

Repúblicas de Niños. Desafíos del autogobierno infantil

Children's Republics. Challenges of children's self-government

Manfred Liebel

Resumen

El autor reconstruye la historia de las iniciativas e instituciones educativas que son o pueden ser entendidas como Repúblicas de Niños. La mayoría de ellas se originaron en el primer tercio del siglo XX y están relacionadas con la llamada pedagogía de la reforma. En este contexto entra en más detalles sobre los enfoques pedagógicos de Siegfried Bernfeld y Janusz Korczak, así como de las llamadas Repúblicas Rojas de Niños de la asociación obrera Die Kinderfreunde (Los Amigos de Niños). En base a esto, examina críticamente el entendimiento del autogobierno de los niños que estos conceptos comparten con respecto a sus riesgos inmanentes, y finalmente resume el rendimiento para el presente. El autor ve la cuestión central en todos los conceptos cómo se aborda el poder respectivo de los participantes. Considera que el desafío fundamental es cómo superar la contradicción inherente en toda educación de lograr la autodeterminación a través de la determinación externa.

Palabras claves: República de Niños, autogobierno, autodeterminación, educación social, relaciones de poder, historia.

Abstract

The author reconstructs the history of educational initiatives and institutions that are or can be understood as Children's Republics. Most of them originated in the first third of the 20th century and are related to the so-called reform pedagogy. In this context he goes into more detail about the pedagogical approaches of Siegfried Bernfeld and Janusz Korczak, as well as the so-called Red Children's Republics of the workers' association Die Kinderfreunde (The Friends of Children). On this basis, he critically examines the understanding of children's self-government that these concepts share with regard to their immanent risks, and finally summarizes the performance for the present. The author sees the central issue in all the concepts as how the respective power of the participants is addressed. He considers that the fundamental challenge is how to overcome the contradiction inherent in all education of achieving self-determination through external determination.

Keywords: Children's Republic, self-government, self-determination, social education, power relations, history.

Fecha de recepción: 04/06/2020

Fecha de aceptación: 18/08/2020



Introducción

En la historia de las infancias, se presta poca atención al hecho de que en los tiempos modernos ha habido repetidos intentos de autogobierno de los niños y niñas. En este ensayo, quiero recordar algunos de ellos, que fueron y son practicados bajo el nombre de *República de Niños*, y explorar su significado para la liberación y emancipación de los niños socialmente desfavorecidos y marginados.¹

Las Repúblicas de Niños se describen generalmente como proyectos concebidos pedagógicamente que tienen por objeto desencadenar en los niños efectos de aprendizaje socialmente integradores o emancipadores mediante la regulación autodeterminada y conjunta de su vida cotidiana. Se trata de iniciativas, organizaciones o instituciones históricas o contemporáneas en las que los niños son vistos idealmente como actores autodeterminados, que se apropian de la realidad que les rodea para dar forma y posiblemente incluso transformarla en su interés.

Dependiendo del contexto, el término *República de Niños* puede entenderse como una forma de organización con facetas muy diferentes. Por un lado, pueden crearse en el marco de instituciones educativas o como proyectos educativos, y por otro lado pueden formar parte de la vida cotidiana de los niños o resultar de rebeldías y movimientos sociales. Ejemplos de diferentes tipos de repúblicas de niños son el autogobierno permanente de los niños en hogares o internados, el autogobierno temporal igualmente pedagógico de niños en campamentos de verano o la autoorganización de grupos de niños que surgen de una emergencia social o en situaciones sociales excepcionales.

Históricamente, las Repúblicas de Niños se crean en su mayoría por necesidad o se dirigen a niños que tienen que vivir en condiciones particularmente precarias. Esto se aplica, por ejemplo, a las Repúblicas de Niños, que se concibieron como una forma de educación socialista para los niños proletarios o como una forma democrática y sin represión de educación en hogares para huérfanos o niños que viven en la calle. Se basaban en la idea de que el autogobierno produce un efecto educativo en el sentido de una mayor confianza en sí mismo y de un trato pacífico y solidario con los demás.

1 Me refiero principalmente a fuentes en alemán e inglés. En el caso de Janusz Korczak están accesibles algunas traducciones al castellano (ver Liebel, 2019). También traduzco dos documentos del polaco. Utilizo el término “niños” aquí para personas de hasta 18 años. No todas estas personas se ven a sí mismas como niños, sino más bien como adolescentes o jóvenes.

En el caso de las Repúblicas de Niños concebidas pedagógicamente, hay que distinguir entre una forma de convivencia limitada en el tiempo a unas pocas semanas y raramente institucionalizada (es decir, una especie de actividad de ocio), o una forma de vida y alojamiento en la que los niños comparten su vida durante varios años y que, por lo tanto, está más institucionalizada. Esta última forma de República de Niños implica un mayor grado de compromiso para los niños. Sin embargo, también contiene mayores riesgos de aislamiento de la sociedad que los rodea y la instrumentalización de los niños para fines predeterminados.

Un elemento común de las Repúblicas de Niños y los Movimientos de Niños es que se confía o se afirma que los niños son protagonistas de un mundo que los margina y los excluye del poder. Una diferencia fundamental es que las Repúblicas de Niños se conciben como proyectos educativos, mientras que los Movimientos de los Niños son llevados a cabo por los propios niños, aunque esto no excluye que los adultos también tengan una función consultiva en ellos. Otro rasgo distintivo de las diversas formas de organización propias de los niños es si surgen de una necesidad social y se basan en las acciones de los niños o si se conciben como proyectos pedagógicos para ofrecer a los niños más independencia y mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo. La distinción no puede entenderse de manera absoluta, ya que los adultos siempre están involucrados, aunque de diferentes maneras.

Además de los movimientos independientes de niños, los llamados *hogares dirigidos por niños* (ingl. *child-headed households*) también pueden entenderse como una forma de organización propia, que surge de las emergencias y ofrece a los niños oportunidades para hacer frente a los problemas cotidianos (las formas colectivas de vivienda que surgen de esta manera a veces también se denominan repúblicas). Por regla general, también tienen por objeto modificar las condiciones sociales en el sentido de una relación generacional equitativa. Sin embargo, dependen de que se logre un mínimo de reconocimiento social y jurídico en la sociedad respectiva (ver Liebel, 2013:67-71).

Comenzaré presentando, en una revisión histórica, las iniciativas e instituciones educativas que son o pueden ser entendidas como Repúblicas de Niños. La mayoría de ellas se originaron en el primer tercio del siglo XX y están relacionados con la llamada pedagogía de la reforma. En este contexto entraré en más detalles sobre los enfoques pedagógicos de Siegfried Bernfeld y Janusz Korczak, así como de las llamadas Repúblicas Rojas de Niños de la asociación obrera *Die Kinderfreunde* (Los Amigos de Niños). En la sección final, examinaré

críticamente el entendimiento común del autogobierno de los niños que estos conceptos comparten con respecto a sus riesgos inmanentes, y finalmente intentaré identificar el rendimiento para el presente. Una cuestión central en todos los conceptos es cómo se aborda el poder respectivo de los participantes y qué desafíos surgen en el proceso.

1. Sobre la historia de las Repúblicas de Niños

Desde la Revolución Francesa, se ha intentado una y otra vez transferir a los niños la idea republicana de que el pueblo se gobierna a sí mismo y permitirles vivir bajo su propia dirección. Estos intentos comenzaron con los adultos y fueron en su mayoría concebidos pedagógicamente. Surgieron en tiempos de crisis y trastornos sociales, y casi siempre se referían a niños necesitados que dependían de tomar sus vidas en sus propias manos, generalmente desviándose de las ideas prevalecientes sobre el comportamiento apropiado de los niños.

Bajo la palabra clave Repúblicas de Niños el historiador alemán Johannes-Martin Kamp ([1995]2006) reconstruyó varios intentos de hacer del “autogobierno radical” el medio de una educación que abre nuevas perspectivas de vida a los niños que fracasan debido a la sociedad y a las circunstancias personales. Al estudiar las fuentes, Kamp llegó a la conclusión de que una visión principalmente política de las Repúblicas de Niños como comunidades, ciudades o Estados utópicas no tenía sentido y que, por el contrario, debían situarse en el contexto de la educación social. La función educativa del autogobierno más allá de los aspectos puramente políticos sólo le quedó clara cuando “descubrió que no hay una teoría general del autogobierno aceptada por todos los representantes, sino al menos tres puntos de vista opuestos y mutuamente incompatibles” (op. cit.:23). Como tal, Kamp identifica lo siguiente:

1. Los intentos, inicialmente en los Estados Unidos a finales del siglo XIX, de atrapar a los niños y jóvenes, en su mayoría varones, que se organizaban en bandas (ingl. *gangs*) en los guetos urbanos pobres de las llamadas *Junior Republics* y de transformar sus patrones de comportamiento, considerados antisociales, en sociales mediante enfoques de autogobierno. Kamp (op. cit.:24) evalúa estos intentos, que se remontan al reformador social y trabajador social William Reuben George, como “teóricamente insuficientes, pedagógicamente ingenuos y en última instancia inviables” (ver George, 1909; 1937; George & Stowe, 1912; Leslie, 1939).

2. Los conceptos pedagógicos de la educación escolar, que se originaron principalmente en Alemania a finales del siglo XIX y utilizaron métodos participativos hasta el autogobierno o la autoadministración de forma instrumental para anclar en su psique normas morales específicas y predeterminadas de forma discreta, ocultas a los propios niños. El representante más importante de estos conceptos fue el profesor de filosofía y educación Friedrich Wilhelm Foerster, cuyos escritos ejercieron una gran influencia en la educación escolar y social más allá de la Alemania de la época (Foerster, 1907;1912). Según Kamp, Foerster “*no estaba interesado en la libre determinación sino en la manipulación inteligente*” (Kamp [1995]2006:24).
3. Las escuelas, así como los hogares infantiles y juveniles que se han establecido en los Estados Unidos y en varios países europeos desde principios del siglo XX y que se basan en los principios democráticos-republicanos, que tenían la pretensión de la reforma educativa de “partir del niño” y hacer de sus necesidades, intereses y derechos la norma de orientación de la práctica educativa. Kamp ve estos intentos en el contexto del psicoanálisis de Sigmund Freud, que estaba surgiendo en ese momento. Como representantes más importantes de esta corriente se refiere en particular al psicólogo estadounidense Homer Lane (Lane [1928]1969), a sus seguidores William D. Wills (Wills, 1941; 1945; 1960; 1962; 1964) y Alexander S. Neill (Neill, 1924; 1926; [1945]1975; [1970]1994), así como al investigador de la juventud y pedagogo austríaco Siegfried Bernfeld (Bernfeld, [1921]1969).

Al comparar los tres enfoques, Kamp observó “*que a menudo se utilizan los mismos términos, pero que el contenido de los términos es diferente en cada caso, y que las mismas formas de organización y constitución pueden utilizarse para fines bastante diferentes, incluso opuestos*” (Kamp, [1995]2006:24). El tipo de constitución y organización política de una República de Niños había “*demostrado ser casi completamente irrelevante para la existencia o no de la autodeterminación y el autogobierno*” (ibíd.). El punto esencial era

[...] el estado de ánimo, la atmósfera, el espíritu que prevalece en el hogar (¡dominio, en el sentido literal!), que lamentablemente es difícil de comprender y que está principalmente determinado por el concepto educativo y las acciones de los educadores. Una atmósfera de intolerancia puede (incluso en los Estados adultos, por cierto) hacer que los derechos formalmente existentes de autodeterminación sean de facto completamente ineficaces y convertir un sistema estatal formalmente democrático en un instrumento de terror (op. cit.:25).

Además, Kamp subraya que la actitud y el concepto educativo “*dependen esencialmente de las suposiciones sobre la naturaleza buena, mala o neutral del ser humano y están estrechamente relacionados con ideas y conceptos políticos, filosóficos e ideológicos*” (ibíd.). Los educadores que estaban decididamente a favor de la autodeterminación de los niños a menudo estaban igual de decididos a favor de la autodeterminación y la democracia en el Estado adulto y eran políticamente muy activos.

En su descripción de las diversas Repúblicas de Niños, Kamp también entra en detalles sobre las comunas o colonias infantiles que surgieron en la Unión Soviética en la década de 1920 y que se asocian con el nombre de Anton S. Makarenko ([1925-35]2016a; [1938]2016b). También menciona brevemente los enfoques de orientación anarquista de la “educación libre” antes e inmediatamente después de la Revolución Rusa de 1917-18. Por último, en un capítulo bastante superficial debido a la difícil situación de las fuentes, Kamp da una visión general de varias Repúblicas de Niños que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial en varios países europeos, Israel y América Latina. Al hacerlo, examina de manera particularmente crítica la República de Benposta (“Ciudad de los Muchachos”), fundada en España en 1956 por el sacerdote Jesús Silva, y sus ramificaciones en Colombia y otros países de América Latina (ver Barbosa Reinaldo, 2014; Llorente Fernández, 2015).² Kamp critica sobre todo la posición de poder incontrolada de los colaboradores adultos y de los jóvenes privilegiados dentro de la institución, a pesar de la autoadministración formal de los niños, así como la autopromoción propagandística en los medios de comunicación. En una breve retrospectiva histórica, Kamp también recuerda los comienzos de las Repúblicas de Niños antes y después de la Revolución Francesa, como la República de Niños fundada por el jacobino Léonard Bourdon en el curso de la Revolución.

