre las inmensas construcciones para obreros levantadas en pocos años, de espacios donde los niños puedan jugar, etc.) de vez en cuando ocupan las páginas locales de los periódicos; un barrio que, no obstante la homogeneidad de la gente dado que la mayoría son trabajadores, debido a su carácter de «dormitorio» (al menos para los hombres) y la absoluta carencia de una infraestructura que favorezca la comunicación entre los habitantes, presenta un profundo aislamiento y estratificación: entre los viejos inmigrados y los recién llegados, entre los «lombardos» y los «de la tierra» no hay comunicación alguna, constituyen dos mundos distintos, en medio de los cuales el mundo de las mujeres y de los niños comprometidos en la «comuna infantil» o en el «círculo de mujeres» resulta ser el más marginado, dado que proviene de la inmigración venida más recientemente a vivir al barrio (las familias llegadas después de la ocupación de las casas de *via Tibaldi*). A diferencia de otras experiencias, se trata de un grupo exclusivamente formado por gente de lo más desprivilegiada (y no hay ni la «mezcla social» —hijos de intelectuales e hijos de obreros— tan característica de otras experiencias similares a aquélla, al menos eso era la situación al principio, cuando la comuna se encontraba en Porta Ticinese (también en Milán), que es la época a que se refiere la primera parte de *L'erba voglio*). Tal situación ha hecho estallar muchos problemas relacionados, ya sea con la práctica del antiautoritarismo, ya con la actitud de los padres —de las madres— que se han puesto a debate en la introducción y en todos los documentos de este volumen.

El segundo motivo tenía como base el origen de la experiencia: se trata de una experiencia «feminista». La idea surgió de un grupo de mujeres feministas (en su mayoría licenciadas y estudiantes) con el fin de demos-

trar en concreto la unidad existente entre todas las mujeres, pertenezcan a la clase que sea, con referencia a la opresión a la que están sometidas y a los intereses emancipativos, potencialmente ablandada esta procedencia de clase —para los «burgueses»— una vez se la reconoce. La condición de madre y la de proletaria son, evidentemente, en las que más clara e inmediata aparece la dramática situación de la situación de la mujer, y en su unificación conscientemente vivida y pensada se encuentra el potencial político-emancipativo de cualquier movimiento para la liberación de la mujer.

La complejidad de ambos factores no se ve de forma clara y sistemática en los documentos presentados. De hecho, el grupo que se ha comprometido a ello (compuesto por estudiantes, licenciadas y madres) está experimentando y madurando poco a poco, no sin problemas y diferencias en su interior. La aparente «pobreza» de los dos documentos con respecto a la riqueza que ha alcanzado la experiencia y el hecho de que el grupo no haya sabido elaborar un documento común de reflexión (los dos documentos, bastante poco homogéneos entre sí, no son de hecho el resultado de una reflexión de todo el grupo de mujeres comprometidas, sino diferentes colaboraciones, el uno de un grupo reducido y el otro de una persona) no son más que testimonios de esa dificultad, a pesar de la cual, nadie tiene la intención de abandonar.

COMUNA INFANTIL DE QUARTO OGGIARO

A principios de noviembre de 1971 abrimos en Quarto Oggiaro una comuna infantil. Tal iniciativa fue el resultado de un trabajo de nuestro grupo feminista con algunas madres del barrio Quarto Oggiaro.

Para nosotros era muy importante el tener contacto con estas mujeres (y respondía a nuestras necesidades) ya que nos posibilitaba un desarrollo de nuestra toma de conciencia por el hecho de saber las dificultades con las que se encuentran las mujeres ligadas de una forma más violenta que nosotras a sus propios condicionamientos biológicos (nosotros no tenemos familia, aunque la mayoría de las mujeres sí que tienen; tampoco tenemos niños y podemos así mismo rehusarlos, pero la mayoría de mujeres tienen hijos y no los pueden rehusar).

La conciencia de la profunda unidad existente entre las mujeres y sin embargo la división efectuada por las condiciones materiales, nos empujaba a buscar una relación directa con mujeres que estuviesen en una situación menos privilegiada que la nuestra.

Queríamos y queremos que nuestro nivel de conciencia esté por encima del de la mayoría de mujeres: condición indispensable para una verdadera liberación de la mujer.

