

ANTON MAKARENKO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN MÉTODO PEDAGÓGICO

XIMENA SOTO OSORIO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE FILOSOFÍA, TEOLOGÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2018

ANTON MAKARENKO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN MÉTODO PEDAGÓGICO

XIMENA SOTO OSORIO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en filosofía y letras

Asesor

SANTIAGO ROJAS MESA

Magister en Estética (UNAL)

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE FILOSOFÍA, TEOLOGÍA Y HUMANIDADES

FACULTAD DE FILOSOFÍA

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

MEDELLÍN

2018

CONTENIDO

RESUMEN	4
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN	6
1. CAPÍTULO 1: LA PEDAGOGÍA DE MANDOS	9
1.1 La colectividad.....	16
1.2 La educación para el trabajo.....	43
1.3 El sistema de destacamentos	51
2. CAPÍTULO 2: EL MAESTRO EMANCIPADOR	55
2.1 Rancière y la experiencia de Jacotot.....	55
2.2 Anton Makarenko como maestro emancipador.....	61
2.2.1 La igualdad de inteligencias	67
2.2.2 Las necesidades y los intereses del educando	76
2.2.3 El maestro como acompañante	85
2.2.4 La voluntad	94
3. CAPÍTULO 3: SISTEMA PREVENTIVO Y PEDAGOGÍA DE MANDOS. EL POTENCIAL EMANCIPATORIO	106
4. CONCLUSIONES	128
REFERENCIAS.....	132

RESUMEN

El texto a continuación pretende entregar un acercamiento a la pedagogía desarrollada por A. S. Makarenko, llamada de *Pedagogía de Mandos*. En dicho acercamiento, se mostrarán los pilares que la conforman y la manera en la que estos se desarrollan; luego, se entrará en un diálogo con el concepto de *maestro emancipador*, desarrollado por J. Rancière a partir de la experiencia pedagógica de J. Jacotot. Finalmente, se dará un breve esbozo de la manera en que su implementación podría incrementar el potencial emancipatorio de la educación en nuestro país, utilizando como ejemplo base el sistema pedagógico utilizado en Patio Formando Para la Vida, programa derivado de Ciudad Don Bosco, una institución con sede principal en Medellín, Antioquia, cuyos esfuerzos son enfocados a la juventud en situación de riesgo¹ de nuestro país.

ABSTRACT

The text below aims to provide an approach to the pedagogy developed by A. S. Makarenko, called *Pedagogy of Command*. In this approach, the pillars that shape it and the way in which they're developed will be shown; then, we will enter into a dialogue with the concept of *emancipatory teacher*, developed by J. Rancière from the

¹ Población que debido a sus condiciones de vida (falta de hogar, de empleo, de familia, etc.) se encuentra en riesgo potencial a nivel social, pues a causa de sus carencias no le es posible acceder a la formación necesaria para hacer parte activa de la sociedad, dificultando su integración en la misma en un futuro.

pedagogical experience of J. Jacotot. Finally, we'll give a brief outline of the way in which its implementation could increase the emancipatory potential of education in our country, using as a base example the pedagogical system used in Patio Formando Para la Vida, a program derived from Ciudad Don Bosco, an institution with headquarters in Medellín, Antioquia, whose efforts are focused on the youth at risk in our country.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA, PEDAGOGÍA DE MANDOS, EDUCACIÓN SOCIAL, COLECTIVIDAD, MAESTRO EMANCIPADOR, EMANCIPACIÓN.

KEYWORDS: PEDAGOGY, COMMAND PEDAGOGY, SOCIAL EDUCATION, COLLECTIVITY, EMANCIPATING TEACHER, EMANCIPATION.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía de mandos comienza a formarse en 1920 a seis kilómetros de Poltava, Ucrania, dentro de la colonia Gorki, dirigida por el pedagogo Anton Makarenko, como respuesta a las necesidades que surgen en la región luego de la Revolución de Octubre (entre ellas el analfabetismo, la orfandad y la búsqueda de la formación de un *hombre nuevo*²). Su objetivo principal es el de educar a los futuros ciudadanos soviéticos: hombres plenamente conscientes de sí mismos, capaces de liderar y luchar por sus principios, disciplinados, política y socialmente activos, con habilidades técnicas, conocedores de la importancia del trabajo, cultivados cultural e intelectualmente, además de felices y en armonía con ellos mismos y sus semejantes.

Su método pedagógico logra conjugar las necesidades colectivas con la felicidad del educando que participa de la sociedad, dando como fruto un hombre que participa activamente de la misma, consciente de sus deberes dentro de la colectividad, pero a la vez conocedor de sí mismo y lleno de alegría. Esto lo consigue mediante una formación que pretende hacer del educando un individuo que otorga importancia a las necesidades de la sociedad y no sólo a las propias, pero que, a la vez, no se olvida de cultivar sus talentos y esforzarse por alcanzar sus aspiraciones; todo esto mediante un sistema en que el educando aprende haciendo parte de colectividades que tienen a su cargo la realización de diferentes tareas necesarias para la vida en la colonia (como el cultivo de hortalizas o la realización de las comidas

² En su libro *Poema Pedagógico*, Anton Makarenko registra una conversación sostenida con el delegado provincial de Instrucción Pública, en la que ambos llegan a la conclusión de que los métodos educativos anteriores no pueden ser aplicados al nuevo contexto, porque no buscan formar hombres para el pasado, sino hombres nuevos, que pertenezcan a la nueva sociedad.

para todos los integrantes). Éstas se componen por pequeños grupos de muchachos, que hacen el papel de familia para el educando, y donde cada integrante sirve de ejemplo y apoyo para el otro.

