

La pedagogía socialista en la URSS: fundamentos para la configuración del individuo plenamente desarrollado

SOCIALIST PEDAGOGY IN THE URSS: FOUNDATIONS FOR THE CONFIGURATION OF THE INDIVIDUAL FULLY DEVELOPED

A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA URSS: FUNDAMENTOS PARA A CONFIGURAÇÃO DO INDIVÍDUO PLENAMENTE DESENVOLVIDO

Oscar Gilberto Hernández Salamanca* / oghernandezs@unal.edu.co

Resumen

El artículo relaciona los modelos pedagógicos que tuvieron lugar en la URSS, con los fines de la educación socialista. Aunque Marx y Engels habían definido la educación politécnica como base teórica, no se contaba con ningún modelo guía. Las categorías más debatidas fueron: la combinación entre la enseñanza y el trabajo; el grado de intervención para el fomento de una moral comunista y el establecimiento de la disciplina como medio u objetivo educativo. Se recurre a tres propuestas pedagógicas contextualizadas históricamente: aquella formulada por Krupskaya, decantada en el método complejo; la enunciada por Makarenko a partir de la coordinación en dos colonias para jóvenes y la perspectiva integradora, expuesta por Suchodolski. Al final del texto se discute la existencia de la escuela dentro del socialismo y el ejercicio de la pedagogía socialista en la sociedad capitalista.

Summary

This article presents the pedagogic models that took place in the URSS, with the ends of the socialist education. Although Marx and Engels had defined the polytechnic education as theoretical base, they didn't have a pattern guide. The more debated categories were: the combination between the teaching and the work; the intervention grade for the development of a communist moral; and the establishment of the discipline like means or educational objective. It is appealed to three pedagogic proposals historically located: That formulated by Krupskaya, decanted in the complex method; the one enunciated by Makarenko starting from the coordination in two colonies for young; and the integrative perspective exposed by Suchodolski. Finally, the article shows a discussion about the existence of the school inside the socialism and the exercise of the socialist pedagogy in the capitalist society.

Resumo

O artigo relaciona os modelos pedagógicos que tiveram lugar na URSS, com os fins da educação socialista. Ainda que Marx e Engels tinham definido a educação politécnica como base teórica, não se contava com nenhum modelo guia. As categorias mais debatidas foram: a combinação entre o ensino e o trabalho; o grau de intervenção para o fomento de uma moral comunista e o estabelecimento da disciplina como médio ou objetivo educativo. Recorre-se a três propostas pedagógicas contextualizadas historicamente: aquela formulada por Krupskaya, decantada no método complexo; a enunciada por Makarenko a partir da coordenação em duas colônias para jovens e a perspectiva integradora, exposta por Suchodolski. Ao final do texto discute-se a existência da escola dentro do socialismo e o exercício da pedagogia socialista na sociedade capitalista.

Palabras clave

Marxismo, pedagogía, socialismo, URSS.

Key words

Marxism, Pedagogy, Socialism, URSS.

Palavras chave

Marxismo, pedagogia, socialismo, URSS.

* Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-, sede académica Argentina. Doctorando de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Institución: Facultad de Psicología. Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

Relación entre pedagogía y socialismo en la URSS

La existencia de la URSS luego del triunfo de la primera revolución socialista de la historia, significó la reconstrucción de los aspectos de la dinámica social en todo nivel. Desde la noción de *la novedad* que, tras la victoria bolchevique en 1917 y la formación de la Unión Soviética en 1922, determinó el diseño de programas de gobierno; hasta los debates posteriores a su disolución en 1991, que ofrecen diversos modelos *interpretativos*; la historia de la URSS y su dinámica social son fuente de análisis y controversias. En este artículo se retoman los aspectos más relevantes que desde una índole pedagógica atravesaron su historia, dando lugar a los debates y tendencias que en ese sentido se presentaron y que promovieron el campo de la pedagogía socialista.

La organización que sigue es el resultado de la combinación entre dos formatos complementarios: el contraste de las propuestas de pedagogos soviéticos y el deslinde de las categorías pedagógicas más discutidas. En la selección de autores se han privilegiado las propuestas de N. K. Krupskaya (1869-1939); de A. S. Makarenko (1818-1939) y de B. Suchodolski (1903-1992); quienes representan tres momentos históricos de la URSS: la primera década postrevolucionaria entre 1917 y 1928; la época estalinista entre 1928 y 1953, y el período final entre 1954 y 1991, correspondientemente. Es una división determinada por la relación entre los supuestos de cada autor y las condiciones históricas de cada época. Aunque Suchodolski es de origen polaco, su trabajo representa en gran medida las condiciones del período final y las circunstancias del “bloque soviético” de ese momento.