A partir de las primeras charlas surgió como proble-

ma central el del cuidado de los niños. Los motivos variaban para cada caso: alguna de ellas no había encontrado lugar para su hijo en una guardería municipal, otras esperaban a entrar a trabajar, y una de ellas en concreto rechazaba el hecho de llevar al niño a una institución municipal (porque quería hacer una experiencia práctica alternativa). Así quedó constituida la comunidad de niños, después de la clarificación de algunos puntos.

La empresa llevada a cabo respondía a una necesidad inmediata a la que nos hubiésemos podido enfrentar con otros métodos, como es a través de las peticiones formuladas al Ayuntamiento o, por el contrario, cargando sobre nuestras espaldas el cuidado de los niños de una forma benéfica.

Hemos descartado la primera propuesta porque no nos parecía un método de lucha adecuado para hacer aumentar la conciencia de la propia condición de mujer (ya que mantiene inalterable y sin crítica alguna el rol de madre —al menos tal y como la lucha se ha desarrollado hasta ahora).

Hemos descartado asimismo el segundo camino dado que, como es obvio, ninguna de nosotras estaba dispuesta a llevarlo a cabo.

Hemos escogido, en contraposición, la vía más larga y difícil: la autogestión, es decir, la responsabilidad conjunta como objetivo común.

Se nos ha objetado que el hecho de crear una «comuna infantil» estaba en franca contradicción con una política feminista, por cuanto reafirmaba a la mujer en el papel de madre (las mujeres tienen necesidad de librarse de los niños, de no ocuparse de ellos). Para nosotras esta objeción no nos parece tal, ni tampoco cierta por las siguientes razones:

— La contradicción con los niños no puede olvidarse, ni de cualquier modo ser omitida.

— En la «comuna» no se cuida individualmente al propio hijo, sino que se tiene cuidado de todos los niños, lo cual es ya un paso para salir de la relación única esta-

blecida con cada hijo: «ser mujer» en la concepción tradicional no es «tener hijos», sino mantenerlos en una relación privada y dependiente.

— Al niño se le introduce en una colectividad de niños (aunque evidentemente el hecho de agruparlos en un mismo lugar es ya, en cierta manera, limitar sus posibilidades).

— Cada mujer a través de su relación con otras mujeres puede encontrar los rasgos propios de su personalidad.

Se nos hizo otro objeción, ésta referente al cuidado de los niños: en base a otras experiencias antiautoritarias era necesario —se nos decía— que en el cuidado de los niños figuraran también hombres porque de esta manera los niños se empiezan a salir del modelo de «papel» sexual, viendo como los hombres ejercen trabajos considerados tradicionalmente como «típicos» de las mujeres.

Hasta ahora hemos descartado también esta objeción en base a los siguientes argumentos:

— Por el hecho de que un hombre forme parte del equipo que se ocupa de los niños no quiere decir que hayan cambiado las condiciones sociales por las que la sociedad está dividida en «roles».

— Lo que hace posible la destrucción de estas condiciones sociales que posibilitan la existencia de estos «papeles» es la toma de conciencia de las mujeres, pero para que ésta se logre es necesaria una autonomía táctica de los hombres.

Basándonos en estas consideraciones hemos escogido que la gestión diaria y política de la comuna fuese llevada tan sólo por mujeres.

Finalmente, otro de los problemas con el que nos hemos enfrentado desde el principio es que por medio de esta iniciativa entrábamos en contacto (al menos inicialmente) con un número muy restringido de mujeres. Tal problemática, con todo, era algo que habíamos escogido dado que en la comuna sólo podían entrar un número limitado de niños, ya que nos interesaba efectuar

una experiencia feminista, lo que significaba una relación profunda de toma de conciencia entre todas las mujeres, práctica que sólo se puede llevar a cabo en un pequeño grupo.

Dicha práctica excluye, por otra parte (en esta fase) el hecho de llevar a cabo movilizaciones o intervenciones (no somos la vanguardia de nadie, y sólo podemos buscar juntas los pasos a dar).

