

La manipulación mediante la traducción: la difusión de un estudio sobre las escuelas experimentales de Hamburgo (1919 – 1933) en los años 1970

Ana Martínez Martínez, Christian Roith, Universidad de Almería

Introducción

Pocos fenómenos están tan íntimamente entrelazados como la política educativa y las condiciones históricas de una determinada sociedad en la que se lleva a cabo, pero esta relación no llama demasiado la atención en circunstancias que podríamos considerar “normales”. No obstante, existen épocas históricas extraordinarias en las que la interdependencia entre los conceptos de educación que se quieren imponer en la práctica y la evolución política y social queda muy evidente. El tema de este estudio son los cambios en la práctica educativa y los discursos pedagógicos que se produjeron en dos épocas históricas separadas por una distancia temporal de 50 años, pero que comparten una característica: ambas experimentaron el fracaso de una revolución. Mientras que la primera revolución, la de los años 1918/19 en la Alemania inmediatamente posterior a la Primera Guerra Mundial, vivió su momento efímero de triunfo, en el que una sociedad totalmente renovada pareció posible hasta que las fuerzas conservadoras se impusieron con la ayuda de una parte de la izquierda, la segunda, la revolución estudiantil de 1968/69, tenía el carácter de una revolución imaginaria sin opciones reales de conseguir el cambio social deseado. A pesar de esta diferencia, las dos intentonas revolucionarias tienen otro aspecto en común: su ideario se mantuvo mucho más tiempo vivo en el campo educativo que en el político. Ante la imposibilidad de lograr la revolución social a corto plazo, los revolucionarios frustrados concentraron sus esfuerzos en el intento de educar a las futuras generaciones en el espíritu de la rebeldía.

En la primera parte, este trabajo ofrece una breve descripción de los acontecimientos que llevaron a la transformación de cuatro escuelas públicas de Hamburgo en escuelas revolucionarias; los múltiples y diversos factores que facilitaron el inicio de este experimento pedagógico, en particular, la atmósfera revolucionaria en los meses inmediatamente posterior al fin de la guerra, serán el objeto de una breve reflexión. Sin embargo, la historia de las escuelas experimentales y revolucionarias de Hamburgo, por interesante que sea, no es el tema principal de este estudio; más bien se pretende investigar sobre el reflejo de esta experiencia en el mundo académico y, en especial, el papel de una tesis doctoral sobre este experimento y de sus traducciones a varios idiomas en los diferentes discursos pedagógicos nacionales de los años 1970. Para este fin, se resumirá y comentará la línea argumentativa del texto original escrito en francés por el pedagogo suizo alemán Robert Jakob Schmid que le sirvió para la obtención del grado de doctor en la Universidad de Ginebra y que se publicó por primera vez en 1936. A continuación se analizará la reedición de este trabajo realizada en Francia en 1971 sin el conocimiento del autor, y, en especial, de su prólogo a cargo de Boris Fraenkel que intenta invertir la argumentación presentada en la obra original. El mismo procedimiento se llevará a cabo con las traducciones del estudio al castellano y alemán que destacan por su falta de interés en la difusión de las críticas de Schmid respecto a las comunidades escolares y la distorsión de su argumentación mediante diferentes métodos, como traducciones parciales, abreviaciones de los aspectos más críticos o añadiendo largas introducciones. De esta manera, se pretende mostrar cómo los editores de estas traducciones intentaron usar el estudio de Schmid como una herramienta de apoyo para sus propios intereses argumentativos en el discurso pedagógico de los años 1970, manipulando y falseando – probablemente sin malas intenciones – el tenor del trabajo original.

Las escuelas experimentales de Hamburgo (1919 – 1933)

El contexto histórico: revolución y contrarrevolución

En el mes de octubre de 1918, la población alemana hacía más de cuatro años estaba sufriendo las extremas durezas de la guerra, sobre todo, la falta de alimentación y de abastecimiento de productos básicos, debido principalmente a la estrategia bélica del Imperio Británico que estableció un eficaz bloqueo con el fin de desmoralizar a su enemigo. Los soldados en el frente occidental ya conocían la

superioridad de las tropas a las que se enfrentaron, en particular, de las unidades estadounidenses, antes de que el 05 de octubre de 1918 se publicara la noticia de que el Imperio Alemán había solicitado un armisticio. A pesar de conocer la inevitable derrota en la guerra, el alto mando del ejército alemán intentó enviar lo que quedaba de la flota a una última batalla contra la Marina Real británica. Los tripulantes de varios buques de guerra anclados en Kiel se sublevaron, después de que algunos de sus camaradas ya se hubieran negado anteriormente a obedecer estas órdenes aberrantes. En poco tiempo se formaron consejos de trabajadores y soldados en numerosas ciudades alemanas, sustituyendo al mando militar general y ocupando el poder que antes había ejercido éste; no tocaron las instituciones civiles del Imperio y tampoco confiscaron propiedades privadas porque esperaban que estas acciones partieran del futuro régimen democrático. Los revolucionarios tomaron el poder durante un breve periodo de tiempo, causando la abdicación del emperador Guillermo II, la proclamación de la República por parte del socialdemócrata Philipp Scheidemann el día 9 de noviembre y la firma del armisticio el día 11. La revolución socialista según el ejemplo bolchevique no pudo triunfar al final, porque los socialdemócratas se aliaron con las fuerzas conservadoras sofocando la revolución, pero estos tiempos revueltos vieron numerosas iniciativas fundamentadas en el espíritu democrático, pacifista y antimilitarista de los primeros revolucionarios, iniciativas que se mantuvieron durante la República de Weimar, esta primera y desafortunada experiencia de los alemanes con un orden político democrático¹.