Se presenta una breve descripción de los modelos pedagógicos señalados y luego se da paso al contraste mediante tres categorías de debate: la combinación entre enseñanza y trabajo; la intervención para el fomento de una moral comunista y el establecimiento de la disciplina como medio u objetivo educativo. En estas categorías se observan los fundamentos teóricos de la pedagogía socialista y, además, cada una de ellas suscita la formulación de interrogantes orientados hacia dos aspectos: la existencia de la escuela en el socialismo y las posibilidades de ejercer esta pedagogía en una sociedad capitalista. Estos interrogantes ubican a la escuela en medio de la contradicción entre socialismo y capitalismo.

Los elementos que configuraron las categorías mencionadas son aquellos que sostuvieron la relación entre pedagogía y socialismo en la URSS. Esta relación se fundamenta en la importancia que representa la educación dentro del marco socialista y su concepción como un instrumento de *transformación social*, estrechamente ligado con la conformación sistemática de la conciencia. En la siguiente cita se observan los componentes de esta transformación:

“La conciencia social es, sobre todo, producto de las condiciones económicas y sociales; pero no es sólo eso: también es un factor que por sí mismo ayuda a moldear el desarrollo de las condiciones económicas y sociales. Dicho de otro modo, existe una relación dialéctica entre conciencia y condiciones materiales. Una conciencia atrasada puede impedir cambios en las condiciones materiales y viceversa” (Castles y Wüstenberg, 1982, p. 9).

La síntesis dialógica de esa transformación es el proceso educativo y su correspondencia entre dos aspectos inseparables: la conciencia y el desarrollo socioeconómico. Aunque esta perspectiva es asociable con la teoría del socialismo científico de Marx, no es preciso afirmar que existe una teoría educativa marxista; según Dietrich (1976), ese tipo de socialismo es concebido como una filosofía de la totalidad que incluye distintas unidades en mayor o menor grado, como el caso del aspecto educativo.

El primer elemento que se destaca es la concepción de la educación como una estrategia sin la cual no es posible erigir una sociedad socialista. Sin embargo, antes de la revolución de 1917, no existía un consenso para concretar esa estrategia; Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) no realizaron un análisis detallado acerca de la escuela ni de la educación. La tarea de los primeros pedagogos bolcheviques fue la construcción de una pedagogía acorde a las nuevas circunstancias históricas. De esta manera, el segundo elemento que supone la relación entre pedagogía y socialismo, es la diversidad interpretativa de la propuesta marxista, que tuvo lugar en virtud a las prioridades de cada momento histórico en la URSS.

El tercer elemento es el marcado control estatal sobre el sistema educativo; Bowen (1985), menciona que: “La principal característica del desarrollo educativo en las primeras décadas del siglo XX fue el advenimiento



Andrés Matias Pinilla » Título: Odio la ensalada casera,
Serigrafía sobre madera, serigrafías sobre telas de colores
2010

del Estado como fuente primordial de disposiciones educativas” (Tomo III, p. 601). Esta disposición abarcó al estado socialista de la URSS y durante su existencia se presentaron matices que no la diluyeron. De este modo, el Estado y especialmente el partido comunista soviético, dirigieron el sistema educativo y optaron por distintos modelos pedagógicos. La educación gratuita y laica fue constante en la propuesta estatal soviética y en sus escuelas se promulgó la formación ideológica comunista de manera abierta. El elemento final que se destaca en la relación entre pedagogía y socialismo, es la formación ideológica directa y orientada hacia la constitución de individuos cuya conciencia permitiera la construcción del socialismo y su tránsito hacia formas comunistas.

Los principales elementos que en la URSS sostuvieron la relación entre pedagogía y socialismo fueron: a) La importancia de la educación para la estrategia socialista, b) La diversidad de interpretaciones para adoptar una pedagogía correspondiente, c) La fuerte intervención estatal sobre el sistema educativo, y d) La formación ideológica comunista abierta y directa. Estos elementos permiten abordar conceptualmente las discusiones que se exponen y contextualizan los interrogantes relacionados con la existencia de la escuela en el socialismo y el ejercicio de esta pedagogía en una sociedad capitalista.

Principales modelos pedagógicos socialistas: Krupskaya, Makarenko y Suchodolski

Dentro de las propuestas pedagógicas generadas durante la existencia de la URSS, hay una tendencia hacia la confrontación de tres modelos que sintetizan, a su vez, tres momentos de su historia (Palacios, 1996). No es una asociación precisa y mecanicista, sino una decantación entre su devenir pedagógico e histórico.

El primero corresponde al período de la década inicial postrevolucionaria entre 1917 y 1927 asociado al método complejo de enseñanza; defendido por Krupskaya, educadora y compañera de V. I. Lenin (1870-1924); A. V. Lunacharsky (1875-1933), primer comisario del pueblo para la educación; y T. S. Shatzky (1878-1934), pedagogo que estuvo desde 1923 al frente de la primera colonia experimental en donde se adoptó ese método. Luego de una fase desorganizada y de confusiones, este período estuvo caracterizado por una tendencia hacia

la experimentación y creatividad, la rápida alfabetización y la construcción de una nueva escuela socialista.

