

## **INFLUENCIA Y CHOCOLATE. BERNFELD PARA PENSAR LA RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL**

## **INFLUENCE AND CHOCOLATE. BERNFELD TO THINK THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP FROM SOCIAL PEDAGOGY**

**Marcelo Morales<sup>1</sup>**

Instituto de Formación de Educadores Sociales Departamento de Pedagogía  
Política y Sociedad. Universidad de la República  
Uruguay  
[marcelomorales.uy@gmail.com](mailto:marcelomorales.uy@gmail.com)

### **Resumen**

Los educadores sociales en Uruguay vienen en un proceso afianzado de profesionalización, sostenido en una formación académica con casi 30 años de trayectoria. Esta profesionalización conlleva, sobre todo por lo que implica la inserción en el mundo y la lógica académica, algunos énfasis en lo que refiere a la concepción de la tarea educativa del educador social en desmedro de algunos rasgos de identidad que estaban en su origen. En este artículo nos centraremos en algunos textos de Siegfried Bernfeld como un modo de reconectarnos con una reflexión acerca de la práctica educativa y del rol del educador que prioriza la mirada en el vínculo que se trama entre ambos, y no en la transmisión de cultura, concepto que ha sido colocado en el centro en este proceso.

Las concepciones del autor acerca de la pedagogía, de los límites de la educación y, en particular, de lo que implica que la persona que educa sea uno de estos límites, nos alertan sobre los riesgos que puede tener una excesiva confianza en la academización del rol del educador. Su modo de escritura resulta también sugerente. La narración de sus prácticas educativas, recurso al que apela recurrentemente, coloca en el tapete la discusión sobre el tipo de escritura que requiere la reflexión sobre las prácticas educativas, discusión por demás actual en la formación en nuestro país.

**Palabras Clave:** Pedagogía Social - Educación Social - Relación Educativa

### **Abstract**

Social educators in Uruguay are in a Consolidated process of professionalization, sustained by an almost 30-year-old training system. Mainly because of what the insertion in the academic world and logic implies, this professionalization also entails some emphasis on what refers to the conceptualization of the social educator's educational task at the expense of some identity traits that were there in its origins. In this article we will focus on some texts by Siegfried Bernfeld as a way to reconnect with a reflection about the educational practice and the role of the educator which concentrates on the link that is drawn between the two, and not on the transmission of culture, a concept that has been placed at the core in this process. The author's views on pedagogy, on the limits of education and, in particular, on the fact that the person who educates is one of these limits, alert us to the risks that excessive confidence in the academization of the educator's role may imply. His writing style is also suggestive. The narration of his educational practices, a resource to which he appeals repeatedly, puts the issue of the type of writing that is required for reflection on educational practices on the table, a prevailing discussion within the training course in our country.

**Keywords:** Social Pedagogy - Social education - Education relationship

Recibido: 22-02-2019

Aceptado: 07-08-

## INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo venimos ocupados en reflexionar acerca del proceso de profesionalización de los educadores sociales en nuestro país, Uruguay. Este proceso, apoyado en un fortalecimiento de la formación, que actualmente cuenta con un alto grado de reconocimiento social, ha llevado a cambios en la concepción acerca de lo que es un educador social y de la tarea que realiza.

Valoramos los avances en el reconocimiento y en la preparación de este profesional de la educación y defendemos la necesidad de una sólida formación de toda persona que quiera llevar adelante una tarea educativa, máxime cuando esta tarea implica en muchas ocasiones trabajar con personas que sufren los efectos de nuestra injusta sociedad.

Creemos que este proceso de profesionalización conlleva, sobre todo por lo que implica la inserción en el mundo y la lógica académica, a destacar lo que hace a la concepción de la tarea educativa del educador social en desmedro de algunos rasgos de identidad que estaban en su origen.

En algunos artículos venimos indagando acerca del sentido que ha ido tomando esta profesionalización, a través de algunas obras como: *Más allá de la práctica educativa* (Müller, 2017) y *Profesionalización y contingencia* (Camors et al., 2016). En estas trabajamos acerca de las cuestiones que van quedando de lado en una concepción de profesional que pretende tener bajo control (y poder dar cuenta en modo exhaustivo) todas las variables presentes en la práctica educativa.

En este artículo nos centraremos en Bernfeld (1973, 1975, 2005), como un modo de reconectarnos con una reflexión acerca de la práctica educativa y del rol del educador, que prioriza la mirada en el vínculo que se trama entre ambos, y no en la transmisión de cultura, concepto que ha sido colocado en el centro en este proceso de profesionalización.

En primer lugar, nos introduciremos brevemente en la biografía del autor y en su modo de escritura, que toma a la narración como parte medular sin por ello perder rigurosidad. Luego recorreremos algunas de sus ideas pedagógicas, en particular, sobre los límites que tiene la educación para generar cambios en la sociedad. Finalmente, nos centraremos en la figura del educador, uno de los límites de la educación para el autor, con la intención de desentrañar algunos de los desafíos que encuentra para el desarrollo de su práctica educativa.

Espero que esta breve introducción haya logrado contagiarles algo de lo enigmático que este autor se presenta para nosotros; les proponemos un breve recorrido por su vida y situación histórica, para luego adentrarnos en sus ideas sobre la educación.

## 1. El autor: su vida y su obra

### 1.1. Su vida

Muy relacionado con los intelectuales de su época, Bernfeld es presentado como una persona apasionada con sus ideales, a la vez que algo tosca en su forma de trato. De manera muy pintoresca, Fernando Jiménez y Julia Jiménez (2011) recogen en su biografía novelada sobre Ana Freud, ideas que sobre Bernfeld vierte Hélien Deusch:

[...] Suele decir que este hombre le recuerda por su aspecto externo, a Don Quijote, que es alto, delgado y de una fealdad tal que termina resultando bonita [...]. Efectivamente, después de varios años he tenido oportunidad de leer, en las memorias de Hélien Deusch publicadas en 1973, *Confrontation with myself*, esta misma descripción del amigo y colega común, a la que añade rasgos como “el fanatismo con que defendía sus ideas sionistas”, que hacían de él “un orador apasionado capaz de ganar para su causa a numerosos jóvenes adeptos”. (p.35)

Siegfried Bernfeld nació en Alemania en 1892. En su juventud sus preocupaciones giraban en torno a una fuerte crítica a la sociedad burguesa de la época y, en particular, a la lucha en contra de la escuela tradicional, considerando que una reforma radical en la pedagogía era esencial (Bernfeld, 1973). Es de origen judío, su posición con respecto al contexto de la época que vivió y sus discrepancias con las autoridades de la comunidad judía, lo colocan en una constante tensión que se trasluce en sus textos y de las que se nutre su pensamiento pedagógico.

En su juventud, Bernfeld fue un activo participante de la *Jugendbewegung*,<sup>2</sup> allí centra su energía en la crítica a la escuela y pedagogía tradicionales, al respecto plantea Eduardo Subirats (1973) en el prólogo de la traducción al español que hizo del libro *El*

*psicoanálisis y la educación antiautoritaria*:

En cierto modo puede decirse que los dos elementos que configuraban la *Jugendbewegung*, la crítica de la cultura burguesa y la crítica de las formas imperantes de la educación y la organización pedagógica, gravan el desarrollo ulterior de la obra de Bernfeld e incluso su recepción del psicoanálisis. (Bernfeld, 1973, p.34)

Fue discípulo de Freud en Viena, convirtiendo al psicoanálisis en el punto de apoyo fundamental para sus desarrollos educativos. Sus escritos acerca de su trabajo educativo (en particular los que refieren a su estadía como director en la Colonia *Baumgarten*, en Austria) desarrollan en forma extensa estas tensiones. Para el autor, la formación de jóvenes con un espíritu socialista es la finalidad que debe perseguir la educación, más aún si se precia de ser una educación judía.