Los revolucionarios y la escuela

En Hamburgo, el consejo de trabajadores y soldados comunicó en su primera proclamación con fecha del 06 de noviembre de 1918 a la población de la ciudad: “El Consejo de Trabajadores y Soldados ocupa la mayor parte del poder político. No retrocederá.”² Al día siguiente, un grupo de jóvenes maestros se presentó en el consejo de trabajadores y soldados, pidiéndole la publicación de un llamamiento a una asamblea general con el fin de constituir un consejo de maestros y profesores. Después de una primera y caótica reunión, se consiguió el establecimiento de dicho consejo en una multitudinaria asamblea con aproximadamente 2.300 docentes el día 12 de noviembre. Este órgano empezó a trabajar con celo revolucionario; se descartaron las consideraciones iniciales de algunos de sus miembros que querían posponer el trabajo hasta la ratificación de la nueva ley escolar, alegando que esta ley debía estar basada en las medidas tomadas con anterioridad. Después de numerosas reuniones a un ritmo frenético, no solamente del consejo, sino también de varias subcomisiones, se publicaron las decisiones acordadas en el consejo de maestros y profesores el 23 de noviembre de 1918. Se trató de la proclamación de un cambio radical del sistema escolar tradicional. Entre otras medidas se propusieron:

- La sustitución de los diferentes tipos de escuelas actuales, de un pronunciado matiz clasista, por una escuela unificada, tanto en el nivel primario como secundario, y gratuita.
- La autogestión de los centros escolares. “Los padres y el personal docente, los alumnos actuales y anteriores de una escuela forman la comunidad escolar.” Lo que más revuelo causó entre los profesores fue la propuesta de sustituir el director nombrado por la autoridad escolar por un director elegido en unos comicios secretos.
- La abolición de las clases de religión.³

¹ Un relato “oficioso” de los acontecimientos se puede encontrar en MÜLLER, Helmut M.: *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Mannheim, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1996, pp. 223 – 230. STREISAND, Joachim: *Deutsche Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Köln, Pahl-Rugenstein, 1983, pp. 279 -293, ofrece la interpretación marxista de este episodio histórico.

² Cit. según de LORENT, Hans-Peter: “Der Lehrerrat”, en: DE LORENT, Hans-Peter; ULLRICH, Volker (eds.): *Der Traum von der freien Schule», Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik*, Hamburg, ergebnisse VERLAG, 1988, p. 25.

³ Vid “Beschlüsse des Lehrerrats zur Gestaltung des Schulwesens“, Hamburg, 23. November 1918, reproducido en LORENT, *op. cit.*, 1988, p. 35.

Las decisiones del consejo nunca se llegaron a poner en práctica en toda su radicalidad. Las fuerzas moderadas dominaron en el Senado de la Ciudad de Hamburgo elegido en el mes de marzo de 1919; una cámara de maestros y profesores, donde prevalecían las agrupaciones políticas moderadas, sustituyó al consejo revolucionario. En consecuencia, todas las medidas iniciadas por el consejo se cancelaron, parcialmente en concordancia con la resistencia silenciosa mostrada por la administración escolar con anterioridad. No obstante, una medida decidida por un comité en el mes de febrero de 1919 se mantuvo: el establecimiento de escuelas experimentales.

La pedagogía de la reforma y la escuela pública

Los principios de estas escuelas experimentales surgieron de un amplio movimiento de reforma pedagógica cuyos inicios se pueden localizar aproximadamente en los años 1880. Una revista titulada *Pädagogische Reform* criticaba ya en estos años el mecanismo insulso, la uniformidad y el adiestramiento obstinado, así como la unilateralidad intelectual de la escuela tradicional⁴. De estas críticas surgió el movimiento a favor de la educación artística, iniciado sobre todo por parte de Alfred Lichtwark, el director de la *Kunsthalle*, un museo de arte moderno, en Hamburgo. Este movimiento destacó por una serie de reivindicaciones que incluían:

- La demanda de una nueva educación artística que favoreciera el dibujo libre del niño en vez de transmitir los principios del dibujo técnico.
- La reivindicación de una nueva enseñanza de la literatura que incluyese la organización de representaciones de obras de teatro.
- Una nueva educación musical, fundamentada en la reactivación de la canción popular y el equipamiento de las escuelas con aulas musicales.
- La sugerencia de una nueva educación física, liberada de los ejercicios de índole militar y basada en el juego, así como la introducción de clases de natación.

Igualmente de influyente en el desarrollo de los principios que iban a constituir el fundamento de las cuatro escuelas experimentales establecidas en 1919 fue la *Pädagogische Vereinigung von 1905*⁵ de Hamburgo. Estrechamente vinculada al movimiento juvenil, esta asociación organizó excursiones y viajes de fin de semana con las alumnas y los alumnos de las escuelas públicas con el fin de proporcionar a los jóvenes una “sensación de la naturaleza” y facilitar su “educación en la naturaleza”. Un grupo de pedagogos de Hamburgo relacionados con la asociación desarrollaron los conceptos básicos de una pedagogía de la reforma entre los cuales destacó la idea de la *comunidad escolar*, es decir, la organización de la escuela como una comunidad viva, fundada en una pedagogía que partiese del niño mismo⁶. Estos conceptos fundamentales se plasmaron en la concepción de la *Arbeitsschule* o *Escuela del Trabajo* que constituye probablemente la idea reformista más influyente en las escuelas públicas de la República de Weimar, hasta que el régimen nacionalsocialista la pervirtiera. El discurso pedagógico reformista en su conjunto no orientó solamente las actividades educativas en las escuelas experimentales mencionadas, sino que estaba presente en todos los debates pedagógicos contemporáneos, aunque lejos de convertirse en el paradigma predominante para la escuela pública de la época.

