

A.S. MAKARENKO

**PROBLEMAS
DE LA EDUCACION
ESCOLAR
SOVIETICA**

A.S. MAKARENKO PROBLEMAS DE LA EDUCACION ESCOLAR SOVIETICA



ANTON MAKARENKO

A. MAKARENKO

**PROBLEMAS
DE LA EDUCACION
ESCOLAR
SOVIETICA**



Editorial Progreso • Moscú

Compilación e introducción de V. ARANSKI y A. PISKUNOV,
candidatos a doctor en ciencias pedagógicas

Traducción del ruso de J. RODRIGUEZ

A. C. МАКАРЕНКО

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО СОВЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ

На испанском языке

A. MAKARENKO,

EMINENTE PEDAGOGO SOVIETICO

Cada época histórica tuvo sus pedagogos. Su actividad práctica y puntos de vista teóricos ejercieron gran influencia en el planteamiento de problemas educativos y de la enseñanza en su conjunto. Muchas de las tesis pedagógicas del checo Juan Jacobo Komensky y del inglés John Locke (siglo XVII), del francés Juan Enrique Rousseau (siglo XVIII), del suizo J. E. Pestalozzi (finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX), de los alemanes Juan Federico Herbart y Adolfo Diesterweg y del ruso Konstantin Ushinski (siglo XIX), enriquecieron el tesoro del pensamiento pedagógico mundial.

La herencia pedagógica de Antón Semiónovich Makárenko, pedagogo práctico, teórico y escritor soviético, que a mediados del siglo XX tan gran aporte hizo al desarrollo de la ciencia pedagógica soviética y práctica de la educación comunista, es ampliamente conocida en la URSS y en el extranjero. Las obras literario-pedagógicas de Antón Makárenko, *Poema pedagógico* y *Banderas sobre las torres*, son leídas en todos los países.

Sus trabajos, *Problemas de la educación escolar soviética* y *Metodología para la organización del proceso educativo*, sintetizaciones de su colosal experiencia pedagógica que contienen profundas conclusiones teóricas, hace ya mucho tiempo que son libros de cabecera para todo el magisterio soviético.

Y, por último, *Conferencias sobre la educación de los niños* y el *Libro para los padres* del mismo autor, son manuales únicos en su género que exponen el método a seguir para la buena educación familiar soviética.

La particularidad que distingue las concepciones pedagógicas de Makárenko reside en que se basan en la doctrina marxista-leninista sobre la educación. Su labor práctica en la colonia Máximo Gorki y en la comuna Félix Dzerzhinski, establecimientos para educación de menores, constituyó la realización de las ideas contenidas en esa doctrina pedagógica.

La magnífica experiencia de Makárenko se aplica hoy con espíritu creador no sólo en la Unión Soviética, sino también en Polonia, República Democrática Alemana, Checoslovaquia, Bulgaria, Rumania, Hungría, Mongolia y otros países. Sus trabajos pedagógicos despiertan interés del magisterio progresista en el mundo entero.

* * *

Antón Semiónovich Makárenko nació el 13 de marzo de 1888 en la ciudad de Bielopolie, de la provincia de Járkov, en la familia de un obrero revocador. A pesar de sus dificultades materiales, los padres pudieron conseguir que el hijo terminase sus estudios de seis años en la escuela urbana y, más tarde, un cursillo pedagógico de un año en la misma escuela.

El comienzo de la labor pedagógica de Makárenko coincidió con la primera revolución rusa. A partir de 1905, empezó a ejercer de maestro en una escuela primaria de enseñanza general ampliada, en Kriúkov*, enseñando ruso y dibujo lineal y artístico. Desde los primeros años de su labor pedagógica, el joven maestro se esforzó por que la labor de la escuela estuviese en estrecho contacto con las familias de los alumnos y se rebasase el marco de la labor escolar ordinaria.

En los agitados años de la revolución de 1905 a 1907, Makárenko ayudó a los obreros ferroviarios a realizar reuniones revolucionarias en la escuela, tomó parte activa en la preparación y celebración del congreso de maestros de escuelas ferroviarias y leyó infinidad de libros políticos publicados por los bolcheviques.

En 1911, fue destinado a una escuela primaria en la esta-

* Kriúkov, arrabal de la ciudad de Kremenchug (Ucrania).

ción Dolinskaya, distante unos cien kilómetros de la ciudad ucraniana de Krivói Rog. En este nuevo puesto de trabajo se revelaron con más amplitud sus cualidades de organizador: realiza con los alumnos un trabajo muy variado al margen de las clases, organizándoles excursiones a distintas ciudades (Moscú, Petersburgo, Sebastopol y otras), prestando gran atención a las lecturas de los niños después de las clases, preparando para ellos actos matinales y celebrando concursos. Sus ratos de asueto, especialmente durante las vacaciones, los dedica a instruirse practicando la música y el dibujo.

En el otoño de 1914, Makárenko, que ya tenía una experiencia de nueve años de trabajo pedagógico, ingresó en la Normal de Maestros de Poltava. Aparte de sus estudios, se preocupó por conocer a fondo la pedagogía y prueba a escribir versos y relatos. El año 1917, se diplomó brillantemente en la Normal de Maestros y regresó a Kriúkov donde, doce años antes, comenzó su labor de maestro.

Pero, después de la Gran Revolución Socialista de Octubre, fue cuando se manifestaron en todo su esplendor las dotes pedagógicas de Makárenko. Los órganos de Instrucción Pública soviética, le confiaron la dirección de una gran escuela en la que había cerca de 1.000 alumnos. Makárenko, fue uno de los primeros que asimiló las ideas de la nueva pedagogía, se sumó a la lucha activa por la escuela de trabajo soviética, y utilizó en el proceso de enseñanza y educación muchos métodos nuevos. A fin de cohesionar a los alumnos intentó, por primera vez, organizar el trabajo de los niños, dividiéndolos en grupos-brigadas. También fue excelente organizado el trabajo fuera de la clase, presentando con sus alumnos espectáculos de aficionados en los que también participaban los maestros y padres, organizando además cursillos nocturnos pro liquidación del analfabetismo entre los obreros.

Sin embargo, esta actividad multiforme de Makárenko en la escuela de Kriúkov no duró mucho. Un año más tarde, con motivo de la guerra civil, tuvo que trasladarse a Poltava, donde durante el año docente de 1919-1920 trabajó arduamente por la creación de un nuevo tipo de escuela, la soviética.

En el III Congreso del Komsomol de toda Rusia, celebrado el año 1920 en Moscú, Lenin pronunció un discurso

sobre las tareas de las uniones de las juventudes comunistas. Las tesis de Lenin acerca de la unión indisoluble de la educación soviética con la práctica de la edificación comunista, de la necesidad de utilizar en la construcción socialista todo lo positivo acumulado por la humanidad y las formas de inculcar la moral comunista fueron para Makárenko y sus colaboradores, como también para todos los pedagogos soviéticos, un programa de educación comunista para la joven generación del País de los Soviets.

El otoño de 1920, por encargo de los órganos de Instrucción Pública, Makárenko organizó y encabezó una colonia infantil, en las proximidades de Poltava, destinada a recibir vagabundos e infractores de la ley, menores de edad.

A los pocos años, esta colonia, que en 1921 recibió el nombre del gran escritor ruso Máximo Gorki, se había transformado ya en un magnífico establecimiento de educación, cuya experiencia llamó la atención de los especialistas en pedagogía durante muchos años.

En el trabajo práctico activo fue donde Makárenko creó sus métodos de la educación de nuevas personas, ciudadanos de la sociedad socialista. Su experiencia de trabajo en la colonia Máximo Gorki creó en él la firme convicción de que la fuerza educadora más poderosa es el trabajo productivo, de utilidad social realizado por los niños.

El trabajo productivo de los colonos, a la sazón basado en la agricultura y en talleres artesanales (ebanistería, zapatería, herrería, etc.), se ligaba con una sistemática labor instructiva y de educación política, con una educación física y estética múltiples. El trabajo, introducido en un principio con un fin utilitario, se hizo pronto, para Makárenko, el fundamento de todo el proceso educativo y se transformó en la razón de existencia de los colonos.

En 1927, para honrar la memoria de Félix Dzerzhinski, tan amigo de los niños*, en las afueras de Járkov se fundó una comuna para vagabundos de la que se le propuso ser director a Makárenko y en la cual trabajó ocho años. Durante

* En su cargo de presidente de la Comisión pro mejoramiento de la vida de los niños, aneja al Comité Central Ejecutivo de toda Rusia, Dzerzhinski desarrolló una ingente actividad para liquidar el vagabundeo infantil y, hasta el final de su vida, prestó a la infancia grandísima atención.

ese lapso, la comuna llegó a ser una institución pedagógica modelo, con una colectividad cohesionada gracias a la puesta en práctica del sistema pedagógico de Antón Makárenko, al que su propio fundador llamó, modestamente, educación soviética corriente.

En la comuna Dzerzhinski, al igual que en la colonia Gorki, la atención principal se prestaba al trabajo productivo que ejercía una influencia extraordinariamente beneficiosa en la formación de la contextura moral de los educandos. Al comienzo, este trabajo fue organizado en cuatro talleres: ebanistería, cerrajería, torneado y confección de ropa, con la particularidad de que los tres primeros comenzaron inmediatamente a cumplir encargos de fuera y tenían carácter de empresa corriente de producción que trabaja de acuerdo con un plan rigurosamente establecido.

Esta sería actitud para con el trabajo productivo, tuvo como resultado que los comuneros pudieran asegurar plenamente su sostenimiento, acumular fondos y, con sus propios medios, pudieran construir dos fábricas: una de taladradoras eléctricas y otra de cámaras fotográficas. Los aparatos de retratar con la marca FED (ФЭД) —Félix Edmúndovich Dzerzhinski— son hoy conocidos en el mundo entero.

Y, no obstante, sería un craso error suponer que, cuando Makárenko se decidió a organizar el trabajo de los educandos de la comuna, no le guiaba más que un fin económico. Su sistema pedagógico se asentaba, ideológica y teóricamente, en la doctrina marxista sobre la unidad de la educación física, mental, moral y estética, en la concatenación de la educación con el trabajo productivo sobre la base de una producción moderna, como única vía para la formación de personas multiformemente desarrolladas. Esto explica precisamente que Makárenko eligiese, para los comuneros, aspectos de producción industrial tan complicados como la fabricación de dispositivos eléctricos y aparatos fotográficos.

A la comuna Félix Dzerzhinski le fue posible llevar a la práctica el principio marxista de instrucción politécnica, pues los comuneros pasaban paulatinamente del cumplimiento de una operación productiva a otra, dominaban a la perfección varias profesiones que unían a la instrucción general media. Por eso, en el artículo *Los pedagogos se encogen de hombros*, publicado en 1932, Antón Makárenko tenía plena razón para

decir que, en la comuna Félix Dzerzhinski, no existe ningún abismo entre el trabajo manual y el mental. La facultad fabril del Instituto de Construcción de Maquinaria de Járkov, abierta en la propia comuna en 1930, preparaba a los educandos para el ingreso en centros superiores de enseñanza y los futuros estudiantes no sólo adquirirían sólidos conocimientos generales, sino que, al propio tiempo, eran obreros especialistas con alta calificación.

La participación directa en el proceso de producción de una complicada empresa moderna, en la organización del trabajo y en la dirección de la actividad económica, fue un poderoso factor que contribuyó a formar en los comuneros estas importantísimas cualidades del carácter: espíritu de disciplina, voluntad, tesonería, sentido de colectivismo y responsabilidad, saber dirigir y ser dirigido, así como estimación para el trabajo manual.

Los educandos de la comuna trabajaban cinco horas diarias en la producción y cuatro estudiaban en la escuela. La organización adecuada de los procesos de producción y estudio, hacía posible, después de terminar la jornada laboral, realizar complementariamente labores múltiples que contribuían a la educación física y estética. En la comuna funcionaban permanentemente cerca de 20 diferentes círculos (dramático, arte plástico, coreográfico, de gimnasia, literario, de construcción de modelos de planeadores y otros).

En la labor educativa al margen del estudio, ocupaban especial atención en la comuna las excursiones y viajes anuales, en los que los educandos tenían ocasión de conocer la naturaleza y economía de distintas zonas de la Unión Soviética.

Estas marchas contribuían a inculcar a los chicos sentimientos patrióticos y orgullo por su país natal. Los comuneros visitaban las mejores empresas, hablaban con obreros de vanguardia y participaban ellos mismos en el trabajo. Estas excursiones veraniegas tuvieron también gran importancia para fortalecerlos físicamente y templar su organismo.

La experiencia educativa en la comuna Félix Dzerzhinski llamó la atención de muchas delegaciones extranjeras que visitaban por aquellos años la Unión Soviética.

En los primeros cinco años de existencia, visitaron este centro educador 127 delegaciones de unos 30 países, de las

que 37 eran de Alemania, 16 de Francia, 17 de Inglaterra, 11 de América del Sur, 8 de los Estados Unidos, etc. Todas ellas expresaron su admiración en el libro de visitantes.

Eduardo Herriot, destacado estadista francés, que visitó la comuna Félix Dzerzhinski a finales de 1932, se expresó así: "Estoy profundamente impresionado... Hoy he visto un verdadero milagro... en el que jamás hubiera creído, de no haberlo visto con mis propios ojos".

A mediados de 1935, Antón Makárenko fue nombrado auxiliar del jefe de la Sección de Colonias de Trabajo del Comisariado del Pueblo del Interior de la República Socialista Soviética de Ucrania y, aunque oficialmente continuó dirigiendo la comuna hasta 1937, de hecho, ya no le pudo prestar toda su atención.

En los últimos días de enero de 1937, Makárenko fijó su residencia en Moscú y se entregó de lleno al trabajo literario.

Su primera obra literaria de importancia, fue el libro de esbozos *La marcha del año 30* (1932), en la que se describía a los comuneros y la comuna. Alentado por los elogios de Máximo Gorki, y con la ayuda de éste, Makárenko publicó en 1933-1935 su famoso *Poema pedagógico* que le colocó inmediatamente al nivel de los mejores escritores de su tiempo. Su obra, literaria por su forma, es también una brillante sintetización de la colosal labor pedagógica realizada en aquellos años en la colonia Máximo Gorki.

En 1937, publicó su *Libro para los padres*. La popularidad de este libro de Makárenko la demuestra el que ha sido reeditado diez veces y, hasta hoy, siga disfrutando de gran aceptación en la URSS y en el extranjero.

Después, Makárenko escribió muchos artículos sobre problemas de la educación, se presentó como crítico literario, guionista y prosista.

Su última gran obra literaria fue la novela *Banderas sobre las torres* (1938), donde con un lenguaje artístico se hace un relato de la comuna Félix Dzerzhinski. La última novela de Makárenko estaba estrechamente ligada a la primera, *Poema pedagógico*, pues el núcleo central de la comuna lo constituía un grupo de ex educandos de la colonia Máximo Gorki, trasladados a la comuna junto con el autor.

Su actividad literaria la conjugaba con numerosas conferencias, ante maestros y padres, en las que trataba de la

educación comunista y de sus experiencias y de la pedagogía soviética.

Pero su fecunda y extraordinariamente múltiple actividad en Moscú no duró mucho. El 1 de abril de 1939, Makárenko falleció repentinamente, sin haber podido acabar su *Metodología de la educación comunista*, obra científicamente fundamentada e ilusión de toda su vida.

* * *

El rasgo que distingue al sistema pedagógico de Makárenko es que prevé un proceso educativo activo con un fin concreto, comprendiendo todas las facetas de la vida y actividad de niños y adolescentes, proceso que no se limita solamente al estudio.

Según afirmación, profundamente justa de Makárenko, la pedagogía debe dominar los medios más diversos de influencia positiva, a fin de que, cuando el alumno tropiece con influencias perniciosas, por muy poderosas que sean éstas, puedan aplastarse por la influencia pedagógica. Esto significa que la educación no sólo debe efectuarse en la clase, sino que debe saturar toda la vida del alumno, influyendo en su persona, en su vida particular y, también, en su comportamiento respecto a los camaradas que le rodean.

Las tesis teóricas de Makárenko, al igual que toda su actividad pedagógica práctica, están imbuidas de un espíritu de humanismo socialista, una gran fe en el hombre y amor por la niñez y juventud. El principio fundamental de su pedagogía, profundamente humana, fue siempre mantener esta exigencia: pedir el máximo a cada persona, pero también hacerle objeto del mayor respeto posible.

Guiándose por este principio, Makárenko consiguió éxitos inusitados en su trabajo con los infractores de la ley, vagabundos y niños abandonados pedagógicamente. El mismo afirmaba que "no existían en absoluto niños difíciles".

Sus tareas y fines educadores los formulaba partiendo de la doctrina marxista-leninista para la educación comunista de la joven generación que prevé un desarrollo multilateral de la personalidad.

Desarrollando esta fórmula general, Makárenko escribió:

"Deseamos formar un obrero soviético culto. Por consiguiente, debemos instruirle, a ser posible, con enseñanza media, darle calificación, inculcarle disciplina, debe ser un miembro fiel a la clase obrera, políticamente desarrollado, komsomol y bolchevique. Debemos imbuirle en el sentido del deber y del concepto del honor, o dicho con otras palabras, nuestro obrero debe tener noción de su propia dignidad y de la de su clase, enorgullecerse de ella y sentir los deberes clasistas. Debe saber también subordinarse al camarada y ordenarle si es necesario; ser amable, severo, generoso e implacable, en relación con sus condiciones de vida y lucha; debe ser un activo organizador, tenaz y templado, saberse dominar e influir sobre otros; si la colectividad le castiga no debe perderle el respeto y comprender el porqué de la sanción. Debe ser alegre, animoso, gallardo, capaz de luchar y construir, capaz de vivir y amar la vida, debe ser una persona dichosa. Y, todo esto, no sólo en el futuro, sino en cada día presente".

Makárenko señalaba la importancia que tiene la educación y cualidades como el valor, tener una finalidad en la vida, capacidad para orientarse, diligencia y honradez. Señalaba especialmente la necesidad de acostumbrarse a ser paciente y saber superar prolongadas dificultades. "Por muchas nociones justas que Uds. se imaginen acerca de cómo debe obrarse —remarcaba Makárenko—, si no enseñan hábitos que permitan superar circunstancias difíciles muy duraderas, me creo con el derecho a decir que no han enseñado nada".

El centro del sistema pedagógico de Makárenko, lo ocupa el trabajo, la colectividad y el individuo. Comprendiendo justamente la educación soviética como educación colectivista, Makárenko consideraba que ésta debe organizarse mediante la creación de colectividades fuertes e influyentes; pero, al propio tiempo, subrayaba que la escuela es ese tipo de colectividad unida donde se educa a los niños, es una comunidad de alumnos y maestros, encabezada y orientada por el director de la escuela.

Makárenko rechazaba la "pedagogía de pareja" que reduce la educación a la influencia directa del maestro sobre el alumno. Pero, a pesar de sus constantes preocupaciones por la formación, fortalecimiento e incesante desarrollo del alumnado, no perdía de vista a cada niño por separado,

subrayando siempre la importancia del influjo educativo sobre el individuo.

Makárenko creó una original pedagogía de acción individual, basada en la interpretación, nueva en principio, de las relaciones entre la persona y la colectividad. Analizando la práctica de su labor educadora en la colonia Gorki y en la comuna Dzerzhinski, llegó a la conclusión de que la conexión entre la colectividad y uno de sus miembros no debe realizarse directamente, sino mediante la llamada primaria, creada especialmente con fines pedagógicos (destacamento, brigada, clase). Esta doctrina es un gran paso adelante en el desarrollo de la pedagogía científica y su justa aplicación puede constituir un poderoso medio educativo en manos del maestro.

¿Qué es la colectividad primaria? Makárenko la define así: "aquella en la que sus miembros se encuentran en constante unión práctica, amistosa, de vida e ideológica".

En la vida pedagógica de Makárenko, el destacamento de educandos como colectividad primaria jugó un papel de extraordinaria importancia como medio de influencia sobre el individuo. Los órganos de dirección de la colonia Máximo Gorki y de la comuna Félix Dzerzhinski (asamblea general, consejo de jefes y la organización del Komsomol) trataban sus asuntos, principalmente, con esa colectividad primaria. A ésta, como a un todo único que respondía por cada uno de sus miembros, se le planteaban determinadas exigencias, y ella, a su vez, las planteaba, y muy grandes, a cada uno de sus miembros cuando infringía cualquier norma de conducta. Esta influencia colectiva era de una gran eficacia pedagógica. Este principio de la llamada acción pedagógica paralela fue el que sirvió de fundamento a la labor educativa de Makárenko.