Se trata de una educación que no se desprende únicamente como respuesta al mandato de un maestro, sino que se va construyendo entre iguales, para que el muchacho pueda comprender la importancia que tiene el otro como persona, aprendiendo a valorar sus capacidades y sus necesidades tanto como las propias, dejando de lado el egoísmo y creando una conciencia del colectivo, no sólo del individuo.

La información con la que contamos del método makarenkiano es bastante limitada. Creado dentro de la URSS, con énfasis en la educación para el trabajo³ y dirigido hacia el establecimiento de una colectividad saludable (cohesionada, que no se disuelva con facilidad, con un fin preciso -decidido por la propia colectividad, basándose en sus necesidades-⁴ y que pueda valerse de sí misma para conseguirlo), no es un método demasiado conocido ni trabajado en la actualidad, donde la libertad del individuo prima sobre las necesidades sociales. También nos encontramos con la dificultad que refiere a la falta de una explicación concreta del método, pues el pedagogo ucraniano no dio una descripción del mismo de manera concreta,

³ Para el contexto, tomaremos la educación para el trabajo como un tipo de educación que permite al educando adquirir diversas habilidades técnicas que respondan a las necesidades de producción del momento, y a la vez facilita el proceso formativo por medio del desarrollo de diferentes cualidades de la personalidad, como la disciplina, la perseverancia y la capacidad creativa.

⁴ Esta finalidad puede ir desde conseguir que se suplan las necesidades básicas de los integrantes de la colectividad (comida, salud, etc.), hasta mejorar o cambiar un sistema que ya se ha establecido dentro de la misma (como el sistema de educación o el sistema político). Incluso puede ser simplemente el mantenimiento de una meta que ya se había cumplido (como reducir, o desaparecer completamente el porcentaje de analfabetismo entre sus integrantes) Lo importante es que se mantenga siempre un objetivo claro que se haya decidido de manera responsable (con conciencia de las necesidades colectivas).

dificultando la tarea de establecer cómo funciona y cuáles son los parámetros que lo definen.

Sin embargo, es posible acceder a ciertos textos⁵ ajenos al pedagogo ucraniano, que dan claridad sobre diversos aspectos del método, así como con las obras realizadas directamente por A.S. Makarenko que, aunque no explican su pedagogía de manera concreta, sí narran la experiencia vivida dentro de las colonias Gorki, Kuriash y Dzerzhinski. Así mismo, contamos con algunas compilaciones de sus conferencias y libros biográficos⁶, en los que se tratan diversos aspectos del pensamiento del pedagogo. Es a partir de aquí que buscaremos dar cuerpo y explicar esta metodología educativa, configurando una estructura que dé respuesta al funcionamiento del método que Makarenko aplicó durante sus años como pedagogo, analizando por qué se trataba de una pedagogía con potencial emancipatorio, que formaba hombres independientes y libres, pero con conciencia del otro, y los beneficios que dicho tipo de pedagogía podría traer a nuestro país.

⁵ Como *Education in Russia: The evolution of theory and practice* (Natalia Kuznetsova and Irina Peaucelle. *Education in Russia: The evolution of theory and practice*. PSE Working Papers n2008-23. 2008, 12) or *Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstances Through Education* (Holtz, Robert J. 2002. *Makarenko and Dewey: Two Views on Overcoming Life Circumstances Through Education*. *Journal of Correctional Education* 53 (September): 116-119).

⁶ Como “Anton Makarenko: su labor y vida pedagógica” (Kumarin, *Anton Makarenko: su labor y vida pedagógica*, comp. A. Kudryashova, trad. Joaquín Rodríguez (Moscú: Editorial Progreso, 1975) o “La colectividad y la educación de la personalidad” (Anton Semiónovich Makarenko, *La colectividad y la educación de la personalidad*, comp. V. Kumarin, trad. Castul Pérez (Moscú: Editorial progreso, 1977).

CAPÍTULO 1

LA PEDAGOGÍA DE MANDOS

No sólo la pedagogía soviética necesitaba encontrar una nueva forma para educar a los futuros hombres que harían parte de su sociedad; cada sistema social y político necesita de una educación que lleve a la población por un camino que corresponda a los ideales planteados por el sistema establecido (ya sea la apreciación del esfuerzo en el trabajo realizado, el respeto por el otro, o la importancia de la libertad individual), para que pueda haber una continuidad del mismo. Para que una sociedad funcione bajo ciertos preceptos, es de vital importancia que los individuos puedan comprenderlos acostumbrarse a ellos, que les sea posible vivir bajo los mismos y hacerlos parte de sí. Para que una situación tal se dé, es necesario que la educación encamine a los individuos en la dirección buscada desde los primeros años⁷. Respecto a esta necesidad hablaremos más ampliamente en apartes posteriores, por ahora nos enfocaremos en el caso particular del nacimiento de la pedagogía de mandos.