Otra representación de las Repúblicas de Niños se encuentra en la obra del pedagogo alemán Ludwig Liegle (1989; 2017). Se centra en las Repúblicas de Niños en el marco de las comunidades judías de Lituania, Polonia y Palestina en el primer tercio del siglo XX, que se asocian con los nombres de Siegfried Lehmann (1926; 1930) y Janusz Korczak. Liegle ve en ellas “*formas de empoderamiento de los niños como actores en el contexto de los campos sociales de la práctica educativa*” (Liegle, 2017:157). Como elementos estructurales

2 Por otro lado, Francisco Javier Pericacho Gómez y Mario Andrés-Candelas (2018) examinan otra tradición pedagógica de autogobierno por niños y jóvenes en España, refiriéndose al ejemplo de la “Ciudad de los Muchachos” de Vallecas (Madrid), que fue fundada en 1947 por el sacerdote Luis Medina Michelena de la comunidad religiosa Agustinos Asuncionistas.

centrales destaca el parlamento infantil, el tribunal infantil, el trabajo conjunto para la autosuficiencia y la conformación colectiva de la “cultura del hogar” (Lehmann), así como el “aprendizaje a través de la experiencia”. De esta manera “*la cultura, la política y el trabajo pueden experimentarse a pequeña escala en la República de Niños*” (op. cit.:161). A la inversa, “*la práctica del autogobierno, que es el elemento central de un orden de vida republicano, así como de una práctica de relaciones pedagógicas republicanas, puede entenderse en sí misma como una oportunidad de aprendizaje de un tipo especial*” (ibíd.). Para ello exigía a los niños “*la discusión, evaluación y solución de problemas y conflictos de la vida comunitaria*” (ibíd.). Liegle considera que “*el patrimonio histórico de las Repúblicas de Niños es un potencial para estimular las formas presentes y futuras de educación y los intentos de educación*” (op. cit.:165), en las que se podrían practicar “*múltiples formas de autoactividad*” y de responsabilidad compartida (op. cit.:167).

Cabe añadir que, en el contexto del movimiento obrero juvenil, también se formaron repetidamente grupos de niños, algunos de los cuales fueron concebidos como proyectos educativos. En el caso de los campamentos de verano que la asociación obrera de orientación socialdemócrata *Die Kinderfreunde* llevó a cabo en Austria y Alemania desde 1927, incluso se menciona explícitamente a las “Repúblicas Rojas de Niños” (Löwenstein, 1924; 1926; 1976; Gayk, 1976; Richartz, 1981). Los grupos infantiles autónomos también desempeñaron un papel importante en el marco de la educación comunista y anarquista (Hoernle, [1923]1969; Liebel, 2016). Bajo la influencia del movimiento estudiantil y de la campaña para la liberación de los niños encerrados en los reformatorios (“*Heimkampagne*”), a principios del decenio de 1970 surgieron en la República Federal de Alemania los llamados “colectivos” o “*comunas juveniles*”, en las que los niños y adolescentes que anteriormente habían vivido en reformatorios o en la calle o se habían separado de sus familias organizaban sus vidas por sí mismos (para Alemania ver Liebel, Bott & Knöpp, 1972; Gothe & Kippe, 1975). El colectivo más conocido e influyente es el *Georg-von-Rauch-Haus*, que surgió de la toma de un edificio amplio en un barrio popular de Berlín en diciembre de 1971 y sigue existiendo hoy en día en forma modificada (sobre su historia, ver Liebel, 1987; 2012).

Del relato de Kamp se desprende que muchas Repúblicas de Niños iniciadas y dirigidas por adultos tienen elementos instrumentales y manipuladores. Esto se aplica de manera especial a las *Junior Republics* que se remontan a George y a los proyectos que siguieron, así como a las comunas infantiles soviéticas bajo el liderazgo de Makarenko. Aunque la distinción entre los

conceptos de participación y autogobierno de los niños no siempre está clara, me concentraré en algunos ejemplos históricos y contemporáneos de conceptos e intentos prácticos con ambición emancipadora. En el centro de mis consideraciones me centraré en el hogar infantil *Baumgarten* para huérfanos de guerra judíos cerca de Viena, que fue iniciado por Siegfried Bernfeld, los orfanatos para niños judíos y proletarios en Varsovia (*Dom Sierot [Orfanato]* y *Nash Dom [Nuestro Hogar]*), que fueron inspirados y temporalmente dirigidos por Janusz Korczak, así como los campamentos de verano de la asociación obrera *Die Kinderfreunde*, que se llaman Repúblicas Rojas de Niños. Todos los ejemplos datan del período poco anterior y de los dos decenios posteriores de la Primera Guerra Mundial y se localizaron en Austria, Polonia y Alemania. Sobre la base de estos ejemplos, quiero discutir la cuestión de hasta qué punto los enfoques que se encuentran aquí satisfacen sus demandas emancipadoras y establecen acentos políticos más allá de la práctica pedagógica.³ Me interesa especialmente la cuestión de si – como suponen Kamp y Liegle – las Repúblicas de Niños deben considerarse sólo como una forma de educación dirigida por adultos o si también existen conexiones con esfuerzos e iniciativas independientes de niños y jóvenes.

2. Siegfried Bernfeld y el hogar infantil *Baumgarten*

Al hogar infantil *Baumgarten* asistieron unos 250 niños proletarios de origen judío, 200 niños y 50 niñas de 3 a 16 años, que habían sufrido considerablemente las consecuencias de la guerra y en hogares de refugiados similares a los cuarteles a los que habían sido enviados anteriormente. Los niños vivían juntos en el *Baumgarten* y algunos de ellos asistían a una escuela en el hogar, la cual era dirigida de acuerdo a los mismos principios educativos del hogar. El hogar existió bajo la dirección pedagógica de Bernfeld durante menos de un año, de agosto de 1919 a abril de 1920, pero no fracasó ni por los niños ni por la “nueva educación” preconizada por Bernfeld, sino porque los ricos donantes privados y la administración no estaban de acuerdo con este tipo de educación, que percibían como “bolchevique”, y retiraron su apoyo a Bernfeld.

3 Sorprendentemente, en su resumen Kamp no menciona a Korczak en absoluto. Asimismo, tampoco se habla de otras experiencias como, en los años anteriores a la guerra civil española, del experimento comunitario de una República de Niños que existió durante un corto tiempo en Barcelona y que se basó en la iniciativa del pedagogo Frederic Godàs i Vila, militante del POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista, agrupado en la IV Internacional Socialista) y sindicalista (ver Godàs i Vila, 1979; Gordaliza Cornellà & Sánchez-Valverde Visus, 2017). Otro ejemplo notable y hasta ahora poco estudiado es la República de Niños de Gaudiópolis, que existió en Budapest durante cinco años después del final de la Segunda Guerra Mundial (ver <https://gaudiopolis.at/>).

Bernfeld describe el estado moral y afectivo de los niños admitidos en el hogar como altamente “descuidado”. Los chicos, debido a las medidas educativas que habían experimentado hasta ahora. Fueron,

[...] profundamente desconfiados; no creían en absoluto en las palabras, se creían robados, engañados, mentidos, atormentados y rechazados por todos los adultos. Mintieron y robaron sin escrúpulos. Su visión del mundo, su reacción al mundo, era un egoísmo muy pronunciado, muy inteligente, completamente desenfrenado, que se basaba en un conocimiento muy penetrante de las personas que los determinaban. Sabían que había tres clases de personas en cuanto a los métodos a utilizar para hacer cumplir un deseo: uno tenía que llorar por uno, limpiar las botas del otro, llevar cargas, decir palabras halagadoras, y el tercero tenía que aguantar todo, por lo que podían ser engañados a sus espaldas en todo. Entre ellos eran nada menos que camaradas, se robaban, engañaban, golpeaban y torturaban mutuamente. Su única necesidad era física. De una sobriedad indescriptible para ellos mismos, eran brutales contra los demás (Bernfeld [1921]1967:105).

Las muchachas, que procedían de una institución en la que se les había dado “*un exceso de ternura desmotivada y una severidad caprichosa*” por una madre de familia “*muy cuidadosa pero patológica*” (op. cit.:106), mostraban otras características. Eran “*más imaginativos, con intereses más diversos, más afectivos, más conocedores e incluso en los robos (siempre pequeños), y sobre todo en la mentira más cultivada, pero casi sin excepción con fuertes rasgos psicopáticos*” (ibíd.). Tratar con niños moldeados de esta manera fue sin duda un reto para la “nueva educación” que pretendían Bernfeld y sus colegas y que difícilmente puede ser sobreestimado. Él ve la tarea esencial del educador (no hay una mención explícita de las educadoras) en

[...] aprender a comprender a sus crías y sus necesidades mediante una observación cuidadosa y tratar de crear para ellos las condiciones para la satisfacción de sus necesidades; pero todo esto en paz y seguridad, como produce la observación amorosamente comprensiva. [...] Así, el hacer del nuevo educador es mucho más un no-hacer, mucho más observar, vigilar, vivir, que un constante amonestar, castigar, enseñar, exigir, prohibir, animar y recompensar. Y por eso no es fácil para nosotros, que somos tales educadores, o al menos queremos ser tales educadores, contar lo que realmente hicimos; siempre tendríamos más para contar lo que hicieron los niños (op. cit.:107-108).

Bernfeld describe las actividades de los niños en detalle y muestra cómo los educadores se acercaron cuidadosamente a los niños y trataron de comunicarse con ellos en igualdad de condiciones. Esto se muestra con un ejemplo:

Los niños escribieron todo tipo de dibujos, palabras y decoraciones en mesas, bancos y puertas. Por supuesto, acordamos con la administración: esto no es apropiado en un buen hogar para niños. Pero no regañamos ni castigamos; ni siquiera lo prohibimos y tuvimos

muchas ventajas. Primero, los niños lo hicieron delante de nosotros; sabíamos lo que pensaban, vimos quién lo hizo, observamos en qué situación. También conocimos y apoyamos a los que estaban en contra de tal destrucción sin sentido, les dimos a los niños papel para dibujar, pusimos papel de dibujo en algunas de las paredes de los pequeños. Y la travesura fue desapareciendo poco a poco, al igual que los niños fueron adquiriendo poco a poco la sensación de que ellos mismos son los dueños del hogar, que los muebles les pertenecían, que al dañarlos no molestan, ofenden o dañan a nadie más que a ellos mismos (op. cit.:110).

Si los educadores no estuvieran de acuerdo con las acciones de los niños, nunca habrían hablado en ese tono falso, amable, amonestador y aparentemente libremente persuasivo, según Bernfeld, *“que a los educadores les gustan practicar, si saben que no funcionará así, lo forzaré. Más bien, nuestros puntos de vista fueron realmente presentados como uno solo, ciertamente desviado, pero igual a los niños”* (op. cit.:111). Para entender el concepto pedagógico, otro ejemplo citado por Bernfeld es instructivo:

El segundo día, anuncié que a todos los niños mayores de nueve años se les podría conceder una salida bajo ciertas condiciones. Escribí la edad y el destino de cada niño que quería salir, y comparándolos con nuestros datos supe después de media hora que la mayoría de ellos había mentido; habían envejecido unos pocos años por precaución, y habían ido todos ‘a por el pan a su tía’. El boleto de salida que firmé era una instrucción a la administración para pagar la tarifa, que sólo los que no la tenían debían reclamar. Ninguno de los niños renunció a los pocos häller,⁴ pero muchos de ellos tenían una cantidad relativamente grande de dinero de bolsillo. Ahora podría haberme mostrado con todo mi poder de dirección – así lo exigía la administración y mi mente de pedagogo ofendida. Pero sólo les dije a los niños que la mayoría había mentido, y que eso era superfluo, ya que tenían derecho a irse, sin importar a dónde fueran, y sólo necesitábamos la dirección para saber a dónde acudir en caso de que se ausentaran. En un momento el número de mentiras se redujo, pero no me creyeron, y unos pocos valientes me tentaron. Uno dijo que iba al cine, otro dijo que quería ir ‘un poco a la ciudad’. Es imposible describir el exorbitante asombro de los niños presentes cuando simplemente le deseé a uno de ellos un buen entretenimiento y llamé la atención del otro sobre la complejidad de la conexión del tranvía con la ciudad. Su visión del mundo estaba destrozada, porque estaban seguros de que finalmente verían venir la tormenta eléctrica, cuya ausencia los había puesto en una situación espeluznante y sin precedentes desde que entraron en el campo de Baumgarten, una situación cuya completa desorientación hacia ‘no queda ningún consejo sino amar sin límites’. En asombrosa brevedad, todas las mentiras se detuvieron por completo en el momento de la distribución inicial. Y este estado de cosas amoral, pero muy factual y correcto, pronto se convirtió en un estado verdaderamente moral cuando, poco después de que el desarrollo orgánico de la *comunidad escolar*⁵ se hizo claramente visible, abandoné esta última posición de poder arbitrario y la comunidad escolar eligió el orden de salida, y resolvió fácil y justamente los problemas financieros relacionados

4 La moneda austríaca en esta época (nota ML).

5 La expresión alemana correspondiente “Schulgemeinde” no se relacionaba explícitamente con la escuela en ese momento, sino que representaba los principios democráticos de la convivencia en una institución educativa en general (nota ML).

con las salidas. Con escalofríos, la vieja pedagogía se había enterado de que yo permitía ir al cine, y me lo había reprochado amargamente.

La directora [administrativa] se encontró una vez con dos niños en la puerta y naturalmente les preguntó dónde iban – porque esas preguntas inútiles e inútiles forman parte de los principios de toda pedagogía, que se basa en el tartamudeo sin tacto, como es el caso de los niños cuando se encuentran con ellos, y la vergüenza y la incapacidad de decir un ‘buen día’ natural – los niños simplemente dijeron ‘al cine’, tal como me habían dicho. La directora ‘no quiso creer’ que yo lo había permitido, y lo prohibió en cualquier caso por iniciativa propia. Cuando me preguntaron sobre esta pedagogía, no pude evitar responder cínicamente, yo también voy al cine; me gustaría discutir el valor de esta institución con los niños, pero todavía hay tiempo, por el momento me alegro de que los niños no me mientan más, y que no sean una buena tía de Joe Deeb⁶ dándoles pan. Pero expliqué a los niños (de lo cual, por supuesto, se informó a la administración) que nadie podía prohibirles caminar por ningún tipo de pasillo si estaban en posesión de una hoja de salida adecuada rellena por la comunidad escolar: nadie, ni el director, ni yo, ni nadie más (op. cit.:111-113).