El método complejo se identifica principalmente por la eliminación de un currículo dividido en materias, y en cambio propone una articulación interdisciplinaria de la cotidianidad de los niños a partir de la investigación de su entorno y sus intereses. Para sus defensores, el método complejo garantizaba la combinación entre enseñanza y trabajo como fuente de desarrollo y de educación; la formación libre y sin presiones de la personalidad del niño y, sobre todo, la participación real de los alumnos en la dirección de los aspectos escolares. En general, la adopción del método complejo se acercaba al ideal marxista de la educación politécnica. Al respecto Krupskaya escribe:

“Tomemos un muchacho de pueblo. Acarrea agua, cuida el gallinero, ayuda a su padre en el campo y a su madre en la casa, cuida de sus hermanos más pequeños, hace los mandados y así sucesivamente. En casa es una persona indispensable. Hay afinidad de pequeños campesinos como éste en los pueblos. Este trabajo en el pueblo debe ser el punto de partida; debe ser examinado a la luz de la ciencia y, de esta forma, el alumno debe ser introducido gradualmente en la vida de los adultos” (Krupskaya, 1972, citado en Castles y Wüstenberg, 1982, p. 76).

La introducción del método complejo constituye una ruptura radical frente al modelo de la escuela libresca precedente a la revolución. Aunque los orígenes de este método se encuentran en los principios pedagógicos propuestos por J. Dewey (1859-1952), sus representantes trataron de adaptarlo al contexto histórico de la época. Tanto la idea de eliminar el currículo formal, como sus orígenes burgueses, fueron foco de debates e incitaron la configuración de modelos pedagógicos opuestos.

Con el ascenso al poder de Stalin en 1928, se inicia un período caracterizado por “el abandono de una innovación tras otra y la reintroducción de métodos tradicionales” (Bowen, 1985, Tomo III, p. 635). Debido a las nuevas prioridades económicas y políticas, el método complejo se empezó a precarizar y dio lugar al modelo pedagógico de Makarenko, máximo representante de la pedagogía estalinista. La raíz de su propuesta es una crítica a las doctrinas pedagógicas precedentes

que concibe como “llenas de hermosas palabras, de pensamientos brillantes, pero vacía de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para un educador cargado de problemas” (Palacios, 1996, p. 360).

En su lugar, planteó una educación dirigida hacia la formación de hombres capacitados, disciplinados, constructores del comunismo y dispuestos a defender los intereses colectivos sobre los individuales. Las colonias Gorky y Dzerzhinsky, centros experimentales de educación juvenil que dirigió entre 1920 y 1935, le dieron la experiencia necesaria para construir sus ideas. En su obra *Poema pedagógico*, escribe: “Afirmé que era imposible fundamentar toda la educación en el interés, que la educación del sentimiento del deber se halla frecuentemente en contradicción con el interés del niño, en particular tal como lo entendía él mismo” (Makarenko, 1967, p. 125).

Antes de 1928, Makarenko recibió fuertes críticas provenientes de los pedagogos defensores del método complejo; pero a partir de 1935, respaldado por Stalin (1879-1953), se presentó como el *auténtico* educador soviético y fue encomendado a dictar conferencias sobre sus métodos viajando por toda la URSS (Bowen, 1985). Las contradicciones entre los defensores del método complejo y las propuestas de Makarenko, se resumen en la siguiente cita:

“Los objetivos y métodos de Shatzky se correspondían con el objetivo marxista del individuo plenamente desarrollado, y estuvo cerca de lograr el tipo de escuela planeado por Krupskaya y Lunacharsky para todos los niños soviéticos. Pero Stalin no necesitaba personas autónomas y creativas. El método de educación colectiva de Makarenko satisfacía mucho más sus exigencias; la aceptación incondicional de la autoridad del colectivo jerárquico proporcionaba una preparación adecuada para la obediencia incondicional de las órdenes del partido y al Estado stalinistas” (Castles y Wüstenberg, 1982, p. 110).

La prevalencia de uno de los dos métodos corresponde a las condiciones del contexto histórico en el que se escenificó. De este modo se devela el carácter histórico-político en la evolución y fortalecimiento de las ideas pedagógicas en la URSS.

Con la muerte de Stalin en 1953 y con el proceso de *desestalinización* presidido por N. S. (1894-1971), que

culmina en 1956; se inicia un período caracterizado por la búsqueda de un sistema teórico que permita una integración, reorientación y mejoramiento de métodos. (Zverev, 1983, p. 20). Son significativas las reformas educativas de 1965 y 1978, impulsadas en virtud a los resultados de investigaciones formuladas en ese sentido. No obstante la desaparición de la URSS en 1991, algunas de las propuestas de este período se reflejan en la obra de Suchodolski; sus reflexiones se caracterizan por dos aspectos: el énfasis en una construcción del futuro desde el socialismo y la superación de las contradicciones que se han presentado en el ámbito pedagógico (Palacios, 1996).