Problemas y dificultades

Acabamos de ver la serie de elementos de los cuales partimos (al principio bastante confusos y en plena discusión todavía), ahora es importante que veamos las dificultades con las que nos hemos encontrado en la actuación concreta y en la gestión diaria de nuestra iniciativa:

1. Dificultades en torno a la autogestión colectiva

Hemos comprobado en seguida que habíamos valorado muy poco el peso, las energías, el tiempo, etc., que supone la gestión cotidiana de una comuna infantil. Ya desde un principio tuvimos dificultades en el cuidado de los niños: en un primer momento se había pensado que dos de nosotras y una madre estuvieran de forma permanente y que por tanto tendrían que ser pagadas; las otras madres y las otras personas colaboraban en los trabajos de la comuna haciendo turnos de medio horario a la semana. A medida que pasaba el tiempo iban asimismo despertándose las contradicciones, la obligatoriedad del compromiso adquirido creaba en las tres personas «fijas» la conciencia de rechazo a que se las situara en un papel que no querían realizar; por otra parte, las que participaban menos tenían un cierto sentimiento de exclusión y de ser algo secundario. De tales contradicciones se salió con una nueva organización de los trabajos de la comuna, organización en la que cada una tuviera un

papel. Entretanto, sin embargo, se había ido debilitando la colaboración cotidiana de todas las madres (una porque estaba pariendo, otra porque había encontrado un trabajo u otra, en fin, porque se negaba personalmente a participar).

La resistencia a colaborar en los trabajos de la comuna para algunas de estas mujeres dependía del hecho de que las respuestas que siempre habían recibido a su condición de real indigencia eran de tipo benéfico, por lo que se había desarrollado en ellas una actitud pasiva y de pretensión. Agravándose todo esto por el hecho de que algunas de ellas querían integrarse en un barrio que no las admitía por sus ideas políticas (habían ocupado una casa para obtener sitio donde vivir) y porque eran meridionales. La comuna, en la medida en que era autogestionada y alternativa, estaba en contradicción con su deseo de «normalidad».

Esto ha creado un problema muy importante y decisivo para el desarrollo de la comuna infantil, problemática que aún hoy se está discutiendo.

2. Nuestras dificultades personales en los momentos de relación colectiva

Las reuniones han supuesto siempre para todas nosotras un problema recíproco. La conciencia de haber tenido una historia diferente que las mujeres del barrio nos ha puesto en una actitud pasiva, casi de considerarlas a ellas como el único motor, olvidándonos de nosotras mismas.

Nuestro comportamiento por este hecho variaba desde la explicación ideológica al simple estar presente y escuchar.

Frente a estas dificultades (y a las insatisfacciones personales, malestares, etc., consiguientes) es por lo que hemos decidido llevar a cabo de una forma colectiva, como proceso indispensable y necesario para seguir adelante, el análisis y profundización de todas nuestras contradicciones.

A PROPOSITO DE UN «CIRCULO DE MUJERES»

(De forma impropia, pero más comúnmente conocido por «Comuna infantil feminista» de Quarto Oggiaro)

Después de cuatro meses de trabajo, y no obstante una cierta confusión inicial, el grupo para la liberación de la mujer que ha llevado a cabo la experiencia de esta «guardería» en Quarto Oggiaro, ha llegado a calificarla claramente de *compleja experiencia*, en la que los problemas principales eran dos que, como feministas, centraban toda nuestra atención: a) relación entre las mujeres de diferentes condiciones económico-sociales («burguesas» y «proletarias»); b) relación mujeres-niños.

En la experiencia que estamos viviendo concurren dos problemas centrales para el feminismo, pero antes de entrar en su análisis detallado, hay que afirmar que no existe ningún «modelo» para la liberación de la mujer que diga cuándo y con qué objetivos un grupo feminista tiene que afrontar esta problemática: la única «estrategia» que la práctica del movimiento ha reconocido hasta ahora es la toma de conciencia personal y concreta acerca de la propia condición de explotada, y la necesidad de una liberación colectiva.

En otras palabras, para ninguna «línea» (política) era necesario abrir allí y ahora esta «comuna»: era bonito y urgente tan sólo en la medida en que lo era para todas las mujeres que nos comprometimos. En cierto sentido ha sido más bien —con respecto al movimiento en Italia—

un adelantarse a los acontecimientos, aunque ahora son muchos los grupos que se están enfrentando, de diversas formas, con uno u otro problema (o ambos).

Pero vayamos al centro de la cuestión.

a) El problema de la relación entre mujeres de diferentes condiciones económico-sociales no ha encontrado aún hoy orientaciones practicables ni dentro del grupo ni en el movimiento en general.