En su libro *Democracia y Educación*, Estanislao Zuleta propone que la educación puede ser un agente de cambio para el sistema político en que se encuentra una sociedad, siempre y cuando este cambio sea hecho de manera progresiva y no desde un cambio radical que obligue a comenzar desde cero. Este

⁷ Por ejemplo, si lo que buscamos es una sociedad en la que el individuo pueda valorar al otro como un semejante, creando una condición de igualdad entre personas, la educación que corresponde a dicho individuo no ha de apuntar a la consecución de objetivos individuales, ni puede excluir al otro del proceso educativo; sino que debe enfocarse al trabajo conjunto, y orientarlo hacia el diálogo cuando haya una desavenencia, generando así sentimientos de compañerismo y solidaridad, además de capacidades de escucha y crítica.

planteamiento nos encamina hacia la idea de que lograr un cambio desde un nivel educativo luego de sucesos como una revolución que altere el sistema imperante hasta el momento, resulta una tarea que implica dificultades mayores a la hora de configurar una sociedad que responda a los ideales del nuevo sistema a establecerse.

Zuleta no nos deja muchas indicaciones al respecto, pero es posible para nosotros suponer algunos de los problemas que podrían desprenderse de un cambio súbito del sistema. Si bien lo que se busca con una revolución es precisamente alterar el orden político o social que ha sido establecido hasta el momento, cuando el objetivo se consigue es necesario comenzar a darle forma a la sociedad inmediatamente, para que ésta no derive en una muchedumbre carente de estructura, que pierda de vista la finalidad de la revolución que acaba de acontecer. Exponiendo un discurrir hipotético y general de la situación, se propone que los individuos y las colectividades conformadas dentro del sistema político y social que acaba de abolirse se habían estado desarrollando dentro de dicho sistema, bajo sus costumbres y su ideología, así que en el momento en que este se fragmenta, incluso si esta ruptura era deseada, la sociedad debe acostumbrarse a nuevas estructuras, y hacer parte de sí los nuevos ideales y costumbres que acompañan al cambio de orden. El problema real surge debido a que es necesario que esta reestructuración se haga de una manera rápida y efectiva, de lo contrario, el nuevo régimen podría encontrarse en peligro de colapsar antes de establecerse completamente, a causa de la falta de cohesión dentro de la sociedad que ha de sostenerlo.

El caso de la Unión Soviética presenta precisamente estas dificultades que surgen luego de que el cambio en el sistema imperante sea fruto de una alteración

radical en lugar de un proceso gradual. Luego de la Revolución de octubre de 1917, en el momento en que el zar abdica, se establece un gobierno provisional. Sin embargo, dicho gobierno, como menciona E. Hobsbawm en su *Historia del siglo XX*⁸, se trataba de un gobierno inestable, que no lograba mantener una cohesión social, pues la población general, aunque en primera instancia satisfecha con el acto revolucionario, no comprendía completamente los ideales de aquellos partidos que habían reemplazado a los zares. Cada sector poblacional contaba con unas necesidades⁹ que el gobierno provisional no podía subsanar al no lograr entablar un diálogo y ser incapaz de generar una comprensión de sus fines y premisas. Bajo estas circunstancias, el gobierno provisional perdió completa autoridad, siendo reemplazado por el gobierno bolchevique, con Lenin a la cabeza. Se trataba ahora de un gobierno que estaba en contacto con el pueblo, que comprendía sus necesidades y lograba comunicarse de la manera en que su predecesor había fallado.

Sin embargo, no bastaba con establecer un gobierno que se mostrase simplemente como complaciente. No era posible conservar el poder cediendo ante las demandas de la población, pues en algún momento no podrían realizarse por una u otra razón, ya fuera porque el Estado se encontrase en una mala situación o porque las demandas fueran desproporcionadas y de carácter contrario o ajeno a los ideales bolcheviques. Precisamente para evitar que algo como esto sucediera, debía lograrse que el pueblo comprendiese lo que el gobierno buscaba, sus premisas, sus ideales. Es por ello que una de las mayores preocupaciones de Lenin, era la de “revolucionar el

⁸ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, trad. J. Faci, J. Ainaud y C. Castells, (Buenos Aires: CRÍTICA, 1998).

⁹ Pan para lo menos favorecidos, mejores salarios para los obreros y, para la población rural, tierra para trabajar.

aparato ideológico del estado a nivel de las escuelas”¹⁰. En otras palabras, Lenin comprendía que era necesario que la población se integrase al nuevo régimen de forma activa y por convicción, no a través de una obligación que implicase represión pura¹¹; sólo de esta manera podía asegurarse la supervivencia del régimen bolchevique y, para ello, la escuela era fundamental.