El futuro no se concibe como aquello que se espera, sino como aquello que se puede planificar desde el presente. Suchodolski (1979) escribe: “La organización contemporánea debe servir no sólo a las necesidades directas y cotidianas, sino también garantizar la mejor preparación con miras a la sociedad venidera” (p. 73). Se advierte una diferencia frente a la concepción de *futuro* presente en la pedagogía burguesa; mientras que para ésta el problema radica en cómo educar al individuo para que se adapte a condiciones futuras desconocidas; en la pedagogía socialista se trata en cambio, de educar al individuo para contribuir a la creación de esa realidad futura. En esa dirección, los objetivos básicos de la educación pueden entenderse como:

“Tres grandes grupos definidos por los términos siguientes: sociedad, trabajo, cultura. La preparación con miras a la participación activa en la sociedad, para la realización creadora del trabajo profesional y para la participación activa en la vida cultural: he aquí los tres objetivos fundamentales de la educación socialista, en los cuales, como hemos visto, se refleja la tendencia fundamental de la sociedad socialista a realizar la convergencia básica de los intereses sociales y la satisfacción de las necesidades, siempre crecientes de tipo individual” (Suchodolski, 1979, p. 127).

En la cita se observa la tendencia que en la obra de Suchodolski, busca la integración de facetas que en otros modelos pedagógicos son separadas: la dicotomía entre individuo y sociedad; los aspectos morales, estéticos e intelectuales; la dualidad entre estudio y trabajo; y el alejamiento de la escuela y la vida. De

este modo, su propuesta educativa no se dirige hacia la educación de la ciencia, el arte o la técnica; sino a través de la ciencia, a través del arte y a través de la técnica (Suchodolski, 1974). Esto implica una concepción educativa en donde los saberes se constituyen en medios y no en fines en sí mismos.

La síntesis descrita de los modelos pedagógicos socialistas, abre paso al análisis de sus controversias. Veamos ahora cómo en algunas de ellas se presentó una contradicción total, mientras que en otras se configuraron complementariedades en distinta medida.

Categorías pedagógicas de discusión al interior de los modelos socialistas

Tanto los elementos de la relación entre pedagogía y socialismo, expuestos en el primer apartado, como la descripción de los modelos pedagógicos expuestos en el segundo, permiten realizar un análisis mediante el uso de tres categorías de discusión.

La primera hace referencia a la combinación entre enseñanza y trabajo. El atributo más relevante dentro de la teoría marxista es la configuración de un nuevo tipo de ser humano como derivación recíproca de un nuevo orden social; Schmidt (1976), señala que ese *individuo plenamente desarrollado* será capaz de controlar el proceso racional de producción y distribución dentro de una nueva forma de sociedad. El trabajo se erige como la actividad rectora para alcanzarlo y contrario a lo que la industria capitalista de fines del siglo XIX, que convertía al obrero en un especialista limitado; la propuesta marxista se dirigía hacia la formación polivalente de un obrero con una amplia educación, versátil en el trabajo y capacitado para entender los procesos de producción subyacentes. Marx (1964) lo señala del siguiente modo:

Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle leyendo a Roberto Owen, brota el germen de la educación del futuro, en la que se combinara para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados. (Tomo I: 293)

Bajo la idea de combinar enseñanza y trabajo, yace el propósito de superar la división entre trabajo manual e intelectual, que contribuye a la división en clases sociales e incluso a la división del movimiento obrero. En 1918, Krupskaya y Lunacharsky proponen que el trabajo productivo constituya “la base de la vida escolar, no como un medio de asegurar el mantenimiento material de la escuela y no como un método de enseñanza, sino como una actividad productiva y socialmente necesaria” (1972, citado en Castles y Wüstenberg, 1982, p. 74).

Hacer concreto este principio fue la génesis de varios debates. Si para los defensores del método complejo el trabajo era importante porque permitía a los niños entender la sociedad y satisfacía la educación politécnica; para Makarenko el trabajo productivo y controlado era importante en sí mismo y su razón estaba en la generación de trabajadores disciplinados. Además, las colonias dirigidas por Makarenko se mantenían a sí mismas por medio del trabajo de los alumnos, primero en actividades agrícolas y posteriormente bajo lineamientos industriales.

La combinación entre enseñanza y trabajo propuesta por Marx, se había convertido en una tradición tergiversada en su práctica. Refiriéndose al trabajo en las colonias de Makarenko, Castles y Wüstenberg (1982), escriben: “Era trabajo industrial disciplinado, controlado por capataces y comandantes, y motivado por el pago por pieza. No había el menor intento de reducir el abismo entre trabajo intelectual y el manual, o de eliminar las formas de división del trabajo” (p. 110). Por otra parte, nunca se aclaró con detalle el lugar de la escuela en los procesos de producción y las dificultades generadas eran mayores que sus ventajas. El núcleo del debate no estaba en la importancia de combinar el trabajo y la enseñanza, sino en la búsqueda de supremacía de alguno de ellos y en cómo hacerlo.