No tiene menos importancia el pensamiento, expresado por Makárenko, de impedir que la colectividad primaria se encierre en el estrecho marco de sus intereses. El peligro de este aislamiento no está excluido. La práctica nos dice que los miembros de una brigada de aprendices de la producción, los alumnos de una clase o los partícipes de cualquier círculo, siempre tienen intereses específicos particulares, a veces, divergentes de otros. Ocurre que, absorbida por esos intereses particulares, la colectividad de toda una escuela se desintegre,

se pierda el fin común y desaparezca el impulso de acción único para todos.

Precisamente por esto, Makárenko, que prestaba tan gran atención a la colectividad primaria, señalaba que el hombre de verdad, el colectivista, sólo puede ser educado en una gran colectividad estrechamente conexiada con otras. Sólo cuando este nutrido grupo de niños, de adolescentes y de jóvenes se considera parte integrante de la sociedad soviética, será posible llevar a cabo una auténtica educación soviética.

Esta tesis, expuesta por Makárenko, es un axioma para la teoría soviética de educación. Cada maestro, cada educador, se guía por ella en su labor práctica.

Al abordar el problema de la formación de una colectividad infantil, señalaba que uno de los principios más importantes para su buena organización y actividad vital es la observancia constante de la "ley de movimiento de la colectividad": ante ella debe existir siempre una tarea cuyo logro exige esfuerzos. El planteamiento a todos los alumnos de un sistema de tareas, cada vez más complicadas, conseguidas mediante esfuerzos colectivos especialmente organizados, es condición importantísima para el desarrollo de la colectividad, su cohesión y su transformación en factor educativo.

Basándose en la concepción marxista de la colectividad, Makárenko se esforzaba por que sus educandos aprendieran a concordar sus intereses y afanes personales con los de la colectividad primaria y de toda la gran colectividad.

Desde el punto de vista de Makárenko, en las condiciones de la sociedad soviética no deben existir antagonismos entre ellos, pues los fines personales deben dimanar de los generales.

El repetía incesantemente que si en la colectividad infantil los fines personales no están determinados por los comunes, es demostración de que la colectividad no está bien organizada y la educación que se realiza "no se la puede calificar totalmente de soviética".

Makárenko prestaba gran atención a los problemas relacionados con el estilo y el tono en la vida de la colectividad infantil.

Ese estilo y tono son los aspectos externos que revelan la actividad de la colectividad, pues en ellos se refleja la

observancia de las normas de moral comunista por parte de la mayoría de sus miembros.

El estilo es la expresión de una verdadera y seria responsabilidad del alumno por cualquier trabajo que se le encomienda y prueba del dominio sobre sí mismo, capacidad para orientarse en la situación circundante, dignidad propia y saber conservarla en cualesquiera condiciones.

El estilo de vida de una colectividad infantil soviética —decía Makárenko—, debe caracterizarse por un constante buen estado de ánimo, buena presencia externa y disposición de emprender en cualquier momento una labor activa. Al conjunto de todas estas cualidades, lo llamó, metafóricamente, *tono mayor*, considerándolo como señal de que la colectividad se siente tranquila por su futuro.

Refiriéndose a que ese tono mayor debe apoyarse en la colectividad infantil, Makárenko exigía simultáneamente inculcar también a los niños la costumbre de refrenar sus impulsos, aprender a dominarse, no infringir las normas de correcta conducta y reglas del orden establecido. Se oponía rotundamente al comportamiento desequilibrado de los niños, considerando necesario enseñarles a dominar sus movimientos e inflexiones de voz.

En el sistema de medios educativos que contribuyen a la creación de una colectividad, Makárenko reservaba un gran papel al momento emocional en la vida de los niños y, especialmente, a sus juegos. "El juego —decía—, debe existir obligatoriamente en la colectividad infantil, pues si en ésta no se juega, no habrá verdadera colectividad de niños". Los juegos contribuyen a dar a la colectividad ese tono mayor, buen ánimo, alegría, a que se esté siempre dispuesto a emprender acciones útiles, actos interesantes y coherentes.

Para Makárenko, las tradiciones fueron un medio importantísimo para consolidar la colectividad. Opinaba que es imposible una educación soviética acertada sin la existencia de una colectividad monolítica, con un fin trazado, que exista ya hace mucho y con ciertas tradiciones positivas acumuladas. Consideraba como tarea educativa de extraordinaria importancia la educación y persistencia de las buenas tradiciones en la escuela.

También estimaba, como rasgo importante de la persona educada en colectividad tanto saber subordinarse al cama-

rada como mandar a sus camaradas. En este sentido es de un valor excepcional la experiencia de este pedagogo innovador que supo crear en la colonia Máximo Gorki y en la comuna Félix Dzerzhinski un complejo sistema de relaciones de subordinación y dependencia mutuas que contribuyó a la formación de personas de voluntad férrea y disciplinadas que lo mismo sabían ordenar que subordinarse cuando les correspondía.

Cuando se habla sobre la confección de la metodología para crear en la colectividad relaciones de complicada dependencia mutua, no hay más remedio que señalar que Makárenko aportó mucho nuevo a la teoría y a la práctica de la autogestión infantil. En los primeros años del Poder soviético, cuando se rompían las normas de la vieja escuela y se creaba otra, el problema de autogestión de los alumnos se resolvía a menudo erróneamente, pues las organizaciones escolares estudiantiles se oponían a los pedagogos.

La experiencia del trabajo de Makárenko facilitó encontrar una solución justa a este problema. Tanto en sus trabajos como en su actividad práctica demostró que una de las funciones más importantes de los educadores, encabezados por el director de la escuela, es organizar la colectividad infantil y su autogestión. La autogestión escolar es uno de los medios más eficaces para la educación de miembros activos y conscientes de la sociedad; permite a los educandos adquirir hábitos de organización, tener voluntad, consciencia y disciplina, pero para ello se precisa que esa autogestión escolar estudiantil tenga independencia y esté orientada hacia un determinado fin, apoyándose en los pedagogos y organizaciones del Komsomol y de los pioneros de la escuela.

Makárenko concedía gran importancia para la acertada organización de la labor educadora, la creación de una colectividad pedagógica bien cohesionada. Subrayó multitud de veces que el éxito de la labor educadora en un colectivo infantil y, particularmente, del trabajo individual con los niños sólo es posible a condición de que los educadores no actúen aislados, sino de común acuerdo, unificados por una convicción y criterio comunes y ayuda mutua.

La educación por el trabajo es el segundo rasgo fundamental del sistema pedagógico de Makárenko, si consideramos como el primero el problema de la educación en la colec-

tividad. Sólo en el trabajo productivo conjunto y de utilidad social —decía el pedagogo—, es posible educar verdaderos ciudadanos soviéticos. El esfuerzo laboral conjunto, el trabajo en forma colectiva, sólo la ayuda laboral y su dependencia mutua y constante en el trabajo pueden crear una actitud justa de unos para con otros, despertar un cariño familiar y amistad en relación con cualquier trabajador e indignación y condena con el perezoso, con la persona que huye del trabajo. Gracias a los esfuerzos laborales, el hombre se prepara para la actividad productora y se forma en él una actitud correcta para con las demás personas. En el trabajo, la persona adquiere seguridad en sus fuerzas y se siente muy satisfecha y feliz.

Debido a su colosal importancia social, el trabajo juega un papel inmenso en la vida personal del niño, por cuanto es la forma fundamental de expresión de su personalidad.

El trabajo, como medio de desarrollo multilateral del hombre de la sociedad comunista, debe ser fecundo y productivo, organizado en empresas con elevado equipo técnico y compaginado con el estudio en las escuelas. De esto ya habló Lenin: "... no es posible imaginarse el ideal de una sociedad futura sin la conjugación de la enseñanza con el trabajo productivo de la joven generación: ni la enseñanza e instrucción sin trabajo productivo ni trabajo productivo sin la paralela enseñanza e instrucción podrían ser puestos a la altura que requiere el nivel contemporáneo de la técnica y el actual estado del conocimiento científico".

Para Makárenko, el trabajo, en las condiciones de la producción moderna, equipada con la maquinaria más perfecta, era también un medio importantísimo de educación y el centro en torno al que giraba toda la vida de los educandos. El trabajo productivo en la comuna Dzerzhinski estaba organizado de forma que en la conciencia de los comuneros adquirían principal importancia los motivos sociales del trabajo, la noción de que su labor es parte del trabajo general de los soviéticos, contribuye al fortalecimiento del poderío económico de su patria y es un aporte a la creación de la base material y técnica del socialismo.

Analizando la experiencia de la educación por el trabajo en la colonia Máximo Gorki y en la comuna Félix Dzerzhinski, Antón Makárenko, señalaba que, como medio educativo,

el trabajo debe figurar siempre en el sistema de otros medios de educación, pues "el trabajo que no lleva paralela la educación política y social, no reporta provecho educativo, es un proceso neutral".

Makárenko consideraba el principio de miras, con vistas al futuro, como uno de los más importantes de la educación soviética. Guiándose por él, elaboró por primera vez en la pedagogía y empleó en la práctica con gran maestría y efecto educativo "el sistema de finalidad futura". La esencia de este sistema, la caracterizó con las palabras siguientes: "El hombre no puede existir si no le anima un futuro dichoso. El verdadero estímulo de la vida humana es la felicidad del mañana... Educar a la persona significa inculcarle las perspectivas en las que base su felicidad futura". En la práctica pedagógica, la organización de esta dicha futura es una de las finalidades más importantes del trabajo. A los niños deben plantearseles constantemente nuevas metas, pues aunque su logro exija determinados esfuerzos, serán, no obstante, una satisfacción para ellos.

Makárenko consideraba que la educación de afanes colectivos y no sólo personales debía constituir el grado supremo del principio de perspectivas. Necesitamos —decía— que los educandos sientan, con todas las fibras de su alma, el avance del País de los Soviets, su trabajo y sus éxitos. Esto hará que los niños vean su vida en conexión con la de toda la sociedad soviética y se ligen a la lucha por un futuro esplendoroso para todos. Por tanto, el futuro colectivo se hace también individual para cada educando.

En general, estimaba el modo individual de abordar a la persona como parte inalienable de la educación colectivista. "Solamente puede ser digno de nuestra época y nuestra revolución como tarea organizadora —afirmaba—, la creación de un método común que al propio tiempo posibilite a cada persona desarrollar sus particularidades y conservar su individualidad". Cada niño es un mundo complejo de impresiones espirituales. La suprema vocación del maestro reside en conocer ese mundo, encauzar hábilmente su desarrollo y enriquecerlo con sublimes ideales.

La experiencia pedagógica de Makárenko es un magnífico ejemplo de cómo hay que formar el carácter, la concepción del mundo y las supremas cualidades morales de niños

y adolescentes. Puede decirse, en pleno sentido de la palabra, que de cerca de 3.000 ex vagabundos e infractores de la ley, formó nuevas personas, hizo hombres honrados, ciudadanos soviéticos fieles a su Patria, imbuidos del deber socialista, con férrea voluntad e iniciativa, disciplinados y laboriosos.

Entre los problemas importantes de la educación escolar, Makárenko incluía también la disciplina, régimen interno, estímulo y sanciones. Cada uno de estos problemas lo relaciona estrechamente con el sistema general de educación.

Hay que señalar, ante todo, que Makárenko delimitó de forma nueva, desde las posiciones del pedagogo soviético, el propio concepto de la disciplina. A diferencia de la pedagogía tradicional burguesa, que sólo veía la disciplina como medio de inculcar sumisión y obediencia, él entendía la disciplina como resultado de la educación. "La disciplina —decía—, es producto de todos los factores de la influencia educadora que incluye también los procesos de enseñanza, educación política, organización del carácter, proceso del choque, de los conflictos y solución de éstos en la colectividad, en un proceso de amistad y confianza y, absolutamente, de toda la labor de educación que incluye otros como el de educación y desarrollo físicos, etc.". Makárenko interpretaba la disciplina soviética como disciplina de superación, de lucha y avance, de anhelo por una cosa, de lucha por algo. "Nuestra disciplina —señalaba—, es la unificación de la conciencia plena, diafanidad, de la total comprensión común para todos, de cómo hay que proceder con una forma externa, absolutamente exacta, clara, que no admite discusiones, divergencias, objeciones, dilaciones y charlatanería".

Al propio tiempo que afirmaba que la disciplina se crea como resultado de la hábil organización de toda la vida y actividad de la colectividad escolar, señalaba la necesidad de explicar a los alumnos, en forma convincente y comprensible, las reglas de conducta soviética, las normas éticas para poder después exigir su cumplimiento.

El planteamiento hábil de exigencias a los discípulos, lo consideraba como parte importante del arte pedagógico del maestro. Cuando el maestro exige debe manifestar severidad justificada y rectitud. En relación a esto hablaba de la gran importancia educativa que tiene la palabra firme, práctica

del maestro, el cual debe hablar de forma que a los alumnos les impresione su fuerza de voluntad, cultura y personalidad.

Las exigencias pueden tener distintas formas. Donde la falta se deba a una particularidad del carácter, arrebatos, desconocimiento de las normas morales, la exigencia puede hacerse de forma menos brusca. En este caso puede confiarse en la influencia positiva de la experiencia, en la acumulación paulatina de costumbres. En cambio, donde el individuo se opone conscientemente a la colectividad, haciendo caso omiso de sus exigencias y su autoridad, estas exigencias deben plantearse hasta el fin, resueltamente, en tanto el individuo no reconozca que tiene que subordinarse a la colectividad.

Entre los variados procedimientos y recursos utilizados en la práctica educadora de Makárenko, ocupan un lugar destacado los estímulos y las sanciones, considerando que el éxito pedagógico de estos medios sólo es posible a condición de que exista confianza en la persona y seguridad en sus cualidades positivas. Tanto los estímulos como los correctivos deben prodigarse lo menos posible y estar bien pensados. En cada caso, su esencia debe estar clara para todos y cada uno de los miembros de esa colectividad.

Makárenko reservó al régimen interno un lugar especial en la vida de la colectividad infantil. En opinión suya, el régimen es el código de la vida cotidiana, el medio para llegar a un orden y a un ritmo en la actividad colectiva. El fin principal del régimen de vida debe ser la acumulación de una experiencia disciplinal justa y organización de los límites externos de conducta. El régimen interno tendrá mayor eficacia educadora, si está demostrada su conveniencia, basado en la experiencia de toda la colectividad, concreto y obligatorio para todos sus miembros. La observancia del régimen establecido debe comprobarse permanentemente.

Señaló reiteradamente la inadmisibilidad del patrón en el trabajo educativo. La pedagogía —remarcaba—, es la ciencia más dialéctica, móvil, complicada y diversa. Lo que está bien en unas condiciones, en ciertas circunstancias, puede ser perjudicial en otras. Estimaba que en la labor de educación no existe ningún medio que pueda reconocerse como bueno o malo, si se le examina desligado de los demás medios, de todo el sistema, de todo el complejo de influencias educadoras.

Makárenko expuso también muchas ideas valiosas sobre el arte que debe tener el propio maestro. Señaló que su habilidad pedagógica no es ni mucho menos una cualidad conatural, sino el arte adquirido por su preparación, experiencia y labor diaria para enriquecer su propia instrucción. Makárenko consideraba como rasgos necesarios de maestría pedagógica capacidad para orientarse, dominio de sí mismo, seguridad serena del pedagogo, destreza para influir eficazmente y no sólo sobre el total de la colectividad, sino también sobre cada alumno.

En sus conferencias y charlas a los maestros, Makárenko hablaba siempre con gran cariño y tacto del trabajo del maestro, de su función tan complicada y ardua, pero noble, que preparaba para la vida a la nueva generación; pero, además, hablaba y mantenía una actitud muy sencilla con los maestros, sin el menor engreimiento ni pretensión de monopolizar el derecho de enseñar. Es más, siempre remarcaba que para él era una satisfacción aprender de sus colegas, pues tenía la certeza de que en su labor había mucho de interesante y aleccionador.

* * *

En las conferencias de Antón Makárenko, insertas en este libro y unificadas bajo el título de *Problemas de la educación escolar soviética*, así como en el trabajo *Metodología para la organización del proceso educativo*, figuran interesantes disquisiciones del pedagogo innovador acerca de problemas que preocupan al Magisterio contemporáneo. Y, a pesar de que han pasado ya más de 25 años desde que fueron formuladas por primera vez las ideas y experiencia pedagógicas de Makárenko, no han perdido todavía actualidad.

PROBLEMAS DE LA EDUCACION ESCOLAR SOVIETICA¹

PRIMERA CONFERENCIA

Métodos de educación

Voy a hablar de la educación; pero tengan en cuenta, camaradas, que no soy un teórico y, por ello, mis palabras revestirán también cierto matiz práctico. Vivimos una época en la que los trabajadores prácticos modifican magníficamente las tesis científicas; en la Unión Soviética, estos trabajadores se llaman stajanovistas². Conocemos los múltiples cambios introducidos por los stajanovistas en muchas tesis incluso más exactas que nuestras ciencias; cuántas nuevas marcas han establecido los stajanovistas en la productividad del trabajo, en la pericia laboral obrera y especial. Pero este rendimiento del trabajo no se incrementa mediante el simple aumento del gasto de energías laborales, sino abordando de forma nueva el trabajo, con nueva lógica y reordenando los elementos de trabajo. Por consiguiente, la productividad acrece por el método de las invenciones, descubrimientos, hallazgos...

Nuestra labor productiva —la educación—, no puede ser excluida en ningún caso de este movimiento general soviético. También en nuestra actividad —y toda mi vida estuve profundamente convencido de ello— son necesarias las invenciones, incluso en ciertos detalles, en minucias y, mucho más, en el conjunto de detalles, en el sistema, en las partes de él. Claro que estas invenciones no deben partir solamente de los trabajadores del frente teórico, sino también de los trabajadores de base, entre los que figuro. Y por eso me permito, sin particular turbación, referirles mi experiencia y conclusiones extraídas de ella, por considerar que su importancia

debe ir acorde con la corrección que hace el trabajador práctico en determinadas realizaciones de la teoría.

¿Qué bagaje poseo para dirigirme a ustedes?

Muchos me consideran especialista en el trabajo con vagabundos. Esto no es cierto. Llevo trabajando 32 años, 16 en la escuela y 16 con vagabundos. Ciertamente que toda mi labor escolar transcurrió en las condiciones especiales de una escuela fabril que se encontraba constantemente bajo la influencia de los obreros, del Partido. . .

Exactamente igual, mi trabajo con los vagabundos no fue en modo alguno una labor especial con niños vagabundos. Primero, porque desde los primeros días de mi labor con ellos establecí, en calidad de hipótesis de trabajo, que no había necesidad de aplicarles métodos especiales; segundo, porque conseguí en un plazo muy breve ponerlos a tono y el trabajo ulterior con ellos lo pude efectuar igual que con los demás niños.

En el último periodo de mi trabajo en la comuna Dzerzhinski del Comisariado del Pueblo del Interior (CPI), cercana a Járkov, dispuse ya de una colectividad normal con escuela de décimo grado³, enfocada al logro de los fines corrientes, objeto de nuestra escuela ordinaria. Esencialmente, los niños de esta colectividad, antes vagabundos, no se distinguían en nada de los demás pequeños. Y, si había alguna diferencia, era a favor suyo, puesto que la vida en la comuna laboral Dzerzhinski proporcionaba infinidad de influencias educativas complementarias, incluso comparada con el ambiente familiar. De aquí que mis deducciones prácticas no sólo puedan aplicarse a maleados niños vagabundos, sino también a cualquier otro grupo infantil y, por consiguiente, a todo trabajador del frente de la educación.

Esta es la primera observación que les ruego tengan en cuenta.

Y ahora, unas palabras acerca del propio carácter de la lógica de mi pedagogía práctica. Algunas de mis convicciones me han costado grandes quebraderos de cabeza, no he llegado a ellas rápidamente, sino a través de varios periodos de dudas y errores torturantes que, quizás a algunos de ustedes les parecerán raras, pero respecto a las cuales dispongo de suficientes pruebas para exponerlas sin vacilar. Algunas de estas deducciones tienen carácter teórico. Las enumeraré bre-

vemente, antes de comenzar la exposición de mi propia experiencia.

Ante todo suscita interés el propio carácter de la ciencia que trata de la educación. En nuestro país, entre los pensadores pedagógicos de nuestro tiempo y algunos organizadores de nuestra labor educativa, existe el convencimiento de que no es necesario ningún método especial para el trabajo educativo, y el sistema de enseñanza, la metodología de la materia de estudio debe incluir también todo el pensamiento educador. Yo discrepo de tal punto de vista. Estimo que la esfera de la educación —esfera de estricta educación—, es en ciertos casos una rama independiente, distinta del sistema de enseñanza.