Bernfeld entendía la “nueva educación” que pretendía como socialista y como lo contrario de una educación basada en la coacción. Los principios centrales deben ser la igualdad, la camaradería, la legalidad, la honestidad, la confianza y el buen ejemplo de los adultos. Para él, el socialismo significaba que los niños se gobernaban a sí mismos, aprendían a través de la experiencia práctica y tomaban las tareas del hogar infantil en gran medida en sus propias manos. Pero también estaba convencido de que esta nueva educación no debía derivarse de un concepto acabado, sino que debía desarrollarse lentamente:

No teníamos nada muy específico en mente. Sólo que estaba claro desde el principio que los niños no debían ser los objetos sin voluntad de nuestro poder, no los operarios sin derechos de nuestras artes educativas, que por supuesto tendrían que ordenar sus propios asuntos. Pero era igualmente claro para nosotros que sería insensato e incorrecto decretar cualquier constitución terminada (op. cit.:121).

Siguiendo el ejemplo del movimiento juvenil de la época, se crearía una “comunidad escolar” en la que todos los niños y adultos que vivieran en la institución regularían las tareas cotidianas juntos y en pie de igualdad. Además de la asamblea plenaria, el Tribunal de Niños surgió como una importante instancia de autogobierno. Bernfeld describe en detalle el proceso de desarrollo de la comunidad escolar.

En la asamblea, los niños más pequeños se habían comportado inicialmente de forma bastante pasiva. Apenas habían mostrado interés en el contenido, pero habían encontrado los votos una atracción. Con los niños mayores (de once a trece años) esto era más bien al revés. En una reunión de estos mayores, Bernfeld declaró ya el segundo día que no los castigaría, que nadie

6 Un popular personaje cinematográfico de la serie de crímenes del mismo nombre de 1915 a 1920 (nota ML).



tenía derecho a golpearlos, y (ya que desconfiaba del personal administrativo) que debían quejarse de las palizas a él. Los que son incorregibles sin castigo, sin embargo, tendrán que dejar el hogar.

Las asambleas diarias que han tenido lugar desde entonces, en las que Bernfeld discutió todos los temas, fueron muy apreciadas, y Bernfeld realmente quería dejar que el autogobierno de la institución se desarrollara a partir de ellas. Sin embargo, debido a la falta de tiempo y al exceso de trabajo, no pudo escuchar todas las quejas sobre mil pequeñas cosas individualmente, por lo que propuso un sistema de sustitución consistente en las llamadas unidades de dormitorio de diez.⁷ Inicialmente esto fue rechazado, pero después de unos días los propios niños lo propusieron en forma modificada, y Bernfeld sólo pudo evitar que los chicos eligieran a su líder futbolístico de 15 años como único miembro del comité en el lugar (en la reunión a la que sólo asistieron unos pocos). En cambio, los dormitorios de los chicos eligieron a su líder futbolístico (por aclamación, con el grito de la minoría), las chicas eligieron a su hermana de 16 años y a otra chica de 15 años en una elección apropiada.

Este comité tripartito de niños, que tenía un fuerte sentido de la justicia y la responsabilidad, no tenía ni poder ni influencia, pero discutían con Bernfeld todos los días, a veces durante horas, todos los asuntos importantes para los niños. Mientras los educadores preparaban a los niños hablándoles sobre el autogobierno y las comunidades escolares en los EE.UU. y Alemania,⁸ el comité discutió a fondo la fundación de la comunidad escolar. La comunidad escolar era la asamblea general de todos los niños a partir del tercer grado y todos los adultos, convocada por el Comité de Alumnos y copresidida por Bernfeld. En la primera comunidad escolar (a finales de octubre de 1919), Bernfeld recordó a los presentes una vez más su sufrimiento por el trastorno, explicó las desventajas de la disciplina impuesta y propuso que el hogar se administrara conjuntamente como una aldea de familias y que se celebraran comunidades escolares semanales.

Si alguien encontraba algo malo, lo decía en esta reunión. Lo pensaremos todos juntos y escribiremos cómo debe hacerse o qué está prohibido. Y eso se llamaría la ley. Esas leyes serían publicadas en el comedor. Todo el mundo tiene que obedecer la ley. Para que esto suceda, habrá funcionarios electos para cada ley. Si alguien no sigue la ley, será reportado al comité. El comité crea un tribunal de justicia, que castiga a los que violan la ley. Si alguien tiene que quejarse, lo informa al tribunal, aunque no se haya hecho ninguna ley al respecto. Se

7 En cada uno de los dormitorios se alojaron 10 niños, que debían elegir a sus propios representantes.

8 Anteriormente se habían establecido instituciones similares en Alemania y Estados Unidos de América.



decidió con mucho entusiasmo comenzar inmediatamente con el nuevo orden; y de acuerdo con el ardiente interés general de los niños, se creó en primer lugar una ley de comedor, se eligieron los administradores con júbilo, y la nueva ley se aplicó inmediatamente en la cena (op. cit.:127-128).

Anteriormente, Bernfeld había pasado cerca de un mes tratando en vano de motivar a los niños a participar más en el autogobierno. Pero casi nunca se discutió, y Bernfeld fue muy pocas veces vencido en las votaciones. La comunidad escolar y los mayordomos sólo tenían una autoridad derivada de él; él era el principal orador e iniciador, explicaba las reglas y términos parlamentarios y, tras deliberar en comisión, proponía las leyes. Los niños entonces votaron. Las leyes resultantes obviamente no fueron dadas en realidad, porque todas las leyes fueron reintroducidas más tarde.

La segunda comunidad escolar (11 días después de la llegada de los primeros niños) decidió un gran número de órdenes y eligió responsables para ellas. Establecieron reglas para los dormitorios, prohibieron las interrupciones de las clases, los juegos de pelota en el edificio y las visitas no autorizadas al cuarto de enfermo, exigieron la asistencia puntual a la escuela, para lo cual se eligió una carpeta por clase, eligieron los mayordomos de salida, del comedor y de los dormitorios, los jueces de instrucción, los jefes de correos, los secretarios, los porteros y los “timbres” (niños que tocaban una campana para llamar la atención sobre los horarios acordados). Los cristales rotos de las ventanas tenían que ser pagados o trabajados en el futuro, las reglas del dormitorio regulaban el despertarse, levantarse y hacer las camas. Los que llegaban tarde al desayuno encontraban el comedor cerrado y más tarde recibían pan, pero no café (leyes impresas en Bernfeld [1921]1969:128-130).

Tras un cambio de comportamiento bastante errático, la participación en las negociaciones fue muy activa desde mediados de noviembre hasta mediados de enero. Los niños hicieron algunas propuestas legislativas propias, cambiaron casi todas las propuestas de manera significativa en las consultas y ahora tenían la sensación de que eran ellos los que hacían las leyes. El comité y los administradores ganaron autoridad y la coexistencia fue más o menos ordenada. La vida entera de los niños estaba ahora regulada por ellos mismos en un número considerable de leyes. La basura tenía que ser arrojada al cubo de la basura, el aseo sólo se permitía en el inodoro, se prohibía escribir en las paredes y mesas, no se permitía a nadie escupir en el suelo, sólo al fogonero elegido se le permitía manejar las estufas, etc., desde la limpieza de las habitaciones hasta la agenda, las reglas de salida, el comedor, el dormitorio, la

sala de lectura y las reglas de la biblioteca y los derechos y deberes de los respectivos mayordomos, así como las amenazas de castigo.

Los niños, que antes se consideraban con miedo al trabajo, ahora se quejaban de que había mucho de qué hablar, pero muy poco trabajo práctico que hacer. Se apresuran en cualquier actividad práctica como escribir actas, tocar la campana, etc., dando así al autogobierno un toque bastante lúdico. Después de un cuarto de año sin ningún “progreso moral” desde la apertura, el estado de afecto cambiado comenzó a hacerse visible de forma bastante repentina y errática también en el comportamiento, por primera vez perceptible a mediados de enero de 1920, y completamente logrado a finales de febrero o mediados de marzo. De acuerdo con el testimonio de Bernfeld, los niños habían reaccionado en gran medida a su anterior desgracia y recuperaron su propia vida emocional. Comenzaron a atar sus emociones liberadas de nuevo a sus amigos, profesores, comunidad escolar y hogar. Los efectos cambiados conducen a un comportamiento realmente deseado, no sólo superficialmente nuevo. Los niños, que antes eran sospechosos, rencorosos, agresivos y hostiles, ahora expresaban sus opiniones abiertamente y honestamente, pero sin el anterior tono de lloriqueo infeliz, sin adulación, pero con amor y consideración.

La agresividad hacia los educadores dio paso a una de más camaradería. Los niños se sentían ahora como en casa en el hogar. Querían complementar la autoadministración con la autoeconomía y hacerse cargo ellos mismos de todo el trabajo necesario para el hogar (junto con los adultos), incluido el trabajo desagradable y difícil. Pensaron en nuevas formas de organización que les animaran a comportarse mejor, se involucraron en la administración, organizaron una tienda, la oficina de correos y la oficina de préstamos, una revista de la comunidad escolar, y visitas al teatro y a los conciertos. También idearon un sistema de distribución de alimentos (porciones extra para aquellos que nunca podían tener suficiente para comer en casa de sus parientes), que les pareció más justo. Sin embargo, este sistema fue sabotado por la administración del hogar porque olía a socialismo.

Se hizo evidente que después de lograr el orden técnico, los niños ahora también querían lograr un orden moral. Después de acalorados debates, exigieron que cada mayor se ocupara de un grupo de más jóvenes, introdujeron oraciones de mesa y más celebraciones festivas del sábado, exigieron juegos de ajedrez y juegos de construcción y la prohibición de fumar y de

los juegos de cartas. Los adultos ahora también fueron acusados en el tribunal. Bernfeld estaba satisfecho:

Después de medio año se había borrado todo rastro de negligencia de ellos; no habían sido educados, y aún no habían sido criados, pero se habían vuelto capaces y deseosos de ser educados. De tres montones de egoístas creció una comunidad escolar bien organizada, palpitante de amor, de amistad, de espíritu común, incluso de sacrificio (op. cit.:106).

El tribunal, que no había sido planeado antes, era de gran importancia. Al principio, los educadores lo consideraron una solución embarazosa temporal, donde temían la jactancia y las enemistades. Pero cuando, en contra de las expectativas, no llegaron y se hizo visible un gran efecto en los niños más pequeños, se retuvo.

La primera reunión del tribunal tuvo lugar el día después de la primera comunidad escolar, con el comité presidido por Bernfeld como panel de jueces, que decide por mayoría de votos. En los primeros meses, se solían juzgar algunos delitos típicos: peleas graves, robos y fraudes con alimentos. Los acusados que no comparecieron fueron juzgados en ausencia. Los demandantes solían ser los mayordomos, que cada vez más abandonaban su sistema inicial de justicia vigilante (ilegal) y se convertían en guardianes fanáticos del tribunal. Los castigos no eran muy duros y tampoco se temía (aunque se excluyeron dos niños del hogar y se impuso dos veces un boicot general). El miedo era más bien la sentencia en sí misma que el castigo. Los castigos fueron recibidos con calma y casi con satisfacción y sin resentimientos de los demandantes, jueces o testigos que fueron meticulosamente expiados.

A diferencia de los condenados, los espectadores (todos los niños siguieron el juicio con gran emoción) del primer juicio estaban indignados: sólo ahora comprendieron que el autogobierno no era un mero juego, sino que intervenía claramente en sus vidas. Al principio incluso querían abolir el autogobierno en favor de la autoridad absoluta de los maestros, pero después de un corto período de fuerte indignación y revuelta pronto se calmaron de nuevo. Después de que en febrero surgieran dudas sobre si el comité (como supervisor de todos los mayordomos) podía ser a la vez fiscal y juez, se añadió un jurado que se pronunció sobre la culpabilidad y la inocencia, mientras que el juez determinó la sentencia. Bernfeld concluye que el tribunal se había convertido en la “*contraparte interna de la comunidad escolar*” y que ahora había hecho posible “*el orden en la vida de su alma*” (op. cit.:141) además del orden en las relaciones externas entre los niños.

Cuando la comunidad escolar se disolvió al marcharse los maestros alrededor de Bernfeld, que se habían visto obligados por la administración, la tristeza y la perplejidad prevalecieron entre los niños.

3. Janusz Korczak y el autogobierno de los niños⁹

Al igual que en Bernfeld, la pedagogía de Korczak apuntaba de forma radical a la autoactividad e independencia del niño. Para ello, se debía proporcionar a los niños espacios de experiencia dentro de la institución pedagógica en los que ellos mismos fueran los actores determinantes. Korczak desarrolló y practicó sus principios pedagógicos primero en los campamentos de verano con niños y luego, sobre todo, en los dos orfanatos *Dom Sierot* (desde 1912) y *Nash Dom* (desde 1919) en Varsovia, que administró temporalmente. Friedhelm Beiner, el editor de la edición alemana de las obras de Korczak, describe a Korczak como el “fundador de una república de niños” con respecto al *Dom Sierot* (Beiner, 2011:84).