⁴ Vid LEHBERGER, Reiner: “Einflüsse der Reformpädagogik auf das Hamburger Regelschulwesen in der Weimarer Republik”, en: DE LORENT, Hans-Peter; ULLRICH, Volker (eds.): «*Der Traum von der freien Schule*», *Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik*, Hamburg, ergebnisse VERLAG, 1988, p. 119.

⁵ Asociación Pedagógica de 1905.

⁶ El eslogan alemán de la “*Pädagogik vom Kinde aus*” resume el cambio paradigmático inherente a la pedagogía de la reforma, o el movimiento de la escuela nueva, como se suele denominar en España: en vez de centrarse en las reflexiones sobre la actuación del educador, enfoca la condición y las necesidades del niño. Los principios de este movimiento en Hamburgo se pueden consultar en GLÄSER, JOHANNES (ed.): *Vom Kinde aus – Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde*, Braunschweig, Westermann, 1920.

La escuela Telemannstraße 10 se puso en marcha después de la pascua de 1919, junta a la escuela Berliner Tor. Estas dos escuelas no fueron, como igualmente las demás dos escuelas experimentales que se establecieron poco tiempo después, escuelas de distrito, es decir, tenían el derecho a aceptar a niñas y niños procedentes de todos los barrios de la ciudad de Hamburgo; sus maestros y profesores fueron voluntarios y tampoco tenían que cumplir con el plan oficial de estudios. Los conceptos pedagógicos de las diferentes escuelas experimentales se distinguían entre sí; parece que la escuela Telemannstraße favoreció un enfoque reformista, mientras que otra escuela se definió más bien como revolucionaria⁷. El cuerpo docente de la escuela se compuso de profesores que compartieron los principios reformistas básicos, como, por ejemplo, la coeducación, la fundamentación de la disciplina en la responsabilidad propia, la relación amigable entre docentes y alumnos, la educación al amor al prójimo, la educación sexual y la fundamentación de la enseñanza en la observación, etc. Su localización en un barrio de trabajadores, mayoritariamente seguidores del partido socialdemócrata o comunista, facilitó la colaboración entre profesores y padres, convirtiendo la escuela en una *comunidad* cuyas actividades se extendieron más allá de los asuntos puramente escolares; en este sentido destacan las actividades sociales de la comunidad escolar durante la crisis económica de los años 1923/24.

Entre las particularidades del trabajo pedagógico en esta escuela destaca lo siguiente: Se ofrecieron asignaturas opcionales al alumnado, con el fin de impartir una enseñanza basada en sus intereses. Se organizaron horas comunes para todas las clases de los niveles más altos que se aprovecharon para organizar la participación de los alumnos en la vida escolar; un profesor caracterizó la índole de estas horas comunes como típica de un *parlamento estudiantil*. La escuela se negó a emitir expedientes académicos tradicionales con notas numéricas, y los sustituyó con informes individuales para cada alumno; solamente los alumnos salientes de la escuela obtuvieron notas numéricas por exigencia de la autoridad escolar. Al principio no hubo clases de religión, hasta que una nueva ley de 1921 las declaró obligatorias; no obstante, la participación de los alumnos dependió de la voluntad de los padres. El principio fundamental de la enseñanza fue la responsabilidad propia y el trabajo práctico; se conservan varios materiales elaborados en la escuela que muestran una planificación de la enseñanza orientada en proyectos, como, por ejemplo, el proyecto “Cómo llegamos a conocer China”⁸.

Los conflictos políticos presentes en la República de Weimar afectaron también a la escuela Telemannstraße, sobre todo, en la forma de divergencias entre los seguidores del partido socialdemócrata y del partido comunista. El ya citado estudio de Lehberger sugiere que la comunidad escolar consiguió centrarse en los aspectos comunes, manteniendo una buena relación entre profesores y padres a pesar de las diferencias políticas. La escuela pudo continuar su trabajo reformista hasta el inicio de la dictadura nacionalsocialista en 1933; numerosos docentes y exalumnos de la escuela destacaron en la lucha antifascista durante la dictadura.

La estructura de la tesis doctoral de Jakob R. Schmid en lengua francesa

A principios de los años 1930, el suizo alemán Jakob Robert Schmid, nacido en 1909 († 1977), estudió pedagogía en la Universidad de Ginebra, la más importante institución de educación superior en la zona francófona de Suiza. Después de presentar una tesina sobre diferentes tipos de maestros⁹ para la obtención de la licenciatura en pedagogía, Schmid decidió continuar sus estudios, investigando más profundamente una de las actitudes identificadas, la actitud amigable del maestro-

⁷ Vid LEHBERGER, Reiner: „Das Lebendigwerden der Kinder im Schulleben“ – Zur Geschichte der Versuchsschule Telemannstraße 10, en DE LORENT, Hans-Peter; ULLRICH, Volker (eds.), *op.cit.*, 1988, p. 273.

⁸ Vid la reproducción del boletín de la escuela Telemannstraße 10 con fecha del 4 de diciembre de 1931 en LEHBERGER, Reiner, *op. cit.*, 1988, p.283.