¿Qué es lo que me lleva especialmente a este convencimiento? Lo siguiente. En el País de los Soviets, la influencia de la educación no la experimenta sólo el niño, el escolar, sino también cada ciudadano en todos sus pasos. Esta educación se le inculca unas veces bajo formas especialmente organizadas y otras bajo formas de una vasta influencia social. Cada asunto nuestro, cada campaña, cada proceso que se opera en nuestro país, lleva siempre implícito no sólo tareas especiales, sino también misiones educadoras. Basta recordar nuestras recientes elecciones al Soviet Supremo⁴, para las que se llevó a cabo un colosal trabajo educativo por decenas de millones de personas, incluso las que parecían estar al margen del trabajo de educación, campaña que movilizó hasta a los más pasivos, incluyéndoles en una labor activa. Subrayo el éxito particular del trabajo educativo del Ejército Rojo: ustedes saben perfectamente que todo el que ha servido en sus filas sale de allí hecho otro hombre, no sólo con nuevos conocimientos militares y políticos, sino también con un nuevo carácter, con nuevos hábitos, con un nuevo tipo de conducta. Toda esta ingente labor de educación socialista soviética es unificada en su tono, en su procedimiento, en sus afanes y, naturalmente, está organizada con un determinado sistema de educación. Este método, aplicado durante veinte años de Poder soviético, puede ya resumirse. Y si le agregamos la colosal experiencia de los éxitos educativos de nuestra escuela, de nuestros institutos, de nuestras organizaciones de otro tipo, como guarderías infantiles y

casas de niños, verán que nuestra experiencia (en el trabajo de educación) es enorme.

Si tomamos el conjunto hace mucho comprobado, establecido, exactamente formulado, de procedimientos educadores, afirmaciones, tesis de nuestro Partido, del Komsomol y del camarada Lenin, podemos decir que hoy tenemos verdaderamente la plena posibilidad de confeccionar un auténtico y extenso código que incluya todos los teoremas y axiomas del trabajo de educación en la URSS.

Personalmente, también en mi práctica, la labor educadora ha sido la meta fundamental: por cuanto se me encomendó la reeducación de los llamados infractores de la ley, la tarea primordial que se me planteaba era la de educar. A nadie se le ocurrió plantearme la misión de enseñar. Me entregaban chicas y chicos infractores de la ley —antes calificados como delincuentes—, chicos y chicas con particularidades demasiado acusadas, y peligrosas de carácter, que me imponían, como primera tarea, reformar ese carácter.

Al principio, me parecía que lo principal debía ser cierta labor particular de educación, especialmente de educación por el trabajo. No mantuve mucho esta posición extremista, pero otros colegas míos en la comuna sí la sostuvieron durante más tiempo. En algunas comunas, incluso la del CPI (durante su vieja dirección), esta línea predominaba.

Se llevaba a cabo mediante la afirmación, al parecer completamente permisible, de que los comuneros podían o no, según lo deseaban, asistir a la escuela. Prácticamente, esto condujo a que nadie tomase el estudio en serio. Bastaba con que alguno tuviera un desacierto en clase, para que dejara el estudio valiéndose de su derecho.

Pronto me convencí de que, en el sistema de colonias de trabajo⁵, la escuela es un poderoso medio educativo. Por sostener el principio escolar como medio de educación he sido en los últimos años objeto de persecuciones por parte de algunos funcionarios de la Sección de colonias de trabajo. Últimamente me sirvió de base la escuela de décimo grado y estoy firmemente convencido de que la verdadera reeducación, la plena reeducación que garantice contra reincidencias, sólo es posible en la escuela secundaria completa, lo que no es óbice para que siga manteniendo el criterio de que el método del trabajo educativo tiene su propia lógica, hasta cierto punto

independiente de la lógica de la labor de enseñanza general. Uno y otro —el método de educación y el de enseñanza— constituyen, en mi opinión, dos apartados más o menos independientes de la ciencia pedagógica. Se sobreentiende que estas secciones deben estar orgánicamente vinculadas y que toda labor en la clase es siempre educativa. Pero lo que sí considero imposible, es reducir el trabajo educador a la mera enseñanza. Posteriormente me detendré con más detalle en este problema.

Ahora quiero decir unas palabras acerca de lo que puede aceptarse como base del método de educación.

Ante todo, estoy convencido de que el método del trabajo educativo no puede extraerse de lo que proponen ciencias afines, independientemente de cómo hayan sido elaboradas algunas de éstas, como la psicología y la biología, especialmente la última, después de los trabajos de Pávlov⁶. Estoy persuadido de que no tenemos derecho a sacar de estas ciencias una conclusión directa, aplicable al procedimiento educativo. Estas ciencias deben tener enorme trascendencia en la labor de educación, pero en ningún modo servir de premisa para ella, sino como tesis para la comprobación de nuestras realizaciones prácticas.

Pero es que, además, estimo que el medio educativo sólo puede extraerse de la experiencia (comprobado y respaldado por tesis de ciencia como la psicología, biología y otras).

Esta afirmación mía arranca de lo siguiente: La pedagogía, especialmente la teoría de la educación, es ante todo una ciencia de utilidad práctica. No podemos dedicarnos a educar simplemente a la persona, no tenemos derecho a realizar un trabajo educador, sin plantearnos un determinado fin político. La labor educativa que no esté dotada de un fin claro, explanado, conocido al detalle, será un trabajo de educación apolítica, lo que nos confirman las pruebas que a cada paso encontramos en nuestra vida social soviética. El Ejército Rojo tiene en su trabajo educador un éxito enorme, colosal, diría yo, extraordinario, y de alcance histórico mundial. Y este éxito es tan grande y colosal, porque el trabajo educativo del Ejército Rojo es siempre útil hasta el fin y porque los educadores del Ejército Rojo saben siempre a quién quieren enseñar, qué desean lograr. La recientemente desaparecida pedología⁷ es el mejor ejemplo de teoría pedagógica sin

orientación concreta. En este sentido, hay que entenderla como la plena oposición a la finalidad educadora soviética ya que era una labor educativa desprovista de fin.

¿De dónde dimana, pues, el fin del trabajo educador? Arranca, naturalmente, de nuestras necesidades sociales, de los anhelos del pueblo soviético, de los fines y tareas de nuestra revolución, de los objetivos y misiones de nuestra lucha. Por eso la formulación de los fines tampoco puede extraerse ni de la biología ni de la psicología, y sólo puede tomarse de nuestra historia social, de nuestra vida social.

Pero pienso además que, en general, es imposible ahora establecer esta relación para con la biología y la psicología como confirmación del método educativo. Estas ciencias se desarrollan y, probablemente, en el próximo decenio, tanto la biología como la psicología, nos brindarán tesis exactas sobre la conducta de la persona y, entonces, podremos apoyarnos más en ellas. La relación de nuestras necesidades sociales, de nuestros fines sociales de educación socialista respecto a los fines y datos de las teorías psicológicas y biológicas cambiarán incesantemente y, bien pudiera ser, se orienten a una participación permanente de la psicología y la biología en nuestra labor educadora. Ahora bien, de lo que sí estoy firmemente convencido es que ni de la psicología ni de la biología el medio pedagógico puede seleccionarse por vía de deducción, por simple procedimiento silogístico, por una lógica formal. Ya he dicho que el medio pedagógico debe deducirse primeramente de nuestros fines sociales y políticos.

Precisamente, en relación al objetivo, en cuanto a la conveniencia, es donde estoy convencido de que la teoría pedagógica falló primero. Todos los errores, todas las desviaciones en nuestra labor pedagógica, siempre acontecieron en el terreno de la lógica de la conveniencia. Condicionalmente, llamaremos a esto equivocaciones.

En la teoría pedagógica, observo tres tipos de estas equivocaciones: manifestaciones deductivas, fetichismo ético y el medio aislacionista.

En mi práctica, he tenido grandes contratiempos por luchar contra estos errores. Se aceptaba cualquier procedimiento y se afirmaba que tendría este u otro efecto. Sirva de ejemplo la historia del método complejo de la enseñanza, bien conocido por todos ustedes, que recomienda como medio un

método⁸, del que, especulativamente, mediante la lógica, se saca la conclusión de que éste trae buenos resultados.

Pues bien, esta consecuencia de que el procedimiento complejo da buenos resultados se aseguraba antes de que se comprobase experimentalmente; pero se afirmaba que sus efectos serían obligatoriamente óptimos; que en ciertos recovecos de la mentalidad, en algún sitio, quedaría escondido este buen resultado.

Pero cuando modestos trabajadores prácticos exigimos que nos mostrasen este buen resultado, se nos objetó: ¿cómo podemos abrir el alma humana? En ella debe encontrarse el buen resultado, pues esto constituye una armonía compleja, una conexión de partes. Esta conexión de las diversas partes de que consta la lección, deberá depositarse obligatoriamente en la mentalidad del individuo con resultado positivo.

Resulta que ni por la vía lógica se permitía una comprobación sobre la base del experimento. Y caímos en un círculo vicioso: puesto que el medio es bueno, el resultado debe serlo también y, si el resultado es bueno, pues el medio también lo es.

Errores como éstos, engendrados por el predominio de la lógica deductiva no basada en experimentos, abundaron mucho.

Tampoco fueron menos las equivocaciones del llamado fetichismo ético. Remitámonos, por ejemplo, a la educación por el trabajo.

Yo también pequé de esta confusión. En la propia palabra "trabajo" hay tanto de agradable, tan sagrado para nosotros y tan justificado, que también la educación por el trabajo nos parecía absolutamente exacta, concreta y acertada. Después, resultó que la propia palabra "trabajo" no encierra ninguna lógica justa, acabada. Al comienzo, el trabajo se entendió como una labor sencilla, como trabajo en servicio propio y, después, como un proceso laboral inútil, improductivo, como ejercicio en el que se gasta energía muscular. Y la palabra "trabajo" daba tal lustre a la lógica que la hacía parecer infalible, a pesar de que a cada paso se descubría que no existía esa auténtica infalibilidad. Pero se creía tanto en la fuerza ética del propio término que hasta la lógica parecía sagrada. Por cierto que mi experiencia y la de otros muchos compañeros de escuela demostró que era imposible

extraer cualquier medio del revestimiento ético del propio vocablo, y también el trabajo, aplicado a la educación, puede ser organizado de la forma más variada y, en cada caso concreto, puede surtir distinto efecto. De cualquier modo, si el trabajo no va acompañado de la enseñanza, si no va unido a la educación política y social, no dará provecho educativo, será un proceso neutral. Podemos obligar al hombre a trabajar cuanto queramos, pero si simultáneamente no le educamos política y moralmente, si no participa en la vida social y política, este trabajo será simplemente un proceso neutral, sin resultados positivos.

Como medio educativo, el trabajo sólo es posible formando parte del sistema general.

Y, por último, otro error más, el medio aislacionista. Oímos decir a menudo, que la adopción de cierta medida dará obligatoriamente ciertos resultados. Sólo un medio. Tomemos la cuestión del castigo, a primera vista, la afirmación más irrefutable expuesta a menudo en la prensa pedagógica. Que el castigo educa al esclavo es un axioma exacto que jamás ofreció la menor duda; pero, este aserto incluía también, naturalmente, los tres errores. Aquí vemos el error del augurio por deducción y el error del fetichismo ético. En el castigo, la lógica comenzaba desde el mismo matiz de esta palabra. Y, por último, figuraba el error del medio aislacionista: el castigo educa al esclavo. Yo estoy convencido, no obstante, de que ningún medio puede tomarse separado del sistema. En general, ningún procedimiento, cualquiera que sea al que recurramos, puede ser reconocido ni bueno ni malo si lo examinamos aislado de las demás medidas, de todo el sistema, de todo el conjunto de influencias. El correctivo puede educar al esclavo y, en ocasiones, también a una persona muy buena, a una persona muy libre y orgullosa. Imagínense que en mi práctica, cuando se planteaba la tarea de inculcar la dignidad y el orgullo humanos, yo logré esto también mediante el castigo.

Después les hablaré de los casos en que el castigo ayuda a moldear la dignidad humana. Naturalmente que este efecto sólo puede darse en determinada situación, esto es, en un círculo determinado de otros medios y en cierta etapa del desarrollo. Ninguna medida pedagógica, incluso la exhortación y el esclarecimiento, la plática y la influencia social, que

consideramos corrientes y por todos aceptadas, no pueden ser siempre reconocidas como de utilidad absoluta. El mejor procedimiento será, forzosamente, en algunos casos el peor. Tomen incluso una medida como la influencia colectiva, el influjo que ejerce la colectividad sobre el individuo, y unas veces resultará bien y otras mal. O la influencia individual, la conversación del educador cara a cara con el alumno. En unas ocasiones será de utilidad y en otras perjudicial. Ningún medio puede examinarse, desde el punto de vista de utilidad o perjuicio, si se le aísla de todo el sistema. Y, finalmente, tampoco, ningún sistema de procedimientos puede ser recomendado como sistema constante.

Recuerdo la historia de la comuna Dzerzhinski y su desarrollo, a partir del año 1928 como colectividad de chicos y chicas en los límites del octavo grado escolar. Era sana, alegre, y sin embargo, no era la del año 1935, integrada ya por jóvenes de 20 años como máximo, con una crecida organización del Komsomol. Es natural que ésta haya exigido un sistema de educación completamente distinto.

Yo estoy convencido de lo siguiente: si tomamos una escuela soviética ordinaria y la ponemos en manos de buenos pedagogos, de buenos organizadores y educadores y esta escuela vive 20 años, veremos que en el transcurso de este veintenio, si ha sido dirigida por buenos maestros, la escuela recorrerá un camino magnífico en el que el sistema de educación, al principio y al final, se diferenciarán extraordinariamente uno de otro.

En general, la pedagogía es la ciencia más dialéctica, más móvil, la más complicada y diversa. Esta afirmación es precisamente el símbolo fundamental de mi fe pedagógica. Y no entiendan mis palabras en el sentido de que ya he comprobado todo con la experiencia, ni mucho menos, todavía existen para mí infinidad de aspectos oscuros e imprecisos, pero yo lo afirmo como hipótesis previa que en todo caso necesita comprobarse. Para mí, ya ha sido demostrada con mi experiencia, pero, naturalmente, hay que comprobarla con la gran experiencia social soviética. Estoy persuadido de que la lógica de lo dicho por mí no contradice tampoco la experiencia de nuestras mejores escuelas soviéticas y la de muchísimos de nuestros mejores grupos infantiles y de otro tipo.

Tales son las observaciones previas que quería exponer.

Pasemos ahora al problema fundamental, al que plantea los fines de la educación. ¿Por quién, cómo y cuándo pueden establecerse los fines de educación y qué son éstos?

Por finalidad educativa, entiendo un programa para el individuo, un programa del carácter humano, incluyendo, además, en la noción carácter, todo el contenido de la personalidad, es decir, también el carácter de las manifestaciones externas, de la convicción interior, de la educación política y de los conocimientos; en una palabra, incluyo decididamente todo el cuadro de la personalidad humana, pues considero que los pedagogos debemos poseer este programa de la personalidad del individuo y esforzarnos por conseguirlo.

No hubiera podido pasarme en mi labor práctica sin este programa. Nada enseña al hombre como la experiencia. En cierta ocasión me entregaron, también en la comuna Dzerzhinski, varios centenares de personas, en cada una de las cuales adivinaba afanes profundos y peligrosos del carácter, arraigadas costumbres, que me obligaron a recapacitar: ¿cuál debe ser su carácter, qué es lo que debo hacer para que de este pequeño, de esta chica, salga un ciudadano? Cuando recapacité, vi que esta pregunta no podía contestarse en dos palabras. La idea de que debía educar un buen ciudadano soviético, no me marcaba la pauta a seguir. Yo tenía que llegar a un programa más extenso de la personalidad humana y, al abordarlo, tropecé con esta pregunta: ¿es que este programa de la personalidad debe ser igual para todos? ¿Debo embutir cada individualidad en un programa único, uniformarla y llevar ese estándar adelante? Si así obro tendré que sacrificar el atractivo individual, su originalidad, la belleza particular de la personalidad; pero si no hago este sacrificio, no sé qué programa va a ser el mío. Yo no podía dar una solución fácil, abstracta a este problema, pero lo resolví prácticamente durante un decenio.

En mi trabajo educador había podido observar que, en efecto, debía haber también un programa general, "standard", con las consiguientes correcciones individuales. Para mí no había duda: ¿será o no mi alumno una persona audaz, o debo educar a un timorato? En este aspecto, me atuve al "standard": cada individuo debe ser temerario, valiente, honrado y un patriota amante del trabajo; pero, ¿cómo abordar la cuestión, cuando se enfocan condiciones tan sensibles de la personalidad como el talento? A veces, cuando tenemos que resolver

algo relacionado con el talento, nos invaden dudas extraordinarias. Recuerdo el siguiente caso con un chico que había terminado el décimo grado. Se apellidaba Terentiuk. Había estudiado siempre con sobresaliente (en nuestra escuela regía el sistema de cinco puntos) y, cuando terminó, quiso ingresar en un instituto tecnológico. Antes de que manifestara este deseo, yo había descubierto en él un gran talento artístico, aptitudes, poco comunes de cómico extraordinariamente fino, ingenioso, dotado de magnífica voz y rica mímica: un cómico consumado. Llegué a la conclusión de que, precisamente en el trabajo como actor, podría dar más resultado que en una escuela técnica, donde sería un estudiante más. Pero, entonces había tal afición por la técnica que todos mis "chavales" querían ser ingenieros. Cuando insinuábamos que también podían ser maestros de escuela, se nos reían en las barbas: "¿Qué es lo que está diciendo, hacernos pedagogos voluntariamente, a propio intento?" "Hazte entonces actor". "Ni lo piense, pues vaya un trabajo el de actor". Y este muchacho ingresó en un instituto tecnológico, a pesar de que yo estaba convencidísimo de que perdíamos un magnífico actor. Accedí, pues al fin y al cabo, yo no tengo derecho a imponer mi voluntad y matar unas ilusiones. . .

Pero, en este caso, no me di por vencido. El muchacho había practicado medio año y formó parte de nuestro círculo dramático. Lo pensé mucho y me decidí: le convoqué a una asamblea de comuneros, en la que me quejé de Terentiuk por desacatar la disciplina marchándose a un instituto tecnológico. La asamblea general le afeó: "No tienes vergüenza, te dicen lo que tienes que hacer y no lo acatas". La asamblea acordó: "Darle de baja en el instituto tecnológico y matricularle en una escuela teatral". El joven anduvo apesadumbrado, pero no tuvo más remedio que respetar la voluntad colectiva pues de ellos recibía la beca y la vivienda. Hoy es un magnífico actor en una de las mejores compañías teatrales del Extremo Oriente. En dos años, recorrió el camino que otros hacen en diez y, ni que decir tiene, me está muy agradecido.

Y, a pesar de todo, si ahora se me plantease este mismo problema, temería resolverlo: ¿quién sabe, qué derecho tengo yo a imponerme? Y este derecho a cambiar una vida de esta manera, es un problema todavía no resuelto por mí. Pero, de

lo que si estoy hondamente convencido, es de que a todo pedagogo se le planteará si tiene o no derecho a inmiscuirse en el derrotero del carácter, si debe encauzarlo hacia donde es necesario o debe aceptar pasivo el desarrollo de ese carácter. Yo estimo que la cuestión debe resolverse así: el pedagogo tiene ese derecho. Pero ¿cómo hacerlo? Resolviendo cada caso individualmente, porque una cosa es tener derecho y otra saberlo usar. Son dos problemas distintos, y es muy posible que la futura preparación de nuestros cuadros resida precisamente en enseñar a las personas cómo efectuar tales cambios, de la misma forma que se enseña al cirujano la trepanación del cráneo. Es posible que en nuestras condiciones, se instruya al pedagogo cómo hacer esta *trepanación* con más tacto y mejor que yo lo he hecho, pero, ateniéndose a las cualidades del individuo, a sus aficiones y aptitudes, orientando su personalidad más conveniente para ella.

Paso a exponer las formas prácticas que en mi experiencia y en la de otros colegas míos, considero cristalizadas más felizmente en la labor educativa. Estimo que la colectividad es forma principalísima para el trabajo educativo. A primera vista, parece que ya se ha escrito mucho sobre ella en la literatura pedagógica, pero se ha expuesto, diría yo, en forma poco comprensible.