Respecto al grado de intervención para el fomento de una moral comunista, ligado a la dicotomía entre individualismo y colectivismo, existieron igualmente dos posiciones opuestas. Shatzky abogaba por el desarrollo libre de los niños organizando su vida y su trabajo, y se oponía a toda forma de educación que los preparara para adherirse a un partido político particular (Castles y Wüstenberg, 1982). De modo contrario, Makarenko pensaba que la naturaleza de la educación era el fomento de la *personalidad comunista*, lo que suponía



Andrés Matías Pinilla » Título: Instalación I, de la serie Os & las ratas de Atenas » Maderas restauradas, esmalte, dibujos lápiz de color y grafito » 2011

sobreponer los intereses colectivos y del Estado Soviético a los intereses individuales, a propósito escribe:

“Perseguimos unos objetivos concretos: debemos despertar en nuestros alumnos una actitud comunista. En otras palabras, nuestros objetivos sólo se pueden expresar mediante la adquisición de rasgos que caracterizan la personalidad comunista, y esos rasgos deben manifestarse clara e inequívocamente” (Makarenko, 1967, p. 68).

La primera posición devela cierta bondad de la naturaleza infantil y defiende el respeto de sus intereses; la segunda posición en cambio, parte de la naturaleza corrupta individualista infantil y exige lealtad al partido comunista aceptando los intereses Estatales sobre los individuales. La primera posición defendida también por Krupskaya, no intenta fomentar el desarrollo individual, sino estimular su desarrollo como medio de construcción del colectivo:

“Nosotros estamos a favor de un desarrollo total de nuestros hijos, de educarlos no para que elijan un colectivo sino, por el contrario, para que constituyan su fuerza y lo levanten a un nuevo nivel. Creemos que sólo en un colectivo la personalidad de un niño puede desarrollarse mejor y más plenamente, ya que el colectivo no destruye la personalidad del niño y, en cambio, mejora la calidad y contenido de la educación” (Bowen, 1985, p. 634).

El debate para el fomento de la moral comunista se encontraba en el grado de intervención sobre su consolidación y no en realizarlo. Incluso tanto la formación ideológico-política consecuente de manera abierta, como la abolición de toda manifestación de índole religiosa fueron aspectos constantes en la historia pedagógica de la URSS. Su influencia en la práctica escolar se puede observar en la siguiente nota de campo realizada en 1961:

La cooperación no se deja en manos del azar. Desde el primer momento se fomenta que los niños aprendan a compartir y a emprender actividades conjuntas. La referencia a la propiedad común es frecuente, (Moe eto nashe; nashe moe: lo mío es nuestro; lo nuestro mío). Se refuerza el juego colectivo, no sólo con juegos de grupo sino que se diseñan juguetes especiales muy complejos que requieren la cooperación de dos o tres niños para que funcionen” (Bronfenbrenner, 1993, p. 33).

Desde 1958, en la URSS se escribieron manuales oficiales jerárquicos con el propósito de inculcar la moral comunista en los alumnos. Por ejemplo, para el grupo entre 7 y 11 años se enunciaban los siguientes rasgos: sentido del buen y mal comportamiento, honradez y amabilidad, diligencia en el trabajo, amistad y camaradería, y amor por el pueblo y la patria. (Bronfenbrenner, 1993, p. 42). Para la formación político-ideológica se diseñó una organización regida por méritos y edades: octobristas (7 a 9 años), pioneros (10 a 15 años) y komsomol (16 a 28 años). El fomento por la moral comunista estuvo debatido por el peso que debía asignarse al colectivismo frente al individualismo y en los métodos para hacerlo.

La concepción de la disciplina como medio u objetivo educativo, constituye la categoría restante. Este es el aspecto más controvertido en la obra de Makarenko, para quien la disciplina es sinónimo de estructuración y predictibilidad. En sus colonias se seguía un régimen cuartelero en donde no se permitía ningún defecto y se promovía su estricto cumplimiento (Palacios, 1996). La disciplina era el objetivo educativo por el cual se fortalecería la nación soviética; al respecto escribe: “Nuestro país necesita la disciplina porque estamos realizando una obra heroica, de importancia mundial, porque estamos rodeados de enemigos y tendremos que luchar sin falta” (Makarenko, 1970, p. 382).