Sus textos se dedican en gran medida al psicoanálisis, enfatizando en muchas ocasiones en los aportes que este realiza a la educación. También tiene una serie de

textos en los que se ha dedicado a establecer vínculos entre el desarrollo psicoanalítico y la teoría marxista, junto con Wilhelm Reich (1933) y Otto Fenichel (1941), representa al fundamentado intento de conciliar estos pensamientos en la época, aunque mantenía diferencias con la posición de sus colegas. Le preocupa especialmente si es posible que el psicoanálisis (y también la educación) puede aportar elementos al movimiento obrero, es decir, a la lucha de clases y el proceso de construcción de una sociedad socialista, sobre todo considerando que tanto en su surgimiento como la aplicación aparece fuertemente vinculado a la burguesía de la época.

Es obvio que mientras el psicoanálisis siga limitado a la praxis de la medicina privada y dependa de los pacientes capaces de costearse un tratamiento, se aplicará en beneficio y bajo la perspectiva de la clase burguesa. Es evidente también, que bajo el dominio del proletariado puede utilizarse en beneficio y bajo la perspectiva de este. (Bernfeld, 1973, p.213).

Esta preocupación del autor cruza toda su obra y, en forma particular, como no puede ser de otra manera, sus textos dedicados a la educación. Definitivamente, la preocupación por lo social atraviesa sus reflexiones, desde un posicionamiento marxista acerca de la sociedad y, a la vez, interesado en que la psicología contribuya investigando cuestiones desatendidas en la época:

El extenso campo del nerviosismo general, la tan discutida y criticada “amoralidad de la juventud” y de otras capas sociales, la disminución de la alegría vital y de la capacidad de rendimiento, y en suma, todo el dolor de la vida que en nuestra época se multiplica por millares [...]. (Bernfeld. 1973, p.225)

A este sector de la investigación psicológica lo denomina psicología social, resaltando la importancia de los aspectos sociales para el desarrollo de las personas, frente a la atención casi exclusiva que la psicología de la época presta a “[...] cuestiones como la herencia, la aptitud, el carácter y la expresión” (Bernfeld, 1973, p.227), no negando la influencia de estos factores pero denunciando la desconsideración del componente social. Es decir, considera que el “desarrollo anímico” no se da sino en un contexto cultural y social “bajo unas condiciones económicas dadas y en una determinada clase o capa social” (Bernfeld, 1973, pág. 228).

Cuando en 1925 se crea el Instituto Psicoanalítico de Viena, Anna (Freud) es nombrada secretaria, siendo directora Helene Deutsch y director adjunto Siegfried Bernfeld. En el seno de este Instituto, junto a Hoffer, Aichhorn y Bernfeld, pone en marcha un seminario dedicado al psicoanálisis infantil (Kinderseminar). (Vallejo Orellana, 2002, p.66)

La cuestión del psicoanálisis aplicado a la niñez y la adolescencia es central para el autor, siendo una preocupación que compartía con los colegas mencionados en la cita anterior y, en particular, con Aichhorn (2006).

Tuvo que exiliarse durante el advenimiento del régimen nazi, primero en Francia para luego establecerse en Estados Unidos. Sus obras fueron prohibidas y destruidas en la Alemania nazi, y es recién a partir de finales de la década del sesenta que se retoma la publicación de algunas de estas.

## **1.2. Su obra**

Dentro de las principales obras disponibles encontramos al libro *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, editado por Barral en 1973, que dedica una sección del libro a lo que los editores consideran los textos pedagógicos del autor, una segunda parte que retoma la discusión acerca de los vínculos del psicoanálisis con el marxismo y el movimiento obrero y, el tercero, que recoge textos dedicados a la profundización en la teoría psicoanalítica. Esta recopilación tiene la virtud de reunir en forma bastante exhaustiva textos que Bernfeld publicara en diversos formatos en su época.

Por otro lado, encontramos el libro *Sísifo y los límites de la educación*, publicado originalmente en 1925 (y reeditado en esos años, el acápite del capítulo corresponde a las notas que hizo el autor acerca de la segunda edición). Nosotros accedimos a la primera publicación en español que se realizó en el año 1975, por parte de la editorial Siglo XXI.

También hay una recopilación prologada por Violeta Núñez (2005), titulada *La ética del chocolate*, que recoge textos de las publicaciones antes mencionadas, que resulta mucho más sencillo de conseguir. Para facilitar a los lectores encontrarse con algunas de las citas del texto, cuando fue posible las refiero en el texto más reciente, ya que los otros dos son de difícil hallazgo.

Bernfeld desarrolla su pensamiento a partir de las situaciones que le depara su práctica, negándose sistemáticamente a que la moral imponga una clausura al pensamiento sobre lo que allí sucede. Esto, además, en un marco que aún hoy encuentra dificultades para reivindicar su carácter educativo y la imperiosa necesidad de reflexión en clave pedagógica: el trabajo con niños y jóvenes fuera del ámbito escolar, con dificultades en sus vidas que él ubica como de índole social. El contexto de época colocaba al autor trabajando en el período entre guerras, en una Europa empobrecida con niños que no contaban con una familia para vivir. Las llamadas colonias eran lugares creados para hacerse cargo de esta situación y estaban bastante extendidas, eran enormes y albergaban cientos de niños y jóvenes cada una, la novedad es la insistencia en trascender la cuestión del cuidado y la supervivencia por demás acuciantes, para intentar que devengan educativas.

Sin dudas, como ya adelantáramos al inicio de este apartado, resulta importante tener presente la posición crítica del autor respecto a la sociedad capitalista y la burguesía de su

época, para comprender el alcance de sus reflexiones, que lo llevan permanentemente a detectar contradicciones entre sus prácticas y las finalidades que se propone para estas. Su aspiración a desarrollar una psicología que sea capaz de “mostrar las deficiencias propias de la sociedad capitalista y los sufrimientos que de esta derivan” (1973, p.228) lo desafía permanentemente en la búsqueda de prácticas coherentes con su sueño político.

Se declara pesimista frente a las posibilidades de la educación para lograr la superación de la sociedad capitalista, defendiendo las virtudes que tiene el pesimismo a la hora de generar un pensamiento crítico que supere falsas oposiciones o excesivos enamoramientos de alguna corriente teórica determinada.

Esta postura no evitó que el autor emprendiera variadas acciones en el campo educativo y también de la lucha política, desde una mirada que enfatiza en los aspectos sociales de los procesos, donde la acción no queda inmovilizada por sus dudas acerca de su verdadera posibilidad de lograr los fines que se propone. Algo de ese pesimismo del autor lo resume en el prólogo de uno de sus libros Ana Freud:

Casi no hace falta decir que también otra de las afirmaciones del autor sigue siendo válida: los sistemas educacionales, lejos de ser revolucionarios, son siempre conservadores, en la medida en que son los intentos de una sociedad por transmitir valores a la siguiente generación. (Bernfeld, 1975, p.7)

El pensamiento pedagógico de Bernfeld toma un punto de apoyo en la figura del educador, a quien considera un eje fundamental de toda propuesta educativa, colocando en un segundo orden la reflexión pedagógica en sí, a la que considera útil, necesaria e inspiradora, pero que dista de ser un fundamento científico para las acciones educativas, lo que para él constituye una traba fundamental. Acerca de estas cuestiones profundizaremos en el siguiente apartado.