¿Qué es la colectividad y dónde pasan los límites de nuestra ingerencia en ella? Actualmente, visito muchas escuelas —ahora y antes, aquí en Moscú y en Kiev—, y no siempre encuentro en ellas una colectividad de alumnos. A veces, consigo verla en alguna clase, pero casi nunca he tropezado con la de una escuela.

Con palabras sencillas les hablaré ahora de la colectividad educada por mí y por mis camaradas. Tengan en cuenta que yo me encontré en condiciones distintas a las de la escuela, pues mis chicos vivían en una residencia común, trabajaban en la producción y, en su inmensa mayoría, no tenían familia, esto es, carecían de otra colectividad. Es natural que yo dispusiese de más medios de educación colectiva que en la escuela, pero no soy propenso a las concesiones por el solo hecho de que tuviese mejores condiciones. Hubo un tiempo en que dirigía la escuela de una fábrica de vagones, y, sin embargo, si tenía una colectividad de escolares.

En la práctica escolar, regida en el pasado por la vieja

dirección del Comisariado de Instrucción Pública, observo fenómenos muy extraños, absolutamente incomprensibles para mis conceptos de pedagogo. Un ejemplo. Ayer estuve en un parque de cultura y descanso en el que hay un recinto para los pioneros del distrito. En este mismo distrito, está la casa Pávlik Morózov⁹, organización independiente, más 13 escuelas. Pues bien, ayer vi cómo estos tres establecimientos, la escuela, el Palacio de Pioneros¹⁰ y la casa Pávlik Morózov, desperdigaban a los niños en diferentes lugares. Los niños no forman una sola colectividad. En la escuela están en una colectividad; en su familia, en otra; en el recinto del parque para pioneros en una tercera, y en la casa Pávlik Morózov en una cuarta. Los chicos andan de una a otra y pueden elegir una para la mañana, otra para pasar la tarde y una tercera durante la comida. Sin ir más lejos, ayer presencié el siguiente caso: al círculo de bailes del parque de pioneros, le llaman de forma un tanto anticuada, rítmico: bailan y nada más. El responsable del Komsomol de una escuela dijo: "No permitiremos que nuestras chicas frecuenten el círculo de ritmo". El director de la escuela se golpeaba el pecho indignado: "¡No faltaba más! ¡El responsable del Komsomol ha dicho que no dejará que las chicas acudan al baile!" Y este director sometió al responsable del Komsomol a la opinión social. "Ocurre esto y lo de más allá, vean lo que hace". El responsable del Komsomol insiste: "¡No las dejo ir y basta!" Un conflicto. Esto me hizo recordar otro conflicto, del mismo tipo, acaecido en mi comuna. Funcionaban en ella los más diversos círculos, todos ellos muy serios, tenían verdaderos planeadores propios, una sección de hípica... Y, de pronto, un chico, magnífico pionero por cierto, ingresa por medio de su organización pioneril en el Palacio de Pioneros de Járkov, donde participaba en estudios del Artico, demostrando tanto ardor y afición que el Palacio de Pioneros le premió con un viaje a Múrmansk junto con otros chicos. Este muchacho, Misha Péker, se presenta en la comuna diciendo:

- Sabed que marchó a Múrmansk.
- Uno de los mayores le preguntó:
- ¿A dónde marchas?
- A Múrmansk.
- ¿Quién te ha dado permiso?

— ¡Voy enviado por el Palacio de Pioneros!

En la asamblea general, los comuneros mayores exigieron:

— Que Misha Péker explique quién le envía y a dónde va.

El chico respondió:

— Si, marchó a Múrmansk a investigar el Artico, enviado por el Palacio de Pioneros.

El griterío fue general:

— ¡Cómo se atreve el Palacio de Pioneros a disponer de tí? ¿Y si se nos antoja que mañana salgas para Africa? Sabes que nos aguarda una excursión por el Volga y tú tocas el clarinete y, aunque no lo toques ¿a qué andas con tapujos? ¿Qué es eso de zascandilear aquí y allí? No, no vas a ninguna parte. Lo que tenías que haber hecho, era preguntar antes a la asamblea si podías o no recibir allí cualquier premio.

Misha acató el acuerdo de la reunión. Pero se enteraron de ello las organizaciones de pioneros, del Komsomol y el Palacio de Pioneros: "¿Qué es lo que ocurre en la comuna Dzerzhinski? Enviamos un muchacho al Artico y le niegan el viaje alegando que habrá una excursión por el Volga y tiene que tocar el clarinete". La cosa llegó hasta el Comité Central del Komsomol de Ucrania; pero, propiamente dicho, todo se resolvió de forma práctica, pues la organización del Komsomol de la comuna declaró: si Misha debe marchar, naturalmente, no le vamos a retener del faldón, le daremos su beca y todo lo demás y que pase si quiere al Palacio de Pioneros, como un miembro más... Y si lo necesitamos, nosotros mismos mandaremos al Artico a quien creamos oportuno, para realizar las necesarias investigaciones y contribuir así a la conquista del Polo Norte. Hoy por hoy, en nuestra época, esto no entra en nuestro programa. Ustedes hablan de Schmidt⁴¹, bueno, y qué tiene que ver que Schmidt marche al Norte, esto no significa que toda la Unión viaje al Artico y, con ello, querernos demostrar que todos debemos marchar allí. Naturalmente que Misha quiso discutir, pero le cortaron diciéndole "ya has alborotado bastante y cállate". Y Misha dijo: "Pero si yo mismo no quiero".

Y ahora, otro problema. He visitado algunos campamentos de pioneros en las cercanías de Moscú. Son campamentos muy buenos en los que es muy agradable vivir y,

naturalmente, son magníficos establecimientos salúferos. Pero me asombré cuando supe que en estos campamentos se reúnen niños de diferentes escuelas y esto sí que ya no lo entiendo. Considero que aquí se ha violado cierta armonía de la educación. El chico forma parte de determinada colectividad escolar, pero cuando llega el verano, lo pasa en otra mixta. Esto quiere decir que su colectividad escolar no participa en la organización de su descanso veraniego y, como ven, en el Palacio de Pioneros y en otros sitios, como ya les dije, se advierten rozamientos y chirridos cuyo origen conozco.

La educación adecuada soviética debe ser organizada sobre la base de crear colectividades unificadas, fuertes, influyentes. La escuela debe ser una colectividad única, en la que estén organizados todos los procesos educativos y en la que cada miembro sienta su dependencia de ella, sea fiel a los intereses de ésta, defienda esos intereses y, en primer término, los salvaguarde. Cuando a un individuo se le brinda la posibilidad de buscar a personas que le son más agradables y útiles y no utiliza para ello las fuerzas y medios de su colectividad, esta actitud la considero injusta. ¿Qué resultados da esto? Los Palacios de Pioneros de todas las ciudades funcionan excelentemente y, en Moscú, con especial éxito. Podemos aplaudir la labor de muchos trabajadores y métodos de trabajo en los Palacios de Pioneros, pero a pesar de que su labor es fructífera y nuestra sociedad les ayuda para que sea buena, esto posibilita también a ciertas escuelas a prescindir de todo trabajo complementario y en muchas escuelas no existen círculos como los de los Palacios de Pioneros. En general, puede decirse que la labor al margen de la escuela se hace verdaderamente como tal y que la escuela se considera facultada para renunciar a ella, y, ni que decir tiene, se encuentran toda clase de pretextos: carecemos de sala, no tenemos asignaciones, nos falta un especialista, etc., etc. Yo soy partidario de una colectividad en la que todo el proceso de educación esté organizado.

Personalmente me imagino un sistema de colectividades con grandes posibilidades, bien equipadas y dotadas; pero, esto, sólo es el marco externo de la organización de una colectividad...

El mismo Palacio de Pioneros, diríamos club infantil, por llamarlo así, puede trabajar paralelo a la escuela, pero la

organización de la labor en él, de todas formas, debe pertenecer a ésta. Las escuelas deben responder de esta labor, ellas son las que deben unificarse allí en su trabajo. El responsable del Komsomol que se opone a que las chicas asistan al círculo de ritmo, está en lo cierto. Si responde por la educación de los niños de su grupo, debe interesarse y responder también por lo que hacen sus chicos en el Palacio de Pioneros. Tal distribución del proceso educativo entre distintas instituciones y personas, no vinculadas por una responsabilidad recíproca y dirección unipersonal, no puede reportar provecho.

Comprendo que la colectividad infantil única, magníficamente dotada y equipada, naturalmente, costará más caro, pero es muy posible que una organización más armónica conduzca también a cierta economía de medios.

Todo esto se refiere al propio sistema de instituciones. En pocas palabras, soy partidario de insistir en que la colectividad infantil única, que dirija la educación de los niños, debe ser la escuela. Todas las restantes instituciones deben estar subordinadas a ella. . .

Estoy convencido de que, si la colectividad no se tiene planteado un fin, no habrá manera de encontrar el procedimiento para su organización. Ante cada colectividad debe ser planteado un fin común, pero no para cada clase por separado, sino, obligatoriamente, para toda la escuela.

Mi colectividad tenía 500 alumnos. Había niños desde 8 hasta 18 años, es decir, alumnos de primero y décimo grado. Naturalmente que se diferenciaban unos de otros por muchas particularidades y, en primer término, porque los mayores eran más instruidos, disponían de más elevada calificación productiva y eran más educados. Los menores, naturalmente, eran más propicios al vagabundeo, eran analfabetos, y, por último, eran sencillamente niños. No obstante, estos 500 alumnos constituyeron, en los últimos años de mi trabajo, una colectividad verdaderamente única. Jamás me permití privar a ningún comunero de su derecho a ser miembro de ella y manifestar su opinión, independientemente de su edad o grado de desarrollo. La asamblea general de miembros de la comuna era un órgano dirigente auténticamente efectivo.

Precisamente esta asamblea general, como órgano rector de la colectividad, es lo que provocó protestas y dudas de mis

críticos y jefes. Decían: no puede permitirse a una asamblea tan nutrida, resolver los problemas, no puede confiarse a una muchedumbre de niños la dirección de la colectividad. Naturalmente, esto era justo. Pero el quid residía precisamente en que era necesario conseguir que esto no fuese una muchedumbre de niños, sino una asamblea general de miembros de una colectividad organizada.

Existen infinidad de vías y procedimientos para transformar esta muchedumbre en asamblea general. Pero esto no puede hacerse artificialmente, de cualquier manera, ni tampoco en un mes. En general, lanzarse para lograr resultados prematuros, siempre tendrá, en este caso, resultados lamentables. Si tomamos una escuela donde no existe ninguna colectividad, donde cada cual marcha por su lado, donde, en el mejor de los casos, cada clase hace una vida particular y se encuentra con otras clases, como nosotros nos encontramos en la calle con otras gentes, si de esta reunión amorfa de niños, queremos hacer una colectividad, naturalmente, necesitaremos realizar (no un año ni dos) un trabajo tesonero y paciente; pero, en cambio, si una vez creada nos preocupamos de ella, si seguimos atentamente todos sus movimientos, puede durar siglos. Y, una colectividad de esta naturaleza, particularmente en la escuela, donde el niño permanece 8 ó 10 años, debe ser un instrumento valioso y rico de educación. . .

Es poderosa la fuerza de la colectividad infantil, poco menos que insuperable, pero ésta puede ser destruida con facilidad. Errores sucesivos y varios cambios en la dirección, pueden transformarla en muchedumbre; pero, cuanto más tiempo viva, cuanto más fuerte se haga, tanto más propende a proseguir su vida.

Y aquí llegamos a un detalle muy importante, en el que yo quisiera insistir particularmente. Me refiero a la tradición. Nada aúna como la tradición. Inculcar las tradiciones, conservarlas, es una tarea de importancia extraordinaria en la labor educativa. Una escuela que no tiene tradiciones, la escuela soviética que carezca de ellas, claro está, no puede ser una buena escuela y las mejores vistas por mí, por cierto, también en Moscú, son escuelas que han acumulado tradiciones. ¿Qué es la tradición? También se me ha hecho objeciones contra ella. Nuestras viejas figuras de la pedago-

gía afirmaban: toda ley, toda regla debe ser razonada y lógicamente comprensible. En cambio, usted acepta la tradición, cuya razón de ser y lógica ya han desaparecido. Tenían razón, yo aceptaba la tradición. Un ejemplo. Cuando era más joven y tenía menos trabajo, siempre me levantaba en la comuna a las 6 de la mañana y, diariamente, pasaba revista, esto es, entraba en el dormitorio con el jefe del destacamento que estaba de guardia saludándome a la voz de mando: "¡Destacamento, firmes!" Comprobaba si faltaba alguien y el estado del destacamento para comenzar la jornada. A la sazón, me recibían como al jefe de la comuna y, como tal, en estos casos, podía realizar toda clase de averiguaciones e imponer correctivos. Excepto yo, en la comuna nadie tenía derecho a imponer sanciones, naturalmente, a excepción de las asambleas generales. Cuando perdí la posibilidad de pasar revista cada día, informé que al día siguiente no podría acudir y la revista la pasaría el jefe de guardia.

Paulatinamente, esta forma se hizo usual y se estableció la siguiente tradición: el jefe de guardia era recibido en el momento de pasar revista, como jefe de la comuna. En los primeros tiempos, esto era comprensible, después desapareció. También los novatos sabían que el jefe tenía derecho a imponer sanciones, aunque no comprendían por qué. Los veteranos sí que lo recordaban. El jefe decía: "¡Dos guardias como castigo!" Y le respondían: "Entendido, dos guardias de castigo". Pero si a otra hora del día o de la noche, este jefe hubiese querido hacer uso de tales derechos, le habrían contestado: "¿Quién eres tú?" Esta tradición se conservó y fortaleció mucho la colectividad.

Ahora, otra tradición que también perdió su lógica. En cierta ocasión, ya hace mucho, se produjo el siguiente conflicto. El jefe de guardia, al dar el parte de la tarde, informó: "Ivanov ha violado la disciplina durante la comida". Ivanov, por su parte, repuso: "No es cierto, no la he infringido". Cuando me informé del asunto, dije que opinaba que no había tal infracción a la disciplina. También otros tenían el mismo criterio; pero, el jefe que estaba de guardia insistió. Dejé el asunto sin consecuencias. El susodicho jefe de la guardia protestó mi decisión en la asamblea general, diciéndome: "Antón Semiónovich no tenía derecho a comprobar mis palabras: yo no se lo dije al oído, sino que le di el parte

en posición de "firme", saludando, en presencia de todos los jefes. Si no cree mi informe, tampoco debe confiarme la guardia. Si cada informe mío va a comprobarlo testificalmente ¿para qué, entonces, hacer guardia?"

La asamblea general acordó: Antón Semiónovich no tiene razón, el parte del que está de guardia no se comprueba. Si se lo dicen al oído, entonces es otra cosa, puede comprobar. Y durante 10 años, esto se hizo ley. Durante el día, podía decirse lo que fuera, pero a la hora de recibir el parte, estas palabras ya eran absolutamente ciertas: con su saludo, levantando el brazo, el jefe decía que así era totalmente cierto. Quien consideraba que no era efectivamente culpable, se limitaba a estimar para sus adentros que el jefe se había equivocado.

Y esta magnífica tradición arraigó tan hondo que se hizo muy fácil trabajar. Primero, porque ningún jefe de guardia se permitía mentir, pues sabía que le debían creer y, por otra parte, porque se evitaba perder tiempo y energía en comprobaciones. Podía hasta ocurrir que el jefe de guardia se hubiese equivocado efectivamente, pero, el pobre perjudicado, debía subordinarse.

Y cuando, en cierta ocasión un komsomol planteó la cuestión de que era preciso abolir ese procedimiento, pues él, en realidad, no había llegado tarde al trabajo, mientras que el de guardia le había achacado en su informe un retraso de 10 minutos, después de asegurarle que no había comprobación ulterior, los compañeros le dijeron que posiblemente tenía razón, que efectivamente podía haber ido a por cuchillas, pero que para ellos y, para él mismo, tenía más valor la disciplina y la confianza para con el jefe de guardia que tener razón y, por tanto, había que sacrificar su razón, pues si se tuviese que comprobar todo lo que decía cada jefe en su turno de guardia, éste dejaría de ser un responsable de servicio para convertirse en un lacayo y lo que necesitaban era un verdadero jefe de guardia. Tradiciones como ésta, hubo muchísimas en mi colectividad, centenares. Yo no las sabía todas, pero los chicos sí. Y no las conocían por escrito, sino por intuición, mediante no sé qué tentáculos. Hay que hacerlo así, decían. ¿Por qué? Porque así lo hacen los mayores. Esta experiencia de los mayores, el respeto a la lógica de los mayores y a su trabajo en la creación de la comuna y, lo

principal, el respeto a los derechos de la colectividad y a sus responsables, son cualidades de extraordinaria importancia que, naturalmente, se apoyan en las tradiciones. Estas tradiciones embellecen la vida de los muchachos. Viviendo este conglomerado de tradiciones, los chicos sienten que se mueven dentro de su ley colectiva particular, se enorgullecen de ella y se esfuerzan por mejorarla.

Sin estas tradiciones considero imposible realizar una educación soviética acertada. ¿Por qué? Porque es imposible educar como es debido sin disponer de una potente colectividad que estime su dignidad y tenga conciencia de su personalidad colectiva.

Podría citar infinidad de tradiciones interesantes, pero me limitaré como ejemplo a unas cuantas. Una de ellas, también tradición, y también curiosa. El miembro del comité sanitario, que hace guardia diariamente, lleva un brazalete con la cruz roja y tiene grandes derechos, poderes ilimitados, puede invitar a cualquier komsomol o miembro de la colectividad a que se levante de la mesa y vaya a lavarse las manos, sin que éste replique, puede entrar en el apartamento de cualquier ingeniero, empleado o pedagogo, e informar después en la reunión general que la vivienda del pedagogo zutano estaba sucia. Pero además, acordaron no especificar qué suciedad: agua en el suelo de la habitación de uno, polvo en el antepecho de la ventana de otro, el respaldo de la silla polvoriento en la habitación del tercero. Acordaron que no se debía informar nunca con todo detalle ni describir el desorden, sino sencillamente designarlo con una palabra: suciedad. Esto era lo bastante para emprenderla contra ella. Y así tenemos que, según la tradición, este *dictador* —no recuerdo incluso de dónde salió esto—, se elegía obligatoriamente de entre las chicas, tenía que ser por fuerza una chica, de las pequeñas y de las más limpias. Había casos en que al proponer a una chica se objetaba: “No vale, pues ya tiene 17 años”. Y nadie comprendía por qué a una chica de 17 años no se la podía confiar la misión de vigilante del comité sanitario. “La vez pasada, cuando estuvo de guardia, llevaba una media caída, por eso no se la puede elegir”. ¿Y, por qué, debía ser obligatoriamente una chica? Decían que un muchacho no siempre puede arreglar la casa él mismo y además, que la lógica demuestra que las chicas son más severas, pues si una ordena

algo, a nadie, ni amiga ni enemiga, le hace concesión alguna. Yo luché contra este planteamiento: “Cómo no les da vergüenza privar a los hombres de este derecho, ¿qué significa que ella es o no pulcra?” De cualquier manera, todos me daban la razón, pero cuando llegaba la hora de elegir y se presentaba la candidatura de una komsomola todos estaban en contra, querían una pionera, a veces completamente una niña, a la que daba miedo confiarle este trabajo. “No importa —decían—, cumplirá bien su cometido”.

Estos mismo vigilantes del comité sanitario eran unos bárbaros, cualquier chica de 12 años no dejaba parar a nadie durante el día, a la hora de la comida ni en el trabajo, en el dormitorio o donde fuera. La maldecían: “Es imposible vivir. Busca como una condenada polvo en el dormitorio, como no lo encuentre, vuelca una silla y exclama:

— ¿Y, esto, qué es?

— Un pelo adherido”.

Y la chica escribía en el parte que el dormitorio número 15 estaba sucio. Y no podíamos rechistar, porque era verdad. Y esta Nina, una niña, impugnaba: “Te has peinado y han volado pelos ¿qué, quieres que te oculte?” La pequeña da cuenta de su gestión y los muchachos mayores la miran, informa que ha revisado tantos apartamentos, ha hecho tantas advertencias, etc. “¿Buen trabajo?” —“Bueno”. Y la eligen de nuevo, olvidando que a ellos mismos les hace la vida imposible.