Las críticas comenzaron desde los años siguientes en que sus métodos fueron implementados; Krupskaya manifestó su desacuerdo denunciando sus excesos, ella, en cambio, concebía la disciplina como un medio educativo y libre de rigidez. A su vez, la implementación del método complejo y su enfoque experimental en las escuelas era criticada por fomentar el caos:

“Además, el enfoque experimental había llevado un gran caos en las escuelas; los fabianos ingleses, que hacían observaciones de primera mano, escribían: “Toda la década, 1921-30, fue un período de experimentación desbordante. Un período en el que se hacía caso omiso de las lecciones de otros países; se descuidaba la disciplina, los alumnos debían gobernar la escuela, los maestros hacían lo que les parecía, mientras los inspectores favorecían un sistema tras otro. El resultado ha sido descrito por observadores extranjeros como “alegre manicomio” en el que los alumnos aprenden todo tipo de cosas” (Bowen, 1985, p. 633).

La contradicción de perspectivas sobre la disciplina entre Makarenko y los defensores del método complejo, radica en que el primero la concebía como objetivo educativo y los segundos como medio educativo. Para Makarenko, además, la disciplina no tenía un carácter ciego y arbitrario, sino que era consciente y políticamente fundada. La escuela era el agente primario para desarrollarla y no la familia, que podría ser perjudicial para lograrlo. Luego de 1956, los educadores soviéticos buscaron conciliar estas contradicciones fomentando el desarrollo de la *autodisciplina* mediante la obediencia, en 1965 Pechernikova señalaba:

“La obediencia sienta las bases de una de las cualidades más preciosas: La autodisciplina. La obediencia de los niños y adolescentes en edad escolar es la expresión directa, su confianza y respeto a sus padres y miembros adultos de su familia, el deseo consciente de reconocer su experiencia y su sabiduría. Este es un aspecto importante de la preparación de los jóvenes para la vida en la sociedad comunista. Se nos preguntará: ¿Dónde queda el desarrollo de la independencia del niño? Y respondemos: si el niño no obedece y no tiene en cuenta a los demás, su independencia adoptará invariablemente una forma inadecuada” (Citado en Bronfenbrenner, 1993, p. 24).

La autodisciplina surge como síntesis de los precedentes modelos contrapuestos y la educación de la obediencia era el medio para obtenerla. En la URSS, el debate frente al manejo de la disciplina estaba en su concepción como objetivo o medio educativo y en las técnicas para inculcarla. Su razón estuvo ligada hacia la vida bajo el comunismo.

Los debates expuestos hacen referencia a las contradicciones entre el método complejo y el pensamiento de Makarenko, que prevaleció gracias a las pretensiones de Stalin. La superación de esas contradicciones es uno de los propósitos de la obra de Suchodolski. Su contenido conduce a la discusión respecto a la existencia de la escuela en el socialismo y las posibilidades de ejercicio pedagógico dentro del modelo capitalista.

La escuela en el socialismo y la pedagogía socialista en el capitalismo

La base de la crítica marxista a la escuela capitalista consiste en el cuestionamiento del papel que ésta desempeña en la perpetuación del *status quo* (Althusser, 1974). Esta perspectiva en principio señalaría la

desaparición paulatina de la escuela. Luego de 1918, P. Blonskij (1884-1941), propuso una estrecha combinación entre trabajo productivo e intelectual que implicaba su desaparición, ya que su protagonismo educativo pasaría a ser ocupado por la comuna y la fábrica. (Dietrich, 1976).

Aunque su propuesta no se aplicó por ser calificada como *pseudo-socialista* y *pequeño-burguesa* por el estalinismo, su interpretación es el desarrollo más radical de la tesis marxista respectiva (Trilla, 1999). La “supervivencia” de la escuela en la URSS, pese al antagonismo entre el nuevo orden social y aquel en el que se conformó inicialmente, se entiende mediante la siguiente reflexión:

“La antigua escuela preparaba los servidores necesarios para los capitalistas; la antigua escuela convertía hombres de ciencia en hombres que deberían escribir y decir lo que quisieran los capitalistas. Eso quiere decir que debemos suprimirla. Pero si debemos suprimirla, destruirla, ¿quiere decir que no debemos tomar de ella todo lo que la humanidad ha acumulado y que es indispensable para el hombre? ¿Quiere decir que no tenemos que distinguir entre lo que necesitaba el capitalismo y lo que necesita el comunismo?” (Lenin, 1971, p. 429).

Con base en la relación entre exigencias sociales y proceso educativo, la supresión de la escuela en la URSS no tuvo lugar porque fue entendida como agente socializador y porque era necesaria para la consolidación del comunismo. Esta noción responde a la definición moderna de la educación propuesta por Durkheim (Pineau, 2000). La adopción de la escuela en el socialismo privilegió el cuestionamiento de sus contenidos y organización, sobre su esencia socializadora y protagonismo educativo.