Ahora, la URSS tenía como tarea reeducar una población entera. El régimen zarista era algo completamente diferente a lo que planteaba el nuevo poder, pues se trataba de una monarquía absoluta apoyada por la iglesia ortodoxa, con una nobleza terrateniente cuya principal fuente de ingresos era la agricultura, donde la producción industrial apenas comenzaba a desarrollarse y se encontraba en manos de los más poderosos, quiénes decidían las condiciones de trabajo; la mayoría de la población pertenecía al sector rural u obrero, no contaba con estructuras políticas o sociales que le ayudasen a luchar por sus derechos, carecía de recursos y, en muchos casos, también de educación.

Mientras que el nuevo gobierno abolía completamente el régimen monárquico y se deshacía de los títulos de nobleza declarando a todos los ciudadanos iguales entre sí, separaba las labores de la Iglesia de las del Estado, redistribuía las tierras entre los campesinos y comenzaba a prestar mayor atención a la industria incipiente, entregando el control de las fábricas a los obreros y comenzando a dar formación

¹⁰ Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)* en *La filosofía como arma de la revolución*, (México: Siglo XXI, 1989, pp. 102-151) 191.

¹¹ En el mismo texto, Althusser señala que no hay aparatos del estado completamente represivos, ni aparatos completamente ideológicos, pero que pueden distinguirse en tanto se aplique una u otra (represión o ideología) de manera principal. En este caso, el ejército sería un aparato represivo del estado (primero violencia, represión -aun cuando hay un componente ideológico tras ello-) y la escuela un aparato ideológico (primero ideología -aun cuando existe la posibilidad de que se imponga disciplina de manera violenta, represiva). /Althusser. *Ideologías*, 190/

técnica a mayores sectores de la población, mientras que buscaba equilibrar los niveles educativos y acabar con el analfabetismo.

Sin embargo, era necesario ir más allá del cambio en las instituciones y formas políticas que habían existido hasta el momento. Debía generarse también una transformación en los individuos que, hasta el momento, habían vivido bajo las antiguas costumbres. Sin el apoyo de la población, el gobierno bolchevique no podría mantenerse; así mismo, sus ideales y consignas no podrían desarrollarse por individuos que no comprendiesen el porqué de las mismas. Es en este punto donde se hace necesario el establecimiento de un tipo de educación diferente, uno que no cargase con el antiguo modelo de vida, sino que, al contrario, acercase a la población soviética a las nuevas ideas y los ayudase a hacerlas parte de su vida cotidiana.

Para que una nueva educación dé como fruto un individuo parte de la sociedad buscada, es necesario replantearse todo el sistema educativo. Las nociones que servían para el sistema anterior no serán tan útiles en la nueva búsqueda, por lo que habrá que indagar respecto a los nuevos principios educativos. Si bien todo aquello puede plantearse como una teoría que responda a las necesidades de los ideales, la práctica pedagógica no puede limitarse al papel. Ésta sólo puede desarrollarse mediante el contacto y el tiempo; aplicar la teoría servirá hasta cierto punto, pero a partir de allí, depende de cada contexto y de cada pedagogo, pues cada situación pedagógica es diferente según la situación y los individuos, ya que no todos requerirán el mismo tipo de enseñanza, o serán receptivos a los mismos métodos. Cada sociedad cuenta con rasgos culturales particulares que dan origen a tradiciones propias y

necesidades específicas, y la práctica pedagógica que se desarrolla dentro de dicha sociedad, habrá de responder, precisamente, a estas características.

No importa qué tan bien argumentado, descrito y explicado sea un método pedagógico, jamás podrá cubrir todas las variables que surgen en el encuentro entre pedagogo y educandos, pues es afectado por el contexto en que se desarrolla. Esto se debe a que, aunque puede haber notorias y numerosas similitudes con lo expuesto en el método aprendido, tanto el educador como los muchachos con los que se relaciona, son seres humanos, con personalidades, necesidades e intereses diferentes, cuyo contexto es afectado por el tiempo, la condición social, los individuos que lo conforman, etc. Es por ello que ninguna situación puede ser reproducida con total exactitud en una teoría, y es allí donde el educador ha de comenzar su nuevo aprendizaje, sin encerrarse en los límites del conocimiento adquirido hasta el momento. El pedagogo debe adaptarse de manera crítica a la situación -pues sólo de esta manera conseguirá encontrar el método pedagógico que responda con mayor precisión a las necesidades de la población a la que se dirige-, analizando las variables y teniendo en cuenta lo aprendido previamente, pero haciendo uso de su creatividad para ajustarse a las necesidades que surgen según el caso.

Uno de los mayores méritos de Makarenko como educador, es precisamente que no se limitó a aplicar los principios exigidos por la pedagogía soviética del momento: vinculación del proceso laboral al programa de estudio¹², búsqueda de la

¹² Todas las áreas del conocimiento y las acciones educativas dirigidas hacia el educando (entre ellas el proceso laboral) debían estar integradas y apoyarse entre sí para la enseñanza de los conocimientos diferenciados.

Respecto a este aspecto específico, Makarenko realiza una pequeña burla en una de sus conferencias: "Cuánto nos devanábamos los sesos con este maldito problema. Los chicos hacían un taburete y teníamos

enseñanza desde el trabajo y desde los intereses del educando, permitir que el niño desarrolle su personalidad sin ningún tipo de presión, y dejar que los muchachos jueguen un papel importante dentro de la toma de decisiones en los aspectos escolares, sino que desarrolló su pedagogía a partir de la experiencia vivida con los muchachos de la colonia Gorki y la comuna Dzerzhinski entre 1920 y 1935.