Sin embargo, el feminismo nace con una desajustada afirmación inicial: que —a pesar de las muchas y visibles divergencias en su seno— las mujeres tienen más puntos en común que de divergencia; material y potencialmente están mucho más unidas que divididas. Las mujeres, todas las mujeres en general, forman una casta; viven la misma explotación de base que impone la sociedad patriarcal; se las discrimina por los mismos atributos físicos, excusas que el macho se inventa para así salvaguardar su supremacía (según el clásico esquema de todo racismo).

En el seno mismo de la casta que constituyen las mujeres hay elementos profundos de diversidad los cuales no hacen más que individualizar la problemática de cada mujer: a pesar de que todas ellas están dependiendo del hombre con el que están viviendo (padre o marido), las mujeres tienen condiciones distintas de vida. Es indudable que las pertenecientes a las clases más desposeídas soportan las contradicciones materiales más duras, pero de todos modos son las más significativas para, a partir de ellas, poder entender también el origen y las causas de las de las otras mujeres.

Para luchar juntas por nuestra liberación hemos de comprender *prácticamente*:

1) Ver inmediatamente qué es lo que nos une; por consiguiente es necesario hacer un esfuerzo.

2) Qué es lo que lleva de inmediato a estar las unas contra las otras por diferencias de clase, a pesar de nuestra opresión común como mujeres; por consiguiente, hemos de ver claro cuál es el efecto concreto de las condi-

ciones creadas por el capital sobre nuestra persona y cuál es el verdadero objetivo por el qué luchar.

3) Ver qué es lo que nos unifica en realidad por debajo del barniz pequeño burgués de unas y del de mujeres-obreros de las otras; por tanto es necesario concretar cuáles son para las mujeres las contradicciones reales más importantes, y qué sentido tiene para nosotras el hecho de asumir la condición de proletarias.

En otras palabras, la pregunta que se nos hace es, si es cierto, y en qué términos la lucha feminista es esencial para lograr una completa revolución, por su misma posibilidad —inquieta considerar al reformismo como un accidente histórico y la consecuente reafirmación del Estado, de las instituciones, de la familia como fruto de la mala voluntad de los gobernantes.

Esto significa que se tiene que afrontar el problema del proletariado como clase de individuos que no poseen nada más que mujer e hijos, y que de tal manera se sitúan como clase entre las otras clases, conduciendo la lucha del cabeza de familia en contra del capital; o bien el problema del proletariado «como clase que no es tal», sin *status* ni familia, asimismo sin propiedad ni de hijos ni de mujer, de tal modo que supere materialmente la división existente en la actualidad en su seno.

Dentro de nuestro trabajo común estos interrogantes sitúan prácticamente el problema de la toma de conciencia de los límites derivados de nuestra situación, y de la superación de nuestras resistencias (populismo, lamentaciones...), del descubrimiento y afirmación de nuestra fuerza. Pero, sobre todo, éstos —como decía al principio— son problemas que aún es necesario madurar más: de aquí lo primitivo de lo que aquí hemos escrito y de nuestra misma práctica.

b) Existe una relación muy estrecha entre *todas* las mujeres —en cuanto tales— y los niños, no sólo porque son «hijos» y por consiguiente situados dentro de la cuestión de la concepción (anticonceptivos, libertad sexual, sexualidad en general) y de la maternidad (gestación,

parto, aborto), sino también en cuanto individuos vivientes, pequeños que crecen, «clase» en proceso de formación.

En este momento nos interesa particularmente este segundo aspecto del problema llamado «niño».

Dice S. Firestone en su libro *La dialettica dei sessi* (p. 84): «Yo afirmo que la naturaleza de este ligamen no es otra que la opresión común a todos. Y que por otro lado esta opresión se enlaza y refuerza recíprocamente en formas tan complejas que no podemos hablar de la liberación de la mujer sin discutir asimismo la liberación de los niños, y viceversa. El centro de la opresión de las mujeres lo constituye su papel de procreadoras y alimentadoras de sus hijos. Y a su vez los niños se definen en relación a este papel y en él se forman psicológicamente...» (Entre las feministas no existe mucha cosa más de la que Firestone cita aquí acerca de los niños.)