⁹ SCHMID, Jakob Robert: *Types de maitres*, Genève, Institut des sciences de l'éducation, 1934.

compañero o del maestro-camarada¹⁰. La realización de este estudio – que se convertiría en su tesis doctoral – se benefició de sus conocimientos de las comunidades escolares en Berlín, adquiridos durante una estancia en esta ciudad, y los contactos personales con algunos de los pedagogos protagonistas de las escuelas experimentales de Hamburgo que parcialmente habían emigrado a Suiza, huyendo de la dictadura nacionalsocialista, como, por ejemplo, Karl Wilker. Otro líder en el movimiento de las comunidades escolares, el hamburgués William Lottig, proporcionó material valioso para la investigación de Schmid, aun conociendo las intenciones críticas de éste.

La tesis doctoral que Schmid publicó en 1936¹¹ se compone de tres partes: La primera parte, titulada *Los hechos*, ofrece, después de un breve resumen de la historia de las comunidades escolares de Hamburgo, una evaluación de esta experiencia, acompañada por la definición del objetivo de su investigación: “Nous avons affaire ici au premier essai collectif et à la tentative la plus systématique que connaisse l’histoire de la pédagogie, pour réaliser l’attitude de *camaraderie* en éducation et nous allons étudier cette camaraderie sous ses différents aspects.”¹² A continuación reproduce la descripción de algunos ejemplos prácticos de trabajo pedagógico según este principio, para llegar a una reflexión sobre el *self-government*¹³ en la escuela. Según el diagnóstico de Schmid, no se podía observar en las escuelas experimentales de Hamburgo la completa realización formal de este principio, ya que allí se abstuvieron de establecer instituciones como, por ejemplo, los tribunales de niños. El experimento de Hamburgo se caracterizó más bien por el intento de eliminar las diferencias entre el maestro y el alumno, constituyendo una auténtica comunidad. Al final del primer capítulo de la primera parte, Schmid expresa su escepticismo ante la eficacia de la metodología pedagógica descrita, pero reconoce igualmente la posibilidad de que su propia postura estuviera condicionada por los conceptos de la pedagogía tradicional que los protagonistas de las escuelas experimentales de Hamburgo pretenden superar, por lo que una investigación más profunda de los fines teóricos postulados y vividos por la actitud de la camaradería le parece necesaria.

El segundo capítulo de la primera parte ofrece unas reflexiones sobre el credo pedagógico del maestro-compañero. Schmid destaca la creencia de los pedagogos de Hamburgo de que “l’enfance n’est pas pour eux un stade éphémère et préparatoire, mais un âge de la vie qui a son but en lui-même, qui est régi par des lois propres et soumis à des besoins propres qui ont leur fin en eux-mêmes”¹⁴. En este contexto cita a un profesor de una de estas escuelas que define como el fin de la escuela ofrecer al niño un lugar en el que puede ser niño, joven y alegre, sin preocuparse de los fines a alcanzar, pero desarrollando un sentido hacia los otros seres humanos entre los cuales vive¹⁵. El autor continúa su resumen de los fundamentos teóricos de las escuelas experimentales de Hamburgo citando los conceptos que se desarrollaron en el contexto del movimiento *Vom Kinde aus* (¡partamos del niño!) cuyos principios ya mencionamos anteriormente. Schmid destaca la intención de los pedagogos de Hamburgo a permitir el libre desarrollo de los intereses espontáneos del niño, una

¹⁰ Vid el prólogo en SCHMID, Jakob Robert: *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919 – 1933*, Hamburg, Rowohlt, 1973 (traducción de su tesis en lengua francesa al alemán). Schmid habla en su prólogo de “kameradschaftliche Lehrerhaltung”; la palabra alemana “Kamerad” procede de la palabra francesa “camarade” que denomina a un individuo que pertenece a una comunidad formada por personas de la misma habitación. No obstante, mientras que las palabras “camarade” (francés), “comrade” (inglés) y “camarada” se utilizan para identificar a militantes del mismo partido político, preferentemente del partido comunista o socialista, el alemán no conoce este uso; “Kamerad” se utiliza para señalar la relación entre personas en la misma unidad militar. Los militantes del partido comunista y socialista utilizan el término “Genosse”. La añadidura intencional de connotaciones políticas en la traducción de términos que no las tienen en su versión original será uno de los temas importantes de este estudio.

¹¹ SCHMID, Jakob Robert: *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936, reproducido con un prólogo de Boris Frankel en París, por François Maspero, 1971.

¹² Ídem, p. 25. “Se trata del primer ensayo colectivo y el intento más sistemático que se conoce en la historia de la pedagogía por realizar la actitud de compañerismo (camaradería) en la educación. Vamos a estudiar, en los diferentes aspectos, esta postura.”

¹³ Schmid utiliza el término inglés que significa autogobierno.

¹⁴ Ídem, p. 51. “La infancia no es, para ellos, un estadio efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene una finalidad en sí misma y está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares que son un fin en sí mismas.”

¹⁵ Ídem, pp. 52 – 53.

actuación que se puede caracterizar como la realización del principio del *Wachsenlassen* (dejar crecer). La primera parte termina con un comentario crítico de Schmid respecto al concepto teórico resumido, ya que autor opina que “les affirmations théoriques nous faciliteront peut-être la découverte d’erreurs profondes sur lesquelles repose cette attitude et permettront de ramener ces erreurs à des contradictions fondamentales.”¹⁶ No obstante, antes de identificar estos errores, Schmid ve necesario reconstruir la evolución histórica de los conceptos criticados.