Para permitir la autoactividad y la independencia de los niños, Korczak está convencido de que necesitan un apoyo pedagógico cuidadoso, que “no esté manipulado ni por demasiada proximidad ni por poca distancia” (Kirchner, 2013:219). Los niños deben ser atendidos con respeto a las competencias del niño, independientemente de su edad y a las características especiales de cada niño. El trasfondo de esto fue la convicción de que el actor pedagógico nunca puede saber lo suficiente sobre el respectivo niño, o sobre el grupo de niños, para pretender lo que debe o no debe hacer o aquello que es mejor para el niño. Según la convicción de Korczak, estos conocimientos sólo podían obtenerse paso a paso y siempre de nuevo en el diálogo con los niños.

Con su comprensión pedagógica Korczak también se convirtió en un pionero en la lucha por los derechos de los niños. Como defensor de los niños, hablando en su nombre como grupo oprimido, exigió que los niños sean reconocidos como seres humanos competentes desde su nacimiento, en todas las etapas de su vida. En sus esfuerzos diarios, durante sus charlas radiales y en sus publicaciones, defendió el derecho de los niños a ser ellos mismos tal como son en esta etapa de la vida. En su ensayo *El derecho del niño al respeto* Korczak escribe ([1929]1993:42)

⁹ La sección sobre Korczak se basa en un ensayo que escribí junto con Urszula Markowska-Manista en alemán (Liebel & Markowska-Manista, 2018).

Nuestros hombres de ciencia declaran que el hombre maduro actúa por motivaciones y el niño por impulso; que el espíritu de un adulto es lógico y el del niño fantástico y repleto de sueños; que el carácter y el perfil moral del adulto están bien definidos, mientras que el niño se pierde en el laberinto de sus instintos y deseos. Nunca ven en él lo que lo diferencia, sólo ven una estructura psíquica inferior, más pobre y débil que la del adulto.

Con especial atención a la posición desigual de los niños en la sociedad, su dependencia esclava de los adultos, señaló la posibilidad de introducir cambios que señalaran esferas de cooperación, corresponsabilidad y participación basadas en el respeto a los demás. Basado en diferentes formas de autodeterminación y participación de los niños, este concepto respetaba las necesidades y deseos de los niños. Al mismo tiempo, motivaba a los niños a trabajar en su propia personalidad y los animaba a ser activos e independientes.

La pedagogía de Korczak está estrechamente vinculada con su comprensión de los derechos de los niños, relacionados con la vida, que son de importancia central para la relación entre niños y adultos. En su práctica diaria con los niños de los orfanatos, Korczak postuló una educación que debería apoyar el desarrollo de los niños, su individualidad y su curiosidad por el mundo. En su principal obra pedagógica, *Cómo amar a un niño* (publicada por primera vez en 1919-20), Korczak formuló una “Magna Charta Libertatis” de los derechos del niño que incluía los siguientes derechos: el derecho del niño a su propia muerte, el derecho del niño a la actualidad y el derecho del niño a ser como es. Estos derechos subrayan de manera deliberadamente provocativa la pretensión de los niños de liberarse del dominio absoluto, el “despotismo” de los adultos.

Diez años más tarde, Korczak condensó estos derechos básicos en el “*derecho del niño al respeto*” (Korczak [1929]1993:15-43). Los derechos fundamentales del niño formulados por él formaron la base de su crítica educativa, así como de su pedagogía. Con ello se expresó que los niños tienen una posición independiente en relación con sus educadores y que el contacto con ellos debe tener lugar en el diálogo de igualdad de condiciones. Así, Korczak animó a los educadores a ser responsables de todas sus palabras y acciones. Les dirigió las siguientes palabras (Korczak [1919-20]2009:137): “*Sé tú mismo. Busca tu propio camino. Aprende a conocerte antes de pretender conocer a los niños. Mide los límites de tus capacidades antes de señalar los derechos y los deberes de los niños.*”

En la relación entre los niños y los educadores, la cuestión del poder es particularmente importante. Desde el punto de vista de Korczak, la educación es a menudo violencia. Ve esta violencia sobre todo dada y al mismo tiempo escondida por el “*poder del diagnóstico*”

profesional, la clasificación de los comportamientos infantiles en cajones, la superioridad de las pruebas aparentemente científicas, los métodos de tratamiento que se desarrollan como defensa contra ella” (Hebenstreit, 2017:213). En la relación entre adultos y niños, Korczak se opuso a toda estigmatización y discriminación, prestando especial atención a la discriminación por motivos de baja edad. Teniendo en cuenta que ese comportamiento hacia los niños no es infrecuente, especialmente entre los niños de grupos marginados, pidió una educación que promueva la autonomía, la subjetividad y el respeto por el niño.

Korczak criticó la mirada educativa que ve en los niños sólo debilidades y déficits *“a los que el adulto puede presentarse como un modelo positivo”* (Hebenstreit, 2017:213). También era extremadamente escéptico sobre el amor educativo que a menudo se le daba al niño por el adulto. En su crítica educativa preguntó cómo se presenta realmente la relación adulto-niño, especialmente cómo la experimentan los propios niños. En su concepción de la educación *“no depende de la autopercepción de los adultos, que están convencidos de su abnegación y devoción a los niños, sino de la reflexión sobre los efectos de la acción educativa desde la perspectiva del niño”* (op. cit.:217).

Desde el punto de vista de Korczak, la tarea más importante del educador es permitir que el niño lleve una vida autodeterminada con dignidad. Por lo tanto, no debe ser impotente ante el “despotismo de los adultos” que Korczak veía que se daba en la sociedad y en la familia. En este sentido, los educadores tienen la tarea principal de proteger y animar a los niños y ofrecerles espacio para una acción autodeterminada. Al menos en las instituciones educativas, esta acción es una acción en la comunidad de los niños. Korczak la llamó “sociedad de niños” y le atribuyó una importancia especial para la formación de la personalidad.

Esta sociedad de niños era el mundo preferido de Korczak. Aquí, en el diálogo y el intercambio con los niños, él mismo sacó una enorme fuerza para resistir las muchas cargas y adversidades de su vida. No lo hizo como alguien que sólo quería ayudar a los niños, sino como un pedagogo que veía a los niños como compañeros iguales de los que él mismo siempre podía aprender.

A fin de que los niños puedan experimentar una vida autodeterminada y una interacción respetuosa en la comunidad, Korczak concedió gran importancia a las normas de la institución educativa. Estas reglas siempre deben ser moldeadas y apoyadas por los niños. Por lo tanto, Beiner (2008:72) habla de “pedagogía constitucional” en referencia a una observación de

Korczak en la que se describía a sí mismo como un pedagogo constitucional. Estas normas deben garantizar que los niños aprendan y encuentren la oportunidad de expresarse libremente, de tratar con los demás de manera considerada y respetuosa y de resolver los conflictos. Korczak consideraba que los elementos más importantes de cada comunidad, también de la comunidad educativa, eran la comunicación igualitaria y las decisiones que se tomaran conjuntamente y que fueran vinculantes para todos (también para los adultos). Los órganos de libertad de expresión, de comunicación y de toma de decisiones eran para los niños de los orfanatos, entre otros: sus periódicos de diseño propio, el tablón de anuncios, el buzón de mensajes confidenciales, el diario de agradecimiento y disculpas, el parlamento y la asamblea general de todos los niños de la institución, el consejo de autogobierno y el tribunal de niños.

El Tribunal de Niños (también llamado tribunal colegiado o de camaradería) era de particular importancia para tratar los conflictos. Korczak notó que esta forma de actividad del niño cambiaba la posición del alumno (pasiva, dependiendo del poder del educador) en el proceso educativo. Este cambio se logró exigiendo y viviendo el respeto por cada individuo. En cuanto al papel decisivo del Tribunal de Niños, Korczak se refiere a su propio ejemplo de educador cuyo comportamiento también fue objeto de la sentencia del tribunal. Su jurisdicción incluía casos que involucraban tanto a niños como a adultos. La función de los jueces era llevada a cabo por los niños (cinco de ellos formaban un tribunal cada uno) así como un educador que servía de secretario. Se elaboró un código especial que incluía, por ejemplo, las siguientes normas (Korczak [1919-20]2009:247)

Si alguien ha actuado mal, se comienza por perdonarlo. Pues si lo ha hecho por ignorancia, en adelante podrá obrar con conocimiento de causa; si lo ha hecho involuntariamente, en adelante tratará de ser más prudente; si lo ha hecho porque no consigue deshacerse de sus malas costumbres, esperamos que la próxima vez lo logre; si lo ha hecho por instigación de otro, la próxima vez no tendrá ganas de escucharlo. – Si alguien ha actuado mal, se comienza a perdonarlo y se espera que se corrija a sí mismo. De cualquier modo, el tribunal ha de velar por el respeto al orden, pues la anarquía hace sufrir siempre a la gente tranquila, buena y consciente. El tribunal debe defenderlos e impedir que los fuertes, los insolentes y los perezosos les hagan daño o los molesten – El tribunal no es la justicia, pero hacer reinar la justicia debe ser su principal preocupación; un tribunal talvez no sea la verdad, pero es a ella a la que aspira.

Noventa y nueve (99) de los cien (100) párrafos del código sirvieron de excusa y reconciliación o aclaración al interrumpir el tratamiento del caso y pedir una reflexión. En el último párrafo sólo se preveía la exclusión temporal del niño como medida (para las normas, ver Korczak

[1919-20]2009:250-255). Según las ideas de Korczak, el tribunal como autoridad moral debía convertirse en el punto de partida para la plena igualdad de los niños. Los jueces eran los propios niños. Cada semana fueron elegidos por sorteo entre aquellos niños contra los que no había ningún procedimiento pendiente. Cualquiera puede apelar al tribunal, tanto los niños como los adultos de la institución educativa. No era tarea del tribunal castigar, sino reconciliar. Korczak explica la función educativa del tribunal de la siguiente manera (Korczak [1919-20]2009:271):

El tribunal no es muy divertido, ésa es la verdad. Pero no ha sido creado para jugar. Su cometido es ser guardián del orden y hacer respetar la ley. Su finalidad es evitar que el educador sea un criado de granja que impone la obediencia a golpes y a gritos, y también ayudarlo a reflexionar con tranquilidad sobre cada problema, examinarlo con los muchachos, quienes a menudo saben mejor quien tiene razón y quien no, y en qué medida. El tribunal pretende lograr que las riñas sean reemplazadas por un esfuerzo constructivo de pensamiento, y los estallidos de cólera por una buena política educativa.

Además del tribunal había un periódico del tribunal, un consejo del tribunal y un libro del notario. El periódico tenía por objeto apoyar el derecho de acción y la gestión de conflictos mediante la publicación de casos judiciales, sentencias y discusiones de problemas. El consejo del tribunal era una segunda instancia judicial. Consistía en un educador y dos jueces de entre los niños, que eran elegidos por votación secreta durante tres meses. El libro del notario lo llevaba un educador. Registraba el trueque entre los niños y tenía por objeto evitar el “chantaje” inadvertido.

Los órganos de autogobierno también tenían una importante función educativa. Sin embargo, Korczak no entendía el autogobierno y la participación de los niños como un método pedagógico, *“sino que desarrolló métodos para permitir la participación del niño”* (Bartosch, 2017:21). Vio en ello principalmente un derecho de los niños.

En las asambleas plenarias de los orfanatos, todos los niños debatieron los problemas que se planteaban con el fin de comunicarse entre ellos y con el personal del hogar y encontrar soluciones consensuadas. Korczak estaba convencido de que la comunicación no se produce por sí sola, sino que tanto los niños como los educadores tienen que “trabajar para ello” (Korczak, [1919-20]2009:245):

El niño debe saber que le está permitido expresarse con toda franqueza; que lo que dirá en el transcurso de una reunión no enojará al educador o le apartará de su amistad. También debe saber que sus camaradas no se reirán de él ni lo acusarán de querer ganarse la simpatía del educador. Una reunión de debate debe realizarse en un clima de dignidad y confianza. Si

intenta hacer votar a los niños de acuerdo con tus deseos, transformarás el debate en una comedia inútil. Una indicación más: hay que enseñar a los niños lo que es un procedimiento de debate, es decir, su lado técnico. Controlar una reunión no es cosa fácil. Por último, es preciso que la participación de los niños en las deliberaciones y en el voto no sea una imposición. Si algunos de ellos se niegan a asistir, es necesario respetar su voluntad.

De la asamblea plenaria los niños eligieron un parlamento, que se llamó *Sejm*, como el parlamento político de los adultos en Polonia. En el periódico de *Nasz Dom* (Nuestro Hogar), uno de los orfanatos dirigidos por Korczak, justificó sus tareas de esta manera (Korczak, [1921]2003:238):

Dijimos: ‘Dejemos que los niños se gobiernen a sí mismos. Si lo hacen bien, lo harán bien; si gobiernan mal, lo harán mal. Así que aprenderán a gobernar bien, tendrán cuidado porque quieren que estén bien’. Dijimos: ‘Vamos a elegir un Sejm. Los niños eligen a sus propios representantes. Quien consiga cuatro votos es un diputado del Sejm. Entonces cada asunto será planteado en la sesión del Sejm, y los diputados decidirán, después de su deliberación, lo que debe hacerse para lograr lo mejor’. Pensamos: ‘Nosotros, los adultos, sabemos mucho sobre un niño, pero podemos estar equivocados. Pero el niño sabe si está bien o no’. El propio Sejm debería aconsejar lo que hay que hacer para que todos puedan dormir en paz, rezar en paz, comer en paz, aprender y jugar en paz. El propio Sejm debe aconsejar lo que se puede hacer para asegurar que nadie acose, moleste, golpee o engañe a otro. El Sejm debe aconsejar qué hacer para evitar lágrimas y lamentos y asegurar que nuestras vidas sean felices.