Las mujeres, sean físicamente madres o no lo sean, tienen siempre algo que hacer con los niños; son en todo momento «madres» (piénsese el apelativo comúnmente usado para... las monjas). Los niños se nos atribuyen a nosotras: mujer=madre es la otra cara de mujer=objeto sexual. Esta es la única alternativa que se nos da, ya no sólo en sentido lógico, sino también temporal: si *ahora* te conviertes en objeto sexual, *después* serás madre, si eres madre es que alguien te ha gozado. Maternidad y sexo no sólo son dos papeles fijos e interrelacionados sino y también exclusivos, es decir, no pueden coexistir: el hombre posee a la mujer, no a la madre en cuanto tal: madre es tabú. Véase a este propósito lo que escribía Reich en su libro *Psicología di massa del fascismo* (edición castellana: *Psicología de masas del fascismo*, ed. Ayuso, Madrid 1972): «La antítesis entre madre y prostituta corresponde a la antítesis entre deseo sexual y procreación en la mentalidad de un reaccionario. Según estos conceptos el acto sexual con miras al placer degrada a la mujer y a la madre; aquella que quiera el placer y viva en base a este principio es una prostituta. El concepto de que la sexualidad es moral sólo cuando está al servi-

cio de la procreación conforma el núcleo de la política sexual reaccionaria. Esto es, no se permite que la gratificación sexual se interfiera con la función de hacer hijos.

Pero la profundización de todo esto requeriría un gran espacio; bástenos por ahora el haberlo apuntado.

Por consiguiente, cada mujer es a la vez madre («por instinto», precisamente). Ninguna mujer puede vivir indiferente el problema de los niños —como el hombre, para el que «no es su trabajo». Más allá de la misma maternidad física, la mujer se encuentra a nivel del suelo. Se da por descontado el que los niños agradan a las mujeres; si esto no es cierto y una mujer lo llega a admitir, lo tiene que reivindicar como un derecho, implica una lucha: y queda de todos modos reducida a una mujer extraña, a una menos-mujer, a un medio-hombre, en comparación con los otros y frente a sí misma. ¿Qué hacer para poder salir de este círculo vicioso («si no eres madre no eres mujer»)? Al hijo se le coloca como complemento de nuestra feminidad, no tener hijos representa una disminución, una castración: hijo entendido como pene, precisamente. De esta manera, mirándolo desde otro punto de vista, se vuelve en contra de nosotras, es como completar con las propias manos la voluntad y la potencia del macho de subyugarnos; es una experiencia hecha por muchísimas mujeres, especialmente proletarias, haber tenido hijos sólo como prueba de la dedicación y fidelidad al marido. Será, entonces, necesario analizar por qué la mayor parte de mujeres desean los hijos, aun cuando reconocen que todo el peso recae sobre ellas; por qué perdura de forma muy extendida el mito de la fertilidad, por qué simplemente nos movemos delante de los niños: ¿Cuántas represiones (sexuales, afectivas...) se esconden debajo este incontestado «amor»? Y sería necesario analizar también por qué una minoría de mujeres niega no ya la maternidad física, sino también los niños: de qué forma ésta puede ser reivindicación de autonomía y asimismo a qué precio se realiza.

Resulta evidente que todo lo aquí expuesto es impo-

sible realizarlo fuera del marco de un movimiento de mujeres. Es necesario llevar a cabo una discusión colectiva, una práctica, un estudio de las alternativas para profundizar sobre este aspecto de la «producción de hijos». En otras palabras, dicha profundización teórico-práctica no puede darse en ningún otro sitio que entre mujeres reunidas: asimismo porque es la única manera de salir del moralismo (o pietismo: «pobres niños, son tan indefensos!», o egoísmo: «sobre todo mis intereses») en las relaciones con el niño. Como nos hemos preguntado: ¿Qué relación tienen mujer y proletariado?, tenemos que preguntarnos ahora: ¿Qué relación tienen mujer e infancia? Al igual que reconocemos una solidaridad implícita y general entre toda mujer y todo explotado, tenemos que concretar la solidaridad existente entre mujer y niño: parece facilísimo, habitual; los interrogantes apuntados son sólo el principio de una pesada labor de recomposición.

También los niños están oprimidos: han sido separados del mundo de los adultos (históricamente no hace tanto tiempo) y por este mismo mundo han sido sometidos.