Y es desde allí que la pedagogía de mandos comienza a tomar forma alrededor de ciertos principios o pilares, que le servirán para mantenerse estable y cumplir con la función educativa que pretende desarrollar: formar a los nuevos hombres, pertenecientes a la sociedad socialista, políticamente activos, conscientes de sí y de los otros, capaces de defenderse por sí mismos y junto a todo esto, felices y dueños de su vida. A pesar de que son muchos los detalles que conforman la estructura de la pedagogía makarenkiana, podemos identificar dos ejes principales: la colectividad y la educación para el trabajo; ambos, aspectos que se mencionan constantemente a lo largo de obras suyas como *Poema Pedagógico*¹³ o *La educación infantil*¹⁴, en relación a la manera en que desarrolla sus métodos pedagógicos a partir de sus experiencias, dirigidos siempre hacia las necesidades que él percibe tanto en los muchachos como dentro de la sociedad soviética.

Estos dos pilares son atravesados por la concepción política de una educación bolchevique y no se desarrollan de manera individual, sino que discurren de manera conjunta, formando un todo que está permeado por, entre otras características, la

que ver la forma de que esto estuviese ligado a la geografía y las matemáticas (risas). Me llevaba el demonio cuando venía una comisión y no encontraba concordancia entre el taburete y la lengua rusa (hilaridad)” (Biografía Kumarin P. 315). Para él, la importancia que tenía el proceso laboral existía por sí misma: la educación para el trabajo facilitaba el proceso pedagógico porque borraba la línea divisoria entre el trabajo físico y el mental y, para ello, no era realmente necesaria una vinculación entre programas.

¹³ Anton Semiónovich Makarenko, *Poema pedagógico* (Barcelona: Editorial Planeta, 1986).

¹⁴ A. S. Makarenko, *La educación infantil* (Madrid: Editorial Nuestra Cultura, 1980).

búsqueda de la felicidad del educando, la aplicación de la disciplina y la formación de un individuo que pueda desarrollar libremente su personalidad, sin perder de vista su participación en la sociedad.

La colectividad

De los dos pilares mencionados anteriormente, podríamos decir que el principal es la colectividad. Para comprenderlo mejor, debemos preguntarnos primero de qué se trata ¿a qué nos referimos cuando hablamos del colectivo? Anton Makarenko se hace esta misma pregunta¹⁵, llegando a la conclusión de que, para el momento, los libros sobre educación soviética asumen la definición de colectividad sin explicar en realidad qué es, así que valiéndose de la experiencia obtenida en las colonias dentro de las que trabajó a lo largo de su vida, intenta encontrar un significado que se ajuste a su búsqueda pedagógica. Es sobre esta reflexión de la que hablamos cuando nos referimos al término *colectividad*: “El primer rasgo distintivo de la colectividad es que no es una muchedumbre, sino un órgano operante, estructurado con arreglo a un fin y capaz de actuar. Su organización le permitía transformarse en organismo social; seguía siendo colectividad sin convertirse jamás en muchedumbre”¹⁶. Vemos entonces que una colectividad no se trata sólo de un grupo de personas. Ni siquiera de un grupo de personas que convive y tiene intereses comunes, sino de una estructura organizada con un fin, una estructura social con un objetivo y que puede valerse de sí

¹⁵ “*Es lamentable que en ninguno de nuestros libros se describa qué es una colectividad y, sobre todo, qué es una colectividad infantil. De esto hay que escribir, hay que investigar más extensamente esta colectividad*”. V. Kumarin, *Anton Makarenko: su labor y vida pedagógica*, comp. A. Kudryashova, trad. Joaquín Rodríguez (Moscú: Editorial Progreso, 1975), 287

¹⁶. Kumarin, *Vida y labor*, 289.

misma para conseguirlo¹⁷. La muchedumbre no podría cumplir las funciones que una colectividad desempeña, pues esta se trata de un conjunto desorganizado de personas, donde no puede verse un propósito claro y en el que la cantidad de voces que la conforman se enfrentan y apagan las voluntades individuales más débiles. Una muchedumbre no es capaz de percibir las necesidades sociales ni de poner en movimiento los medios necesarios para conseguirlos, pues carece de organización suficiente para identificar los beneficios que yacen más allá de solucionar las necesidades inmediatas, y de un liderazgo claro que la impulse a actuar en consecución de los beneficios previamente identificados. A pesar de parecer que lucha por una necesidad común, lo cierto es que se deja llevar por caprichos individuales que cuentan con suficiente eco para sofocar otras necesidades, por muy evidentes que éstas sean.