### **1.3. La escritura frontal y crítica de Bernfeld**

Nos sedujo la escritura de Bernfeld (1973, 1975, 2005), frontal y crítica para consigo mismo y los demás, cínica en muchos pasajes, quizás dejándose llevar por el fervor que le produce el convencimiento en su proyecto político y el reconocimiento de las dificultades que conlleva. Como él mismo lo plantea, recurre a la exageración con la idea de generar controversia, de volver menos claras algunas ideas para tener que, necesariamente, volver a pensarlas. Siempre resulta intelectualmente sugestivo encontrarnos con esta forma del pensamiento para salir de la pereza que produce el autoconvencimiento de que todo (y en particular en la educación) se desarrolla del mejor modo posible. El movimiento es lo que mantiene vivo al pensamiento (pedagógico) y vaya si Bernfeld (1973) lo genera.

Y si la casa editorial tiene por necesaria una segunda edición, para la literatura pedagógica, por el contrario, parece por demás superflua, tanto más si se tiene en cuenta que el desarrollo de este libro estaba determinado por la situación en que lo pensé y lo escribí: con el convencimiento de decir ideas del todo inoportunas y sin la menor esperanza de hallar lectores que prestaran atención a su contenido, me parecía al menos una obra apropiada, exagerándolo algo, para atraer a mi lado a algunos escépticos, sembrar algunas dudas y despertar a ciertos ideólogos perezosos. (p.53)

Su modo de escritura pedagógica mete de lleno al lector en la situación educativa, de la que se resalta su carácter situacional, compartiendo además las cavilaciones del autor frente a las interrogantes que le plantea su práctica, negándose siempre a la aplicación automática de algún precepto, es decir, dando lugar al pensamiento como la única posibilidad para dar lugar y comprender lo que sucede posibilitando, quizás, que algo educativo acontezca.

## **2. De la educación, los pedagogistas y la tristeza de la didáctica**

Bernfeld se mueve entre el amor y el odio a la pedagogía y a la sacralización que se ha hecho de algunas obras en su tiempo. Para él, la tarea de la pedagogía consiste en aportar en un proceso de racionalización de la educación, que considera aún muy incipiente, pero en el que sí, a su modo, ha avanzado mucho la didáctica.

Los grandes pedagogos podrán ser geniales y grandiosos, pero no tienen nada de científicos. Para expresarlo en otras palabras, sus doctrinas no son en modo alguno el resultado de la investigación de la realidad ni del análisis crítico de sus principios en la experiencia práctica. Jamás se han propuesto ni los más leves indicios de una *demonstración* de que la puesta en práctica del modelo de Pestalozzi lleve, por ejemplo, a la prometida plenitud del género humano. Por muy extraño que parezca, nadie pone realmente en duda el hecho de la *inexistencia* de una teoría científica de la educación -dejando de lado la teoría de la enseñanza. Y sin embargo, la pedagogía burguesa se vanagloria de una autoridad, tanto en el campo burgués como en el socialista, que solo puede tener una ciencia exacta. (Bernfeld, 1973, p.69)

El primer momento [de la pedagogía] está representado por la obra de un espíritu individual. Quienes la llevan a cabo son denominados "grandes pedagogos". Nosotros los llamaremos sencillamente pedagogos, porque por regla general no fueron grandes, y quienes lo fueron no lo fueron como pedagogos. (Bernfeld, 1975, p.48)

Nos parece muy interesante como delimita el campo de la educación ordenando algunos elementos, en la siguiente cita con su habitual tono de escritura, da unas ilustrativas pinceladas al respecto:



Los colaboradores de la didáctica proceden de una categoría profesional bien definida, y su tarea es precisa y controlable. Cada vez que comprobamos la progresiva racionalización de un comportamiento social, está siempre ligada a esas dos condiciones. La instrucción se encuentra en manos del maestro. Enseñar es una actividad profesional. La didáctica es el conjunto de las directivas con respecto a esta profesión, es doctrina profesional. Cosa muy distinta es la educación, que ni siquiera parcialmente es patrimonio de una categoría profesional. (Bernfeld, 1975, p.54)

La enseñanza para él es una práctica específica que puede regularse, racionalizarse y de eso se ocupa la didáctica, en sus propias palabras, es un “medio práctico para liberar progresivamente una costumbre social existente de sus tradiciones irracionales (aunque funcionales), para transformarla en un comportamiento racional (activo o pasivo)” (1975, pág.53).

La enseñanza, entonces, es una tarea en la cual pueden verse sus resultados prácticos, mientras que la educación de alguien no logra verse verificada por ningún medio.

Desgraciadamente [la pedagogía] no posee ningún criterio para determinar si tal o cual chico está “educado” [las comillas son del autor], mientras que la bondad de la didáctica puede verificarse con pocas preguntas. Por ejemplo, si un escolar sabe leer un libro, demuestra que el método Pestalozzi, con el que aprendió a leer, es justo. (Bernfeld, 1975, p.55)

La didáctica es para el autor la parte de la pedagogía que, sin llegar a ser una ciencia, está preocupada por buscar relaciones recurrentes y verificar sus postulados. De todos modos, advierte que por momentos no logra ver sus propios límites al respecto, considerando que los niños tienen partes separadas e inconexas que le permiten, por ejemplo, leer y escribir, sin tomar en cuenta sus instintos, reacciones, en suma, su *bios* (1975, p.64).

Otro es el tenor con el que comienza refiriéndose a las obras pedagógicas y a sus autores, que tilda de “pedagogistas” argumentando que el sufijo “ista” podría funcionar como diminutivo. Antes de entrar en esta cuestión, cabe señalar que Bernfeld (1973, 1975) se mantiene en una postura que es crítica, tanto con la didáctica como con la pedagogía toda, con los “didactistas” y los “pedagogistas”, pero reconociendo aportes y valor en cada una de estas prácticas. Hay una advertencia permanente en el texto que se percibe entre líneas unas veces, o que irrumpe en tono sarcástico y cínico muchas otras, que hacen que el lector no se deje llevar a la comodidad de asumir ninguna de las posturas totalmente, resguardándonos de la pereza del pensamiento, a la que según plantea el propio autor, han sucumbido muchos ideólogos. En cuanto a la pedagogía, su principal crítica es su falta de base empírica:

La falta de base empírica en la mayor parte de los pedagogistas más importantes e influyentes ya convalida la imputación general de falta de carácter científico. Tomemos a Rousseau, por ejemplo: jamás en su vida tuvo relación con los niños, salvo en calidad de padre irritado u observador fugaz. (Bernfeld, 1975, p.66)

Sin embargo, aunque pueda parecer lo contrario, el autor tiene una alta estima por estos aportes, en lo que no está dispuesto a conceder un palmo de terreno es al respecto de su carácter científico. Como poesía o filosofía, los aportes de la pedagogía son valederos y han inspirado las acciones de muchas personas, algunos más profundos, otros más superficiales en la argumentación, en palabras del autor: “Esta pedagogía que ya calumnié suficientemente no está ni estuvo nunca privada de valor: por lo tanto no despierta asombro el hecho de que haya podido imperar y que pueda seguir haciéndolo al presente” (Bernfeld, 1975, p.83).