Además del *Sejm* había un consejo de autogobierno, que había surgido del consejo jurídico. Se le delegaron aquellos asuntos que se repetían con frecuencia y que, por lo tanto, requerían un examen de por qué se repetían una y otra vez y cómo se podían prevenir. Maria Falska, la colega más importante de Korczak en el *Nasz Dom*, describió el significado del consejo de autogobierno con las siguientes palabras (Rogowska-Falska, [1928]1959:42):

El derecho del niño a expresar y decidir sobre su propia vida, donde está y puede ser un experto, no le viene como un regalo – como la buena voluntad del educador, bajo la apariencia de un gigantesco ‘estatuto de autogobierno’, como una estructura artificial a la que la vida real de un grupo no puede ser generalmente vinculada, – no como una renuncia borrosa, indecisa, difícilmente permanente – renuncia del educador de sus derechos a favor de un grupo de niños, sino involuntariamente, a espaldas del educador – lentamente, paso a paso – se cristaliza en las necesidades de la vida cotidiana.

La importancia central que Korczak concedía al autogobierno se basaba en su gran confianza en la competencia de los niños para actuar. También influyó la convicción de Korczak de que sabemos poco sobre los niños, y que las ciencias no pueden proporcionar un conocimiento fiable o incluso definitivo. Empieza el libro *Cómo amar a un niño* con las siguientes palabras (Korczak, [1919-20]2009:29):

Ya veo venir todas esas preguntas que esperan una respuesta, todas esas dudas que quieren ser disipadas: ¿cómo, cuánto, cuándo y por qué? Y digo: No sé. Si después de terminar este libro sigues el curso de tus propios pensamientos, el libro habrá logrado su propósito; pero, si lo hojeas con la esperanza de hallar en él consejos y recetas, te decepcionará porque no encontrarás muchas. Debes saberlo: si algunos consejos y recetas hay en él es contra la voluntad de su autor. Pues no sé y no puedo saber de qué manera unos padres que no conozco podrían educar, en condiciones que ignoro, a un niño que me es desconocido.

Esta es una de las razones por las que siempre se acerca a los niños con curiosidad y esperando. Esta es también la base de su interés en aprender de los niños una y otra vez. Se ve a sí mismo con los niños *“en el mismo barco y no puede reclamar la certeza de sus acciones más allá del horizonte común”* (Bartosch, 2017:25). Aunque como médico de profesión utilizó repetidamente métodos científicos para perfeccionar sus conocimientos sobre los niños, sabía que no podía obtener verdades irrefutables sobre el conocimiento científico. Para Korczak, la ignorancia se convirtió en *“una fuente positiva de experiencia, lo insondable en cada situación, la inagotabilidad del otro, así como el enigma del mundo – él atrae todo esto hacia el pensamiento y la comprensión”* (Hutflötz, 2017:78).

Korczak se veía a sí mismo dependiente del diálogo con los niños y maneja su responsabilidad por los niños, así como en sus declaraciones sobre los niños de manera cuidadosa y pragmática. Estaba convencido de que el entendimiento entre las personas debe tener prioridad sobre cualquier decisión preliminar justificada. Por esta razón, no clasificó a los niños según su grado de madurez, como era habitual en la psicología evolutiva y la medicina pediátrica de su época, sino que buscó las condiciones que permitieran a los niños de cualquier edad expresarse y a (co-)conformar sus propias vidas.

Korczak no entendía su pedagogía como una enseñanza basada en certezas fijas y aplicable por igual a todos los niños. Abogó por la auto-mejora y la auto-educación, el trabajo intrapersonal de los educadores en sí mismos. En contraste con algunas tendencias en la educación reformadora, que en la tradición romántica estilizaban al niño como el mensajero mesiánico de la salvación (por ejemplo, María Montessori, [1936]2006), Korczak seguía siendo excesivamente escéptico con respecto a cualquier tipo de idealización del niño o *“promesas educativas ingenuas de salvación”* (Fuchs, 2017:55). Decía: “Nosotros te educamos, pero nos educas también”, y así expresaba su ambición de lograr el objetivo de mejorar el mundo de los adultos y los niños, aunque sólo sea en el microcosmos. En otras palabras, se trataba de un proceso bilateral que preveía la igualdad y se basaba en la

cooperación y en la subjetividad de los adultos y los niños. Por último, fue un proceso que trató de asegurar los beneficios cognitivos y de desarrollo con todas las consecuencias para ambas partes.

La suposición de Korczak de que en la relación entre el adulto y el niño no se debe violar el derecho mutuo al respeto y, por consiguiente, a la libertad y a una vida digna, sigue siendo válida hoy en día y representa un gran desafío para la práctica pedagógica. Sus reflexiones no sólo son relevantes para la educación en el hogar, sino también para todas las instituciones educativas y la interacción cotidiana de los adultos con los niños. Si, por ejemplo, los elementos más importantes de su pedagogía constitucional se observaran en las escuelas, serían irreconocibles. Sin embargo, Korczak nunca entendió sus consideraciones en el sentido de una receta que tiene una respuesta adecuada a todas las preguntas, sino en el sentido de una orientación que tiene que considerar las condiciones respectivas y requiere su estudio exacto.

Si seguimos el pensamiento de Korczak, la idea de la participación y el autogobierno de los niños no pueden, sin embargo, entenderse sólo como un método o incluso un truco para mantener a los niños a raya e inducirlos a comportarse de cierta manera. La pedagogía de Korczak se dirige esencialmente contra todo tipo de paternalismo en el trato con los niños y pone en tela de juicio la ventaja de poder de los adultos y, por tanto, también de los actores pedagógicos profesionales. No sólo desafía al diálogo en igualdad de condiciones, sino también a cambios fundamentales en las estructuras de poder en las que se inserta cada tipo de educación y en las que se ve influenciada.

4. La asociación obrera *Die Kinderfreunde* y las Repúblicas Rojas de Niños

Los campamentos de verano conocidos como *Repúblicas Rojas de Niños* se establecieron en Alemania en 1926 como parte del trabajo educativo de la asociación obrera “Die Kinderfreunde” (Los amigos de niños). La asociación se había fundado en 1908 en Austria con el nombre de “Arbeiterverein der Schul- und Kinderfreunde” (Asociación obrera de los amigos de la escuela y los niños) y tenía inicialmente el objetivo de promover la educación sanitaria y cultural de los niños proletarios. Bajo la influencia de los acontecimientos revolucionarios después de la Primera Guerra Mundial, se añadieron objetivos políticos. Siguiendo el modelo austríaco, también se fundaron asociaciones de *Kinderfreunde* en Alemania y en 1923 se unieron para formar la “Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde Deutschlands”. Las organizaciones fundadoras fueron la Federación General de Sindicatos

Alemanes, el Partido Socialdemócrata de Alemania (SPD), la Asociación de Bienestar *Arbeiterwohlfahrt* y la Juventud Obrera Socialista (SAJ). Dentro de los *Kinderfreunde*, el llamado Movimiento de los *Rote Falken* (Halcones Rojos) jugó un papel especial. Su modelo educativo fue el movimiento de los boy scouts con sus paseos, campamentos de tiendas de campaña, marchas a campo traviesa y romance de fogatas, pero no adoptó sus rituales militares y se centró explícitamente en los niños proletarios. Desde mediados de los años veinte, el Movimiento de los Halcones Rojos se extendió rápidamente y se convirtió en el verdadero portador del Movimiento *Die Kinderfreunde*, sin que hubiera habido ningún debate significativo en el SPD y la SAJ sobre el contenido y la forma de la labor educativa. Imitando el uniforme de los boy scouts, los Halcones introdujeron la “camisa azul” como uniforme y como referencia a la ropa de trabajo de sus padres.

En Austria, inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial (mediados de junio de 1919), la asociación de *Kinderfreunde* había establecido una “colonia infantil” en Gmünd, una ciudad en la frontera con Checoslovaquia, en un antiguo campo de prisioneros de guerra. 700 niños, que sufrieron particularmente las consecuencias de la guerra, permanecieron allí dos veces durante seis semanas seguidas. En su libro *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft* (El niño proletario en la sociedad burguesa), publicado por primera vez en 1925, Otto Felix Kanitz, influyente colaborador de *Kinderfreunde* austriacos, describe esta colonia infantil como el primer intento de una república de niños “en la que los niños viven con iguales derechos e iguales obligaciones y no son objetos de cuidado y educación, sino sujetos codeterminantes y codiseñadores” (Kanitz, [1925]1970:155). En el informe de Kanitz no queda claro qué edad tenían los niños y si, como en las últimas Repúblicas de Niños en Alemania, eran niños y niñas en igual medida. En su informe sobre la estructura y el funcionamiento de la colonia infantil utiliza exclusivamente términos masculinos (lo que también habría sido habitual en ese momento si hubieran participado las niñas (op. cit.:155-156):

Todos los ayudantes eran jóvenes, el jefe de la colonia un joven de veinticinco años; tanto los líderes como los ayudantes hicieron lo que entonces era un intento audaz de dirigir la colonia completamente en el espíritu del autogobierno y la autoadministración. El intento tuvo un éxito brillante. Gmünd se convirtió en la primera república de niños sin usar este nombre. Cada sala se dividió en seis grupos de diez niños. Cada grupo eligió a su representante. Los seis representantes formaron el comité. Los 60 niños eligieron un representante. Los doce delegados sindicales formaron el comité de la colonia. Propuso al presidente y a su adjunto, que fue elegido en la ‘asamblea plenaria’ de los 700 niños. La asamblea plenaria se reunía

cada semana y tenía que decidir sobre las propuestas legislativas del comité de la colonia. Además, cada niño podía hablar sobre preguntas, mociones o quejas. La presidencia de la Asamblea y del Comité de Colonias fue compartida por el Jefe y el Presidente del Consejo de Niños. Asimismo, todos los anuncios y leyes aprobados por el Comité de Colonias debían ser firmados por ambos; de lo contrario, habrían sido inválidos en virtud de la Constitución.

Al parecer, los niños ya habían sido atendidos en sus ciudades de origen por grupos de los *Kinderfreunde*, que, en ese momento, sin embargo, como señala Kanitz, “*eran mucho más un cuidado que una organización educativa*” (op. cit.:156). Por consiguiente, aunque los niños no estaban en gran medida preparados y no estaban “*influenciados en un sentido socialista*”, la colonia infantil se había convertido en el corto tiempo de su existencia “*en una República de Niños que funcionaba bien y que unía a niños y adultos*” (ibíd.). Kanitz señala que la República de Niños se vio influida esencialmente por el hecho de que en ella surgieron “*comunidades de vida*”, que Bernfeld habría descrito como “*comunidades escolares*”. Kanitz describe el efecto educativo de estas comunidades en el sentido socialista con las siguientes palabras:

En esas comunidades de vida, los niños llegan a conocer todo tipo de trabajo que tienen que hacer allí, no como trabajo asalariado, sino como trabajo para la comunidad, y experimentan allí que no hay mejor manera de asegurar su propio bienestar que asegurar el bienestar de la comunidad. Las leyes de todo tipo que surgen en tales comunidades no están dictadas por las necesidades de una clase dirigente – que no existen – ni por la voluntad de un líder, que lo pasa todo por alto y lo guía, sino que estas leyes dictan las condiciones de trabajo y de vida de la comunidad. Los organismos designados para legislar no tienen otra cosa que hacer que formular estas leyes que surgen por su propia voluntad. Su observancia se convierte en algo natural en las comunidades de niños reales. Orgánicamente, la disciplina se desarrolla y consolida en los niños, y la ley de la comunidad se convierte en ley en el propio seno. La experiencia y el sentimiento de comunidad educan a los proletarios que lucharán disciplinadamente y con firmeza por una gran comunidad en el mundo, en la que tampoco hay lugar para los supervisores de trabajo y los policías (op. cit.:156).

A principios de la segunda mitad del decenio de 1920, los *Kinderfreunde* de Alemania desarrollaron un nuevo concepto de trabajo educativo, el campamento de tiendas como República de Niños, que “*complementó y continuó el trabajo de grupo en los halcones*” (Richartz, 1981:340). La acampada se había hecho popular en amplios círculos a través del movimiento juvenil burgués y los boy scouts. Simbolizaba nuevas formas de vida llamadas “*bündisch*” y “*kameradschaftlich*”, con las que los jóvenes se distinguían del comportamiento burgués y autoritario de los adultos y buscaban una nueva relación con la naturaleza. En 1926, la sección de los *Kinderfreunde* en la ciudad de Braunschweig organizó por primera vez un campamento de tiendas de campaña de dos semanas con 250 niños de entre 11 y 14 años. Las

experiencias de este campamento, cuya administración ya había sido puesta en manos de los niños, condujeron a largas discusiones en el *Reichsausschuss der Kinderfreunde* y a la concepción de un campamento modelo, que tuvo lugar en el verano de 1927 con 2.000 niños en Seekamp, cerca de la ciudad de Kiel en el norte de Alemania (reimpresión de la documentación de este campamento: Zimmer & Zimmermann, sin fecha). El político de educación del SPD y diputado del parlamento nacional (*Reichstag*) Kurt Löwenstein, que había sido presidente del Comité Nacional de *Kinderfreunde* desde 1923, tuvo una gran influencia en la concepción (ver Löwenstein, 1924; 1928; 1976).

Formalmente, la República Roja de Niños en Seekamp y los campos subsiguientes fueron contruidos de acuerdo a los siguientes principios: En cada tienda vivía un grupo de 10 a 14 niños con un ayudante adulto. Los niños eligieron a un miembro de su grupo como “portavoz de la tienda” o “presidente”. Una aldea consistía en 10 o 12 tiendas, los portavoces de las tiendas formaban el consejo de la aldea. Los ayudantes adultos tenían la dirección pedagógica, pero también podían tener cierta influencia en la autoadministración, porque de los ayudantes de una aldea se elegía al primer alcalde. La comunidad de la aldea también eligió a un niño como segundo alcalde, que también fue presidente del consejo de la aldea.