¿Cuáles son por consiguiente las relaciones existentes entre estos dos tipos de oprimidos: mujeres y niños? Uno de los dos —la mujer— tiene más poder que el otro, al menos hasta cierto momento de la vida del niño varón. ¿En qué se basa dicho poder, quién le da fuerzas y cómo se conserva? Si nos referimos al padre, se conserva por medio del autoritarismo y en base a la diferencia de edad. También la edad como el sexo y el color de la piel sirve a algunos grupos de individuos en castas oprimidas. Por consiguiente, también nosotras, mujeres, aunque al mismo tiempo «castizadas», acudimos a un pretexto —la edad— para oprimir a los niños, para tener a alguien dependiendo de nosotras, para que también a nosotras se nos cuente en las filas de los adultos —para negarnos a nosotras mismas el hecho de ser consideradas socialmente como semi-mayores de edad. Al lado de las razones económico-estructurales, no nos parece desde este profundo punto de vista

que tan sólo sean «mujeres» las que se encarguen de los niños tanto en las guarderías como en la escuela primaria. Y con la misma fuerza que antes hemos negado el papel de la mujer-destructora-freno de las luchas, ahora podemos desenmascarar también el papel de la madre posesiva o el de la maestra severa.

La profundización de estos temas es ciertamente algo muy importante para el movimiento feminista y abre desde ahora un importante corolario: la posibilidad de declarar ya de una vez el fin de la pedagogía. «El presunto descubrimiento del niño y la posición teórica del problema educativo por encima de la división de clases (elementos que particularizan la pedagogía moderna) ...en la práctica se han mostrado como creadores de ilusiones... desde el principio constituían una versión mistificante de un poder que se reconstituía rompiendo la unidad entre mundo infantil y mundo adulto» (Luisa Muraro, «Erba Voglio», 2, p. 22). Por eso nosotras podemos dismantelar este poder desmitificando la unidad del «mundo de los adultos».

Dicho en otras palabras, la muerte real de la pedagogía —más que de posiciones antiautoritarias— puede suceder tan sólo a partir del análisis de la relación mujer-niño y sólo puede encontrar su razón de ser en estos dos sujetos. Y tan sólo la mujer tiene la clave del problema: ¿Qué niño puede reunir la suficiente fuerza para resistir de una forma victoriosa a cada una de las personas de las que depende? ¿Y qué estructura puede encontrar el adulto para la transformación de dicha estructura? Si se trata de un adulto varón puede encontrarla en el moralismo o a lo sumo en una visión científica de los daños que la educación opresiva ha causado a la sociedad. Pero si el «adulto» se trata de una mujer, la cosa será muy distinta: se tratará en el fondo de una cuestión material, no moral, ya que para ella toda tolerancia con el poder no representa más que un aumento de la propia sumisión.

Nos preguntamos, finalmente: ¿En qué se parecen y en qué difieren la condición de la mujer y la del niño?

Luisa Muraro dice que «Las características fundamentales de la condición infantil son:

— Dependencia total del niño con respecto a poquísimos adultos, padre, madre, maestra, que por consiguiente adquieren a sus ojos una importancia mucho mayor.

— La falta de alternativa.»

Tales características son muy similares a las que nosotros hemos destacado para describir la condición femenina: La mujer no es dueña de las condiciones de su existencia, éstas por el contrario se encuentran en manos del hombre; por eso la mujer da al hombre una gran importancia, hasta identificarse plenamente con su opresor y defender sus intereses (para los niños existe la teoría «oficial» de la identificación; de aquí la recomendación de que el niño tenga de forma presente y permanente a los dos cónyuges para su cuidado y no a más de dos; y después la «naturaleza» confirma: la «universalidad del complejo de Edipo» —¿De qué manera se podría demostrar lo contrario que no estuviera ya en el campo de lo patológico?). Asimismo la falta de alternativas que se da en el niño es comparable a nuestra situación con respecto al matrimonio para nosotras. Sin embargo, es necesario precisar mejor las semejanzas y las diferencias existentes pues tan sólo de esta manera se podrán concretar todos los tipos de «alianzas» a establecer con los niños.

Concluyendo, una de las cuestiones más cruciales para el movimiento feminista es: ¿Cuál es la relación existente entre mujeres y niños? ¿Qué tienen que ver los niños con la liberación de la mujer? Esto quiere decir que hemos de preguntarnos si —siendo los niños de hecho un peso para la mujer— la calle constituye para nosotras el lugar de nuestra propia realización, negando a los hijos; o bien si es preciso quedarse en dicha relación reconociendo su propio rol específico. Si nuestro ser no se realiza en el cuidado de los niños, ¿cuál debe ser nuestra relación con ellos?