La didáctica es una parte de la pedagogía que tiene otro sustento a la hora de su posibilidad de racionalizar las acciones. Es que su objeto resulta contrastable con datos empíricos: la enseñanza y su realización puede ser comprobada de manera más o menos sencilla. Sin embargo, hay algo de esta que no termina de seducir al autor, ya que encuentra que esta “difunde puro y simple aburrimiento” (1975, p.59). Luego agrega:

Lo que choca es todo ese alarde que nada tiene de creíble. Algo se opone a ello en nosotros y rehúsa creer, admitir que hacer cuentas, leer, escribir, modelar, sea una cosa tan compleja y difícil que tres libros de mil quinientas páginas cada uno y ciento veinte páginas de bibliografía apenas resultan insuficientes para introducir esa ciencia. Por otra parte, ni un instante siquiera nos abandona el sentido de incredulidad y de inadecuación frente a la espantosa sencillez según la cual media docena de test serían suficientes para evaluar inequívocamente nivel intelectual, grado de desarrollo, expectativas futuras y disposiciones. Esta sencillez nos pasma al igual que la complejidad precedente: nuestra protesta se eleva contra esta y aquella. (Bernfeld, 1975, p.59)

En tanto la didáctica considera de manera aislada el accionar del maestro, sin detenerse a pensar en las instituciones donde se lleva a cabo la enseñanza: las escuelas se crearon más en base a condicionantes económicos que a lineamientos didácticos. Para que sea tomada en serio, la didáctica debería contar con una disciplina complementaria para el autor, que se podría llamar “*instituitica*” (1975, pág.61).

La desconformidad con los planteos de la didáctica del autor no está dada por la distancia con la ciencia, sino por su mirada focal que no contempla sino un aspecto restringido de la cuestión educativa, la enseñanza y, aún más, dentro de esta considera al niño como si fuera posible aislar sus capacidades para, por ejemplo, aprender a escribir, del resto de su ser. Plantea que la didáctica, al considerar únicamente estas capacidades

específicas, termina “ignorando al mismo tiempo el bios del niño, sus instintos, deseos e ideales; sus reacciones de placer o de odio para con el sector del estudio” (1975, p.64).

Si bien creemos que algunas de estas discusiones podrían aparecer como superadas en la época actual, quizás en mayor medida las que refieren a la didáctica (y dejamos un manto de dudas acerca de cuanto pueda estar superada una mirada que fragmenta a los sujetos y los considera según partes muchas veces inconexas), este recorrido por la postura de este pedagogo resulta ilustrativo para comprender un poco más cómo se sitúa, en tanto educador, en su época. Además, ilustra una forma de pensamiento que no está dispuesta a encerrarse en una postura a ciegas y que no se disuelve en la trampa de falsas disyuntivas, a las que navega críticamente.

Lejos de agotar esta discusión, valga este apartado para ilustrar la forma de pensamiento de este autor y como un primer punto de atención para todos los que nos dedicamos a la educación y, particularmente, los educadores sociales: siempre la educación es un trabajo reflexivo, de movimiento de ideas y cuerpos, la quietud, la repetición pueden ser producto de la pereza a la que aludía el autor, nunca el resultado de una práctica reflexiva y comprometida con las personas que involucra.

### 3. De los límites de la educación

A pesar del lugar de privilegio que ocupa la figura del educador en sus reflexiones, lo que se repite en diferentes pasajes y retomaremos en el siguiente apartado, no duda en afirmar que allí es donde la educación encuentra uno de sus límites: “[...] destacamos como límite de toda voluntad pedagógica considerada en general las constantes, las constantes psíquicas, en el educador en tanto que sujeto de la educación” (Bernfeld, 1975, p.191).

Sobre esto cabe una acotación, en general, que el autor se refiere al sujeto de la educación, lo hace nombrando a los adultos responsables de la educación de los niños, ya sea su familia o los educadores, utiliza este concepto para referirse a los destinatarios de la acción educativa en pocas ocasiones, y quizás por cuestión de traducción, lo hace en un sentido quizás un tanto posesivo y referido a un *nosotros los educadores*: “La imagen de tal o cual de nuestros sujetos de educación nos queda largo rato, quizás incluso para siempre” (Bernfeld, 1975, p.181). Esta preocupación por el educador en tanto sujeto la que desarrolla como uno de los límites principales de la educación, la hemos encontrado en textos que retoman la obra pedagógica del autor desde la pedagogía social (Núñez, 1990; Sáez, 2007; Moyano, 2007), pero creemos que es importante seguirla profundizando.

Bernfeld plantea que hay una insatisfacción de fondo en la actividad del educador, a la que encuentra múltiples causas pero que resume en un hecho para él incontestable:

[...] que el educador -al que aquí me refiero y de quien discutimos el presunto desengaño- eligió su profesión por amor a los niños. Amor que queda insatisfecho. Efectivamente, incluso es un amor paradójico. El adulto, ¿cómo llega a amar niños - niños extraños, ojo, y no los propios- y no de la manera usual que conocemos bien? Uno goza una hora con el rostro serio de niño, con una chiquilina cómica, con una pregunta juiciosa, juega de vez en cuando con niños (haciéndose uno mismo el niño) un par de minutos robados a la vida seria se complace con un poco de ternura infantil, la prodiga amablemente, pero no al punto de buscar día y noche la relación con niños como ocupación principal y peculiar [...]. (Bernfeld, 1975, p.183)

Luego, pasa a comparar al educador con el “tío bueno” que ha hecho de eso su profesión, para estar en contacto permanente con el objeto de su amor. Un amor que resulta desviado de su meta para el autor, que toma de Freud la idea de que todo amor en su origen es el llamado amor sexual:

[...] el así llamado amor sexual es el amor originario, esencial, el amor prototípico, concordante con la meta, demostrando que todo otro amor es un amor derivado, desviado de su meta. [...] Tal amor desviado de su meta es el que empuja al educador a “sus” niños. Observación esta que no quita valor a su obrar, sino que lo vuelve comprensible incluso en sus contradicciones. En efecto, el amor desviado de su meta es el más complicado; crea situaciones de intensa satisfacción, propiamente como el amor concordante con su meta, pero también crea situaciones de profunda insatisfacción. (Bernfeld, 1975, p.185)

Si bien no profundiza en lo que implica este límite, deja entrever que la búsqueda para que esta relación de amor sea satisfactoria, se liga a la necesidad de repetir experiencias de la niñez del educador, por lo que la posibilidad de generar cambios desde la educación se encuentra con este límite, el de la constitución del psiquismo del educador en el marco de una relación basada en un amor sublimado. Sin embargo, en otros pasajes plantea al respecto de la experiencia de Pestalozzi:

Admitiendo que los alumnos de Pestalozzi alcancen su objetivo educativo, ¿quién está en condiciones de decidir, de verificar, de indagar seriamente si tal resultado tiene que ser atribuido al método de Pestalozzi o más bien a las facultades carismáticas de este hombre encantador? [ ] En esto los pedagogos son modestos hasta la humildad. No advierten la unicidad del resultado logrado, que está en estrecha conexión con la persona del mismo educador, ni la relativa indiferencia del método con respecto a las fuerzas plasmadoras individuales, independientes de los medios empleados. Se esconden detrás de los métodos. (Bernfeld, 1975, pág. 81)

Si bien lo plantea como uno de los límites de la educación, también resulta -aunque pareciera contradictorio-, que el educador es una de las apuestas que Bernfeld reafirma en su afán de construir propuestas educativas exitosas, no concibe que la práctica

educativa pueda desarrollarse sino en *estrecha conexión* con quien la lleva adelante, en forma personal, más allá de las metodologías.

El segundo de los límites de la educación (no es el orden en que los introduce el autor, por cierto) se haya en la propia idea de educabilidad de los niños y la pretensión de conocer a fondo sobre esta, en términos de predecibilidad.