Para Suchodolski (1984), no obstante, la función socializadora de la escuela debe integrarse con nuevas formas de actividad pedagógica que promuevan su transformación como centro de actividad cultural (p. 188). El objetivo de la educación, por tanto, no será la adaptación de las nuevas generaciones a los valores de sus antecesores, sino su énfasis en la construcción del futuro, sin olvidar la acumulación de conocimientos precedentes (Palacios, 1996). Tal concepción no suprime la escuela, sino que la transforma como un centro de irradiación social que fomenta la participación social, cultural y profesional.

La superación dialéctica de los antagonismos entre individuo-sociedad, pasado-futuro, enseñanza-trabajo, y escuela-vida; son una constante en el pensamiento de Suchodolski y, en parte, de la pedagogía socialista contemporánea. Sus posibilidades fueron concebidas dentro de una sociedad socialista que supone la planeación sistemática del futuro y la relevancia de la ciencia como factor del desarrollo de la civilización (Suchodolski, 1984).

Sin embargo, ¿es posible ejercer la pedagogía socialista en una sociedad capitalista? Lejos de convertir sus principios en simples artefactos didácticos, las respuestas agrupan dos tendencias: su ejercicio como *fermento revolucionario*, con éxitos parciales pero contribuyendo a la lucha contra la explotación capitalista¹ (Castles y Wüstenberg, 1982) y la búsqueda de una democratización escolar que promulgue la concepción de igualdad educativa, minimizando sus procesos de exclusión (Rodríguez, 2005).

Si bien es difícil definir con precisión sus matices, tanto la lucha pedagógica como la democratización, están sujetas a las reestructuraciones teóricas contemporáneas que proponen modificaciones en el análisis de las relaciones sociales y en las regulaciones correspondientes. Investigaciones recientes, por ejemplo, concluyen que el concepto de clase para entender las fragmentaciones educativas es insuficiente. (Tiramonti, 2004). Esto significaría que los fundamentos de una *genuina* pedagogía socialista sólo son posibles en una sociedad de ese tipo y que sus planteamientos en una sociedad capitalista ofrecen alternativas de pensamiento cuyos alcances son poco previsibles (Trilla, 1999). Existen orientaciones pedagógicas que en ese sentido formulan una perspectiva crítica y de resistencia (Giroux, 1992). Los debates frente a los binomios pasado/futuro, enseñanza/trabajo, individualismo/colectivismo, disciplina/instrucción y escuela/vida, se encuentran vigentes.

Escuela socialista como proyecto pedagógico

Los modelos, las categorías y los debates pedagógicos expuestos, señalan una relación estrecha entre la ponderación de las condiciones sociohistóricas y las repre-

sentaciones en torno de las posibilidades educativas correspondientes. Sus discusiones circularon en torno a las formas de hacer concretas esas representaciones bajo el influjo de las circunstancias de cada momento histórico. Sin embargo, al recurrir a un análisis marxista como marco más adecuado para comprender la historia de la URSS (Fazio, 1992), se añade el carácter como *proyecto pedagógico* que, desde 1917 hasta 1991, tuvo lugar como práctica de la revolución socialista. En otras palabras:

“La educación en la URSS no sólo es, o fue, un sistema creado para atender necesidades sociales y políticas contingentes o coyunturales, sino que constituye todo un proyecto pedagógico puesto en marcha por la primera revolución socialista, en la cual surgieron dos realidades, la sociedad y el estado soviéticos” (Pacheco, 1998).

Los debates desplegados en cada una de las categorías analizadas, permiten enriquecer las discusiones frente a los modelos pedagógicos actuales. El propósito inicial de la pedagogía socialista, esto es, la educación polivalente o *-la configuración del individuo plenamente desarrollado-*, entendida por Marx y Engels como aquella: “que permite pensar los fundamentos de una formación intelectual en función de una actividad tan universal como sea posible” (Dietrich, 1976, p. 40); está lejos de efectuarse en virtud a la preservación de la división del trabajo (Manacorda, 1969). En la URSS, este propósito no se desplegó totalmente debido a la incidencia de períodos de dificultades extremas, represiones políticas e intereses enfrentados. Examinar sus fundamentos responde al análisis de las condiciones educativas presentes como derivación histórica de los procesos de escolarización.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Notas para una investigación*. Bogotá: Tupac-Amarú.
- Bowen, James. (1985). *Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno*. Barcelona: Herder.
- Bronfenbrenner, Ulrich. (1993). *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la Unión Soviética*. Madrid: Visor.
- Castles, Stephen y Wüstenberg, Wiekbe. (1982). *La educación del futuro*. México: Nueva Imagen.
- Dietrich, Thierich. (1976). *Pedagogía socialista*. Salamanca: Sígueme.

¹ Como experiencias referidas, los autores señalan a las escuelas Tvind de Dinamarca iniciadas en 1970 y los métodos Freinet desarrollados desde 1925.