El primer capítulo de la segunda parte de la tesis se dedica al intento de explicar la evolución del concepto de educación antiautoritaria que se puso en práctica en las escuelas experimentales de Hamburgo. Schmid considera sobre todo dos factores responsables de este fenómeno: en primer lugar las circunstancias políticas y sociales después del fin de la guerra que conllevaban la emancipación del proletariado, de la mujer y de la juventud. En segundo lugar, identifica como las fuentes pedagógicas del experimento educativo las ideas que proceden de la escuela activa o de las escuelas nuevas, como la consideración de la actividad espontánea del niño como el motor de la enseñanza, el *self-government* y la educación integral realizada en internados aislados en el campo. A continuación procede a examinar la historia de estos conceptos: los principios de la escuela activa se encuentran, según Schmid, en los trabajos de John Dewey, pasando por Maria Montessori y Ovide Decroly, para verse desarrollados en la *Arbeitsschule* (escuela del trabajo) del consejero escolar muniquense Georg Kerschensteiner. Los fundamentos del concepto del *self-government* se formularon ya en la pedagogía pietista alemana de la edad moderna, y a continuación en la pedagogía norteamericana, y fueron recogidos por Karl Wilker en su conocida reforma de un reformatorio en Berlín, a la que Schmid dedica su mayor atención en este contexto. Después examina la realización de estos principios en los *Landerziehungsheime* (instituciones educativas localizadas en el ámbito rural), fundadas en Alemania por Herrmann Lietz y reconocidas por Adolph Ferrière, el fundador del “Bureau international des écoles nouvelles”. Al final del capítulo, Schmid defiende la tesis de que la pedagogía de la libertad practicada en Hamburgo no puede considerarse un paso evolutivo más que se encuentra en una línea con las tradiciones educativas referidas, sino que el concepto del “maestro-compañero” es el resultado de una revolución, cuyos orígenes intenta aclarar en el siguiente capítulo, titulado *La revolución*.

Según el análisis de Schmid, el fundamento de la pedagogía de la libertad se encuentra en la doctrina pedagógica de Rousseau, en particular, su fe en la bondad del niño, la dignidad propia de la etapa de la infancia – anteriormente no reconocida – y su concepto de la *educación negativa*, es decir, la oposición de Rousseau al autoritarismo. A continuación, se ofrece la presentación de teorías pedagógicas posteriores que desarrollan estos fundamentos, tildándolas como pertenecientes a la tendencia del neorousseauismo. La sueca Ellen Key y el alemán Ludwig Gurlitt se consideran representantes de este tipo de teoría educativa; según Schmid, el concepto del *Gesamtunterricht*, una enseñanza integral no dividida en diferentes materias escolares, desarrollado y puesto en práctica por Berthold Otto a principios del siglo XX, se nutre de las mismas fuentes ideológicas. La última concepción pedagógica descrita y comentada en esta parte es la libre comunidad escolar de Wickersdorf, fundada por Gustav Wyneken. Los principios reinantes más importantes en esta comunidad fueron el espíritu de la camaradería, la igualdad entre todos los miembros de la comunidad, el desarrollo de una cultura de la juventud – en concordancia con el movimiento contemporáneo correspondiente – y el *self-government*. Wyneken, un pedagogo carismático y controvertido¹⁷, jugó también un papel importante en la organización del movimiento juvenil alemán a principios del siglo XX. Los jóvenes burgueses se reunieron en una organización denominada *Wandervogel* (el pájaro migrante) que rechazó la vida urbana caracterizada por la industrialización y buscó con referencias claramente románticas el acercamiento a la naturaleza y la recuperación de la cultura popular. Schmid considera los valores de este movimiento como una de las fuentes ideológicas de la concepción y la práctica educativa de los pedagogos de Hamburgo.

¹⁶ Ídem, p. 59. “... las afirmaciones teóricas nos facilitarán, probablemente, el descubrimiento de profundos errores sobre los que se asienta esta actitud y permitirán reducir estos errores a las contradicciones fundamentales.”

¹⁷ Wyneken fue acusado y condenado repetidas veces por mantener relaciones homosexuales con algunos de sus alumnos.

La última parte de la tesis, titulada *Los resultados*, ofrece en tres apartados la evaluación negativa de la experiencia descrita por parte del autor: "... notre critique est en droit de partir du fait que la tentative de Hambourg s'est terminée par un échec indéniable."¹⁸ La primera razón alegada por Schmid para fundamentar este diagnóstico es la corta vida de las escuelas experimentales: dos, entre ellas la escuela Telemannstraße, abandonaron voluntariamente su condición de escuela experimental en 1925, otra aguantó hasta 1930, y solamente una escuela perdió esta condición debido a la toma de poder de los nacionalsocialistas. Este abandono temprano de la experiencia se debió, según Schmid, a la dificultad de mantener la actitud de camaradería intencionada por parte de los maestros implicados, lo que quedó manifiesto en las notas de Lottig que el autor pudo consultar. Este fracaso se debió a diferentes factores: la falta de apoyo del experimento por parte de las autoridades escolares y parcialmente de los padres, pero también destaca la ausencia del sentido de la obligación moral en la actitud de los niños respecto al trabajo, probablemente debido a su procedencia social de clases desfavorecidas. En el segundo párrafo, Schmid presenta sus reflexiones acerca de lo que él denomina los "errores psicológicos del «maestro-compañero»"; acusa a los maestros participantes en el experimento, sobre todo los pedagogos jóvenes, de "infantilismo" que explica, en términos freudianos, con el deseo inconsciente de éstos a seguir siendo niños, por una parte, y – alegando un argumento peligroso y obviamente falso desde una perspectiva actual – con sus inclinaciones homosexuales "anormales" que proceden según el modelo evolutivo de Freud de la permanencia en un determinado estado infantil del desarrollo sexual personal. Este análisis se complementa con consideraciones sobre el deseo infantil y adolescente de poder orientarse en el modelo de un maestro adulto, por una parte, y la necesidad de cada niño y adolescente de disponer de un espacio privado y protegido contra la intromisión de profesores y padres, por otra. Las observaciones pedagógicas finales de la obra de Schmid vuelven a discutir los conceptos de los pedagogos de Hamburgo críticamente: el autor aprecia en la teoría y práctica de los protagonistas del experimento una sobrevaloración del momento presente en la vida del niño, y una falta de comprensión de la educación como una actividad destinada a preparar al alumno para el futuro. En este sentido, Schmid propone a manera de conclusión que el educador no debería considerarse el compañero del niño, sino su amigo, y "plus précisément: l'ami du « meilleur moi » de l'enfant."¹⁹