A veces los pedagogistas se han expresado con términos tan negros acerca de la educabilidad del niño, que en rigor habrían tenido que declarar superflua en su totalidad a la pedagogía. Pero no lo hicieron. En verdad, yo propendo a esta actitud, pero no veo tan negro en la cuestión de la educabilidad. (Bernfeld, 1975, p.191)

Tanto el pesimismo radical como el optimismo ingenuo resultan un límite para la educación, pero, sobre todo, en el intento de anticipar un futuro, de confirmar un destino, diríamos en palabras más actuales. En estas páginas, el autor reflexiona a partir de la metáfora de si somos marionetas y quién sería el que maneja los hilos, acusando a la pedagogía de promover la idea de que existe un mecanismo, que no conocemos pero que podríamos llegar a conocer, que marca el movimiento de los hilos. No es la posición que toma el autor, que reconoce las condiciones con las que las personas llegan al mundo, pero le resulta imposible pensar que a partir de ahí todo resulte predecible, como si de cadenas causales se trataran. El factor social cobra una gran relevancia en esta reflexión y es la palanca que permitiría salir del destino como algo fatal, prefijado.

Para Bernfeld (1975), “los hombres no se mueven como marionetas” (p.192), ya que nacen a un ambiente determinado, que produce ciertas experiencias, donde, agregamos nosotros, desarrolla una historia, su historia. La herencia se conjuga con la experiencia social y esto hace que no sea posible la idea de determinación o destino. Ni siquiera con la idea de provocar experiencias milimétricamente planificadas sería posible sortear esto que se vuelve condición de lo humano, el azar siempre está presente, la contingencia irrumpe, las vidas no pueden predecirse, solamente, en todo caso, pueden decirse con posterioridad.

Por esto, a la pedagogía le es esquivo el pronóstico por al menos, dos motivos. El primero responde a lo que ya se desarrolló, hay demasiado azar en las relaciones humanas como para prever el efecto de una acción educativa. El segundo es que, aunque se produjeran los efectos deseados, anticipados, planificados, ni siquiera podemos estar seguros de ello por la dificultad para poder medirlos, y si pudiéramos medirlos, tampoco cabría la posibilidad de otorgarle todo el crédito por ellos a las acciones educativas.

El otro límite de la educación es el que hemos encontrado más referido en la bibliografía que habla sobre Bernfeld (1975), y quizás por eso lo dejamos para lo último, es el límite social:

El marco impuesto a toda educación: la organización de la educación dicta el resultado educativo; todo lo que se desarrolla en este ámbito ocurre pura y simplemente; es relativamente inesencial; en el mejor de los casos no modifica nada; en el caso habitual -el peor- sirve directamente al resultado final. Que, como siempre sucedió, es el adulto de esta sociedad, su dominador, su burgués, su proletario. (p.174)

La educación es inesencial, no es necesaria ni inmanente, responde a una artificialidad que encuentra sentido en una época, en una historia. Su principal cometido está dado por la conservación del orden social y cultural que la crea y sostiene desde ciertos ideales de época, de ahí que, la tarea del pedagogo sea incómoda por definición:

El pedagogo está inserto en la sociedad. Su actividad consiste en ponérsela en contra. En efecto, concebir lo nuevo quiere decir obrar contra lo viejo, contra lo habitual, contra lo que aún no está racionalizado. El sentido de su tragedia, o si se prefiere, de su comedia consiste precisamente en eso, en que su obra, para poder desplegar sus efectos, necesita del consenso y la participación de la sociedad. (Bernfeld, 1975, p.40)

La educación, plantea el autor, a pesar de quiénes piensan lo contrario, no entraña per se ningún germen revolucionario ni transformador, por este motivo, quienes se dejen llevar por la somnolencia de las ideas ya pensadas por otro caerán en el río de la repetición o, si hay cambios, estos serán en función de perpetuar el *statu quo*. Justamente, lo que la define no es la revolución sino la conservación:

La función social de la educación es la conservación de la estructura biopsíquica y económico social y, por ende, también cultural de la sociedad. Nada más que esta conservación, que esta reproducción. Más allá de ella solo está la tendencia a la perpetuación de las relaciones de fuerza existentes y, por consiguiente, del orden psicosocial constituido. Por lo tanto, no se trata únicamente de conservación en el sentido de reproducción del *statu quo*, sino de conservación como impedimento de cualquier renovación. Solo hay una limitación que hacer. La tendencia está compenetrada en la educación no solo para perpetuar el orden constituido sino para transformarlo cada vez más en provecho de los grupos de poder, y por lo tanto es una instancia conservadora incluso desde el punto de vista de la clase dominante, o sea de la misma que tiene el monopolio de la educación. (Bernfeld, 1975, p.156)

Estas limitantes preocupan profundamente al autor, ya que lo que el realiza es a su entender, una descripción de lo que sucede con la educación y la pedagogía, y en absoluto se trata de lo que considera deseable, que, en definitiva para él, es la posibilidad de la sociedad de avanzar hacia el socialismo. La línea de fuga a estas limitantes, el autor la ubica en la necesidad de colocar a la educación más allá de la relación entre educador-educando (lo que él llama grupo pareja), o sea, en una dimensión colectiva. Esto posibilitaría a la pedagogía, si así lo deseara, una mayor racionalización de los

procesos ya que este carácter colectivo de la relación la ubica un poco más lejos de los azares que conlleva una relación de dos, desde el punto de vista del psicoanálisis.

Es así que en el pensamiento de Bernfeld, el destino de la educación viene ligado al destino de la sociedad. En la sociedad capitalista de la época, no puede la educación sustraerse a los impulsos del individualismo y la propiedad privada, ni a la influencia de la burguesía a la que responde. El límite social de la educación se supera en la posibilidad de fundar espacios colectivos (y esto llevaría también a superar los otros dos límites) pero resulta, que esto solo se podría lograr plenamente en una sociedad socialista.

Esta tensión es inherente, fundante de la educación y la pedagogía; no es posible escapar de esta. El deseo de mejorar la sociedad a través de la educación encuentra el límite en que la educación es hecha por la sociedad con la idea de perpetuarse. Una ambivalencia que hay que navegar, porque por otro lado, quizás una sociedad ideal no requiera de los esfuerzos que destinamos hoy (en la época de Bernfeld y en la nuestra) a la educación:

Pero en tal sociedad ideal quizá resulte perfectamente indiferente cómo crecen los niños: en todo caso, mediante la identificación se vuelven justos. No hay vías de escape de las ambivalencias y de la duda. El sabio no se avergüenza por eso: las exagera, para superarlas -ojalá- en el futuro. (Bernfeld, 1975, p.206)

#### **4. De la influencia del educador**

Más allá de los límites que el autor ve en la educación, reconociéndola como un campo del que no se puede escapar a la tensión que impone su función de conservación, lleva adelante prácticas desde un horizonte político de cambio. Es claro con su propósito al llevar adelante acciones educativas: por un lado, quiere la formación de los niños y jóvenes en las enseñanzas y valores sionistas (aunque por momentos entendiera esto de un modo no compartido por muchos de sus colegas judíos) y, por otro, en términos más generales, pretende llevar adelante una educación socialista, proponiéndose el cultivo de un espíritu comunitario en los niños y jóvenes.

Es así que la cuestión de “la masa” en la educación socialista es una cuestión central para el autor, que no pierde de vista la dificultad profundamente pedagógica de conjugar una mirada del conjunto, que considere la dimensión colectiva, además de la singularidad de cada persona. Recordemos que las situaciones en las que Bernfeld centra su reflexión implican a un gran número de niños y jóvenes; la Colonia Baumgarten recibía a más de trescientos niños por lo que la organización y la gestión frente a tal número se antojan cuestiones centrales. De todos modos, no se empantana en estas cuestiones y aboga por pensar en una figura del educador más allá de la gestión cotidiana.