Debido a que la colectividad siempre está en peligro de convertirse en una muchedumbre (ya sea por cosas como la posibilidad de un conflicto de fines entre los individuos que la componen o una variación poblacional que afecte su estructura y funcionamiento, etc.), a lo que más atención debe prestarse cuando se está intentando conformar y mantener una, es a la organización. La forma en que una colectividad se encuentre organizada es lo que hará que la misma sea más o menos propensa a convertirse en una muchedumbre. Una de las mayores preocupaciones, causante de

¹⁷ Cabe aclarar que los individuos están conscientes del papel que juegan en la colectividad y que comprenden la importancia y la necesidad del mismo, así como el de los demás. Por supuesto, tienen la libertad de decidir la manera en la que proceden, pero sus decisiones son tomadas siempre dentro del conocimiento anteriormente mencionado. Dado que la colectividad cuenta con una finalidad, también es válido añadir que en el momento en que los fines del individuo no coincidan con los del colectivo, es usual que el primero deje de hacer parte del segundo, incluso cuando no es expulsado por los demás individuos, pues él mismo comienza un proceso de separación ante el choque de objetivos y acciones. El desarrollo de este aspecto dentro de las colonias makarenkianas, se verá con mayor profundidad al final de este aparte, cuando comience a hablarse de la disciplina, así como durante el que trata el sistema de destacamentos.

la pérdida de la colectividad en muchedumbre, de Makarenko era la mutabilidad de la educación en general, donde los métodos cambian constantemente, atados y los ires y venires del contexto -como el cambio del plantel docente, los directivos de las instituciones o el plan escolar gubernamental-, resultando prácticamente imposible conservar a la población estudiantil como una colectividad cohesionada, pues sus normas de convivencia y sus costumbres se ven alteradas constantemente para adecuarse al régimen educativo de turno.

Es por ello que, al desarrollar su pedagogía, lo que busca es establecer una estructura que sea realmente fuerte¹⁸, y en la que pueda confiar a pesar de los cambios que se generen tanto exteriormente como al interior de la misma. Esto no significa que se estuviese dejando de lado el contexto de la situación. No se busca encontrar un mismo método aplicable a los diferentes contextos, sino dar fuerza los pilares sobre los que se desarrolla dicho método. En otras palabras, el método se sigue aplicando teniendo en cuenta el contexto social general y el de los individuos en particular, pero se mantiene claridad respecto a los objetivos que se establecen, por lo que el enfoque ayuda a la estructura a mantener su fortaleza y no deformarse: los cambios que puedan generarse en el método serán adaptaciones del mismo a esos contextos y situaciones particulares, no alteraciones realizadas sin tener en cuenta las demás partes, como intento de consecución de un objetivo que anteriormente no estaba planteado como fin del método.

¹⁸ Uno de los mayores problemas que Makarenko observa en el ámbito educativo, es que sus estructuras no se mantienen a lo largo del tiempo. Esto se debe a los cambios constantes en el plantel directivo y docente, en el que cada nuevo integrante llega, no sólo como un reemplazo en el aspecto práctico del anterior, sino también en el teórico. Un nuevo individuo trae nuevas ideas y obliga a toda la institución a reformar sus ideales educativos y su método pedagógico, haciendo imposible mantener una sola práctica educativa que cuente con el tiempo suficiente para desarrollarse adecuadamente y expresar tanto sus beneficios como sus problemáticas, impidiendo que estas últimas sean reparadas y que el método evolucione y se convierta en uno beneficioso para sus receptores.

Makarenko se ocupa de este problema dividiendo su gran colectividad en colectividades más pequeñas¹⁹, pero que se integran para formar el todo del que hacen parte. Este sistema es llamado sistema de destacamentos, pero para hablar de él con más detenimiento, debemos desarrollar previamente el concepto de colectividad primaria, o el núcleo mínimo de cualquier colectividad, definido por el pedagogo de la siguiente manera: “La colectividad primaria, es decir, la que ya no debe subdividirse en colectividades más pequeñas, ni grupos, no puede tener menos de 7 ni más de 15 personas”²⁰. Lo que no quiere decir que no pueda existir una colectividad mayor, sino que dentro de esa colectividad general, deben organizarse colectividades más pequeñas -aunque no demasiado- para evitar una fragmentación irreparable de dicho colectivo.

Esto se debe, de acuerdo con Makarenko a que “(...) si la colectividad primaria tiene menos de 7 personas comienza a transformarse en una colectividad de amistad, en un grupito cerrado de amigos y amigos. Por otra parte, la colectividad primaria con más de 15 personas tiende siempre a dividirse en dos, siempre existe en ella una línea divisora”²¹. Makarenko lo plantea de esta manera para mantener la gran colectividad cohesionada, pues, aunque se encuentren líneas divisorias en la generalidad, las colectividades más pequeñas se encargarán de evitar una fragmentación completa, permitiendo que la colectividad continúe existiendo aun cuando exista una tendencia a fragmentarse.

¹⁹ La referencia puede encontrarse en Kumarin, *Vida y labor*, 287.

²⁰ Kumarin, *Vida y labor*, 288.

²¹ Kumarin, *Vida y labor*, 288.