Todas las aldeas, junto con la cocina, las instalaciones técnicas y el consumo del campamento formaron la República de Niños. El órgano educativo determinante de la República formó la comunidad de ayudantes. El Parlamento de los Niños, elegido por los niños, era el más alto órgano de autogobierno de la república campestre, cuyas decisiones tenían fuerza legal (Richartz, 1981:341).

Ciertas áreas fueron confiadas a “fideicomisarios” adultos. Se trataba de temas “*que requerían un mayor grado de experiencia y conocimientos que los niños de 10 a 14 años de edad*” (Löwenstein, 1976:142). Esto se aplicó tanto a la preparación como a la puesta en marcha del campamento. Aunque los niños instalaron el campamento ellos mismos al llegar a Seekamp, es decir, levantaron y montaron las tiendas, trazaron caminos, dibujaron fosos, etc., durante el campamento de tiendas permanecieron una serie de preparativos y medidas “*con las que no se quería cargar a los niños*” (Richartz, 1981:341). Löwenstein contaba entre ellas “*la selección de un lugar adecuado para estos fines, el cálculo del campamento total, la instalación del sistema de abastecimiento de agua, la instalación de grandes calderas, la instalación de instalaciones higiénicas*” (Löwenstein, 1976:142). Löwenstein era consciente de la artificialidad de la situación creada en el campamento, pero asumió que “*bastaba con el trabajo y la responsabilidad de los niños*”. En su intención, la República de Niños no debía

ser un completo aislamiento de la vida de los adultos. *“Incluso las comunidades educativas artificiales, si quieren ser eficaces para la vida, no deben ignorar completamente la vida”* (Löwenstein, 1976:142). Según la concepción de Löwenstein, las Repúblicas de Niños no sólo deben representar a cualquier Estado sino a un “Estado socialista”. Por lo tanto, su razonamiento (Löwenstein, 1924:231):

En nuestras repúblicas de niños no hay diferencia entre ricos y pobres, no hay privilegios ni explotación. Todos, tanto los ayudantes como los niños, viven en las mismas tiendas, y sólo depende de la disciplina, el cuidado y la experiencia de cada comunidad de tiendas si la tienda es más o menos cómoda. Ya en nuestra primera República de Niños hemos creado un equilibrio para los menos educados. Cuenta con un comité de expertos en carpas, que intervino en calidad de asesor y ayudante cuando se le llamó o cuando descubrió deficiencias evidentes (educación práctica de la solidaridad también hacia los débiles). Todos los niños y ayudantes de la República de Niños comían la misma comida, que era simple, nutritiva y sabrosa. A todos se les dio tanto que quedaron plenamente satisfechos, y por lo tanto no hubo resentimiento cuando uno consumió más y el otro menos. Todo residente de la República de Niños tiene derecho a la atención médica adecuada y necesaria, a la alimentación y a la protección si se enferma o se lesiona. La República de Niños, el propio Estado, fue el proveedor siempre servicial, y el Estado, que eran los propios niños.

El principio pedagógico más importante de la República de Niños fue, por todo lo que los niños se aconsejaron y decidieron dejar la responsabilidad a ellos. Por otro lado *“todo lo que estaba más allá de sus habilidades y percepciones les fue arrebatado”* (Richartz, 1981:342-343). De esta manera, según Löwenstein, *“los niños tomaron conciencia de que esta república era su república, y además la premonición de lo que sería una república socialista”* (Löwenstein, 1924:232; *socialista* en cursiva en el original). Los iniciadores eran muy conscientes de que esta república socialista, que los niños iban a experimentar en el campamento de tiendas, no correspondía a la realidad social, pero asumieron que la experiencia de la República de Niños dejaría impresiones duraderas en la conciencia de los niños y los impulsaría a luchar por una sociedad justa y libre de explotación y opresión. En este sentido, Löwenstein llamó a la República de Niños un *“cuento de hadas de la realidad”* (Löwenstein, 1932:11). Especialmente la liberación temporal de los niños de las dificultades y preocupaciones de la vida cotidiana tenía como objetivo crear una situación en la que fuera posible una educación socialista. En el prólogo de la nueva edición de la documentación sobre la República Roja de Niños en Seekamp, los objetivos de dicha educación se esbozan con las siguientes palabras (Zimmer en Zimmer & Zimmermann, 1976: IV):

Las repúblicas de niños debían preparar a los participantes para la democracia socialista mediante 1. la abolición del control extranjero y el paternalismo, 2. la libertad de crítica y el

desarrollo individual de sus propias fuerzas, y 3. la solidaridad de los jóvenes compañeros con el orden autocreado, pero obligatorio del campo. Las repúblicas de los Halcones, con su anticipación de una parte de la sociedad socialista venidera, no sólo practicaron un comportamiento crítico y solidario, sino que también ofrecieron la experiencia alternativa que sólo podía dejar en claro que las circunstancias de la vida cotidiana eran cambiantes y también necesarias para el cambio.

Para Löwenstein el punto de partida era que los niños proletarios, debido a su situación en la vida y al desprecio que experimentaban diariamente, tenían un “*sentimiento de inferioridad*” y debían ser “*liberados de su inferioridad*” (Löwenstein, 1929a:1117). Describe su situación con las siguientes palabras (ibíd.):

Quando los niños individuales vienen a nuestros grupos, cuando salen de viaje en grandes cantidades, cuando organizan reuniones, entonces no son los niños individuales que viven en el estrecho piso, sino que son los niños de la clase trabajadora, que con sus abrigos azules se reúnen como iguales entre iguales alrededor de sus banderines rojos. Cuando marchan por las calles, tienen la conciencia de que ellos también valen algo, que también tienen el derecho de mostrarse en público con alegría y orgullo. [...] Si dejamos a los niños en la desfavorable situación, si los dejamos solos a la ideología pequeñoburguesa de la escuela y las instituciones educativas públicas, entonces inhibimos el desarrollo de las energías sociales de las que generalmente no podemos prescindir para el futuro...

Löwenstein subraya, sin embargo, que el movimiento de los Kinderfreunde ve

[...] en nuestra sociedad no sólo la insuficiencia, sino también una de las nuevas formas de sociedad en su infancia, a menudo completamente distorsionada. Vemos cómo la vida en su conjunto se divide cada vez más en procesos de trabajo colectivo diferenciado, cómo la responsabilidad colectiva diferenciada se hace cada vez más urgente y cómo la sociedad está creando una serie de nuevas formas de vida y funciones de trabajo. Vemos cómo el individuo se convierte cada vez más en el funcionario de una serie de tareas (op. cit.:1118).

El “problema educativo” que resulta de esto, dijo, consiste en

[...] hacer que en las nuevas generaciones sea funcional a través del ejercicio práctico y de la influencia en la conciencia de la sociedad creciente. Basándonos en esta idea, practicamos la autogestión en nuestros grupos, damos a los niños funciones que pueden cuidar seria y sólidamente, y los ponemos bajo la responsabilidad propia de su grupo (ibíd.).

Esto se practica en la República de Niños mediante la percepción de “nuevas funciones administrativas y de trabajo (servicio de seguridad, servicio de limpieza, servicio postal)”. De la misma manera, de “una nueva serie de cooperativas para excursiones de senderismo, con fines fotográficos, para festividades, etc.” resultarían “nuevos campos de actividad de trabajo creativo y responsable” (ibíd.). De esta manera las Repúblicas de Niños educan

[...] para las funciones públicas y sociales que nuestros hijos encontrarán cuando crezcan. Pero no queremos lograrlo enseñando o imitando las formas de los adultos, sino que las tareas que

se dan naturalmente en las comunidades de nuestros propios niños conducen al manejo práctico de formas y funciones cuyo efecto pedagógico es al mismo tiempo una preparación natural para la vida (op. cit.:1118).

La República de Niños se entendía también como una forma de “educación comunitaria” coeducativa de niños y niñas y se defendía contra muchas hostilidades y difamaciones, especialmente desde el ámbito de la Iglesia Católica (ver Löwenstein, 1929b). En contraste con las insinuaciones de seducción sexual y libertinaje, Löwenstein subrayó que “*en las repúblicas de niños no había coqueteo entre niños y niñas, ni tampoco entre ayudantes de ambos sexos*” (Löwenstein, 1929a:1120). En cambio, había “*una atmósfera de igualdad y pureza*” (ibíd.). En esta descripción se expresa que el autor fue ingenuo o recurrió a una mentira blanca en vista de los violentos ataques de la iglesia. El punto de vista de la “educación socialista” propugnada por Löwenstein y sus compañeros de lucha estaba aparentemente conformado por ideas puritanas.

En poco tiempo, los campamentos ocuparon gran parte del trabajo de los *Kinderfreunde*. Después de que el primer intento con 250 niños tuviera lugar en 1926, en 1927 le siguió Seekamp con 2.000 niños, y para 1928 ya se habían realizado ocho repúblicas de niños con 5.000 niños. En 1929 se establecieron repúblicas de niños para 10.000 niños, incluso en Dinamarca. En 1930 había siete, dos de ellos en Suiza y uno en Austria con unos 10.000 niños. El mismo número se distribuyó en 1931 a un total de nueve repúblicas de campo. Después de que en 1932 se suprimieron las subvenciones públicas para el trabajo de los *Kinderfreunde*, sólo se pudieron realizar tres grandes repúblicas de niños (Richartz, 1981: 345). Poco después de que los nazis tomaran el poder en enero de 1933, todas las organizaciones socialdemócratas (y comunistas) fueron prohibidas en Alemania y, en consecuencia, ya no fue posible continuar la práctica de las Repúblicas de Niños.

5. El autogobierno entre el empoderamiento y la sumisión

Aunque se asocian conceptos e instituciones pedagógicas muy diferentes con los términos *República de Niños*, una cosa que tienen en común es que conceden gran importancia al autogobierno de los niños implicados. Se espera que la experiencia que tienen los niños con el autogobierno estimule su confianza en sí mismos y su iniciativa. En parte, esta esperanza está vinculada a la expectativa de que los niños reconozcan las ventajas de una comunidad estructurada democráticamente, comprendan cómo funciona mejor y que se desarrolle una conciencia de solidaridad y apego mutuos. Por lo menos a partir de las descripciones de



Bernfeld y Korczak, así como de las descripciones de las *Repúblicas Rojas de Niños*, se puede concluir que, a pesar de los períodos de tiempo mayormente cortos, esos procesos de aprendizaje han tenido lugar realmente entre los niños.

Independientemente de los conceptos pedagógicos específicos entre el autogobierno en los hogares, por un lado, y los campamentos de verano, por otro, existen importantes diferencias estructurales.

En los *hogares*, el objetivo principal es redefinir la relación entre los niños y los adultos. En estas instituciones, los adultos tienen una fuerte posición estructural y por lo tanto tienen mucho poder, al menos en relación con los niños. El autogobierno no es sólo un juego o una acción de simulación, sino que tiene un carácter serio. Puede cambiar fundamentalmente la forma en que las personas viven juntas y contribuir a la transformación de la institución y sus procedimientos de toma de decisiones. Las relaciones educativas convencionales en las que los adultos tienen la última palabra se pueden poner patas arriba. Un ejemplo de esto es el tribunal de niños, ya que los adultos también están sujetos a sus sentencias. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que, en los casos descritos aquí, la gestión de la institución nunca está completamente en manos de los niños. Siempre existe el riesgo de que el autogobierno sea manejado de manera instrumental por los educadores adultos para lograr los objetivos que se han fijado.

En los *campamentos de verano*, por otro lado, el autogobierno se escenifica como un juego. No se trata de desafiar el poder de los adultos. Sin embargo, se ponen diferentes acentos en el trato con los demás (ejemplo “jardín de los padres”). En mi opinión, la forma en que se juega a la “república” tiene una importancia decisiva para los procesos de aprendizaje y cambio que son posibles en este contexto. La cuestión es si sólo se imitan los procedimientos que los adultos prescriben o que son comunes en los Estados existentes. O si el arreglo del juego debe incluir alternativas de una comunidad existente que puedan ser desarrolladas por los niños, como la posibilidad de expulsar a los representantes en cualquier momento. También es importante aquí si se trata sólo de la regulación democrática de los asuntos administrativos o de la democratización de todos los ámbitos de la comunidad. En el caso de las *Repúblicas Rojas de Niños*, también hay que tener en cuenta el contexto histórico. La democracia representativa propagada por los organizadores de los campamentos de verano como “Estado socialista” se mueve en el marco del programa socialdemócrata y se hace accesible a los niños

como una alternativa al Estado autoritario hasta ahora dominante. Está idealizado como un modelo formal y no contiene perspectivas de mayor alcance para una democratización de la sociedad y la comunidad.

A diferencia del autogobierno en los hogares, el autogobierno en los campamentos de verano es un acontecimiento relativamente a corto plazo que no tiene importancia existencial para los niños y adultos involucrados. Aparte de las experiencias de juego y los posibles resultados de aprendizaje, no hay consecuencias prácticas para la vida real de los niños fuera y después de la estancia en el campamento de verano. Aunque se hace una conexión explícita con la pertenencia a los grupos de niños de la Organización de los Halcones, que seguirá existiendo después del fin del campo, no se desarrollan ideas y demandas sobre cómo se podría reformar la sociedad y el Estado con la participación activa de los niños. Los niños no se presentan como presentes, sino como futuros ciudadanos.