Quizás eso explique que uno de los puntos de apoyo para pensar en la figura del educador sea diferenciándolo de la figura del dirigente:

Por dirigente entendemos aquella persona que ejerce su influencia sobre una masa de niños y jóvenes, sin entrar en contacto directo con cada individuo de esta masa y sin la pretensión de intervenir, cualesquiera sean los medios, sobre el desarrollo de cada individuo en particular. Por el contrario, denominamos educador a toda aquella persona que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo. (Bernfeld, 2005, p.27)

Agrega que “no todo educador es capaz de ejercer la función de dirigente” (2005, p. 28), el asunto la posibilidad de establecer un “contacto afectivo” entre el educador y la masa. La preocupación por la influencia de las acciones del educador o, en términos más generales de la acción educativa, en individuos particulares se ve siempre tensionada por un ideal de sociedad al que se debe integrar. La cuestión entre individuo y sociedad cruza la obra de Bernfeld, dejando entrever cierta incomodidad con las soluciones (teóricas o concretas) que va encontrando para procesar esta necesaria contradicción. Por momentos, su reflexión pedagógica se centra en la cuestión del grupo y lo colectivo, atendiendo a cuestiones estructurales que podrían denominarse de acuerdo a la caracterización anterior del autor, de dirigencia, mientras que en otros pasajes la cuestión de la relación educativa cotidiana con los jóvenes, y en particular con ellos se lleva toda su atención.

Se pregunta acerca de los medios por los que puede actuar un educador para influir en la conducta de un niño. Quizás a la vista actual pueda encontrarse que en esta cuestión resulta un tanto restrictiva la perspectiva educativa, es decir, considerada únicamente como la posibilidad de modificar la conducta de alguien. Sin embargo, resulta interesante el análisis que se hace acerca de las posibilidades con que cuenta el educador para esto, que a nuestro entender hace parte de la educación. En ningún momento afirma que la educación se agota en esto, lo que no responde a su postura, lo que ya trabajamos en los apartados anteriores. De hecho, para nosotros, esta situación tiene su relevancia en el análisis que hace el autor acerca de las posibilidades del educador para intervenir con el propósito, en este caso, de lograr un cambio en una conducta muy específica de un niño; entendemos que esta reflexión puede ser un punto de partida para pensar la práctica educativa, teniendo en cuenta las cuatro posibilidades que identifica el autor para la acción del educador. La situación que toma como punto de partida para su reflexión, trata de un niño que escupe en el suelo en forma reiterada, cuestión que se desea evitar.



En primer lugar, quizás por ser una de las que primero encontramos en el repertorio de los educadores, Bernfeld describe una estrategia que llama *domesticación*. Refiere a la posibilidad del educador (claramente vinculada al ejercicio de un poder) de infringir castigos u otorgar gratificaciones al niño para que modifique su conducta.

Juan no tiene ningún tipo de relación íntima conmigo, pero puedo moldearle a través de su miedo al dolor y de su anhelo al placer. Este método se basa en el principio de la domesticación. Cuanto mayor sea la indiferencia de Juan por lo prohibido, tanto más suaves tendrán que ser los medios que se emplean para domesticarlo. Y viceversa, cuanto mayor sea su atracción por lo prohibido, tanto más duro tendrán que ser aquellos medios. (Bernfeld, 2005, p.28)

Para esto, no es necesario ningún nivel de relación íntima entre el educador y el educando, sino que refiere al ejercicio de un poder relacionado con la situación del adulto con respecto al niño, donde se establece una prohibición y unas consecuencias asociadas a esta: consecuencias positivas en caso de cumplir la norma, negativas en caso contrario. Notemos que quedan en la misma “bolsa pedagógica” el intento de reforzar la conducta por medio de alicientes placenteros como el de reprimirla mediante la amenaza de algún dolor futuro.

El segundo camino tiene que ver con la persuasión: consiste en explicarle a Juan las inconveniencias de su acto, se trata de que comprenda su acción situándola en el contexto social en el que se produce, pero no se impone ninguna medida. Nuevamente, para esto no es necesaria ninguna relación particular entre educador y educando, ya que una persona extraña al educando también puede tener éxito. Sin embargo, plantea que:

[...] por regla general, quien logra despertar con mayor facilidad una actitud determinada en el alumno, es la persona que este estima y aprecia. Es decir, que esta actitud del alumno no se logra sin la colaboración de sus relaciones afectivas hacia el educador. En este caso, el alumno siente al educador como una autoridad. Así, mi autoridad a los ojos de Juan será tanto mayor cuanto más actitudes despierte en él respecto a determinadas cosas y cuanto más importantes sean estas. Y paralelamente, si mi autoridad sobre él es mayor, resultará mucho más fácil hacerle comprender lo que yo le diga y menos dificultades tendré en suscitarle determinados comportamientos. Por otra parte, mi autoridad no se acrecentará solamente porque despierte su comprensión: también las relaciones afectivas que tenga conmigo pueden aumentar mi autoridad a sus ojos (mi autoridad, es decir, su confianza hacia mi). (Bernfeld, 2005, p.29)

En esta cita extensa encontramos una de las claves pedagógicas de Bernfeld, la inmensa importancia que tiene la relación afectiva en la práctica educativa, aún bajo la consideración de que es posible obtener resultados aún sin esta, queda claro que para

el autor es clave en el desarrollo de una propuesta educativa. De ahí que su sucinta definición de autoridad resulte tan potente: su confianza hacia mí; en esas breves palabras se condensa una forma de entender la autoridad como una relación y que es atribuida por el otro.

Deja entrever que la confianza no es algo a construir en forma intencionada por el educador, sino que se sustenta en la coherencia de sus acciones: “Felizmente no hicimos nunca nada para ganarnos la simpatía de los niños, sino que actuábamos de acuerdo con nuestros criterios de lo que era justo” (Bernfeld, 2005, p.79).

Cuando refiere a la situación premio-castigo, el autor no menciona la palabra autoridad, sino que llama “poder coercitivo” a lo que pone en juego el educador. Las acciones que puede desarrollar sobre el otro se sustentan en este tipo de poder. Al respecto plantea que la autoridad y el poder coercitivo son cosas esencialmente diferentes, aunque lamentablemente no profundiza en estas diferencias.

Una tercera posibilidad es que Juan decida hacer lo que le pide el educador para no contrariarlo y mantener un trato amistoso, no está en juego en primer plano el premio o el castigo, ni la persuasión. Se trata de que a Juan le afecta el mal humor del educador y sabe que reiterando el acto va a provocarlo, volviendo, aunque sea solo por momentos, tensa la relación.

Esta relación afectiva no puede designarse con otra palabra que la de amor. Podrá ser un amor profundo y fuerte o uno débil y superficial, pero de todos modos existe un lazo amoroso entre Juan y yo. Y es por este vínculo, independientemente del dolor o de la gratificación que pueda ocasionarle, que obedece, haciéndolo entonces por razones propias, interiores: para mantener su equilibrio anímico, que se conserva en tanto yo me comporte “bien” con él y se perturba cuando yo me “enfado”. (Bernfeld, 2005, p.29)

El autor aclara que esto puede presentarse conjuntamente con las anteriores, es decir, junto a la domesticación o la persuasión. Por último, distingue una cuarta posibilidad, que si bien está emparentada con al anterior, es diferente y en algunos casos podría operar en sentido contrario. Tiene que ver con la imagen que el educador proyecta de sí mismo y que para el otro, puede volverse en un ideal.

En esta ocasión, influyo sobre él como modelo ideal, en la medida en que mi personalidad corresponda al deseo de Juan de ser como yo. Si Juan me quiere, querrá ser entonces como *yo quiero que sea*; si yo soy su ideal, el querrá *ser como yo*, o más exactamente, como yo soy en la imagen ideal que él tiene de mí. (Bernfeld, 2005, p.30)

Al respecto de estos cuatro medios para la transformación del comportamiento del niño individualmente considerado, plantea que la domesticación no es adecuada ya que

solamente genera una represión momentánea de la conducta, sin provocar cambios en la interioridad del niño. De la persuasión menciona que depende de muchos factores como la inteligencia de los niños y el carácter inmanente de lo que se prohíbe o solicita, por este motivo, no la considera demasiado confiable en términos de lograr la transformación del comportamiento.