Esto es tradición. La colectividad presentía que precisamente a estas pequeñas niñas, a las más pedantes, más limpias y honradas, no propensas a ningunas distracciones —ni espirituales ni de otra clase—, precisamente a ellas, había que encargarles este trabajo. Y esta tradición adquirió tal arraigo que incluso en el buró del Komsomol decían: “No, ésta no vale; dadnos a Klava que, aunque pequeña, es limpia como los chorros del oro y trabajará”.

Los niños son verdaderos maestros en crear tales tradiciones.

Hay que reconocer que en la creación de tradiciones se debe emplear un pequeño conservadurismo instintivo, pero un conservadurismo de buen tipo, esto es, la confianza en el día de ayer y en nuestros camaradas creadores de cualquier valor que no desean que éste sea hoy destruido por capricho.

Entre estas tradiciones, valoro particularmente la de dar un matiz militar a los juegos... Esto no debe ser la repetición del reglamento de una unidad militar. De ningún modo debe haber imitación o copia.

Yo soy enemigo de la afición que sienten algunos jóvenes pedagogos por marcar siempre el paso: van al comedor formados, al trabajo marcando el paso, siempre en formación. Esto es feo e innecesario. Pero en la vida cotidiana militar, especialmente en la del Ejército Rojo, hay mucho de bello que atrae y, en mi trabajo, me he convencido, cada vez más, de la utilidad de esta estética. Los chicos saben enaltecer aún más esta *militarización*, hacerla más infantil y más agradable. Hasta cierto punto, mi colectividad estaba militarizada. En primer término, utilizábamos una terminología un poco militar como, por ejemplo, "jefe de destacamento". La terminología tiene gran importancia. Yo no estoy totalmente conforme que a la escuela se la llame escuela media incompleta⁴². Me parece que hay que pensar en esto. Fíjense: el alumno estudia en la escuela y ésta se llama escuela media incompleta; es un nombre cercenado. El propio nombre debe serle atrayente. Yo presté atención a esta terminología, y cuando propuse llamar responsable de brigada, los chicos me dijeron que esto no estaba bien, que los responsables de brigada trabajan en la producción y que en nuestro destacamento hay que llamarle jefe. Yo les argüía que su función era idéntica. No es lo mismo -decían-. Yo puedo ordenar, mientras que el responsable de una brigada de trabajo ordena y pueden decirle: tú no eres jefe, sino responsable de la brigada. En la colectividad infantil se organiza con extraordinaria destreza la dirección unipersonal.

Tomemos el propio hecho de dar el parte de novedades. Claro que se hubiera podido escuchar sencillamente el informe del chico, pero considero que les atrae mucho cierta reglamentación o legalidad de este parte. Y el reglamento es éste: para informar, el jefe debe presentarse de uniforme, no con el mono de trabajo ni con la ropa que anda todo el día. Durante el informe, cuando un jefe da el parte, debe saludar, yo no tengo derecho a recibir el parte sentado, y los presentes deben saludar también. Y todos saben perfectamente que, levantando el brazo, saludan el trabajo del destacamento y de toda la colectividad.

Además, se puede introducir mucho de la vida militar en el modo de vida de la colectividad, en su movimiento. En la comuna, existía la magnífica tradición de apertura de las asambleas generales. Estas debían siempre abrirse sólo por el jefe de guardia. Por cierto que causaba asombro que esta tradición fuese tan grande, hasta el extremo de que, cuando venían a la comuna altos funcionarios, incluido el Comisario del Pueblo, igualmente no se permitía abrir la reunión general a nadie que no fuese el jefe de guardia. Pero, además, fue tradición, durante los diez años, que la asamblea se rigiese obligatoriamente por determinado reglamento. La señal de acudir a la asamblea general, se daba a toque de corneta. Después, la orquesta, en el anfiteatro, tocaba tres marchas. Durante la primera podía estar sentado, hablar, entrar y salir. Cuando terminaba la tercera marcha, yo tenía la obligación de encontrarme ya en la sala, sentía que tenía que hacerlo; si no hubiese entrado a tiempo, me habrían acusado de infringir el orden. Cuando terminaba la marcha, debía dar la voz de mando: "¡En pie, ante la bandera! ¡Firmes!", y aunque yo no veía dónde estaba la bandera, sabía que estaba cerca y cuando diese la voz de mando, entrarían con ella. Cuando traían la bandera, todos estaban obligados a ponerse en pie y la orquesta tocaba un saludo especial a la enseña; cuando colocaban ésta en el escenario, la reunión se consideraba abierta; entraba inmediatamente el que estaba de guardia y decía: "Se abre la reunión".

Y, durante 10 años, todas las reuniones se abrieron así, pues de lo contrario, los comuneros habrían dicho que reinaba entre nosotros el desorden, que ni el diablo sabía lo que ocurría, etc.

Esta tradición ensalza a la colectividad, crea para ella esa cobertura externa en la que es agradable vivir y por lo mismo atrae. La bandera roja es un bello contenido para esta tradición.

Siguiendo esta misma costumbre, el abanderado y sus ayudantes se elegían en reunión general de entre los mejores y más dignos colonos, confiándoles esta honrosa misión "hasta el fin de su vida" -así decían-, es decir, en tanto viviesen en la comuna. Al abanderado no podía imponérsele ninguna clase de castigos, los abanderados vivían en habitación

aparte, tenían un traje de gala más y, cuando llevaban la bandera, no se les podía tutear.

¿Cuál fue el origen de esta tradición? Lo ignoro. Pero que el abanderado era la persona más honorable en la comuna, lo demuestra que sólo uno de mis comuneros fue condecorado con una orden por méritos militares y, éste era un abanderado.

Rendir honores a la bandera en la escuela es un riquísimo medio educativo. En la comuna Dzerzhinski, este honor se manifestaba en que si en el cuarto de banderas había que hacer una reparación y la enseña debía trasladarse a otro local, esto no podía hacerse más que formando toda la colectividad con la orquesta y trasladar la bandera, con todos los honores, al nuevo local.

Hemos recorrido casi toda Ucrania, el Volga, el Cáucaso y Crimea y no recuerdo que la bandera haya quedado ni un minuto sin su guardia de honor. Cuando mis amigos pedagogos conocieron esto, me dijeron: "¿Qué hace Usted? Por la noche los chicos deben dormir. Usted lleva a cabo una campaña salutar, una marcha por el campo y, en cambio, tiene a los chicos por la noche dando guardia a la bandera".

Nuestros criterios eran distintos. Yo no comprendía cómo podía quedar la bandera sin guardia durante la marcha.

A la entrada de la comuna, había siempre un centinela con un auténtico fusil. Temo incluso hablar de esto. No tenía cartuchos, naturalmente, pero disponía de gran autoridad. Con frecuencia, montaba la guardia un chico de trece o catorce años. Este puesto lo cubrían por turno. A todo extraño que llegaba a la puerta, el centinela le preguntaba quién era, qué necesitaba, qué cometido traía y tenía derecho a cerrarle el paso con el fusil terciado. Por la noche, las puertas de la comuna no se cerraban, guardadas por el centinela, que a veces temblaba y temía, pero pasaba sus dos horas correspondientes. En cierta ocasión vino del Comisariado de Instrucción Pública de Ucrania una pedóloga acompañada de un chekista*. Entre ellos se cruzó esta interesante conversación: "¿Qué es lo que hace ese chico ahí plantado?" - "Pues de puesto" - "Pero se aburrirá. Debían darle un libro para leer". El chekista repuso: "¿Dónde se ha visto que el centinela lea

* Funcionario de la Cheka.

un libro?" - "Claro que sí, hay que aprovechar el tiempo para desarrollarse". Eran personas con puntos de vista distintos: ella, asombrada de que el centinela no hiciese nada, y el chekista, estupefacto por la suposición de que el centinela que está de puesto pueda leer un libro. El asombro era dispar. También esta organización era una función necesaria, una misión que educaba a la colectividad...

Había otra regla también tradicional: no se podía andar por la escalera agarrado a la barandilla. El origen de esta costumbre fue el siguiente. La escalera era de una buena casa y, junto al pasamanos, los peldaños comenzaron a desgastarse. En vista de ello, los muchachos dispusieron que, para preservar la escalera, no había que subir ni bajar junto a la barandilla. Pero esto se olvidó. Llegaron novatos. "¿Por qué no podemos apoyarnos en el pasamanos?" La respuesta fue la siguiente: "Debes confiar en tu columna vertebral y no en la barandilla". Claro que, en principio, lo que tenían en cuenta era preservar la escalera y no fortalecer la columna vertebral.

Debe fomentarse la estética de la vida militar, la gallardía, la exactitud, pero en ningún modo, marcar simplemente el paso.

En lo que a la preparación militar se refiere, transcurre sin coincidir plenamente con esta estética. Me refiero a los deportes de tiro, hípica e instrucción militar. Esto es precisamente concisión, estética, cosas que en la sociedad infantil son absolutamente necesarias y son particularmente buenas porque conservan las fuerzas de la colectividad, la preservan contra movimientos incongruentes, imperfectos, contra movimientos incorrectos y contra su dispersión. En este sentido, el uniforme tiene una importancia extraordinaria. Esto lo saben ustedes mejor que yo, de ello se tiene un determinado criterio, tanto en el Comisariado de Instrucción Pública como en el Partido y, por tanto, no hablaré de esto. Pero el uniforme está bien cuando es bonito y cómodo. El problema del uniforme me causó muchos disgustos y fracasos, hasta que concebí un uniforme más o menos presentable y cómodo.

Pero en cuanto al uniforme, estoy dispuesto a decir más. Estimo que los niños deben vestir con tal gusto y elegancia que despierten admiración. En siglos pasados, eran las tropas las que vestían las mejores galas. Era un lujo de las clases

privilegiadas. En nuestro país, la capa privilegiada de la sociedad que tiene derecho a vestir mejor que nadie, deben ser los niños. Yo no me detendría ante nada con tal de que cada escuela fuese vestida con un magnífico uniforme. Esto cohesiona estupendamente a la colectividad. Hasta cierto punto, yo seguía esta orientación, pero me paraban los pies. Disponía de monogramas dorados y plateados, *tiubeteikas* para la cabeza bordadas, cuellos de piqué planchados y blancos como la nieve y otras prendas. Una colectividad bien vestida estará entregada a ustedes en un 50%.

SEGUNDA CONFERENCIA

Disciplina, régimen, correcciones y estímulos

El tema de mi conferencia de hoy versará en torno a la disciplina, régimen interno, correcciones y estímulos. Quiero recordarles, una vez más, que mis tesis dimanaban exclusivamente de mi experiencia personal, vivida en condiciones un tanto especiales, principalmente en colonias y comunas para infractores de la ley. Pero estoy convencido de que no sólo algunas conclusiones sino el sistema general de mis hallazgos, puede utilizarse también en una colectividad infantil normal. En particular, mi lógica en este aspecto es la siguiente.

De mis 16 años al frente de un establecimiento correccional, los últimos 10 y, quizás 12, los considero de trabajo normal. El quid de la cuestión reside, y de ello estoy profundamente convencido, en que chicos y chicas se hacen infractores de la ley o anormales debido a la existencia de una pedagogía infractora de la ley o anormal. Un sistema pedagógico normal, activo y orientado a un fin, transforma rápidamente una colectividad infantil en otra completamente normal. No existen delincuentes natos, caracteres por naturaleza difíciles; en mi experiencia personal, esta tesis ha alcanzado un cien por cien de convicción.

En la comuna Dzerzhinski, en los últimos años, yo protestaba resueltamente, en general, contra toda idea de que mi colectividad era anormal, de que lo era de infractores de la

ley, por la que las conclusiones y procedimientos que hoy voy a ofrecerles, creo son también aplicables a una infancia normal.

¿Qué es la disciplina? En nuestra práctica, ciertos maestros de escuela y pedagogos pensadores, la disciplina se la imaginan a veces como medio de educación. Yo considero que la disciplina no es un medio educativo, sino el resultado de la educación y como medio educador debe diferenciarse del régimen. El régimen, es un sistema determinado de recursos y métodos que ayudan a educar. La disciplina es, precisamente, el resultado de la educación.

Pero, al propio tiempo, propongo que se entienda la disciplina en un sentido algo más amplio de como se comprendía antes de la revolución, pues en la escuela y en la sociedad prerrevolucionarias, la disciplina era un fenómeno externo, una forma de dominio, una forma de aplastamiento de la personalidad, del albedrío y anhelos personales, era, por último, en cierta medida, un método de dominio, de que el individuo se mostrase sumiso respecto a los elementos de poder. Así se entendía la disciplina también por todos nosotros, los que soportamos el antiguo régimen, los que pasamos la escuela, el gimnasio, el liceo y, todos saben que, tanto nosotros como los maestros, teníamos el mismo criterio de la disciplina: la entendíamos como código de ciertas reglas obligatorias, necesarias para la comodidad, para el orden, para cierto bienestar, un bienestar puramente externo, más bien de tipo relacional que de tipo moral.

En nuestra sociedad, la disciplina es un fenómeno moral y político; pero, al propio tiempo, observo que hay todavía maestros que no pueden despojarse del anticuado concepto sobre la disciplina. En la vieja sociedad, a la persona indisciplinada no se la tenía como desaprensiva, como persona infractora de cierta moralidad social. Recordarán que, en la vieja escuela, esta indisciplinada, la entendíamos nosotros y los camaradas, como algo heroico, como una proeza y en cualquiera de los casos, como algo ingenioso, como un espectáculo divertido. Cualquier jugarreta, no sólo por parte de los alumnos, sino incluso por los propios maestros, no se tomaba más que como expresión de cierta vivacidad de carácter o de una idea revolucionaria.

En nuestra sociedad, la indisciplinada, el individuo indisciplinado, es una persona que lucha contra la sociedad y por

lo tanto, a él, no sólo le abordamos desde el punto de vista de comodidad técnica exterior, sino bajo un criterio político y moral. Todo pedagogo debe mantener este punto de vista sobre la disciplina, pero sólo cuando ésta se entienda como producto de la educación.

Ante todo, y nosotros lo sabemos, nuestra disciplina debe ser una disciplina consciente. Precisamente en los años del 20, cuando disfrutaba de tan vasta popularidad la teoría de la educación libre, por lo menos la tendencia de la educación libre, esta fórmula sobre la disciplina consciente fue ampliada, consideraban que la disciplina debía dimanar de la conciencia. Ya en mi experiencia temprana pude advertir que esta formulación sólo nos llevaría a la catástrofe, esto es, a persuadir al individuo de que debía observar disciplina y a confiar que, con ayuda de este convencimiento se podía lograrla, lo que significaba arriesgar del 50 al 60% del éxito.

La conciencia no puede determinar la disciplina, por cuanto ésta es el resultado de todo un proceso educativo y no de determinadas medidas especiales. Es un error creer que puede lograrse la disciplina con auxilio de ciertos métodos especiales para crearla. La disciplina es la suma de la influencia educadora, incluidos también los procesos de instrucción, formación política, organización del carácter, choques, conflictos y su solución en la colectividad, del proceso de amistad y confianza, así como decididamente de todo el proceso educativo, incluyendo también los procesos de educación y desarrollo físicos, etc.

Pensar que se puede llegar a la disciplina solamente con la prédica, sólo con aclaraciones, significa esperar un resultado extraordinariamente débil.

Precisamente en la esfera de las disquisiciones es donde he chocado con adversarios muy obstinados de la disciplina (entre los educandos), a los que demostrarles con palabras la necesidad de la disciplina, sólo conducía a escuchar palabras y objeciones igualmente expresivas.

Por tanto, querer inculcar la disciplina por discernimiento y convicción, no puede conducirnos más que a discusiones sin fin. Y, sin embargo, soy el primero en insistir, que nuestra disciplina, a diferencia de la vieja, como fenómeno moral y político, debe ir acompañada de conciencia, esto es, de una plena noción de qué es y para qué la necesitamos.

¿Por qué procedimiento puede lograrse esta disciplina consciente?

En nuestra escuela no existe la teoría de la moral, no figura como asignatura ni hay nadie que enseñe o esté obligado por un determinado programa a comunicársela a los niños.

En la vieja escuela, se enseñaba la doctrina cristiana, el catecismo, asignatura no sólo impugnada por los alumnos, sino también, a cada paso, por los propios popes que la aceptaban como algo banal, pero en la que, al propio tiempo, se incluían muchos problemas de orden moral, que de una u otra forma, salían a relucir durante las clases. Otra cosa es que esta teoría tuviese o no resultado positivo, aunque los preceptos de orden moral se daban en cierta medida a los alumnos expuestos teóricamente, o sea, diciéndoles: "no se debe robar ni matar ni ofender, hay que respetar a los mayores, amar a los padres", máximas de la moral cristiana, basada en la fe religiosa, presentadas en una exposición teórica, exigencias de tipo moral que, aunque de forma religiosa anticuada, se enseñaban a los alumnos.

Durante mi práctica, he llegado a convencerme de que también nosotros necesitamos enseñar la teoría de la moral. En nuestras escuelas actuales no figura esta asignatura. Existe una colectividad educadora, organizadores del Komsomol y guías-pioneros, todos ellos, si quieren, pueden enseñar a los educandos, de manera sistemática, la teoría de la moral y la del comportamiento.

No me cabe la menor duda de que en el proceso de desarrollo de nuestra escuela futura, llegaremos necesariamente a esta forma. En mi labor práctica me he visto obligado a exponer a mis educandos, bajo determinado aspecto, o sea, programático, la teoría de la moral. Yo mismo no estaba autorizado para introducir la moral como asignatura, pero me había propuesto llevar a cabo un programa, por mí confeccionado, que exponía a mis alumnos en las asambleas generales, valiéndome de diferentes pretextos.

Mi experiencia, me llevó hasta tener resúmenes preparados para charlas de tipo moral teórico, dispuse de tiempo para perfeccionar un tanto mi trabajo en este sentido y esta teoría me dio resultados inmejorables y de mucha importancia, incomparablemente mayores que los que podría rendir

una vieja escuela, aunque estuviese regentada por cualquier pope instruido.

Detengámonos en la cuestión del hurto. La teoría de la honradez, de la actitud que debe seguirse respecto a los objetos ajenos, para con los de pertenencia personal y estatal, podemos desarrollarla con infinita fuerza de convicción, con lógica muy rigurosa, con persuasión aplastante, hasta el punto de que toda la teoría concreta de la actitud respecto a las cosas, la teoría que prohíbe el hurto, no admite comparación, por su fuerza y persuasión, con las viejas chácharas de que no se debe robar, pues la caduca lógica que amenazaba al ladrón con el castigo divino, a pocos convencía. Podía conmover imaginándose lo que suponía robar, pero no ser un freno.

La discreción, el respeto a la mujer, el amor al niño, el respeto a los ancianos y a nosotros mismos, toda la teoría del comportamiento que afecta al conjunto de una sociedad o colectividad, puede enseñarse a nuestros alumnos de forma extraordinariamente persuasiva y fuerte.

Estimo que, una teoría de conducta, como la que trata de las reglas de conducta soviética, a la que la vida social, nuestra práctica social, la historia de nuestra guerra civil, la historia de nuestra lucha soviética y, en particular, la historia del Partido Comunista, enriquecen con tantos datos, no necesita de grandes esfuerzos para que una asignatura como la teoría de la conducta, de la moral, pueda ofrecerse a nuestros alumnos con facilidad, de forma agradable y convincente.

Puedo afirmar que la colectividad a la que se haga llegar tal teoría de la moral, aceptará indudablemente todo esto y, en cada caso, tanto los discípulos como los educandos encontrarán aplicables a ellos mismos, como obligatorias, ciertas formas y planteamientos moralistas.

Recuerdo con qué rapidez y alegría se remozaba mi colectividad, en ciertos casos y problemas después de una sola charla sobre este tema moralizador. Varias de estas charlas, un ciclo completo de tales pláticas, producía grande y saludable efecto en mi colectividad.

¿Qué tesis generales pueden servir de argumento en esta teoría de la moral?

He llegado a confeccionar la siguiente enumeración de tesis generales moralizadoras. Ante todo que la disciplina

debe exigírsele a la colectividad como forma de nuestro bienestar político y moral.

No hay que pensar que la disciplina llegará por sí misma gracias a procedimientos y medidas exteriores, o mediante ciertas conversaciones. En modo alguno. La tarea de lograr la disciplina y su finalidad, hay que plantearla de cara a la colectividad, sin ambages y de una forma concreta.

Estos argumentos, las exigencias de la disciplina, los dictan tales momentos. Ante todo que cada alumno debe estar convencido de que la disciplina es la forma para lograr mejor el fin que persigue la colectividad. La lógica encaminada a ese logro, afirmando que sin disciplina la colectividad no puede alcanzar su meta, expuesta con concisión y ardor (yo estoy en contra de discernimientos fríos sobre la disciplina), será la primera piedra de los cimientos para una determinada teoría del hecho, esto es, para una determinada teoría de la moral.