Aunque no ha sido posible reproducir la argumentación de Schmid en toda su complejidad, opinamos que el resumen anterior de su obra original muestra que se trata de un estudio académico serio que critica el concepto de la pedagogía antiautoritaria representado y puesto en práctico por los pedagogos de Hamburgo desde la perspectiva de la pedagogía de la reforma, dejando claro que no se puede considerar la educación antiautoritaria como un paso evolutivo más en el camino pedagógico propuesto por los defensores de la escuela nueva. A pesar de recurrir ocasionalmente a reflexiones más que discutibles, se puede constatar que la argumentación de Schmid ofrece varias tesis que parecen significativas para cualquier debate académico de la educación antiautoritaria. Se puede cuestionar la idoneidad de la publicación del estudio en el año 1936, pero, por una parte, el mismo autor se abstuvo de la traducción de su tesis al alemán en estos años, percibiendo correctamente que podría haber favorecido la ideología nacionalsocialista en contra de su intención declarada, y, por otra parte, la previsión del futuro inmediato no es una habilidad que un doctorando tiene que mostrar necesariamente.

Análisis de la reedición del estudio en lengua francesa

La editorial François Maspero reeditó la tesis de Schmid en 1971, sorprendentemente sin la autorización y el conocimiento del autor²⁰. Los editores reproducen la obra completamente,

¹⁸ SCHMID, Jakob Robert: *Le maître-camarade y la pédagogie libertaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936, reproducido con un prólogo de Boris Frankel en París, por François Maspero, 1971, p. 164. "... mi crítica puede partir del hecho que la tentativa de Hamburgo desembocó en un rotundo fracaso."

¹⁹ Ídem, p. 204. "... más concretamente en el amigo del «mejor yo» del niño".

²⁰ Schmid menciona un "fallo administrativo" que impidió que tuviese conocimiento de la reedición en su prólogo a la versión alemana, vid SCHMID, Jakob Robert: *Freiheitspädagogik*, op.cit, 1973, p. 8.

incluyendo la tercera parte que crítica fundamentalmente el experimento escolar de Hamburgo, pero anteponen un prefacio de Boris Fraenkel²¹ cuya intención consiste inequívocamente en la inversión absoluta de las intenciones de Schmid. Al principio, Fraenkel expone ya su opinión que la experiencia de Hamburgo, “l’expérience «pédagogique» la plus radicale, sinon du XXe siècle, du moins du monde bourgeois ...”²², supera la importancia de la escuela antiautoritaria de Summerhill – que el público francés llegó a conocer un año antes gracias a la publicación de la obra clásica de Alexander S. Neill en francés por la misma editorial – porque se realizó en escuelas públicas y no en un internado privado de pago. A continuación, compara la situación en la Alemania de 1919 con las condiciones francesas después del Mayo del 1968, argumentando que la experiencia de una revolución fracasada lleva a la tentación de refugiarse en la dimensión pedagógica. El experimento de Hamburgo se merece en este contexto, según Fraenkel, la calificación de una utopía realizada, porque había generado una comunidad humana libre en el sentido de las doctrinas de Marx y Bakunin. Por otra parte, la argumentación crítica de Schmid se ve descalificada como engañosa; para Frankel son exclusivamente las circunstancias externas, es decir, el cambio legal impuesto por la autoridad escolar de Hamburgo en 1925, las que explican el fracaso del experimento, y ninguna de las otras condiciones alegadas por Schmid que peca de partir de una “dimension naïve moralisatrice”²³. No obstante, las primeras dos partes de la obra de Schmid pueden contar con la plena aprobación de Fraenkel: como méritos del estudio se destacan su mención del problema de una cultura específica de los jóvenes, en la que se encuentra el origen de la revuelta moderna²⁴, y la descripción viva de experiencias desconocidas con una pedagogía revolucionaria. En este sentido considera la obra de Schmid apta para provocar un shock en la conciencia de muchos jóvenes.