De hecho, *el medio más universal es la relación amorosa entre el educador y el niño*. Resulta eficaz en todas las edades y es eficiente por sí mismo; por lo demás, si el niño puede educarse precisamente a través de un lazo de amor con su educador, independientemente de la intensidad o de la amplitud de este sentimiento, sus efectos serán más amplios y duraderos. Muchos de los éxitos que se atribuyen al método de domesticación, de persuasión o del estímulo ideal se consiguen en no pocas ocasiones gracias a esta relación amorosa subyacente. E incluso no exageramos al decir que la utilización de la relación amorosa entre el niño y el educador constituye la esencia de la educación. (Bernfeld, 2005, p.31)

La situación para el dirigente es totalmente diferente, ya que no se trata de tomar individualmente cada relación y resultaría imposible sostener este vínculo amoroso con agrupaciones numerosas, con una masa, en palabras del autor. Se hace imprescindible para el funcionamiento de la relación entre dirigente y masa la presencia de un sentimiento diferente que permita equilibrar las pugnas que por celos podrían generarse: solidaridad. Nuevamente, nos quedamos ávidos frente a la falta de desarrollo de esta idea.

Sin embargo, el autor advierte que esta relación amorosa también tiene sus límites y riesgos:

Sería ilusorio, y una ilusión no exenta de peligros, creer que el aumento de la camaradería y de los vínculos de amor pueda engendrar unas condiciones más favorables para la educación, inclusive en estos casos difíciles. Antes bien, si quiere conseguirse un avance en este terreno, *tiene que admitirse previamente que la pedagogía basada en el amor tiene sus propias limitaciones, y que este sistema por sí solo no es suficiente para emprender la educación institucional* [la cursiva es del autor]. (Bernfeld, 2005, p.34)

Bernfeld pone en contraposición en este pasaje dos modelos educativos para él insuficientes, el que llama *educación cuartelada* y que condensa todo lo que él critica de la educación de su época, autoritaria y basada en el castigo y la coerción, y el de la *educación basada en los lazos de amor*. Al respecto plantea:

Y son precisamente quienes más desearían rehusar definitivamente a los métodos del castigo corporal, del arresto y de la reclusión los que han de admitir clara y seriamente que la pedagogía humanitaria, de camaradería y amor; la pedagogía que rechaza al castigo por principio, no basta para mantener el orden institucional en todos los casos; y todavía resulta más insuficiente frente a incidentes graves. (Bernfeld, 2005, p.34)

Se requiere la búsqueda de “métodos de nuevo cuño” para impedir que frente a un fracaso o tropiezo de la pedagogía humanitaria se vuelva a modo de reacción impensada a los métodos tradicionales, es una exigencia que el educador sea consciente de los límites a los que refiriere el autor, porque desde una posición ingenua resulta casi inevitable frente a una crisis el recurrir a las antiguas prácticas.

Este esfuerzo por buscar un método que no se reduzca a combinatorias de los anteriores, guio la experiencia en Baumgarten. ¿Cómo evitar la falsa antinomia con que se presenta cada método? Más aún, cuanto que el método preferido, el de la educación humanitaria, nada podía hacer para intervenir en escenas como esta:

Los muchachos se lanzaron en tropel sobre el paquete de libros, se pegaron y pelearon por cada libro, pese a que había suficientes; lloraron por los golpes recibidos, tiraron libros destrozados, la clase, en fin, ofrecía un cuadro espantoso, un desorden de bancos, niños, peleas, un enorme griterío, etc. (Bernfeld, 1973, p.178)

Evidentemente, el autor tuvo que enfrentar una multitud de críticas a sus métodos, ya que no daban los resultados esperados. A la vez, volver a instaurar una pedagogía cuartelaría significaba un retroceso que nada se condecía con sus reflexiones y la forma de entender a la educación y la pedagogía. ¿De qué vale recuperar el orden desde el uso del poder, de la capacidad de administrar premios o castigos? Al sostener esta forma de trabajo, negándose a imponer el orden desde una postura coercitiva, comenzaron a percibir algunos cambios positivos en los niños y las dinámicas cotidianas.

Efectivamente, de haber aplicado los viejos métodos hubiese sido imposible que en las sagradas aulas de la escuela y ante la presencia de la representación de la divina venganza, la persona del profesor, se desarrollasen escenas semejantes a las que se han descrito anteriormente. Todo lo contrario, el silencio hubiera reinado por doquier en la escuela -un silencio fúnebre para la vida psíquica infantil-. Pero en este caso, no se hubiera logrado una transformación íntima de los niños, sino tan solo su represión externa. (Bernfeld, 1973, p.179)

Esta cuestión, la del cambio interior nos resulta particularmente interesante, que resulta mucho más profunda que un mero cambio de conducta, por ende, exterior. El autor está convencido de que más allá de la apariencia exterior, las diferentes propuestas pedagógicas conllevan posibilidades diferentes de cambio interior de los participantes, lo que para él es una preocupación que no puede estar ausente en los educadores del *nuevo método*.

El maestro y el educador del viejo sistema raramente se detienen a considerar lo que el niño ha alcanzado realmente en su interioridad y lo que constituye la mera apariencia de ese comportamiento interior, o sea el resultado de un comportamiento obligado o disimulado del niño. Este es el embuste vital de la pedagogía, punto de partida de su misma existencia y fundamento en el que se basa la escuela vigente. (Bernfeld, 1973, p.179)

Sobre esto se extiende el autor algunas páginas, desarrolla ejemplos de niños que guardan la forma exterior mientras anhelan un campo de fútbol interiormente, con maestros que se van satisfechos por sus desempeños en clase sin percibir que este responde al miedo por ser castigados. De todos modos, advierte que solamente el tiempo podrá dar cuenta de si efectivamente su propuesta educativa resulta adecuada, es desde los efectos que producen que las acciones educativas pueden ser valoradas.

Esta es sin dudas una de las marcas de la propuesta educativa y la reflexión pedagógica de Bernfeld, su inscripción constante, persistente en la dimensión social, lo que dota de una significación a lo que sucede y a lo que se dice sobre ello. En el siguiente apartado tomaremos una situación que resulta paradigmática como punto de partida para ampliar esto, es la que da nombre a la reedición de Gedisa: un grupo de niños se organiza y roba sistemáticamente chocolate de una tienda.

## 5. De los niños y el chocolate

En un internado, que comprende 150 alumnos, entre niños y niñas, huérfanos y desamparados, de cuatro a catorce años de edad, se sorprende a un muchacho de siete años que en el camino hacia la escuela ha robado chocolate en una tienda. La dirección y el cuerpo de educadores han abandonado desde hace tiempo el viejo sistema pedagógico: desempeñan su labor sin castigos corporales, sin arrestos y sin privación de comida. La reprensión, las amonestaciones y la privación de pequeños caprichos constituyen medios suficientes para mantener la disciplina. De esta suerte, el robo del joven muchacho constituye un serio contratiempo para el personal pedagógico en general. Los educadores consideran el caso como una profunda crisis del nivel moral de los alumnos y no creen que los medios suaves de la nueva educación sean eficaces para corregir esta situación. (Bernfeld, 1973, p.83)

Frente a la reprobación moral que automáticamente desarrollaron los educadores frente al robo del chocolate, Bernfeld comprende estas acciones desde una justificación psicológica, como un síntoma del desamparo que sufren estos jóvenes, pero advirtiendo que esto no disculpa a los autores ni implica considerar estos sucesos como actos irrelevantes.