Además, la lógica de nuestra disciplina afirma que ésta protege más al individuo, le hace más libre. Imagínense que esta aseveración paradójica, de que la disciplina significa libertad, se comprende muy fácilmente por los propios chicos y, en la práctica, los muchachos recuerdan esta aseveración, cada paso que dan les confirma que es justa y en sus manifestaciones activas pro disciplina muchos dicen que ésta es libertad.

La disciplina en la colectividad es la defensa completa, la seguridad plena de su derecho, de las vías y posibilidades que precisamente existen para cada individuo.

Claro que, en nuestra vida social, en nuestra historia soviética, se pueden encontrar muchas pruebas de esta tesis y, nuestra propia revolución, nuestra propia sociedad, son la confirmación de esta ley. Para eso hicimos la revolución, para que el individuo sea libre; pero, la forma de nuestra sociedad es la disciplina.

Este es el segundo tipo de exigencias morales generales que debemos llevar a la mente infantil, tipo de exigencias que ayuda después al educador a resolver cada conflicto por separado. En cada caso, el infractor de la disciplina no sólo es acusado por mí, sino también por toda la colectividad como violador de los intereses de los demás miembros de la misma, privándoles de la libertad a que tienen derecho.

Por cierto que esto es posible que ocurra, debido a que los vagabundos e infractores de la ley que tuve a mi cargo, en un gran número de casos, estuvieron precisamente en colectividades infantiles en las que no había disciplina, sufriendo en su carne todo el dolor lacerante de una vida indisciplinada, expresada en el poder de los cabecillas, de los llamados *tragones*, los vagabundos de más edad y fuerza que enviaban a un pequeño a robar y a golpear, explotando a esas criaturas, y, naturalmente, la disciplina para ellas, zaran-deadas por aquel caos anárquico, era una verdadera salvación, una auténtica premisa para el florecimiento humano.

Si dispusiera de tiempo, les hablaría de casos muy brillantes del resurgir humano, poco menos que instantáneo, acaecidos cuando uno de estos pequeños entraba en un ambiente ordenado. No obstante, voy a referirles un hecho.

En 1932, por disposición del Comisariado del Pueblo del Interior, me hice cargo en la estación de Járkov de 50 vagabundos, recogidos de todos los trenes rápidos que pasaban por dicha ciudad. Se encontraban en un estado verdaderamente lastimoso. Cuál no sería mi estupefacción, cuando vi que todos se conocían mutuamente y eso que los habían detenido en trenes distintos, principalmente, en los que venían del Cáucaso y Crimea. Era una "sociedad balnearial" que iba y venía, se juntaba, se cruzaba y mantenía ciertas relaciones específicas internas.

Al día siguiente de haberlos llevado a la comuna, después de pelados, bañados y demás, estos 50 ciudadanos la emprendieron a golpes unos contra otros. Resultó que entre ellos había muchas cuentas pendientes. Se habían robado y ofendido mutuamente y no faltaban incumplidores de su palabra. Me percaté en seguida de que en aquel grupo de 50 individuos, había cabecillas y explotadores, unos que disfrutaban de poder y, otros, sometidos a la condición de explotados, de subordinados. Esto, no sólo lo advertí yo, sino también mis comuneros, nos dimos cuenta que habíamos cometido un error juntando a estos 50 elementos, queriendo crear con ellos una pequeña colectividad.

Al día siguiente, por la tarde, los distribuimos entre los restantes 400 comuneros, enviando a los más rebeldes a la colectividad más fuerte y a los más sumisos, a la más débil.

Durante una semana, observamos que, cuando se encon-

traban, pretendían aún ajustarse las cuentas pendientes. Pero bajo la influencia colectiva, estos resquemores desaparecieron y sólo se fugaron algunos, los que se cercioraron que en la comuna no podían vivir a su antojo, pues tenían que entenderse con adversarios más fuertes que ellos.

En la organización del Komsomol discutimos acerbamente este problema y esclarecimos muchas circunstancias de esta vida indómita, de cómo sufre la persona cuando no hay disciplina y, en definitiva, aprovechando la ocasión, realizamos toda una campaña esclarecedora de este principio moralista, inculcamos que la disciplina supone libertad para cada individuo, llegando a conseguir que los novatos, recogidos por mí en la estación de Járkov, fuesen precisamente los que con más apasionamiento, convicción y lágrimas propugnasen la consolidación de este principio... Ellos nos contaron cuán difícil es la vida desordenada. En el ejemplo que les brindaban estas dos primeras semanas de su nueva vida, comprendieron las ventajas de la disciplina.

Pero sucedió así porque realizamos esta campaña y desarrollamos la discusión. Si no les hubiéramos hablado de este problema, habrían experimentado todo el infortunio que supone una vida sin disciplina, pero no habrían comprendido cómo terminar con ella.

De estos niños, maltratados por la anarquía de una sociedad desamparada, salieron los más ardientes partidarios de la disciplina, sus más apasionados defensores, sus propagadores más fieles. Si mencionara a todos los jóvenes que fueron mi sostén en la colectividad pedagógica diría que son precisamente estos pequeños los que más sufrieron en su vida por culpa de la anarquía de una sociedad caótica.

El tercer punto de la afirmación teórica moral que debe ser propuesto a la colectividad y siempre serle conocido y orientarle en todo momento en la lucha por la disciplina, dice así: los intereses colectivos están por encima de los personales. Para nosotros, ciudadanos soviéticos, este teorema debería ser plenamente comprensible, y, sin embargo, en la práctica, está muy lejos de serlo para muchas personas intelectuales, instruidas, cultas, e incluso con conocimientos de cultura social.

Afirmamos que donde el individuo se enfrenta a la colectividad, los intereses de ésta son primero que los perso-

nales; pero cuando se trata de llevarlo a la práctica, con frecuencia se hace todo lo contrario.

Recuerdo un caso muy complicado, acaecido en mi vida. En los últimos años, en la comuna Dzerzhinski, no había educadores, trabajaban maestros pedagogos, pero en la propia colectividad no había educadores profesionales y toda la labor educativa corría a cargo de los comuneros mayores, principalmente de los komsomoles, a lo que propiciaba la propia estructura de la colectividad. La comuna estaba organizada en destacamentos, mandados por sus respectivos jefes. Uno de éstos estaba de guardia y respondía del trabajo de la colectividad durante la jornada: aseo, comida, atendía a las visitas, orden, limpieza, todo el trabajo de la escuela, probaba la comida y recibía la producción terminada. Se le llamaba jefe de guardia, llevaba un brazalete y estaba investido de gran autoridad, necesaria para dirigir unipersonalmente el orden diario. Su autoridad hacía que sus órdenes se cumplieran sin rechistar y sólo al final de la tarde podía dar cuenta de todas las órdenes por él dadas. Nadie tenía derecho a hablar con él sentado, sino de pie, como tampoco nadie tenía derecho a replicarle en cualquier forma. De ordinario, se nombraba jefe de guardia a un camarada estimado, con méritos que no daba lugar a ningún conflicto.

En cierta ocasión, era jefe de guardia un muchacho, al que llamaremos convencionalmente Ivanov. Era komsomol, uno de los más destacados en la labor cultural, miembro del círculo dramático, buen productor, disfrutaba de la estima general incluida la mía, un antiguo vagabundo, durante largo tiempo infractor de la ley y a quien yo había recogido personalmente en Simferópol.

Pues bien, este jefe de guardia, al darme el parte por la noche, me informó que al pequeño Meziak, un chico de 12 años, le habían robado un aparato de radio que acababa de comprar. Era el primer radioreceptor que veía la comuna. Meziak había pagado por él 70 rublos ahorrados durante medio año de lo que ganaba por su trabajo. La radio estaba cerca de la cama, en el dormitorio, y de allí había desaparecido. El dormitorio no se cerraba bajo llave, pues los candados estaban prohibidos en la colonia; pero, durante el día, se prohibía entrar allí y los comuneros no podían haberlo hecho, pues se encontraban en el trabajo.

A propuesta mía, se convocó una asamblea general en la que el jefe de guardia expuso a dónde podía haber ido a parar el radioreceptor. Habló con mucho tacto, señalando quién podía haber entrado al dormitorio a por herramientas o cosa por el estilo, expuso ciertas sospechas, propuso nombrar una comisión, persuadiendo a la reunión general de que este asunto debía aclararse hasta el fin, pues aparte de que sentía pena por Meziak, también alarmaba el propio acto, el hurto de un objeto, para el que un compañero, durante seis meses, había reunido el dinero, producto de su trabajo.

Por el momento no se puso nada en claro y nos fuimos a dormir.

Por la mañana, vinieron a verme varios pequeños pioneros para informarme que se habían levantado a las 5, habían registrado toda la comuna y, en el teatro, bajo el escenario, habían encontrado el radioreceptor. Me pidieron que les liberara del trabajo para poder observar durante el día lo que ocurriese en el sitio del hallazgo.

Estuvieron allí todo el día, después vinieron a mí y, sin rodeos, me dijeron que el aparato lo había robado Ivanov, pues habían visto cómo él solo se había acercado varias veces a la concha del apuntador, escuchando algo durante algún tiempo. Otras pruebas no tenían. Pero el hecho de que se hubiese parado junto a la concha del apuntador, escuchando, cuando no era jefe de guardia, les inducía a sospechas.

Decidí jugarlo todo a una carta. Llamé a Ivanov y le dije:

— ¡Tú eres el ladrón del aparato de radio, y basta!

Palideció, se dejó caer en una silla y confesó:

— Sí, yo lo he robado.

Este hecho se sometió a discusión en la asamblea general. El Komsomol le expulsó de sus filas y transmitió su caso a la asamblea general de comuneros. La reunión se celebró bajo la presidencia de un chico, apodado "Robespierre", que siempre proponía lo mismo: expulsar de la comuna. Esta vez acordaron también la expulsión, pero en el sentido literal de la palabra, abrir la puerta y echar a Ivanov escaleras abajo.

Me opuse a la expulsión, recordé todos los casos, en que a uno u a otro de los presentes, también se les había querido expulsar, pero no conseguí nada.

Llamé al CPI e informé sobre el acuerdo de expulsión de la asamblea general, pero expulsión simbólica, y expliqué de qué forma. Me contestaron que no ratificaban este acuerdo y que yo debía lograr que se revocase.

Yo tenía gran autoridad entre los comuneros y siempre conseguí lo que quise, a veces, cosas muy difíciles. Pero esta vez no pude hacer nada, me retiraron la palabra por primera vez en toda mi vida en la comuna.

— ¡Antón Semiónovich, no le concedemos la palabra!

Y punto en boca. De todos modos, les dije que no tenían derecho a expulsar a nadie mientras no recibiesen la aprobación del CPI. En este aspecto, estuvieron de acuerdo conmigo y dejaron la cuestión para el día siguiente, a fin de que vieran representantes del CPI y, en su presencia, reiterar su resolución.

Me costó algunos disgustos, me reprocharon no haber logrado anular el acuerdo. Al día siguiente, se presentaron en la comuna algunos chekistas de graduación superior, a quienes recibieron así:

— ¿Para qué han venido? ¿A defender a Ivanov?

— No, a que se haga justicia.

Y se entabló entre comuneros y chekistas una disputa acerca de la disciplina, que también ahora puede servirme como patrón para la elaboración de este importantísimo problema.

En la asamblea general, los chekistas decían:

— ¿Qué es lo que quieren demostrar con su resolución?

Ivanov es uno de sus comuneros de vanguardia, activista, le han investido ustedes mismos de confianza, han puesto a su cargo la comuna, han acatado sus disposiciones al pie de la letra. Y ahora, porque ha hurtado una vez, le quieren expulsar. Pero, además ¿a dónde va a ir? Si se queda en la calle, se hará un bandido. ¿Es posible, que su debilidad llegue al extremo de no poder reeducar a Ivanov?

El propio Ivanov, el "bandido" estuvo todo el día atacado de histerismo.

Los médicos tuvieron más trabajo con él que los komso-moles.

Los chekistas decían señalándole:

— Ahí tienen, el muchacho está enfermo. Y ustedes, una colectividad tan fuerte que ha forjado tantas personas, temen

que ejerza sobre ustedes un influjo pernicioso. ¡Pero ustedes son 456 personas! Y él sólo una.

Estos argumentos eran contundentes, de una lógica aplastante; mas escuchen qué les respondieron los comuneros, personas con menos experiencia, pero que respondían de su colectividad, y lo que objetaron a esto "Robespierre" y otros:

— Si Ivanov se pierde será justo. Se lo tiene merecido. Si hubiese hurtado cualquier otra cosa, sería harina de otro costal. Pero era el jefe de servicio, le habíamos confiado la comuna, presidió la asamblea general pidiéndonos que dijéramos lo que sabíamos. Esto no es un simple hurto. Es un insolente, cínico y desvergonzado que se ha enfrentado descaradamente a todos deslumbrado por 70 rublos, se ha opuesto a nosotros, ha disgustado a Meziak, que durante varios meses ahorró cada uno 10 rublos de lo que ganaba con su trabajo. ¡No sentiremos lástima si Ivanov se pierde!

Además, debemos decirles que, naturalmente, disponemos de fuerzas para corregirle. No tenemos ningún temor, pero no estamos tampoco interesados en ello. Y la demostración de que somos más fuertes que él, es que podemos expulsarle. Si no tomamos esta medida con él o con otro, nuestra colectividad perderá su fuerza y ya no podremos con nadie. ¡Le expulsamos, pues como él, nos quedan otros 70, a los que corregiremos, precisamente porque expulsamos a Ivanov!

Los chekistas se resistían, aduciendo que, de todas maneras, esto significaba perder un miembro para la colectividad y era una mancha para ella, que el muchacho se echaría a perder. Los comuneros les respondían alegando: miren lo que ocurre en tal colonia, en la que por no haber disciplina, cuántos educandos pierde al año. De allí se fugan anualmente el 50%. Por lo tanto, si insistimos tan acerbamente en que se mantenga la disciplina, es porque nuestras pérdidas serán menores. Estamos conformes en que se pierda uno, pero, en cambio, corregiremos a otros.

La polémica duró mucho, toda la tarde. Hasta que por fin, los comuneros cesaron su oposición y llegaron incluso a aplaudir las buenas palabras de los chekistas. Pero cuando la cosa se puso a votación y el presidente dijo: "¿Quién está porque se expulse a Ivanov?", todos levantaron a una la mano. Otra vez tomaron la palabra los chekistas, comenzaron de nuevo a persuadir, pero, por sus rostros sonrientes, advertía

que estaban convencidos de que Ivanov sería expulsado irremediablemente. Y a las doce de la noche decidieron expulsarle, pero, como habían acordado ayer: abrir la puerta y echarle escaleras abajo. Lo único que conseguimos fue que no le echasen físicamente, sino enviarle detenido a Járkov.

Y así fue, le expulsaron. Claro que, más tarde, yo y otros, tomamos medidas para que Ivanov ingresase en otra colonia, pero sin que nadie lo supiese, pues cuando al cabo de un año se enteraron de ello, me preguntaron, que cómo me había atrevido a desacatar el acuerdo de la asamblea general, que ellos habían acordado expulsarle y yo había dado los pasos necesarios para colocarle de nuevo en otra colonia.

Este caso fue para mí aleccionador y me sirvió para pensar, durante mucho tiempo, hasta qué punto los intereses de la colectividad deben prevalecer ante los intereses particulares del individuo. Y hoy sigo siendo partidario de que la primacía de los intereses colectivos debe llevarse hasta el fin, incluso hasta un fin implacable, pues en este caso, servirá como una auténtica educación de la colectividad en general y de sus miembros en particular.

Volveré a hablar de este tema más adelante. Ahora me limitaré a decir que este final implacable, en la realidad, sólo debe ser así en su aplicación lógica, es decir, que en su aspecto físico puede no serlo, esto es, hay que organizarlo en forma que los intereses de la colectividad estén por encima de los intereses del individuo, pero que, al propio tiempo, la personalidad no quede en situación difícil, catastrófica.

Y, por último, voy a exponerles el cuarto teorema, que creo debe inculcarse y exponerse a los niños como teoría pura: la disciplina ensalza a la colectividad. Este aspecto de la disciplina —el deleite de la disciplina, su estética—, tiene gran trascendencia. Precisamente, en nuestras colectividades infantiles, según mis noticias, se hace muy poco en este sentido. Con frecuencia se aplica una disciplina en la jerga de los vagabundos *nauseabunda*, aburrida, una disciplina chacharera, de acoso, de charlatanería fastidiosa. La cuestión de cómo hacer a la disciplina agradable, atrayente, que toque lo vivo, no es más que un problema de procedimientos pedagógicos.

En la historia de mi vida me costó mucho llegar a la forma definitiva de una disciplina tan bella, aparte, naturalmente,

de que en este aspecto existe el peligro de que la disciplina se convierta en un adorno externo. Hay que conseguir que la belleza de la disciplina dimane de su propia esencia.

De todas formas, últimamente, dispuse ya de una explicación bastante compleja del aspecto estético de la disciplina. Citaré como ejemplo algunos procedimientos utilizados por mí, no tanto para inculcar la disciplina, como para comprobar y mantener su estética.

Se retrasó el desayuno, supongamos. Por culpa de la cocina o del de servicio, o porque a algunos educandos se les han pegado las sábanas, la señal para desayunar se da 10 minutos más tarde. Se plantea algo difícil de resolver en la práctica y es qué hacer: retrasar 10 minutos la señal para empezar el trabajo o sacrificar el desayuno.

En la colonia yo tenía mucho personal contratado: ingenieros, contramaestres, instructores, hasta 200 personas, que también miraban mucho su tiempo. Llegaron al trabajo a las 8 de la mañana y a esta hora yo debía hacer sonar la sirena. Pero he aquí que el desayuno se retrasa 10 minutos, los comuneros no acuden a los puestos de trabajo y debo retener después a los obreros e ingenieros. Muchos viven fuera de la ciudad, llegan tarde al tren, amén de otros contratiempos. Aparte de que la puntualidad debe ser ley para nosotros.

En los últimos años, no dudé una sola vez en cómo salir del paso y los chicos tampoco vacilaron. Se retrasa el desayuno, supongamos. Ordeno que toque la sirena a las 8 en punto. Muchos chicos corren alocados, otros acaban de empezar el desayuno. En estos casos, me presentaba en el comedor y ordenaba: se ha terminado el desayuno. Comprendía perfectamente que les dejaba en ayunas, que incluso, bajo el punto de vista físico, no estaba bien, pero ¿qué hacer? Y sin embargo, jamás vacilé. Si hubiese obrado así con una colectividad que no valorase la disciplina, cualquiera me habría contestado:

— ¿Qué quiere, que pasemos hambre?

Jamás me dijo nadie cosa semejante. Todos comprendían perfectamente que debía obrar así y si me presentaba en el comedor y ordenaba que cesase el desayuno, era porque confiaba en la colectividad, porque podía exigir que quedaran en ayunas.

Hubo un tiempo en que los educandos de guardia comenzaron a quejarse de que los muchachos tardaban en levantarse y se retrasaban al desayuno. Jamás se me ocurrió entablar ninguna digresión teórica acerca de este problema ni decir a nadie nada. Me limitaba a llegarme al día siguiente al comedor y conversar con el primero que se me acercaba sobre otra cualquier cuestión no relacionada ni por lo más remoto con el desayuno. Todos los retrasados, unos 100 ó 150 muchachos, de ordinario los educandos mayores, bajaban la escalera sin entrar al comedor y se dirigían directamente a la fábrica, saludándome al pasar: "¡Buenos días, Antón Semiónovich!" Y ninguno daba muestras de haberse retrasado al desayuno. Sólo por la tarde, algunas veces, se atrevían a decir:

— ¡Vaya hambre que nos ha hecho usted pasar hoy!

Apoyándome en tal sentir, pude hacer ejercicios de este tipo. Se esperaba la película *El acorazado Potiomkin*. Empezaba la proyección y todos ocupaban sus asientos en la sala. Cuando llegaba el tercer episodio, ordenaba:

— Los destacamentos cuarto, segundo y tercero que salgan de la sala.

— ¿Qué ocurre?

— Me han informado que personas sospechosas andan alrededor de la comuna. Comprueben.

— Comprendido, comprobar.

Ellos no sabían si realmente merodeaban o no sospechosos, suponían que esto era una prueba, pero si alguno se hubiese atrevido a decirlo, le habrían calentado las orejas. Salían, comprobaban y regresaban. Y a pesar de que habían perdido una parte de su película favorita, nadie rechistaba, tomaban asiento y veían el resto de la cinta.