En las Repúblicas de Niños analizadas por Kamp, que se presentaron al principio de este ensayo, se trata de hogares para niños y jóvenes que se habían vuelto “llamativos” y que se consideraban “antisociales” o “descuidados”. Por medio de su integración en las Repúblicas de Niños (*Junior Republics*) debían ser rehabilitados y resocializados, es decir, “devueltos al buen camino”. El autogobierno parecía ser un medio más eficaz para ello que el castigo y la coacción y era en gran medida instrumental. En el caso de los hogares administrados por Bernfeld y Korczak, se trataba de niños que vivían en condiciones extremadamente precarias como huérfanos, niños que vivían en la calle o como miembros de la minoría judía discriminada y empobrecida y que a menudo también eran considerados “descuidados” o “delincuentes”. Sin embargo, su “resocialización” no fue concebida como una adaptación y reintegración a la sociedad existente, sino más bien para fortalecer su confianza en sí mismos y devolverles su dignidad. Como “niños proletarios”, los niños de las Repúblicas Rojas de Niños también provenían de condiciones sociales precarias, pero no debían ser resocializados, sino que debían ser ganados para los objetivos del movimiento obrero socialdemócrata. Por lo tanto, tanto la situación de vida de los niños como los objetivos de las respectivas instituciones y eventos difieren, a veces considerablemente.

En todos los conceptos, instituciones y eventos educativos descritos, que funcionan con el autogobierno de los niños, se relativiza, pero no se cuestiona, el dominio de los educadores. No se considera la posibilidad de un movimiento social autónomo, en el que los niños sean

los actores decisivos, que tenga un impacto en la sociedad y sea una parte reconocida de ella. Habría un lugar en ese movimiento por parte de los adultos, pero su papel cambiaría fundamentalmente. Aunque sigan desempeñando un papel pedagógico, su papel seguirá siendo el de asesores que se solidarizarán con los niños, a petición de ellos y a su voluntad. Mientras no se desarrolle esa perspectiva transformadora, cualquier autogobierno de los niños en el marco de instituciones o eventos educativos corre el riesgo de ser instrumentalizado en interés de los que tienen el poder.

Con vistas a futuras formas de autogobierno de los niños, me parece instructivo concluir examinando la historia de los conceptos educativos en los que el autogobierno infantil se concibió con fines instrumentales. Después de esta revisión, trataré de buscar posibles formas de autogobierno de los niños que equivalgan a una redefinición igualitaria de las relaciones generacionales.

6. El autogobierno como autodisciplina

Los enfoques instrumentales del autogobierno de los niños se remontan al filósofo francés de la Ilustración Jean-Jacques Rousseau, a quien a menudo se describe como el padre de una comprensión moderna de la infancia. También están representados por algunos pedagogos que se consideran parte de la pedagogía de la reforma. Me parece que esa revisión es importante porque toda forma de autogobierno de los niños está marcada por la ambivalencia y puede ser objeto de abuso en el sentido de intereses de poder.

En su novela educativa *Emile*, Rousseau ya había recomendado una especie de autogobierno de los niños como método pedagógico en 1762. Aunque proporcionó espacios libres para los niños, lo que difiere de la pedagogía de obediencia que prevalecía en ese momento, que era en su mayoría militar y religiosamente vestida, lo concibió con una intención claramente manipuladora. Se dirigió a los educadores, que fueron presentados como hombres, con las siguientes palabras (Rousseau, 1762:72-73)

Joven maestro, te propongo un arte difícil, como es el de dirigir sin preceptos y lograrlo todo sin hacer nada. Estoy convencido de que este arte no es el apropiado a tu edad, de que no es el más adecuado para que luzcas tu talento ni consigas el aprecio de los padres, pero debo repetirte que es el único para conseguir el fin educativo. [...] En las educaciones más esmeradas manda el maestro y cree que dirige, y quien en efecto dirige es el niño. [...] Ya podéis daros cuenta de que seguís un camino opuesto al de vuestro alumno, que cree que él es siempre el dueño, pero debéis serlo vosotros de verdad. No hay ninguna sujeción más completa como la que posee todas las apariencias de libertad, ya que de este modo está cautiva

la voluntad misma. ¿No está a vuestra disposición un pobre niño que nada sabe, que lo ignora todo? ¿No sois vosotros los que disponéis de todo lo que tiene relación con él y de todo lo que está cerca de él? ¿No están en vuestra mano, sin que él lo sepa, sus tareas, sus juegos, sus deleites, sus penas y todo lo demás? No hay duda de que no debe hacer otra cosa que lo que él quiera, pero sólo lo que admitís que haga, pues no debe dar un paso sin que vosotros lo tengáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir. [...] Obrando de modo que sea dueño de su voluntad, no fomentaréis sus caprichos, y dejando que haga lo que quiera, pronto no hará más que lo que él debe hacer... [...] De esta manera, viendo que no le contrariáis y poniendo él su confianza en vosotros, además de no tener necesidad de ocultaros nada, no os engañará ni os mentirá; se manifestará tal como es; tendréis ocasión de estudiarlo y de preparar las lecciones que queráis darle, sin que advierta que las está recibiendo.

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), a menudo considerado un pedagogo de la reforma, desempeña un papel importante en el debate alemán, pero también internacional, sobre el autogobierno de los niños en el sentido instrumental. Foerster, que abogaba por un enfoque católico-cristiano de la educación moral, dirigió su atención sobre todo a la educación escolar. Rechazó la coerción externa y los métodos de castigo comunes en su época, como los castigos corporales, porque los consideraba contraproducentes y, en última instancia, ineficaces. En cambio, se centró en la “*construcción del carácter*” y vio en el “*autogobierno*” de los niños en la escuela la forma adecuada de lograrlo. De esta manera esperaba lograr la “*obediencia voluntaria*”. En contraste con la disciplina superficial, vio en ella el “*verdadero triunfo de la educación*” (Foerster, [1912]1953:254), en que “*esa conquista se desplaza más hacia el interior y se convierte así en una verdadera autoconquista*” (op. cit.:291; *autoconquista*, en cursiva en el original). No el educador, sino “*el niño mismo debe romper su voluntad inferior*” (op. cit.:234; todo en cursiva en el original), es decir, debe armarse contra sus propios impulsos. La compulsión externa debe ser internalizada y así convertirse en una autocompulsión educada – mucho más confiable –: a la conciencia, al superego, a la moralidad y a la autocensura. Foerster ve el propósito del autogobierno en el sentido de que lleva al autocontrol de los propios afectos y se hace efectivo como la voluntad internalizada de las autoridades gobernantes.

Es el *tono* de la relación pedagógica que debe cambiar radicalmente hacia una “*pedagogía de la confianza*” positiva. El profesor siempre objetivo y ejemplar (las mujeres nunca se mencionan en los documentos históricos) debe evitar a toda costa el tono de comando y todas las expresiones honoríficas. En cambio, se debe lograr una obediencia interna precisa e incondicional mediante métodos modernos y refinados de autoacción y autogobierno. Los mandamientos, las reglas y las verdades morales no deben ser forzadas de manera deductiva y

torpe sobre el niño por medio de sermones, sino más bien inducidas específicamente dentro del niño por métodos indirectos. En las discusiones de grupo con los niños, el educador debe intervenir sólo en raras ocasiones y en los puntos esenciales para corregir la situación, pero por lo demás debe dejar mucho espacio para ejercer la responsabilidad personal. Con la ayuda del método inductivo, a partir de la experiencia del niño, se debe transmitir la veracidad, el valor, la valentía, la independencia, el sentido del honor, la caridad, la consideración y la disciplina. Obviamente ni Rousseau ni Foerster tienen en mente a las niñas. Rousseau tenía incluso una visión decididamente sexista y despectiva del papel de la mujer.

Mediante una hábil reinterpretación del esfuerzo del niño por la libertad, se creará lo opuesto a la libertad individual, es decir, la obediencia incondicional. Foerster se preocupa por *“ganar a las fuerzas organizadoras en el carácter del propio alumno para la cooperación y traducir el desempeño deseado de la obediencia o el trabajo al lenguaje de los intereses más fuertes de la adolescencia”* (op. cit.:296). Para ello, se espera que el educador se alíe con el afán de libertad del niño y que actúe como maestro de la verdadera y auténtica libertad *“como intérprete de la verdadera fuerza e independencia”* (op. cit.:280). Tenía que proteger el esfuerzo infantil por liberarse *“del error, para iluminarlo acerca de su verdadero objetivo y su más alta realización, de modo que no se atrinchere en una confusión poco clara en un egoísmo desafiante, ni busque su satisfacción en las excitaciones de la esfera sensual”* (ibíd.). El que se reconoce y experimenta a sí mismo a la luz de ideales más elevados *“siempre declarará la guerra a su naturaleza y acogerá con agrado todo lo que le imponga grandes tareas de humillación y autodomínio”* (op. cit.:240).

Una vez que se ha abordado de esta manera lo ‘heroico’ en el niño, una vez que su personalidad más íntima se ha interesado por las exigencias de la disciplina, entonces la rebelión más elemental de los niños contra las reglas, su disgusto por la restricción de su vida se rompe absolutamente, y al maestro le resulta fácil aplicar la disciplina más estricta (op. cit.:276-277).

En un escrito anterior, que también está dedicado a la formación del carácter, Foerster ([1908]1914) subraya:

El autogobierno en la juventud debe ser sólo un medio para educar a los obedientes en una esfera limitada de responsabilidades simples a la cooperación activa con la autoridad, a la obediencia voluntaria, al *interés* en la función ordenadora de la autoridad. Toda ‘vida comunitaria’ de mayor alcance de la escuela tiene un [...] efecto desorganizador social, porque mata la correcta autodecisión y autoevaluación de los jóvenes desde el principio” (Foerster, [1908]1914: 467). “Tal colaboración en la orden [...] dispone al hombre en general a una

actitud más comprensiva hacia cualquier tipo de autoridad y lo aleja del espíritu de rebelión (op. cit.:464).

En su reconstrucción de la historia de las repúblicas de niños, Kamp ([1995]2006:97; cursiva en el original) resume acertadamente el concepto educativo de Foerster:

En la obra de Foerster, la auto-supresión y la obediencia no se producen por una torpe coacción sino por una refinada metodología de reinterpretación y manipulación de las necesidades y la voluntad. La autogestión bajo supervisión y corrección educativa sirve para generar una obediencia interna y *voluntaria*, que se refuerza aún más con la opinión pública y se vigila constantemente. Foerster demuestra así ser uno de los más claros e inteligentes representantes de la *pedagogía negra*¹⁰ (que apunta a la dominación y la opresión).

Hoy en día, el uso manipulador de los enfoques de autogobierno o participación se discute principalmente con referencia al concepto de gubernamentalidad del filósofo e historiador francés Michel Foucault. Foucault había elaborado, en particular en su estudio histórico *Vigilar y castigar* (Foucault, [1975]2010) y en sus conferencias en el *Collège de France* de 1977 y 1978 sobre la historia de la gubernamentalidad (Foucault 2008), cómo las formas de gobierno de la sociedad burguesa han pasado de la represión directa a una especie de autocontrol internalizado. Es esencial que se dé a los individuos un margen de maniobra desde una edad temprana en la que aprendan a “controlarse”. Recurriendo al doble sentido del término sujeto como autónomo y a la vez sujetado, Foucault describe este desarrollo como un proceso de “sujetivación” en el sentido de una interacción entre el gobierno desde fuera y el autogobierno (ver, por ejemplo, Sáez, Caruso & Zuluaga G., 2006).

En sus estudios sobre la gubernamentalidad del trabajo social, el pedagogo social alemán Fabian Kessl (2004) ha elaborado la simultaneidad ambivalente de la extranjería y la autogestión. Lo describe como una forma específica de gobierno, “*una cierta concepción de liderazgo humano*” (op. cit.:51). De este modo, llama la atención sobre los modos específicos de sujetivación que pueden encontrarse en los procesos de “*una simultaneidad ambivalente de gestión externa y autogestión, de sujeción y sujetivación*” (op. cit.:52). Kessl entiende el trabajo social como “*parte del desarrollo pedagógico de los modos de gobierno del Estado de bienestar*”, en el que coinciden las lógicas gubernamentales de individualización y gobierno de los individuos (op. cit.:93).

10 La “pedagogía negra” es un término acuñado por la psicóloga Alice Miller (2006) en los años 80 con el que intentaba definir **ese estilo de educación autoritario** donde se busca doblegar al infante y someterlo a la voluntad de los adultos. La denominación “negra” para este tipo de educación implica un tipo racismo involuntario (nota ML).

Un estudio reciente sobre “culturas organizativas” en la educación de hogares infantiles distingue tres tipos: el tipo de asistencialismo, la apropiación y la *compliance* (Equit 2018). El asistencialismo representa la práctica predominante durante mucho tiempo de la subordinación y la obediencia, que a menudo se asociaba con la represión y la violencia inmediatas y que hoy en día sólo se encuentra en casos aislados. La apropiación es una práctica que toma en serio a los niños y jóvenes que viven en el hogar, reconoce plenamente sus derechos e intereses y les da la oportunidad de actuar en el respeto mutuo entre niños y adultos. Este tipo, representado históricamente por los enfoques pedagógicos de Korczak y Bernfeld, apenas se encuentra hoy en día en la educación de hogares infantiles. La forma dominante, sin embargo, es la que Claudia Equit describe con el término inglés *compliance*. Se trata de una forma de relación legítima y concebida terapéuticamente que tiene por objeto hacer que el cuerpo sea útil y enseñable. Los niños son vistos y tratados como casos individuales, “*que se activan uniformemente para asumir lógicas de autoactivación y de toma de riesgos*” (Equit, 2018:26).