*El desarrollo ulterior de la vida y de la existencia social de dichos autores no depende exclusivamente de sus motivaciones psíquicas o de su estado anímico, sino que está determinado de un modo decisivo por el medio social en que ellos se encuentran [la cursiva es del autor]. En un medio burgués protegido, el robo puede ser un acto sin mayores consecuencias sociales o psíquicas para un niño. Pero el mismo acto y las mismas motivaciones psíquicas, trasladados a un medio proletario y expuesto, pueden adquirir un sentido completamente distinto. (Bernfeld, 1973, p.85)*

A la vez advierte que la reacción meramente moral, desde el deber ser socialmente aceptado que se acompañe de los castigos y acciones a las que suele recurrir la

pedagogía cuartelaria, “tiene por consecuencia prácticamente inevitable que se arroje definitivamente a los autores del acto delictivo al desamparo y la criminalidad” (1973, p.85). Propone entonces un análisis de la situación separando el acto en sí, de la finalidad que pretende alcanzar. La primera reacción de los educadores (por demás habitual y hasta comprensible), la reprobación moral del hecho provocó un distanciamiento del grupo de niños que, en definitiva, no compartían esta posición.

Por muy legítimas que sean sus preocupaciones [las de los educadores] y sus valores, su condena ha sido injusta en un aspecto esencial: *los niños tienen derecho a obtener chocolate*, si, también tienen ese derecho los niños pobres, los niños proletarios, los alumnos de los internados. Si los educadores hubieran explicado algo así como: “Bien, tenéis derecho a obtener chocolate, pero robarlo no es la mejor manera de obtenerlo; puede traer un sinnúmero de complicaciones, como ya podéis ver”, si hubieran planteado las cosas de este modo, en lugar de condenar el acto en sí mismo, se hubieran colocado en el mismo nivel moral de los niños, posibilitando así la apertura a una comprensión más amplia. Ante todo, los educadores deben descender del pedestal de la autoridad moral y *solidarizarse con los autores del delito en cuanto al fin de su acto*. De esta, los niños darán oídos a la crítica que el educador hace al medio para alcanzar este fin. *[cursivas del autor]* (Bernfeld, 1973, p.87)

Coloca en una posición totalmente diferente al educador situarse desde una u otra postura, a hora de las posibilidades de trabajo educativo con los niños. La posición meramente moral, desde la representación directa y única de las normas sociales que reprueban el robo no genera un aporte novedoso a la situación, ya que, de hecho, los niños son conscientes de la situación. El reconocer los derechos de los niños y un fin loable más allá de que conseguido por medios no adecuados, habilita sin duda otras posibilidades de diálogo, intercambio y análisis de la situación, los fines deseados y las posibles maneras de conseguirlo. Para esto, reconociendo la organización de la *banda de pillos* que robaba el chocolate, donde había división de tareas, roles, organización y solidaridad a la interna del grupo, decidieron crear una *banda de teatro* con idéntico objetivo, es decir, conseguir chocolate.

Pero para el autor lo que más importa en este cambio de situación no es la valoración moral, sino la posición diferencial que toma el educador en cada una de estas, pasando de ser el enemigo del grupo a ser solidario con los fines de la *banda de teatro*: “Ha adquirido así la autoridad del maestro que organizaba los medios y abre camino para conseguir el objetivo común; en otras palabras ha adquirido una autoridad técnica” (1973, p.89).

He aquí uno de los nudos que desata la propuesta de Bernfeld, este es el tipo de autoridad, la que se sostiene en el saber técnico del educador que se pone al servicio de

que los niños consigan los objetivos que se proponen. Ya que la autoridad conseguida por medio del miedo solo logra la modificación de los comportamientos (p.90) y la lograda a través del amor, si bien puede obtener cambios a nivel psíquico, resulta impracticable porque requiere de tiempos demasiado extensos para las posibilidades de la práctica educativa en un internado además de que no es posible para todos los estudiantes mantener una *relación amorosa suficientemente honda con el educador*”, y viceversa, agregamos nosotros.

En cambio, la autoridad que obtiene el dirigente técnico conduce por regla general y de un modo sumamente rápido y persistente a transformaciones anímicas de carácter persistente. Tiene además la ventaja de ser un método asequible a todos los educadores, pues, al contrario de lo que sucede en la pedagogía basada en el amor, puede aprenderse y no conduce a dificultades que obstaculicen el orden general, si se inserta correctamente en el sistema que denominamos comunidad escolar. (Bernfeld, 1973, p.91)

## CONCLUSION

Creemos que la lectura y análisis a este educador nos plantea algunas discusiones sobre la práctica educativa en general, pero que resultan especialmente significativas para los educadores sociales, ya que su relación con la enseñanza es diferente a la de otras profesiones de la educación. Como educadores sociales asumimos una posición pedagógica que, incluye la enseñanza pero que no se agota en esta, que es necesario revisar constantemente.

Bernfeld coloca en forma incisiva cuestiones centrales a considerar en esta composición, que lejos de cerrar la discusión, invita a una mirada compleja acerca de la práctica educativa y, más aún, sobre la relación que se teje en torno a esta y que es la que posibilita (o no) que la educación sea algo más que una mera repetición. En este debate la figura del educador es central, ya que para el autor es uno de los límites que tiene la educación y por tanto, agregamos nosotros, es una de sus posibilidades. Que el educador se asuma como uno de los límites que tiene la educación conlleva la responsabilidad de trabajar sobre sí, como modo de lograr la realización de prácticas educativas cada vez mejores.

A la vez, implica para el educador una toma de posición acerca de otro de los límites, el límite social. La educación es deudora de la sociedad que la produce y lleva de contrabando sus mismos defectos y límites. El educador que pretende generar algo diferente desde su acción educativa, mantendrá una relación de incomodidad con esa misma sociedad de la que es parte y que le otorga su estatuto de educador.

La conciencia de estos límites y la íntima relación entre el educador y sus prácticas, lleva al desafío de quien pretenda llevar adelante algo más que una mera repetición de

lo que lo precede, al movimiento, a la búsqueda, a “descrear” al decir de Deligny, que es evitar las creencias para “crear algo más que lo que tiene lugar” (2009, pág. 89).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernfeld, S. (1973). *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona, España: Barral.
- Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona, España: GEDISA.
- Camors, J. et al. (2016). *Pedagogía Social y Educación Social. Aportes para pensar las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, Uruguay: UdelaR.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. Barcelona, España: MACBA.
- Jiménez, F., & Jimenez, J. (2011). *Anna Freud. Una mujer y un destino*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Moyano, S. (2007). *Retos de la Educación Social. Aportaciones de la pedagogía social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa*. Barcelona, España: UB.
- Müller, V. (comp.). (2017). *Pedagogía Social y Educación Social. Aportes para pensar las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina*. Maringá, Brasil: Appris.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona, España: PPU.
- Vallejo Orellana, R. (2002). Anna Freud, una vida dedicada al conocimiento y a la ayuda psicológica del niño. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 6578. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352002000100006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352002000100006&lng=es&tlng=es).

<sup>1</sup> Educador Social. Magíster en Educación Social por la Universidad Internacional de Andalucía, España. Doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Ha trabajado como educador en diversos proyectos educativos con niños y jóvenes en Montevideo. Actualmente es docente de la carrera de Educación Social en el Instituto de Formación de Educadores Sociales (IFES - CFE) y en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

<sup>2</sup> Movimiento Juvenil Alemán, del que Bernfeld fue un activo participante.