Este es un ejercicio, como otros muchos. Siempre es sabido cuál es el mejor destacamento de una colectividad. Nosotros observábamos esta tradición: al mejor destacamento se le encomendaba el trabajo más pesado y desagradable al distribuir las funciones de limpieza general. Esta labor era algo muy arduo, pues no pasaba día sin que la comuna fuese visitada por varias delegaciones y, por ello, los locales debían estar lustrosos y perfectamente limpios.

— ¿Cuál es nuestro mejor destacamento?

— El sexto.

Esto significaba que el sexto destacamento, por ser el mejor, debería cargar con el trabajo más ingrato, cosa para nosotros lógica y completamente natural. Al mejor destacamento se le confiaba el trabajo más pesado.

Durante las marchas, tropezábamos muy a menudo con situaciones difíciles que exigían tensión física, rapidez, energía. ¿Qué destacamento enviar? Al mejor, pues para él será motivo de orgullo. Jamás pasaba por mi imaginación que pudiese recatarme de encomendar al mejor destacamento un trabajo complementario, una misión fuera de turno. Precisamente a él se le confiaba sin la menor vacilación, sin recurrir a las palabras, pues sabía que por ser el mejor, el destacamento así entendería la confianza en él depositada. En ello encontraba algo particularmente bello, un sentimiento estético.

Y este sentimiento estético será el último trabajo afiligranado de la disciplina. No toda colectividad llega a dominarla, pero la que lo consigue y sustenta la lógica de que cuanto más vales más hay que exigirte, si esta lógica es auténtica, viva, significará que los problemas relacionados con la disciplina y la educación han alcanzado cierto límite apetecible.

Y para redondear la última tesis general teórica acerca de la disciplina que estimé necesario inculcar a nuestros educandos cuanto más a menudo mejor, en forma sencilla, asequible para su comprensión infantil: cuando la persona tiene que hacer algo que le agrada, siempre lo hace sin tener en cuenta la disciplina; la disciplina actúa, precisamente, cuando el hombre hace también algo que le desagrada, pero que realiza a gusto. Esta es una tesis disciplinaria muy importante que hay que señalar y subrayar, cuanto más frecuentemente mejor, en cada caso que se presente.

Tal es, en breves trazos, la teoría general de conducta, la moral que hay que exigir a los niños como conocimiento concreto, de la que siempre hay que hablar, remarcar y lograr la comprensión de estos teoremas y tesis. Sólo así, con esta teorización general de la disciplina, es como puede ella conseguirse conscientemente.

En todos estos teoremas y axiomas de la disciplina, siempre hay que subrayar lo principal y fundamental, la trascendencia política que tiene la disciplina. Nuestra realidad sovié-

tica nos brinda, en este aspecto, muchos ejemplos brillantes. Las mayores realizaciones, las páginas más gloriosas de nuestra historia, están alumbradas con el grandioso fulgor de la disciplina. Recuerden nuestras expediciones árticas¹³, al grupo de Papanin¹⁴, todas las proezas de los Héroes de la Unión Soviética¹⁵, o la historia del movimiento koljosiano, la historia de nuestra industrialización y, también en las bellas letras, encontrarán ejemplos brillantes que podrán ofrecer a nuestros educandos como modelos de disciplina soviética, basada precisamente en estos principios de disciplina.

A pesar de todo, ya he dicho que esta conciencia, esta teoría de conducta, deberá acompañar a la disciplina, ir paralela a ella y no ser su base.

¿Qué es, pues, el fundamento de la disciplina?

Expresado con palabras sencillas, para no escarbar en el fondo de búsquedas psicológicas, diré que la disciplina tiene como fundamento la exigencia sin teoría. Si alguien me preguntase cómo podría yo determinar con una fórmula resumida la esencia de mi experiencia pedagógica, respondería que exigiendo el máximo del hombre y distinguiéndole con el mayor respeto posible. Estoy convencido de que ésta es, en general, la fórmula de la disciplina soviética, la fórmula de toda nuestra sociedad. Nuestra sociedad se distingue, precisamente, de la burguesa, en que al hombre le exigimos mucho más que la sociedad burguesa y en que nuestras exigencias son de un volumen más amplio. En la sociedad burguesa puede abrirse una tienda, se puede explotar, especular, ser rentista y vivir del cupón. Allí se exige al individuo mucho menos que en nuestro país.

Nuestro régimen presenta al individuo exigencias cardinales, serias y de carácter general: pero, por otro lado, hacemos objeto a la personalidad de un respeto extraordinariamente mayor y distinto en principio. Esta fusión de las exigencias a la personalidad y su respeto a ella, no son dos cosas diferentes, sino una sola, y nuestros requerimientos al individuo expresan al mismo tiempo estimación de sus fuerzas y posibilidades, y en nuestro respeto van implícitas nuestras exigencias a la persona. Esta estimación no la sentimos por algo externo, al margen de la sociedad, ni hacia algo agradable y hermoso. Es un respeto a los cama-

radas que participan en nuestro trabajo común, en nuestra labor general, es el respeto merecido al que trabaja.

Está claro que no puede crearse una colectividad ni establecerse su disciplina, si no se le exige al individuo. Soy partidario de la exigencia consecuente, extrema, concreta, sin enmiendas ni suavización.

Aquellos de ustedes que hayan leído mi libro, *Poema pedagógico*, saben que comencé por estas exigencias, conocen la historia de los coscorriones que propiné al educando Zadórov. Estos golpes demostraron, ante todo, mi deficiente preparación como educador, mi pobreza de hábitos pedagógicos y el mal estado de mis nervios, mi desesperación; pero ello no fue un castigo, fue también una exigencia.

En los primeros años de mi trabajo, extremé las exigencias, llegué hasta la violencia, pero jamás castigué a mis educandos por sus faltas, nunca los castigué con tal crueldad y hasta tal extremo. El delito mío que acabo de describirles, no tenía el carácter de castigo, sino de exigencia.

Yo no les recomiendo repetir mi experiencia, porque ahora no estamos en 1920, sino en el año 1938 y, además, porque es poco probable que cualquiera de ustedes y de los camaradas por ustedes dirigidos, pase por una situación tan gravísima, tan difícil o esté tan solo como me encontraba yo. Sin embargo, afirmo que no puede existir educación sin exigencia. La exigencia no puede ser incompleta. Debe ser extremadamente bolchevique, llevada al límite posible.

La forma de organizar esta exigencia es, naturalmente, cosa muy difícil, pero que no necesita en modo alguno voluntad, como piensan muchos. Personalmente, puedo decir que soy un hombre sin fuerza de voluntad y nunca me distinguí por los rasgos que caracterizan al individuo fuerte. Nada de eso. Soy un intelectual corriente, un maestro como otros muchos. De lo que sí estaba convencido, es de que no tenía derecho a jugar y coquetear con mis conocimientos, pues este devaneo intelectual del educador, con frecuencia, tiene su origen en el desconocimiento de la línea que debe seguirse. Estoy persuadido de que la exigencia es la línea que debemos imponer.

Claro que esta exigencia debe desarrollarse. Pero estoy seguro de que, en este aspecto, los caminos son siempre iguales. Si quieren hacerse cargo de una colectividad de niños

indisciplinados o sólo con una disciplina aparente, no empiecen con ninguna discusión. Deberán iniciar su labor por sus exigencias individuales, unipersonales.

Ocorre muy a menudo y, en la mayoría de los casos así es, que basta con exigir de forma resuelta, sin recovecos ni dobleces, para que los niños cedan y se comporten como queremos. Aquí intervienen la sugestión, de una parte, y la conciencia, de que les asiste la razón, de otra. Más adelante, todo dependerá de su intelecto. No pueden presentarse exigencias groseras, ilógicas, risibles, desligadas de las demandas de la colectividad.

Me asalta el temor de que no voy a ser lógico. He creado este teorema para mí. Allí donde no estaba seguro de que podía exigir algo, justo o injusto, procuraba hacerme el desapercibido. Aguardaba a que llegase la ocasión en que el hecho se hiciese para mí evidente y en que también toda persona sensata tuviese claro que yo estaba en lo cierto. En este caso, presentaba exigencias dictatoriales hasta el fin y, como parecían mejores, por dimanar de una verdad evidente, me permitía actuar con más audacia, los chicos comprendían que tenía razón y cumplían fácilmente lo que les pedía.

Considero que esta lógica de las exigencias, debe ser en los primeros tiempos como una ley. El educador que da rienda suelta a su voluntad, se hace un déspota ante los ojos de los educandos y exige algo que la colectividad no comprende, fracasará.

A los chicos de mi primera colectividad no les exigía que no robaran. Comprendía que en los primeros momentos no podía convencerles de nada. Pero sí les exigía que se levantarán cuando era oportuno e hicieran lo que era necesario. Robaban y, por el momento, fingía no advertirlo.

De todas formas, sin una exigencia sincera, franca, convincente, ardorosa y resuelta, no se puede iniciar la educación de una colectividad y se equivoca quien piense comenzar con exhortaciones vacilantes o aduladoras.

Paralelo a la exigencia, debe marchar también el desarrollo de la teoría de la moral, pero sin que en modo alguno suplante a la exigencia. Deben aprovechar cuantas ocasiones se les brinden para teorizar, para decir a los niños lo que deben hacer; pero, cuando llegue el momento de exigir, no

se enfraquen en teorías, sino planteen y consigan que se cumplan sus exigencias.

He visitado muchas escuelas, la mayor parte en Kiev. Y lo que más me asombró de ellas, fue su desahogado griterío, el desasosiego, la falta de seriedad, el histerismo de los niños, sus correrías por las escaleras, rotura de cristales, de narices, descalabraduras y otros actos por el estilo.

Yo no soporto este griterío. Mis nervios están tan equilibrados que pude escribir mi *Poema pedagógico* rodeado de chicos, entre ellos. No me estorbaban sus conversaciones. Pero estimo que no son necesarios a los niños los gritos, los chillidos y el correteo.

Al propio tiempo, me he tropezado con algunos pedagogos que opinan que el niño debe corretear y gritar, pues en ello se manifiesta su naturaleza.

Yo no estoy conforme con esta teoría. El niño no necesita eso para nada. Precisamente este griterío general en la escuela sólo descomponía los nervios, otro provecho no reportaba. Por el contrario, y de ello me ha convencido mi experiencia, en una colectividad infantil pueden realizarse con éxito movimientos racionales, moderados, que lleven implícito el respeto para con el vecino, que no deterioren el mobiliario, puertas, ventanas, etc.

En la comuna jamás habrían encontrado tal barullo. Logré un orden completo de movimientos en la calle, en la plaza, en el edificio. Exigía una regulación completa en los movimientos.

Tampoco en nuestras escuelas ofrece ninguna dificultad exigir esto. Si recibiera ahora una escuela, me colocaría en la posición de organizador. Reuniría a todos y les diría que era la última vez que veía aquello. ¡Ningunas demostraciones, ningunas teorías! Más tarde ya les expondría la teoría, pero al principio, ésta no haría más que perjudicar. Comenzaría de forma enérgica para que el hecho no se repitiese, para que en la escuela no se oyese gritar a ningún alumno.

Esta exigencia, expresada de forma que no admita la más mínima objeción, hay que ponerla en práctica desde el primer momento. No me imagino que pueda disciplinarse a una colectividad alborotada, nerviosa, sin recurrir al tono frío de la exigencia del organizador. Si así se hace, después será más fácil.

La segunda fase del desarrollo de esta exigencia empieza cuando ya tienen de su parte al primero, segundo, tercero, cuarto activistas, cuando en torno a ustedes se organiza un grupo de chicos o chicas, conscientemente decididos a apoyar la disciplina.

En este aspecto, yo me apresuré. No advertí que estos chicos o chicas tenían también muchos defectos, me esforcé por reunir lo antes posible un grupo de activistas que apoyase mis pretensiones mediante las suyas, expresadas en las asambleas generales, llevando su opinión al grupo. Esta fue la segunda fase de la exigencia, cuando iba formándose en torno a mí este núcleo.

Y, por último, la tercera fase del desarrollo de esta exigencia, cuando es la colectividad la que exige. Esto es ya el resultado que les recompensa de su trabajo nervioso, durante el primer período. Cuando la colectividad exige y mantiene cierto tono y estilo, el trabajo del educador es de una exactitud matemática, es ya una labor organizada.

En mis últimos 5 años pasados en la comuna Dzerzhinski, ya no exigía nada a los educandos. Por el contrario, actuaba ya como freno a las muchas y frecuentes exigencias ya que la colectividad, de ordinario, lanzada, exige muchísimo a cada uno de sus miembros.

Y entonces, cuando es la colectividad la que exige, tendrán ustedes amplio campo para explicar la teoría de la moral. En este momento, todos comprenden ya que las exigencias morales, de moral política y de las normas de conducta, son fundamentales, y que el compendio de las exigencias es cuando cada educando es exigente para consigo mismo, cuando lo que más le interesa es su conducta.

Este proceso que va desde la exigencia dictatorial del organizador, hasta la libertad de exigirse cada uno a sí mismo, a tenor de las pretensiones de la colectividad, este camino, lo considero como el fundamental para el desarrollo de la colectividad infantil soviética. Estoy persuadido de que, en este aspecto, no pueden existir formas constantes. Una colectividad puede encontrarse en la primera fase de su desarrollo, necesita tener al frente la figura del educador dictatorial y, lo que le hace falta, es pasar lo antes posible a la forma de exigencia colectiva libre, a que el individuo libre sea exigente consigo mismo.

Claro está que no hay que circunscribirse a la sola exigencia. Esta no es más que un elemento necesario para disciplinar a la colectividad, pero no el único. Por cierto que, todos los elementos restantes serán también, en este aspecto, exigencias, pero expresadas no ya en forma tan enérgica. Además de la exigencia, existe también la atracción y el compulsió. Yo diría que estas dos formas son la expresión de un modo más moderado de exigir. Y, por último, tenemos la amenaza como forma de exigencia más contundente que la ordinaria.

Estimo que todas estas formas deben aplicarse en nuestra práctica.

¿Qué es el poder de atracción? También este elemento debe estar sujeto a cierto desarrollo. Una cosa es atraerse al individuo mediante un regalo, una recompensa, un premio u otras prebendas y otra cosa es atraérselo por la estética de la acción, por su bello contenido interno.

Lo mismo puede decirse de la coacción. En el primer caso, ésta puede ser expresada en forma más primitiva, bajo el aspecto de prueba o persuasión. En su forma más perfecta, el compulsió se expresa mediante la insinuación, la sonrisa, el humorismo. Esto es algo valioso y visible para los niños.

Exactamente igual es la amenaza. Si en la primera fase de desarrollo de la colectividad, se puede intimidar con castigos, con reprimendas, cuando el perfeccionamiento toca a su fin, esto ya es innecesario. En una colectividad desarrollada, la conminación no debe tener lugar y, en la comuna Dzerzhinski, yo no amenazaba a nadie diciéndole voy a hacer esto y lo otro contigo. Hubiera sido un error por mi parte. Intimidaba con la reprobación diciendo que plantearía el problema en la reunión general que, por cierto, era donde más se temía esta censura.

La coacción, la atracción y la amenaza pueden revestir las formas más variadas en el desarrollo colectivo. En los últimos años, en la comuna Dzerzhinski, nos ateníamos a una gradación cuando se trataba de recompensar a los educandos por su conducta ejemplar, por sus éxitos en la producción y por su participación en la vida colectiva e individual. Se les hacían regalos, premios en metálico y, como recompensa suprema, la felicitación en la orden, leída ante la formación

de educandos, felicitación que no iba acompañada de ningún regalo ni satisfacciones materiales, pero por la que luchaban los mejores destacamentos. ¿Y por qué luchaban? Porque especialmente, en ese día, se ordenase que todos vistiesen traje de fiesta, con cuello blanco y monogramas, porque toda la comuna formase en la explanada en orden militar. Salía la orquesta, todos los maestros, ingenieros, instructores formaban en fila aparte, se daba la voz de mando: "¡Firmes!" Se sacaba la bandera, la banda de música la recibía con una marcha de saludo y, después de esto, me presentaba con el educando a quien se felicitaba y se daba lectura a la orden:

"Por disposición de la asamblea general de la comuna, por esto y por esto, se expresa agradecimiento a fulanito de tal".

Esta era la recompensa máxima, y este agradecimiento se registraba en el diario del destacamento, en el diario de la comuna y en el Cuadro Rojo¹⁶, reflejando que tal destacamento, o tal alumno, había recibido un voto de gracias tal día, ante la comuna formada.

Tal es la recompensa suprema, posible en una colectividad pletórica de sentimientos, cualidades morales y que se respeta a sí misma. Pero aunque hay que esforzarse por lograr esto, el comienzo no debe ser así. Debemos empezar por una atracción de tipo más primitivo, recurriendo, en cada caso aparte, a ciertas satisfacciones materiales y de otra especie, por ejemplo, regalar billetes para el teatro, etc. En cada caso, el buen educador aprovechará infinidad de matices, pequeños movimientos que le permitirán aplicar la atracción, la coacción, la amenaza y la exigencia.

La cuestión reside en qué exigir. Yo propondría aquí una fórmula, por lo visto no susceptible al desarrollo y que debe ser siempre la misma. Lo primero y lo único que hay que exigir, es subordinación a la colectividad... Los comuneros me enseñaron esto. Desarrollando su colectividad, llegaron a una forma muy interesante.

En los últimos años, no castigábamos el hurto. También esto fue para mí un tanto inesperado. Un día tropecé sin proponérmelo con el caso siguiente. Uno de los colonos, muchacho de 16 años, robó a un camarada 5 rublos que guardaba en un armarito...

Fue invitado a comparecer ante la asamblea general. Debía permanecer de pie en el centro. Entre las muchas tradiciones comuneras, existía una muy antigua. Una especie de sala, sólo que mayor, tenía un diván adosado a lo largo de sus paredes. En este diván, tomaban asiento todos, dejando libre el centro, reservado al que debía rendir cuentas ante la asamblea general que se encontraba, exactamente, bajo la araña de cristal. Estaba concretamente establecido, existía un código determinado que estipulaba quién debía salir y quién no, al centro de la sala. Si, por ejemplo, se preguntaba a uno como testigo, éste no salía. Si el jefe respondía en nombre del destacamento, tampoco salía al centro, pero cuando respondía por su persona, lo debía hacer, y no recuerdo que los hechos se examinasen de otra forma. La negativa a salir al centro de la sala se calificaba como renuncia a subordinarse a la colectividad. Cualquier colono podía cometer un pequeño delito y recibir un castigo leve, pero si se negaba a salir al centro de la sala, le juzgaban como infractor máximo, rebelado contra todos.

Pues bien, este mozo, salió al centro de la sala. Le preguntan:

- ¿Has robado?
- Sí, he robado.
- ¿Quién desea hablar?

En el centro de la sala había que estar en posición de firmes.

Uno de los colonos hace uso de la palabra. El propio "Robespierre" que siempre exigía la expulsión. Habla y dice de pronto:

- ¿Qué hacer con él? Es un salvaje. ¿Cómo puede pasarse sin robar? ¡Escucha, vas a robar dos veces más!

A todos les gustó esto. Y dicen a coro:

- Justo, todavía hurtará otras dos veces. Que abandone el centro de la sala.

El aludido se ofendió:

- ¿Qué es eso de que robaré dos veces más? ¡Palabra de honor que no lo volveré a hacer!

"Robespierre" le objeta:

- Escucha lo que te dicen, apandarás otras dos veces.

El interpelado se marchó, pero por la tarde se me presenta diciendo:

— ¡Si lo entiendo que me maten! No me castigan, se mofan de mí y me dicen que todavía hurtaré dos veces más.

Yo le digo:

— Demuestra que se han burlado de ti.

Imagínense, no había pasado más que una semana, cuando de la taquilla del vecino robó una cuchilla, que incluso no tenía intención de venderla, descerrajó el candado, etc. De nuevo pasó a ocupar el centro de la sala y cuando el presidente le pregunta: “¿Robaste la herramienta?”, todos se mueren de risa.

“Robespierre” se levanta y le espeta:

— Ya te dije que robarías dos veces más y así ha sido. ¿Para qué andabas por la comuna con aire de ofendido? ¡Robarás otra vez!

El chico se marchó, se resistió un mes, hasta que entró a la cocina y hurtó un bollo.

Cuando salió de nuevo al centro de la sala, le miraban compasivamente, con satisfacción. “Robespierre” fue el primero en decirle:

— ¿Qué, por última vez?