El texto de Fraenkel rezuma el optimismo revolucionario de la época de 1968; su biografía intelectual como traductor de obras de Herbert Marcuse y Wilhelm Reich, así como su compromiso político con el movimiento trotskista²⁵, pueden explicar su celo revolucionario y el intento de proponer una lectura de la obra de Schmid en contra de las intenciones declaradas del autor y, aún más, expresar la idea que el libro promueve los ideales libertarios. Estamos ante un claro intento de la apropiación de una obra ajena que se pretende aprovechar para defender los propios intereses discursivos en el debate intelectual ideológicamente cargado de principios de los años 1970, aplastando la argumentación sutil y académicamente fructífera de Schmid con la apisonadora revolucionaria. No obstante, la edición de la obra de Schmid respeta el texto original, por lo que permite al lector llegar a conclusiones diferentes de las sugeridas por Fraenkel. La imagen cambia cuando examinamos algunas de las traducciones de la obra de Schmid.

Análisis de la traducción del estudio de Jakob R. Schmid al castellano

La mayor adulteración del texto original de Schmid se encuentra en la traducción del título al castellano en la versión de Emili Bou, publicada por la editorial Fontanella en Barcelona en 1973: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. A pesar de indicar en este libro que se trata de una traducción de la tesis doctoral original, publicada en 1936 por Delachaux & Niestlé, hay razones para sospechar, sobre todo teniendo en cuenta el tenor de la *Nota a la edición castellana* que precede la traducción de la obra, que el traductor conocía el prefacio de Fraenkel, comentado anteriormente. En este prefacio, Frankel explica: “Je voudrais, ..., rappeler que dans le contexte du livre de Schmid, «libertaire» a simplement la signification de «liberté» et non celle d’un synonyme d’«anarchiste».”²⁶ Por esta razón, la traducción al alemán, publicada aproximadamente al mismo tiempo, por lo que no podemos saber, si el traductor al castellano la conocía antes de ofrecer su

²¹ FRAENKEL, Boris: “Préface” en SCHMID, Jakob Robert: *Le maître-camarade y la pédagogie libertaire*, op.cit., 1971.

²² Ídem, p. 7. “La experiencia más radical, si no del siglo XX, al menos del mundo burgués ...”

²³ Ídem, p. 12. Una “dimensión moralizante ingenua”.

²⁴ Se refiere al Mayo de 1968.

²⁵ Vid OTTAVI, Dominique: “A propos de Jakob Robert Schmid”, en: *Sens public*, 2009, 3 – 14, accesible en http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_Heritages_de_Mai_68_DOttavi.pdf [consulta: 22-12-2012]

²⁶ FRAENKEL, Boris, op. cit., 1971, p. 12. “Me gustaría recordar, ..., que en el contexto del libro de Schmid “libertario” tiene simplemente el significado de “libertad” y no el de un sinónimo de “anarquista”.”

versión del título, habla correctamente de la “Freiheitspädagogik”, es decir, la “Pedagogía de la Libertad”. El diccionario de la Real Academia española remite bajo la voz “libertario” a “comunismo libertario” que explica como sigue: “El inspirado en las doctrinas de Bakunin y Kropotkin, anarquistas rusos del siglo XIX, que considera imprescindible la previa destrucción y desaparición del Estado para instaurar el comunismo.”²⁷ Se puede alegar que el traductor reproduce simplemente la confusión que el título original en francés produce igualmente, probablemente en contra de la voluntad del autor de esta obra, pero la lectura de la introducción a la traducción revela que esta confusión compagina con los intereses discursivos de los editores.

Siendo más corta que el prefacio de la reedición francesa, la nota a la edición castellana deja entrever la misma intención, es decir, la reivindicación de una lectura de la obra en contra de sus intenciones. Presentando las comunidades escolares de Hamburgo como “la experiencia más revolucionaria que se haya dado en la historia de la pedagogía”²⁸, declara que “el capítulo crítico, marcado inevitablemente por las coordenadas culturales y pedagógicas de los años 30, resulta como mínimo anacrónico.”²⁹ Por otra parte, los editores defienden su decisión de publicar la obra completa de Schmid, incluyendo la tercera parte que se ha visto suprimida en otras ediciones, remitiendo a que “tomar «nuestro» partido, defendiendo los criterios libertarios de los maestros de Hamburgo o corrigiendo la crítica de Schmid, en más, en menos o en mejor, superaría los límites de una introducción más o menos amplia y, sobre todo, superaría los límites que, como editores, nos hemos impuesto.”³⁰ La editorial Fontanella muestra en esta introducción a la obra el mismo procedimiento de apropiación en contra de sus intenciones verdaderas como Maspero en París; el estudio de Schmid se incorpora a una serie de publicaciones con un carácter claramente anarquista o comunista³¹. Por lo demás hay que reconocer que la traducción a veces poco meticulosa³² de Bou reproduce el texto completo de Schmid, por lo que permite al menos en teoría también una lectura diferente a la recomendada por los editores.

Análisis de la traducción del estudio de Jakob R. Schmid al alemán

La editorial Rowohlt, conocida ya en estos años por su orientación izquierdista y sus libros de bolsillo baratos, publicó en 1973 una traducción de la obra de Schmid al alemán. El mismo Schmid expone en un prólogo con fecha de diciembre de 1972 los motivos que le llevaron a autorizar esta edición: Las nuevas ediciones de su estudio en francés, español e italiano le convencieron de la necesidad de hacer el contenido de la obra original accesible a los lectores germanohablantes. Como el mayor mérito del libro considera su contribución al conocimiento de la historia de la educación antiautoritaria.