Pero, para que las colectividades primarias sirvan de sostén a la general, resulta necesario que los grupos más pequeños se mantengan estables y conserven sus características de colectivo. Es por ello que debe controlarse el número de integrantes dentro de la colectividad primaria: si es demasiado grande, se generará una tendencia a la división, en tanto los lazos creados entre sus integrantes no tendrán tanta fuerza como en grupos más pequeños, resultando una pérdida de unidad como en la colectividad general; pero si el grupo es demasiado pequeño, se perderá el sentido de responsabilidad que existe en la colectividad, y el objetivo a cumplir que se haya establecido en ella, tiende a olvidarse en esa pérdida. Así, vemos que el pedagogo ucraniano considera: “(...) solamente colectividad primaria, ideal, la colectividad que siente simultáneamente su unidad, compenetración, fortaleza, y que al mismo tiempo siente que no es una compañía de amigos que se han puesto de acuerdo, sino un fenómeno que tiene ciertas obligaciones, un cierto deber y una cierta responsabilidad²².”

Esta colectividad primaria es lo que Makarenko convierte en un destacamento. Los destacamentos de la colonia Gorki eran pequeñas unidades de educandos que respondían por sí mismas y llevaban a cabo diferentes tareas que eran constantemente necesarias dentro de la colonia, como mantener los uniformes en buen estado, preparar las comidas del día, servir la mesa, mantener limpias las habitaciones o los retretes, mantener inventario de la alacena y en buen estado los utensilios, etc. Cada destacamento contaba con un jefe, un líder que lo guiara en la dirección correcta (la vida en colectividad y el crecimiento constructivo de ésta y del individuo dentro de la misma), pero que no contaba con ningún privilegio extra. El jefe

²² Kumarin, *Vida y labor*, 288.

de destacamento debía velar por que las funciones del destacamento se cumplieren a cabalidad y de buena manera, y era él quien debía responder por los logros y las faltas de aquel núcleo colectivo. La elección de dicho jefe tenía que realizarse con cuidado, pues debía ser alguien que tuviera cualidades de liderazgo y que fuese capaz de servir como ejemplo para el colectivo. Sin embargo, a medida que los años avanzaban y el ucraniano continuaba desarrollando su pedagogía de mandos, logró poner al mando de destacamentos a cualquier colono, pues en todos los integrantes de la colonia se habían desarrollado las capacidades de liderazgo, organización y responsabilidad que eran necesarias para llevar a cabo el papel de jefe.

Todo destacamento mixto era constituido por una semana; por lo tanto, cada colono, al comenzar la semana siguiente, solía ser designado para un nuevo destacamento mixto, que tenía a cargo un nuevo trabajo y estaba mandado por un nuevo jefe. El Soviet de jefes designaba a los jefes de destacamento y, después de ellos, cada jefe pasaba a formar parte de algún nuevo destacamento mixto, del que por lo común ya no era jefe, sino un miembro. El Soviet de jefes procuraba que todos los colonos pasaran por la prueba del mando (...) Gracias a tal sistema, la mayoría de los colonos participaba no sólo en las funciones de trabajo, sino también en las de organización²³.

La educación se convertía, entonces, en un asunto social que iba más allá del aspecto personal del educando. La construcción de su personalidad, de su ser individual, se veía afectada por la manera en la que se desarrollaba la vida en la colonia, pues los muchachos tenían la oportunidad de experimentar tanto las

²³ Anton Semiónovich Makarenko, *Poema pedagógico* (Barcelona: Editorial Planeta, 1986), 179.

necesidades como los gozos de la vida cotidiana, haciendo parte de una colectividad. Si bien cada colono contaba con su personalidad particular, sus costumbres, sus gustos, etc., también era cierto que todos estos se forjaban mientras estaban en contacto con sus compañeros. Cosas como la disciplina o el desarrollo de las capacidades organizacionales y de trabajo que se mencionan en el fragmento anterior, eran rasgos que se adquirirían en el contacto con la colectividad, a partir de la conciencia de las necesidades que se presentaban para la comunidad y de la comprensión de que el desarrollo de ciertas habilidades y el ejercicio de ciertas virtudes²⁴ eran necesarias para facilitar la vida del colectivo.

La personalidad del individuo, sus capacidades, sus costumbres, etc., se ven permeadas por la vida en comunidad, comenzando a responder no sólo a sus propios deseos y necesidades, sino a los que tiene aquella sociedad de la que hace parte. El conocimiento de los diferentes papeles que se juegan en ella, la conciencia de su necesidad e importancia, el ejemplo y el compartir con los demás colonos afectan la manera en la que el muchacho se configura a sí mismo: le ayudan a definirse no sólo como individuo, sino como parte activa de la colectividad a la que pertenece.

Precisamente esto es lo que se busca con la pedagogía makarenkiana. Todos los jóvenes han de ser formados como “buenos hombres”²⁵, con una personalidad fuerte y capaces de liderar, así como de obrar en grupo, dar y acatar órdenes, trabajar y dirigir. Para que esto fuese posible, a pesar de que existían destacamentos fijos

²⁴ Cuando hablamos de virtudes lo hacemos refiriéndonos específicamente a aquellas características que Makarenko consideraba debían hacer parte del hombre nuevo, como la disciplina ya mencionada, o la perseverancia y la capacidad de sacrificio.