Es necesario que por nosotras mismas encontremos esta relación, más allá de toda teoría pedagógica aunque sea antiautoritaria: es por ello que hablamos sobre todo de «círculo de mujeres» antes que de «comuna infantil». Y si nos preguntamos acerca del significado que tenga el encontrarse mujeres y niños en un mismo lugar: ¿Tan sólo el parking, la custodia por cuenta de la madre? ¿O la enseñanza? ¿O la llamada socialización?

Nosotras pensamos, por el contrario, que se tiene que dar una solidaridad entre mujeres, una alternativa de maternidad común; y una solidaridad recíproca entre mujeres y niños.

INDICE

PROLOGO	7
-------------------	---

INTRODUCCION

La socialización infantil como problema político.

1. <i>Prefacio</i>	11
2. <i>Sociedad de clases, estructuras familiares y modalidad de socialización infantil.</i> . .	25
3. <i>De la «asistencia a las necesidades» a la «educación compensativa»</i>	52
4. <i>¿Educación autoritaria o educación socialista? Apuntes para una discusión</i> . . .	69

DOCUMENTOS

PRIMERA PARTE

Autiautoritarismo y autoregulación infantil.

<i>Introducción</i>	85
<i>Comuna infantil de Stuttgart. Relato de una experiencia</i>	89
<i>Comuna infantil de Frankfurt. Esochersheimer Landstrasse, 117</i>	122
<i>Comunas infantiles y educación en la escuela.</i>	143

SEGUNDA PARTE

Del antiautoritarismo a la educación socialista.

<i>Prefacio</i>	155
<i>Origen del movimiento de las comunas infantiles.</i>	158
<i>Comunas infantiles y agitación estudiantil</i> .	183
<i>Perspectivas de las comunas infantiles. De la disolución del consejo central al trabajo de barrio</i>	213
<i>La comuna infantil socialista de Berlín-Kreuzberg. Del intento de educación antiautoritaria a la educación preescolar socialista.</i>	239
<i>Excursus acerca de los turnos de las personas que cuidan al niño</i>	252

TERCERA PARTE

Dos ensayos de Vera Schmidt.

<i>Prefacio</i>	269
<i>Educación psicoanalítica en la Rusia Soviética. Informe sobre el hogar infantil de Moscú</i>	272
<i>El desarrollo del instinto de saber en el niño.</i>	297

APENDICES

APÉNDICE I

Las *Liberation Schools* de los Panteras Negras.

<i>Prefacio</i>	355
<i>Las Liberation Schools</i>	357

APÉNDICE II

Una experiencia en el barrio de Quarto Oggiaro; Milán.

<i>Prefacio</i>	367
<i>Comuna infantil de Quarto Oggiaro</i>	370
<i>A propósito de un «círculo de mujeres».</i> .	375

El presente libro de **Chiara Saraceno** es una antología de **Documentos** de diversos grupos europeos y norteamericanos mediante la cual se muestra el proceso pedagógico desde posturas típicamente antiautoritarias a posiciones decididamente socialistas, o, mejor, el proceso correctivo del antiautoritarismo por el socialismo. Entre los **Documentos**, el lector encontrará los informes detallados que grupos de comuneros y socialistas alemanes de **Stuttgart, Frankfurt y Berlin** han redactado durante los últimos años sobre sus prácticas con niños en comunas y «tiendas infantiles», así como los ya conocidos escritos de **Vera Schmidt**, y, los informes de las experiencias pedagógicas de los **Pante-ras Negras** y de un grupo feminista de **Milán**. Todo este material de difícil localización, es verdaderamente apasionante por la riqueza de sus planteamientos y respuestas, tanto prácticos como teóricos, y por la constante voluntad del reencuentro y de la devolución a los niños del escenario perdido de la sociedad: la sexualidad y el trabajo, la comunicación y la política, tanto como las otras realidades tradicionalmente concedidas en exclusiva a la infancia. En la **Introducción** de **Chiara Saraceno**, hallará el lector la panorámica dentro de la cual han tenido lugar aquellas experiencias y dentro de la panorámica, el sinuoso y difícil camino hacia el socialismo. (del prólogo de **José M.ª Carandell**)

editorial fontanella