- Fazio, Hugo. (1992, enero-junio). "Repensando la historia de la Unión soviética". *Revista de Historia de la Universidad de los Andes: La realidad presente y el oficio de historiar*. No 06, 35-37. Bogotá: Uniandes.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Krupskaya, Nadiezhda. (1972). *Volksbildung and Demokratie*. En Castles, S. y Wüstenberg, W. (1982). *Krupskaya Sozialistische Pädagogik*. Berlín Oriental: Volk und Wissen.
- Lenin, Vladímir. (1971). "Tareas de la Uniones de la Juventud". *Obras completas*. Buenos Aires: Progreso.
- Manacorda, Mario. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: Oikos Tau.
- Makarenko, Anthon. (1967). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Makarenko, Anthon. (1970). *Banderas en las torres*. Barcelona: Planeta.
- Marx, Karl. (1964). *El Capital. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, Mario. (1998). *Notas para el estudio de la unión soviética*. Obtenido el 05 de diciembre de 2012, desde http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res038/txt3.htm
- Palacios, Jesús. (1996). *La cuestión escolar*. México: Fontamara.
- Pechernikova, Ivanova. (1965). *Vospitanie poslushaniya i trudo-lyubiya u detei v semye*. En Bronfenbrenner, U. (1993). Moscú: Prosveshcheine.
- Pineau, Pineau. (2000) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". *La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, José Gregorio. (2005). "¿Qué aprenden los que enseñan?". *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Schmidt, Alfred. (1976). *El concepto de Naturaleza en Marx*. México: Siglo XXI.
- Suchodolski, Bogdan. (1974). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- Suchodolski, Bogdan. (1979). *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península.
- Suchodolski, Bogdan. (1984). Entrevista a Bogdan Suchodolski. En Caivano, F. y Carbonell, J. *15 personajes en busca de otra escuela. Cuadernos de pedagogía*. Barcelona: Laia.
- Tiramonti, Guillermina. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Trilla, Jaume. (1999). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laerters.
- Zverev, Ivan. (1983). *Métodos de enseñanza en la escuela soviética*. París: Unesco.

Diálogo del conocimiento

El artículo del profesor Oscar Gilberto Hernández Salamanca expone los modelos pedagógicos que tuvieron lugar en la URSS como proyecto político y social de un nuevo paradigma Estatal. Propone un conjunto de categorías que convocan al análisis de los modelos pedagógicos que tradicionalmente se reproducen dentro de una conciencia burguesa de la educación; el aporte de la perspectiva expuesta por el autor parte de categorías que permiten la comprensión de los modelos pedagógicos a partir de: *“la combinación entre la enseñanza y el trabajo; el grado de intervención para el fomento de una moral comunista; y el establecimiento de la disciplina como medio u objetivo educativo”*; elementos que se constituyen en fundamento del método complejo, la perspectiva enunciada por Maka-renko y la integradora expuesta por Suchodolski.

El estudio convoca a una aproximación de los modelos pedagógicos que sustentaron la construcción de un modelo Estatal fundamentado en la prevalencia del interés colectivo y la reproducción de la conciencia comunista. El aporte al debate pedagógico que hace el artículo es significativo por ser una ventana a un modelo pedagógico que incorpora y reproduce valores sociales, políticos y culturales presentes en todo análisis educativo. Las ambivalencias que se advierten en estos modelos parten de un desconocimiento del individuo y privilegian una conciencia colectiva a partir de la “obediencia incondicional” y la reproducción de la doctrina Estatal, en este sentido, los modelos pedagógicos se constituyen en un elemento de hegemonía socialista que restringe su finalidad a intereses políticos; reduciendo el debate pedagógico a elementos de hegemonía policía. Este debate deriva, más allá de su oposición a los valores de la “educación burguesa” por parte del modelo socialista, en una identidad con el tradicionalismo propio de una sociedad capitalista en donde la obediencia se constituye en un factor de dependencia y subordinación contrarios a los intereses de un pensamiento universal.

Este debate se complementa con perspectiva críticas como la del profesor Jorge Luis Ancada González (Ancada González, 2007) en relación al concepto de hegemonía en *Gramsci* como un aporte a la reflexión sobre las formas de lucha contemporáneas y su relación con la escuela. Desde la perspectiva del profesor Jorge Luis Ancada González sobre el pensamiento de Gramsci se pretende desarrollar la idea de hegemonía y su contradicción con el pensamiento del positivismo y el Marxismo vulgar propio de la época de la revolución comunista en Rusia bajo postulados de la teoría Marxista. Dicha contradicción re contextualiza el concepto de hegemonía y aporta elementos fundamentales para la concepción de nuevas formas de lucha y la construcción de sociedades que consideran el restablecimiento de instituciones sociales del Estado emergente.

Por último, el artículo carece de conclusiones, elemento que resta precisión a los diferentes criterios de análisis que se exponen a lo largo del documento. Documento que sin lugar a dudas se constituye en un aporte significativo para el debate de los modelos pedagógicos.

Boris Alberto Pinzón Franco