En llamamientos más recientes, presentados como “éticos”, pueden encontrarse tendencias similares para distinguir las prácticas punitivas y disciplinarias legítimas de las ilegítimas en la educación de los hogares infantiles y de la familia. En la introducción a un enfoque correspondiente de la revista alemana *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Johannes Drerup, Günter Graf y Gottfried Schweiger (2018:4) argumentan en contra de poner “*las prácticas pedagógicas punitivas y disciplinarias en todo como restos anacrónicos de ‘pedagogía negra’ ad acta*”. Si bien el llamamiento de los autores tiene el mérito de desenmascarar la hipocresía generalizada entre muchos educadores, en la que los aspectos de poder en las relaciones educativas se barren bajo la alfombra y se disputan con un lenguaje eufemístico, contribuyen a justificar el mantenimiento de relaciones de poder desiguales entre adultos y niños como si no tuvieran alternativa.

Las absurdas consecuencias a las que esto puede conducir se pueden ver en un artículo de Henning Hahn (2018), que se puede encontrar en la misma revista. En ello la culminación de la práctica educativa entendida por el autor como emancipadora se ve en el hecho de que los castigos se llevan a cabo “*de mutuo acuerdo intencional*” entre el niño y el adulto (op. cit.:26). Dado que el autor considera a los niños como “*sujetos morales ‘inacabados’*” (op. cit.:28), considera que es una bonita ilusión que el “*ideal de autodisciplina autónoma*” (op. cit.:27) pueda tener éxito. El autor considera que el objetivo de la autonomía, es decir, la

emancipación del niño, se logra cuando “*se suprime la separación en un sujeto punitivo y un objeto punitivo, ya que el niño se encuentra respetado en todo momento como coautor del castigo o puede respetarse a sí mismo como coautor del castigo*” (op. cit.:34-35). Por lo tanto, el autogobierno del niño consiste esencialmente en el hecho de que se vigila permanentemente a sí mismo y participa activamente en asegurar que sea castigado “justamente”. El castigo, en cualquier caso, se considera indispensable, porque de lo contrario la educación se llevaría a sí misma al absurdo.

7. Conclusión: el autogobierno como autoempoderamiento

Mientras que Foerster y anteriormente Rousseau veían el autogobierno de los niños en las instituciones educativas al menos como una forma de “autodisciplina autónoma” (para la crítica del concepto educativo de Rousseau ver también Grey, 2019), los conceptos de educación presentados arriba parecen depender únicamente de que los niños se sometan a las reglas dadas y participen activamente en su castigo en la obediencia anticipada. De esta manera, cualquier participación de los niños degenera en una perversa forma de falsa democracia, en la que la autodeterminación de los niños se fusiona perfectamente con su opresión.

El cinismo que sale a la luz en ella muestra algunos paralelismos con las Repúblicas de Niños, que tenían por objeto devolver a la razón y al buen camino a los niños que se habían convertido en “conspicuos” y “delincuentes” por medio de un aparente autogobierno. Tienen poco en común con las Repúblicas de Niños asociadas a los nombres de Bernfeld, Korczak o Löwenstein. Se plantea la cuestión de por qué sus formas de autogobierno apenas se notan hoy en día y no se encuentran en la práctica educativa. Tendrían el potencial de sostener el espejo de los falsos métodos educativos participativos que se practican hoy en día como *compliance*, una pedagogía que está realmente interesada en la emancipación de los niños y en una redefinición igualitaria de las relaciones generacionales.

En mi opinión, el quid de la cuestión es cómo permitir que los niños lleguen a formas comunes de acción, determinadas por ellos mismos y en conjunto, que fortalezcan su posición en la sociedad y la comunidad y ayuden a resolver sus problemas cotidianos. Un elemento indispensable de esa práctica sería asegurar que se respeten los derechos de los niños, que se les trate con respeto y que se salvaguarde su dignidad humana. Considero que el desafío

fundamental es cómo superar la contradicción inherente en toda educación de lograr la autodeterminación a través de la determinación externa.

Referencias

- Barbosa Reinaldo, Jorge (2014) *Benposta (1956-2014). Experiencias de Educación Social en la República de los Muchachos*. Trabajo Fin de Grado Educación Social. Universidad de Valladolid. Online: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6769/TFG-L642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bartosch, Ulrich (2017). Natur – Gott – Mensch. Eine theoretische Verortung der konstitutionellen Pädagogik. En S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Eds.). *Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 12-27.
- Beiner, Friedhelm (2008). *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- (2011). *Janusz Korczak. Themen seines Lebens. Eine Werkbiographie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bernfeld, Siegfried ([1921]1969). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung*. En S. Bernfeld. *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, Bd. 1. Darmstadt: März, pp. 84-191.
- Drerup, Johannes, Günter Graf & Gottfried Schweiger (2018). Editorial zum Heftschwerpunkt: Strafe und Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen. Ethische Perspektiven. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 1-5.
- Equit, Claudia (2018). Organisationskulturen der Aneignung, Fürsorge und Compliance im Bereich Heimerziehung. *neue praxis*, 48(1), 16-29.
- Foerster, Friedrich Wilhelm ([1908]1914). *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*. Zürich: Schultheß & Co.
- ([1912]1953). *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. Recklinghausen: Paulus Verlag.
- Foucault, Michel ([1975]2010). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (2008). *Seguridad, territorio, población. Curso de Collège de France (1977-1978)*. Tres Cantos: Akal.
- Freericks, Renate & Dieter Brinkmann (2019). Freizeitpark. En J. Hasse & V. Schreiber (Eds.). *Räume der Kindheit. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript, pp. 64-70.
- Fuchs, Birgitta (2017). *Zur Aktualität der Bildungsphilosophie Janusz Korczaks*. En S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Eds.). *Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 54-69.
- Gayk, Andreas (Ed.) (1976). *Die rote Kinderrepublik Seekamp. Dokumentation des ersten sozialistischen Kinderlagers 1927*. Stuttgart: Falkenbuchverlag 1976 (primero Berlin: Arbeiterjugend-Verlag 1928).
- George, William R. & Lyman B. Stowe (1912). *Citizens Made and Remade*. Boston & New York: Houghton Mifflin.



- George, William R. (1909). *The Junior Republic: Its History and Ideals*. With an Introduction by Thomas Mott Osborne. New York & London: D. Appleton & Co.
- (1937) *The Adult Minor*. New York & London: D. Appleton & Co.
- Godàs i Vila, Frederic (1979). La república infantil, una experiencia comunitaria. *Cuadernos de Pedagogía* [Barcelona], 54, 46-48.
- Gordaliza Cornellà, Benet & Carlos Sánchez-Valverde Visus (2017). El Grup Benèfic Wad Ras: semblança en el centenari de la creació de “la Prote”. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 30, 13-45. Online: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/96709/418745>
- Gothe, Lothar & Rainer Kippe (1975). *Aufbruch – 5 Jahre Kampf des SSK. Von der Projektgruppe für geflohene Fürsorgezöglinge über die Jugendhilfe zur Selbsthilfe verelendeter junger Arbeiter*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Grey, Peter (2019). Rousseau’s Errors: They Persist Today in Educational Theory. Pity poor Émile! *Psychology Today*, Feb. 2; online: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200902/rousseau-s-errors-they-persist-today-in-educational-theory>
- Hahn, Henning (2018). Strafe als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind. Ein Vorschlag zur Konzeptualisierung und Rechtfertigung elterlicher Straftakte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 25-38
- Hebenstreit, Sigurd (2017). *Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hoernle, Edwin ([1923]1969). Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen. En E. Hoernle: *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Darmstadt: März, pp. 167-254.
- Hutflötz, Karin (2017). Der Mensch – das offene Wesen. Und was das für das Kind und seine Bildung bedeutet. En S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Eds.). *Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 70-84.
- Kamp, Johannes-Martin ([1995]2006). *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen: Leske + Budrich; segunda edición con nuevo prólogo online: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>
- Kanitz, Otto F. ([1925]1970). *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Reedicción en O. F. Kanitz: *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung*. Ed. Lutz von Werder. Frankfurt/M.: März Verlag, pp. 21-114.
- Kessl, Fabian (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit*. Weinheim & München: Juventa.
- Kirchner, Michael (2013). Janusz Korczak: Über die Bedeutung des ‚pädagogischen Takts‘ für die Balance von Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis. En R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Eds.). *Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven*. Jena: Edition Paideia, pp. 213-226.
- Korczak, Janusz ([1919-20]2009). *Cómo amar a un niño*. México: Editorial Trillas.
- ([1921]2003). Sejm i Sąd [El Sejm y el Tribunal]. En *Dziela [Obras]*, t. 11, vol. 1. Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, p. 238.
- ([1929]1993). *El derecho del niño al respeto. Tres relatos*. México: Editorial Trillas.
- Lane, Homer ([1928]1969). *Talks to Parents and Teachers*. New York: Schocken.



- Lehmann, Siegfried (1926). Von der Straßenhorde zur Gemeinschaft. Aus dem Leben des „Jüdischen Kinderhauses“ in Kowno. *Der Jude* (Sonderheft Erziehung), 23-26.
- (1930). Eine jüdische Kinderrepublik in Palästina. *Palästina*, 13(3), 73-79.
- Liebel, Manfred (1987). Marginalisierung als Lebenserfahrung von Jugendlichen. En M. Liebel & B. Schonig (Eds.). *Ist die Zukunft schon verbraucht? NachDenken über Jugend und Jugendarbeit. Zur Erinnerung an Hellmut Lessing*. Berlin: Technische Universität Berlin, pp. 173-182.
- (2012). 40 Jahre Georg-von-Rauch-Haus – mehr als eine Erinnerung. *neue praxis*, 42(1), 100-106.
- (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- (2016). La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia. *Educació Social – Revista d’Intervenció Socioeducativa* (Barcelona), 62, 24-42.
- (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia. *RES – Revista de Educación Social*, 28, 176-195. Online: https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/derechosyprotagonismo_res_28.pdf
- Liebel, Manfred, Heinz Bott & Elisabeth Knöpp (Eds.) (1972). *Jugendwohnkollektive. Alternative zur Fürsorgeerziehung?* München: Juventa.
- Liebel, Manfred & Urszula Markowska-Manista (2018). Pädagogik der Achtung [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet, 22.06.2018; online: <https://www.socialnet.de/lexikon/Paedagogik-der-Achtung>
- Liegle, Ludwig (1989). Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(3), 399-416.
- (2017). *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Llorente Fernández, María de los Ángeles (2015). *Benposta: Cincuenta Años de Utopía Pedagógico-Social*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de Educación, Universidade Vigo. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/54205379.pdf>
- Löwenstein, Kurt (1924). *Die Aufgaben der Kinderfreunde*. Berlin: Vorwärts Buchdruckerei und Verlagsanstalt.
- (1928). *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*. Wien: Jungbrunnen.
- (1929a). Die Aufgaben der Kinderfreundebeziehung. *Sozialistische Monatshefte*, 35(12), 1116-1120.
- (1929b). Die Kinderrepubliken und ihre Kritiker. *Die Arbeiterwohlfahrt*, 4(19), 592-596.
- (1932). *Sozialistische Erziehung als Forderung und Tat*. Berlin: Vorwärts.
- (1976). *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933*. Eds. F. Brandecker & H. Feidel-Mertz. Berlin, Bonn–Bad Godesberg: J.H.W. Dietz Nachfolger.
- Makarenko, Anton S. ([1925-35]2016a). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- ([1938]2016b) *Banderas en las torres*. Barcelona: Planeta.

- Miller, Alice (2006). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. México: Tusquets Editores.
- Montessori, Maria ([1936]2006). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.
- Neill, Alexander S. (1924). *A Dominie's Five. Or Free School!* London: Herbert Jenkins
- (1926). *The Problem Child*. London: Herbert Jenkins.
 - ([1945]1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos Unidos.
 - ([1970]1994). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la Educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Paul, Leslie (1939). *The Republic of Children. A Handbook for Teachers of Working Class Children*. London: Allen and Unwin.
- Pericacho Gómez, Francisco Javier & Mario Andrés-Candelas (2018). Inicios de las Boys Town en España: la Ciudad de los Muchachos de Vallecas (Madrid). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 44, 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709163028>
- Rogowska-Falska, Maria ([1928]1959). *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*. *Szkic informacyjny* [El establecimiento educativo “Nuestro Hogar”. Esquema informativo]. Warszawa: PZWS.
- Richartz, Nikolaus (1981.) *Die Pädagogik der „Kinderfreunde“*. *Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik*. Weinheim: Beltz.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762). *Emilio, o De la educación*. Online: <http://activistasxsl.org.ve/wp-content/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf>
- Saez, Javier, Marcelo Caruso & Olga Lucía Zuluaga G. (Eds.) (2006). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Wills, William D. (1941). *The Hawkspur Experiment. An Informal Account of the Training of Wayward Adolescents*. London: Allen and Unwin.
- Wills, William D. (1945). *The Barns Experiment*. London: Allen and Unwin.
- (1960). *Throw Away thy Rod. Living with Difficult Children*. London: Gollancz.
 - (1962). *Common Sense about Young Offenders*. London: Gollancz.
 - (1964). *Homer Lane. A Biography*. London: Allen and Unwin.
- Zimmer, Jochen (sin fecha). Vorwort zur Neuauflage. Einleitung in die Geschichte der sozialistischen Kinder- und Jugendarbeit. En *Seekamp – Die Rote Kinderrepublik. Dokumentation des ersten sozialistischen Kinderlagers 1927*. Filderstadt: Falkenbuchverlag, pp. I-VII.

Sobre el autor:

Contacto: manfred.liebel@gmail.com

Dr. Manfred Liebel, Profesor emérito de Sociología de la Universidad Técnica de Berlín; cofundador y patrocinador de la maestría internacional e intercultural “*Childhood Studies and Children's Rights*” de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam (Alemania); asesor de los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores de América Latina y África.