No obstante, después de estos comentarios introductorios se puede observar como el espíritu postrevolucionario de la época hace mella en Schmid: La traducción al alemán, comenta el autor, reproduce fielmente las dos primeras partes, mientras que se ofrece solamente un breve resumen de la tercera parte, con lo que la “intención crítica retrocede claramente.”³³ Esta decisión se justifica remitiendo a las costumbres académicas en la época de la elaboración del estudio, en la que un doctorando solía orientarse más fuertemente en las doctrinas de sus profesores que en los años setenta. Schmid expone que sigue convencido de que la educación antiautoritaria se fundamenta en errores antropológicos y psicológicos, pero suaviza considerablemente su crítica: Por una parte, admite que la responsabilidad de las autoridades escolares por el fracaso del experimento escolar podría haber sido más significativa de lo que él asumía en los años treinta, y, por otra parte, concede que se podría evaluar la experiencia de Hamburgo como un éxito desde un punto de vista político

²⁷ <http://lema.rae.es/drae/?val=libertario> [consulta: 22-12-2012]

²⁸ “Nota a la edición castellana” en SCHMID, Jakob Robert: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1973, p. 5.

²⁹ Ídem.

³⁰ Ídem, p. 6.

³¹ Fontanella publicó obras de Paul Goodman y de Antonio Gramsci en la misma época.

³² En la página 91 de esta edición se menciona a un tal “C. Burckhardt, en Bâle, ...”; Bâle es el nombre en francés de la ciudad de Basilea, como se denomina correctamente en castellano.

³³ SCHMID, Jakob Robert: *Freiheitspädagogik, op.cit.*, 1973, p. 9.

diferente al suyo. Los debates contemporáneos (es decir, a principios de los años 1970) del problema de la educación antiautoritaria se deben, según Schmid, no tanto a diferentes concepciones antropológicas, psicológicas o pedagógicas, sino a diferencias políticas.

Desde la distancia del tiempo ya no es posible averiguar, si Schmid reproduce en el prólogo resumido simplemente su cambio de opinión auténtico y honrado – lo que parece probable – o si la editorial, considerando posibles ventajas económicas que podrían haber resultado de la publicación de una obra más en concordancia con el espíritu de la época, se esforzó a conseguir este cambio de criterio. Sea como fuere, los lectores alemanes de la traducción de la obra en 1973 no pudieron conocer la crítica de Schmid formulada en los últimos dos párrafos de la tercera parte de su tesis. Además de eliminar estos apartados completamente del libro alemán, se eliminaron en la traducción de la primera parte de la crítica todas las referencias que expresan claramente que Schmid consideró la experiencia de Hamburgo un rotundo fracaso. De esta manera, el público de habla alemana se vio privado de debatir unos argumentos críticos respecto a la educación antiautoritaria que independientemente de su pertinencia podrían haber enriquecido el debate pedagógico³⁴.

Conclusiones

Las escuelas experimentales de Hamburgo se crearon en un momento histórico único: el fin de la Primera Guerra Mundial y las posteriores intentonas de una revolución social generaron un clima político que facilitó la conversión de cuatro escuelas públicas en escuelas antiautoritarias, poniendo en práctica y radicalizando ideas pedagógicas que anteriormente se habían concebido en el contexto del movimiento juvenil y de la pedagogía de la reforma. La experiencia tuvo una duración muy corta: la mayoría de las escuelas volvían a los cauces convencionales después de restablecimiento del poder estatal de la administración escolar en 1925, y solamente una escuela aguantó hasta que el inicio de la dictadura nacionalsocialista puso fin a su existencia. Este experimento único atrajo la atención de numerosos pedagogos contemporáneos; el pedagogo suizo-alemán Jakob Robert Schmid publicó su estudio académico crítico – redactado en francés – en 1936 en Ginebra, cuando estas escuelas ya habían dejado de existir. Este trabajo había caído en el olvido, hasta que se recuperó a principios de los años 1970 en otra situación postrevolucionaria, después del mayo de 1968. El análisis de las reediciones y las traducciones muestra una fuerte influencia de las circunstancias políticas en estas publicaciones: los editores mostraron un manifiesto desinterés en la difusión de la argumentación crítica de Schmid, e intentaron establecer sus ediciones del libro como alegatos a favor de la educación antiautoritaria. Los métodos elegidos para apropiarse de la obra de Schmid con el fin de apoyar sus propios intereses argumentativos en el debate académico a principios de los años 1970 variaban: además de anteponer prólogos que intentaron invertir el tenor crítico del estudio hubo también ediciones que eliminaron una gran parte de los capítulos críticos, una incluso con el asentimiento del autor que se mostró en esta ocasión también sensible al clima cultural de la época. La edición en castellano intentó cargar la obra de un contenido ideológico que la versión original no poseía mediante la traducción del título y un corto prólogo. En este contexto sería muy interesante investigar de una manera pormenorizada hasta qué punto las intenciones de los editores fueron coronadas de éxito, realizando, por ejemplo, un examen más detallado de los diferentes discursos académicos contemporáneos. No obstante, la investigación de las ediciones presentadas anteriormente muestra claramente cómo los discursos académicos se tergiversan bajo la influencia del espíritu político de una época. En este sentido, el ejemplo histórico parece idóneo para ilustrar la dependencia del debate académico en las ciencias sociales de circunstancias políticas temporales, por lo que puede ayudar a mejorar la autoconciencia crítica de los teóricos pedagógicos en lo que se refiere a su producción científica; sobre todo, puede servir para recordar que las concepciones novedosas y revolucionarias en la pedagogía se defienden mejor teniendo en cuenta las argumentaciones críticas al respecto, no suprimiéndolas.

³⁴ Compartimos esta opinión con OTTAVI, *op. cit.*, 2009.