El acusado pide la palabra y dice:

— Ahora veo que ésta ha sido la última vez.

Le dejaron en paz y tuvieron razón, no volvió a robar.

Esta historia agradó tanto a todos que se hizo costumbre, cuando alguno hurtaba, decirle esta frase sacramental:

— Robarás otras dos veces.

Me vi obligado a decirles:

— ¡Qué cosa se os ha ocurrido! ¡Decir que robará dos veces más! Tened en cuenta que en la comuna hay 450 personas y si cada una va a realizar tres hurtos, ¿qué vais a hacer de la comuna?

Los chicos me respondieron:

— No tema.

Y, efectivamente, así fue, pues la fuerza convincente de la colectividad era tan aplastante que terminó con todas las raterías y, cuando a alguno se le ocurría robar algo, pedía de rodillas que no se le hiciese salir al centro de la sala, que jamás volvería a robar, no quería que le dijeran que hurtaría dos veces más, pues él mismo había dicho antes estas palabras.

Delitos como pequeños hurtos, no los castigábamos. Se

consideraba como una enfermedad del que lo hacía, viejos hábitos, difíciles de desarraigar.

Tampoco castigábamos por groserías, por cierta propensión a la golfería, si es que éstas se manifestaban en uno de los novatos recién llegados.

En cambio, sí castigábamos por lo siguiente. Por ejemplo, este hecho. Una de nuestras muchachas, de las más antiguas de la colonia, jefe de destacamento, komsomola, bien parecida, vivaracha, en fin, una de las chicas de vanguardia que disfrutaba de la estima general, salió un día con permiso y no regresó por la noche. Una amiga suya llamó por teléfono diciendo que Shura se sentía mal y se había quedado con ella a dormir.

El jefe de guardia que recibió esta noticia por teléfono, se presentó para informarme que Shura se había puesto enferma y se había quedado a pasar la noche con una amiga en su domicilio.

Me alarmé. Llamé al médico de la comuna, Vérshnev, antiguo educando, y le pedí que marchara a las señas indicadas para ver lo que ocurría. Se personó en el lugar, pero no encontró ni a Shura ni a su amiga. Al día siguiente, Shura pasó a ocupar el centro de la sala.

De una parte, su aspecto denotaba un rubor virginal, pero de otra, se advertía algo distinto. Shura explicó:

— Tenía deseos de ir al teatro y temí que no me dejaran.

Y lo decía, acompañando sus palabras con una sonrisa candorosa y agradable.

Me percaté de que había gato encerrado. Y lo mismo les pasaba a todos los comuneros. Aquí había algo más que sonrisas. Como siempre, “Robespierre” propuso que se la expulsase de la comuna, aduciendo, que si cada jefe de destacamento que marcha a la ciudad, va a “ponerse enfermo” y vamos a tener que enviar doctores, etc., etc. . .

El asunto me hizo pensar. . .

— Pongámoslo a votación —dijo el presidente.

Pedí la palabra:

— ¿Os habéis vuelto locos? Pensad los años que lleva la chica en la comuna y la queréis expulsar. . .

“Robespierre” dice:

— En efecto, nos hemos pasado un poco de la raya, pero hay que castigarla con 10 horas de arresto.

Y así lo decidieron, 10 horas de arresto y tratar su asunto en la organización del Komsomol. Por la tarde, "la hicieron sudar la gota gorda" en la reunión de komsomoles, hasta el extremo que la organización del Partido tuvo que intervenir para que no la expulsaran del Komsomol pues decían que habría sido mejor que robase, ya que una komsomola y jefe de destacamento, que llama por teléfono al de guardia diciéndole que se siente mal, cuando en realidad es mentira y lo hace para marcharse a otra parte, es una falsía, un delito.

Esta lógica no llega de pronto, sino paulatinamente y adquiere amplitud a medida del desarrollo de la colectividad.

Las exigencias más intransigentes deben presentarse cuando el individuo se enfrenta a la colectividad de forma más o menos consciente. Donde el hecho dimana de la propia naturaleza de la persona, carácter, impulsividad, incompreensión política y moral, la exigencia puede no ser tan terminante; aquí se puede tener confianza en el influjo positivo de la experiencia colectiva, en la gradual acumulación de costumbres. Pero donde el individuo se enfrenta de manera consciente a la colectividad, donde rechaza su exigencia y autoridad, las pretensiones que se le exijan deben ser resueltas hasta el fin, hasta que no reconozca la necesidad de subordinarse a la colectividad.

Y ahora, diré unas palabras sobre los castigos, en relación a los cuales no siempre nos sale todo bien. De una parte, ya hemos reconocido que las sanciones son necesarias y útiles, que se puede castigar; pero, de otra, nos guiamos por una línea de conducta, estrictamente nuestra, intelectual, principalmente de los pedagogos, claro está, de que el escarmiento es permisible, pero que es mejor pasarse sin él. Y aunque se puede imponer un correctivo, si lo hacemos, nos dicen somos malos pedagogos y son mejores los que no castigan.

Estoy convencido de que esta lógica desorganiza al educador. Hay que especificar exactamente qué es el castigo. Personalmente, estoy persuadido de que el castigo no es una cosa muy buena. Pero también tengo la certeza de que, donde es necesario sancionar, el maestro no tiene derecho a prescindir de ello. El correctivo no es sólo un derecho, sino también un deber en los casos en que es necesario el escarmiento, esto es, el pedagogo puede o no castigar, pero si su conciencia, su calificación técnica, su fuero interno le dictan que debe

castigar, no tiene derecho a renunciar a la sanción. El correctivo debe explicarse como medida natural, sencilla y lógicamente aplicable, como otra cualquier medida.

Debemos olvidarnos, de una vez y para siempre, de la actitud cristiana ante el castigo, de que el castigo es un mal permisible. El criterio de que la sanción es un mal, hasta cierto punto permisible, no sabemos por qué, estimo que no corresponde a puntos de vista, ni teóricos ni lógicos. Donde el escarmiento sea de utilidad, donde es imposible aplicar otras medidas, el pedagogo no debe pensar en que es un mal, sino sentir que su deber es imponer el correctivo. Este convencimiento, esta creencia de que el castigo es un mal permisible, convierten al pedagogo en objeto de gazmoñería. En esto no debe existir la menor hipocresía. Ningún pedagogo debe alardear de que es un santo varón, de que no tiene necesidad de recurrir al castigo.

¿Qué debe hacer entonces la persona que ve sinceramente la necesidad de imponer una sanción? Se devanará los sesos, receloso: ¿zutano no castiga ¿qué dirán entonces de mí? Dirán que soy un educador de pacotilla.

Considero que hay que tirar por la borda esta hipocresía. Donde el castigo deba ser aplicado, donde esta medida reporte provecho, debe ponerse en práctica.

Sin embargo, esto no significa, ni mucho menos, que afirmemos la conveniencia de la sanción en todos los casos y siempre.

¿Qué es el castigo? Considero que la pedagogía soviética puede encontrar precisamente, en la esfera de la corrección, mucho de nuevo. Toda nuestra sociedad está así estructurada, es tanto el respeto entre nosotros para con la persona, es tanto el humanismo, que tenemos la posibilidad de llegar a la norma apetecida en la aplicación de correctivos y esta forma óptima debe ser la siguiente: el escarmiento debe servir para solucionar y liquidar cada conflicto y no para crear otros nuevos.

Todo el mal de la vieja sanción residía en que, liquidando un conflicto, engendraba otro, de solución aún más complicada... Está claro que el castigo en un caso tendrá razón de ser y en otro no.

¿En qué se diferencia el correctivo soviético de otros? En primer término, en que de ningún modo pueda causar

sufrimientos. La lógica ordinaria dice, si te escarmiento, sufrirás por ello, y otros viéndote pensarán: "Si a ti, esto te causa daño, nosotros debemos abstenernos de hacer lo propio".

No debe existir ningún dolor físico ni moral. ¿En qué reside, pues, la esencia del castigo? En que la persona sufre al saberse condenada por la colectividad, al tener conciencia de que se ha comportado injustamente. Esto es, la corrección no lleva implícito el aplastamiento moral, sino un pesar por el error cometido, dolor por este despego de la colectividad, aunque sea mínimo.

Esta es la razón por la que sólo debe recurrirse al escarmiento, cuando la cuestión es lógicamente diáfana y, sólo, cuando la opinión colectiva es partidaria de que se castigue. Donde la colectividad no está de nuestra parte, donde no hayamos sabido atraérmola, no hay que castigar. Donde todos estén en contra de su resolución, el correctivo no será de utilidad, dejará mala impresión. Sólo cuando ustedes adviertan que están respaldados por la colectividad, ésta piensa exactamente como ustedes y condena el hecho igualmente como ustedes, sólo entonces, puede recurrirse al castigo.

Esto, en cuanto a la esencia del propio castigo.

Y ahora, veamos qué es la forma correccional.

Soy adversario de toda clase de formas reglamentadas. El castigo debe ser exclusivamente individual, aplicable exclusivamente a una persona y, no obstante, también en la esfera correccional, pueden existir determinadas leyes y formas que restrinjan el derecho al castigo.

La práctica me aconsejó que, ante todo, puede castigar toda la colectividad, su asamblea general, o bien una persona delegada por ella. Yo no puedo imaginarme una colectividad sana, en la que puedan tener derecho a imponer correctivos 10 personas.

En la comuna Dzerzhinski, donde yo dirigía tanto la producción y el modo de vida como la escuela, sólo yo tenía facultades para castigar. Y esto era necesario. Necesario para que existiese una lógica única de sanciones y para que el correctivo no fuese ya una manía.

En la imposición del castigo, el que lo aplica debe atenerse también a determinadas tradiciones, seguir una norma.

En la comuna Dzerzhinski regía la siguiente ley. A cada novato se le titulaba educando. Cuando era conocido de todos

y cuando todos estaban cerciorados de su adhesión a la colectividad y de que acataba sus disposiciones, recibía el título de comunero y una insignia con las iniciales FED, que confirmaba que ya era comunero.

Al educando, yo le podía castigar con un servicio extraordinario, media hora de trabajo, principalmente en la cocina, o de limpieza en el invernadero, pero no en la producción. También podía privarle de permiso el día de descanso, retirarle todo el dinero del bolsillo, es decir, el dinero por él ganado y destinado a su uso no se le entregaba, sino que se ingresaba a su nombre en la Caja de Ahorros, de donde no podría recibirlo sin mi firma. Y el castigo más terrible que podía aplicársele, era despedirle de la producción y trasladarle a trabajos auxiliares domésticos.

He aquí los castigos que yo podía aplicar y tenía derecho a hacerlo, sólo en relación a los educandos.

Por lo que a los comuneros respecta, yo no tenía derecho a emplear tales correctivos. Con ellos sólo había una sanción, el arresto. El educando, en cambio, no podía ser arrestado, pues era la única forma correccional que podía aplicar a un comunero. . .

Este sistema tuvo colosal transcendencia. Cada cual se esforzaba por recibir lo antes posible el título de comunero, pues entonces, obtenía el privilegio de ser arrestado. Y no crean que no prodigaba los arrestos. Por una nimiedad, por una pequeña falta, por llevar desabrochado un botón, les imponía una hora de arresto. Yo no tenía derecho a sentarme o a estar sentado cuando castigaba a un comunero. Debía encontrarme en pie y decir:

– Fulanito de tal, quedas arrestado por una hora.

A lo que el castigado respondía:

– Entendido, una hora de arresto.

También podía imponer una sanción de hasta 10 horas. ¿Qué significaba esto?

Que el día de descanso, el castigado entregaba obligatoriamente su cinturón al jefe de guardia, venía a mi despacho y decía:

– Me presento para cumplir el arresto.

Y una vez en mi presencia, ya no podía dejarle marchar, pues en 1933, la asamblea general me privó del derecho de perdón, ya que si hoy castigaba y mañana perdonaba, el orden

se relajaría. Por eso no podía condonar el castigo y, el arrestado tenía derecho a estar sentado en mi despacho estudiando. Nadie tenía derecho a dirigirle la palabra excepto yo, pero sin mencionar para nada su falta. Se consideraba de mal gusto, vulgar, que yo hablase con el arrestado de su delito. Estaba cumpliendo un castigo, sofocado y se consideraba muy incorrecto recordarle el hecho.

De ordinario hablábamos de los asuntos de la colonia, de la producción, etc. Yo no tenía derecho a recordarle que estaba arrestado ni a mirar el reloj para ver el tiempo que llevaba allí, pues se consideraba que el propio interesado debía organizar la forma de pasar su arresto. Que esto se le encomendase a él, era para mí un gran alivio.

Ustedes no saben qué es estar arrestado. Pasarse todo el día de descanso en mi despacho, hablando conmigo.

Prueben a castigar en balde. Nadie lo acatará, aunque es un arresto agradable. Se quejará ante la asamblea general por considerar que es una violación de su derecho personal.

Las chicas tenían verdadero terror al arresto, pues esto significaba un bochorno para ellas ante toda la comuna. Por eso las chicas comuneras, las que tenían insignia, por lo general, jamás eran arrestadas. No se permitía que una muchacha sufriera este castigo. Cuando en cierta ocasión, arresté por 2 horas a una linda e inteligente jovencita, jefa de un destacamento, se pasó las dos horas llorando en mi despacho, pensando cómo se presentaría después ante la asamblea general. En la actualidad, es actriz dramática de un teatro de Járkov.

El arresto es la puesta en práctica del teorema de que les hablé: exigir el máximo al individuo y hacerle objeto del mayor respeto haciendo del arresto una cosa sagrada.

Una vez recibí un telegrama de Kiev para abandonar la comuna Dzerzhinski y presentarme en el plazo de una hora. Sólo tenía 30 minutos para despedirme de los chicos con los que había pasado 8 años. Ni que decir tiene que fue imposible hablar, tanto a mí como a los chicos, nos era muy penoso. Las muchachas lloraban, nos encontrábamos en un estado de tensión nerviosa y, a pesar de todo, el reflejo jugó su papel. Interrumpí mis palabras de despedida cuando vi que el piano de cola estaba cubierto de polvo:

— ¿Quién está de servicio en el teatro?

— El primer destacamento.

— Cinco horas de arresto al jefe del primer destacamento.

El jefe del primer destacamento era un antiguo colaborador mío. Habíamos pasado juntos los 8 años. Pero ¿por qué debía haber polvo? Su descuido le costó 5 horas de arresto.

Marché y, cuando al cabo de dos meses, regresé de la revisión, el jefe del primer destacamento se me presenta en el despacho:

— Vengo a cumplir el arresto.

— ¿Por qué?

— Por tener polvo el piano.

— ¿Y por qué no has cumplido hasta ahora el castigo?

— Quería estar arrestado cuando usted viniese.

Y, por culpa de él, tuve que pasarme cinco horas en el despacho, hasta que cumplió el arresto.

Esto en cuanto a la forma de castigo.

Donde la colectividad está unida al unísono, en un estilo de confianza, la sanción puede ser muy original e interesante si se impone por la asamblea general.

Recuerdo este caso, acaecido en una reunión general de colonos: un komsomol mayor reprendió a un instructor, estaba en su derecho, pero lo hizo groseramente. La asamblea general acordó: "El pionero Kirenko (el de menor edad), que explique al komsomol fulanita cómo hay que comportarse en estos casos".

Disposición muy seria. Luego el jefe de guardia invitó a Kirenko y al susodicho komsomol, diciendo:

— Siéntate y escucha.

Y el pionero le hizo la aclaración debida, cumplió consciente su deber y el otro lo escuchó atento.

Cuando se reunió la asamblea general, el jefe de servicio informó:

— Kirenko ha cumplido la disposición de la asamblea general.

— ¿Has comprendido lo que te ha dicho Kirenko?

— Lo he comprendido.

— Puedes marcharte.

Y ni una palabra más.

O este otro acuerdo. Uno de los colonos que paseaba con una muchacha de la comuna vio que se había entablado una

riña entre el público. No pudo contenerse y se enzarzó en la pelea. La cosa terminó en un escándalo.

La asamblea general acordó:

"El próximo domingo, a las tres horas y cinco minutos de la tarde, fulanito de tal debe recapacitar en su falta y después informar de ello al jefe de guardia".

No tuvo más remedio que reflexionar, pues tenía que informar qué había pensado de su falta. Obligaron al muchacho a cavilar durante toda una semana, y, en fin de cuentas, hizo las deducciones debidas, se presentó y las expuso.

Esto no puede considerarse un castigo, sino un incentivo, mediante el cual, medio en broma medio en serio, la colectividad muestra su fuerza. Pero, tengo que decir que lo fundamental en mi práctica, naturalmente, no fueron las sanciones, sino las pláticas individuales.

TERCERA CONFERENCIA

Pedagogía de la acción individual

Hoy me propongo hablarles de la influencia individual, sobre la pedagogía de la acción individual. En mis primeros años de experiencia comprendí erróneamente el paso de la influencia colectiva, de la organización de la colectividad a la del individuo por un procedimiento especial. Yo suponía que se debía tener en cuenta, primero, la influencia en toda la colectividad y, segundo, el influjo sobre cada individuo por separado, como correctivo que propiciaba el desarrollo de la colectividad.

En el transcurso de mi experiencia, llegué a tener la profunda convicción, más tarde confirmada por la práctica, de que no puede haber una transición directa de toda la colectividad al personalismo, sino sólo un tránsito a través de la colectividad primaria, especialmente organizada con fines pedagógicos.

Creo que la futura teoría pedagógica prestará particular atención a la colectividad primaria. ¿Qué debemos entender por colectividad primaria?

Colectividad primaria es la que mantiene a sus miembros constantemente unidos con lazos prácticos, de amistad, vida e ideología. Este es el tipo de colectividad, a la que, en otro

tiempo, nuestra teoría pedagógica, propuso llamarla de contacto.

Naturalmente que en nuestras escuelas existen también colectividades de esta naturaleza: me refiero a la clase, cuyo único defecto tal vez sea que no desempeña el papel de colectividad primaria, es decir, de eslabón cohesionador entre el individuo y toda la colectividad y, muy a menudo, es también la última colectividad. He podido observar en algunas escuelas que la clase es la culminación de la colectividad escolar y, a veces, la escuela no existe como colectividad global.

Yo disponía de mejores condiciones, pues dirigía una comuna con residencia y una producción, que hacía que mis comuneros tuviesen infinidad de razones lógicas y prácticas para interesarse por los asuntos de la colectividad en general y, para vivir, los intereses de toda la comunidad. Pero, en cambio, he carecido de una colectividad natural y primaria como es la clase. Tuve necesidad de crearla. Más tarde, cuando dispuse de la escuela de diez grados, hubiera podido basarme en la clase como tipo primario de colectividad. Pero no seguí este derrotero por lo siguiente. La clase agrupa a los niños en una labor constante diaria y la tentación de aprovechar esta circunstancia, habría llevado a que esta colectividad primaria se divorciase de los intereses de la colectividad general. Son infinitas y, de mucho peso, las razones que pueden dar lugar a aislarse de la colectividad general en el marco de los intereses de cada clase escolar por separado. Por eso mismo, desistí últimamente de la estructuración de una colectividad primaria por el rasgo de clase escolar e incluso a organizarla bajo el aspecto de brigada de producción. Mi intento de organizar la comuna sobre la base de estas colectividades primarias, unificadas por lazos tan fuertes como los del grupo escolar y de producción, tuvo resultados lamentables. Una colectividad primaria de esta naturaleza, que no se sale de sus límites, siempre está propensa a divorciarse de los intereses de la colectividad general, a encerrarse en el marco estrecho de sus intereses, perdiendo en estos casos su valor como tal, absorbiendo los intereses de toda la colectividad y haciendo que sea más difícil interesarse por todo lo que la atañe.

Llegué a esta deducción por los errores manifestados en mi labor educativa. Por eso tengo derecho a decir que también

Índice

A. Makárenko, eminente pedagogo soviético. <i>Introducción</i> de V. Aranski y A. Piskunov	3
PROBLEMAS DE LA EDUCACION ESCOLAR SOVIETICA .	21
<i>Primera conferencia.</i> Métodos de educación	23
<i>Segunda conferencia.</i> Disciplina, régimen, correcciones y estímulos	48
<i>Tercera conferencia.</i> Pedagogía de la acción individual .	80
<i>Cuarta conferencia.</i> La educación por el trabajo, las rela- ciones, el estilo y tono necesarios en la colectividad .	108
METODOLOGIA PARA LA ORGANIZACION DEL PROCESO EDUCATIVO	147
NOTAS	247
BIBLIOGRAFIA	251