²⁵ Con esto, nos referimos tanto a la búsqueda de Makarenko de forjar un hombre que pertenezca a la nueva sociedad, como al hecho de que aquel individuo pueda convertirse en una persona feliz y satisfecha con lo que es. De ello hablaremos constantemente a lo largo del texto.

dentro de la colectividad -con jefes y pupilos definidos-, se instauraron también los destacamentos mixtos. Diferían de los destacamentos ordinarios en algunos aspectos: eran unidades temporales, que se creaban con un fin específico y que duraban sólo mientras se realizase dicha labor.

El destacamento mixto era un destacamento provisional, constituido a lo sumo para una semana, con una función breve y concreta (...) Según el trabajo así era el número de colonos requerido. Algunos destacamentos mixtos necesitaban dos miembros; otros cinco, ocho, veinte²⁶.

Los trabajos asignados a los destacamentos mixtos eran labores fundamentales para la colonia, pero que no hacían parte del discurrir cotidiano; la mayoría de sus propósitos tenían que ver con el campo agricultor, como arar la tierra y cosechar lo sembrado, pues aunque eran labores constantes, no se trataba de una función constante dentro de la colonia debido a su naturaleza cíclica, que sólo podía realizarse por etapas durante ciertas épocas del año, lo que la convertía en un trabajo extra y significaba añadir un destacamento provisional que se encargara de llevarla a cabo durante un tiempo. Sin embargo, la agricultura no era el único tipo de actividad extraordinaria en las colonias. Los destacamentos mixtos también podían formarse para alguna tarea de construcción, encargarse de organizar alguna festividad o preparar representaciones artísticas (el teatro era una constante dentro de la colonia, pues Makarenko consideraba que el desarrollo artístico también era importante para los muchachos).

²⁶ Makarenko, *Poema*, 178

Es por esto que sus números eran flexibles y su tiempo de actividad también, pues no se necesitaba la misma cantidad de personas para reparar los pupitres de un aula que para arar un campo, ni iban a tardarse la misma cantidad de tiempo. Los destacamentos mixtos aparecían con la necesidad y se iban con la misma. Cuando la labor estaba cumplida, el destacamento dejaba de existir, y esta era la diferencia principal con los destacamentos permanentes, pues estos sí eran constantes dentro de la vida del educando y tomaban en papel de su familia. No importaba si el colono había pasado fuera todo el día, encargado de una labor diferente, a la hora de la comida, cada muchacho regresaba con su destacamento permanente y se sentaba a la mesa con él, pues continuaba siendo responsabilidad directa de su jefe o teniendo a su cargo a los mismos pupilos.

Cada colono conocía su destacamento permanente, con su jefe también permanente, su lugar en los talleres, su puesto en el dormitorio y en el comedor. El destacamento permanente era la colectividad primaria de los colonos, y su jefe debía ser obligatoriamente miembro del Soviet de jefes²⁷.

El destacamento principal se mantenía, pero era común que todos los colonos hicieran parte de otros mixtos temporales hasta que estos fuesen disueltos. El educando nunca dejaba de ser parte de su colectividad primaria, pero se integraba a otras, interpretando diferentes posiciones, pues los jefes de los destacamentos mixtos no eran los mismos que en los destacamentos permanentes, así que un muchacho podía terminar siendo jefe temporal de su propio jefe de destacamento, que tenía ahora la experiencia de trabajar como pupilo. Los muchachos debían entonces poner

²⁷ Makarenko, *Poema*, 178

en práctica tanto sus capacidades de líder como de trabajador, demostraban que podían realizar satisfactoriamente una tarea que les era asignada y que también podían ellos mismos tener las riendas de un grupo y constituir el ejemplo a seguir de otros educandos.

Los colonos podían experimentar cada uno de los papeles que se jugaban dentro de la colonia, permitiéndoles obtener un mayor conocimiento y una visión más amplia de lo que era la colonia, de cómo se desarrollaba y de las necesidades que se presentaban en ella. Esto se debía a que no sólo se trataba de que aprendieran a ejercer diferentes oficios, como adquirir habilidades de siembra, actuación o carpintería, o a ejercer un papel al que no estaban acostumbrados en la cotidianidad (jefe si era pupilo, pupilo si era jefe), sino que se hacían conscientes de todos los tipos de trabajo que eran necesarios para sostener la comunidad de la que hacían parte, el esfuerzo que costaba llevarlos a cabo y la importancia que todos estos tenían, por pequeños que fuesen.

Cabe mencionar nuevamente que los jefes de destacamento no gozaban de ningún privilegio, ya fuese un destacamento mixto o uno regular. De hecho, los jefes de destacamento permanente no eran designados con frecuencia como jefes de destacamento mixto, pues las responsabilidades con las que contaban ya eran suficientes, y lo que se buscaba con el sistema rotativo de destacamentos era que todos los colonos pudieran experimentar las labores de mando y trabajo:

El jefe de destacamento permanente iba al trabajo como simple miembro del destacamento mixto, y durante el trabajo estaba a las órdenes del jefe de

destacamento mixto, frecuentemente miembro de su propio destacamento permanente. Esto originaba una cadena muy compleja de dependencias dentro de la colonia y, en tal cadena, era imposible que se destacase y alzase sobre la colectividad un colono aislado²⁸.

Otra parte fundamental dentro de la organización de la colectividad makarenkiana, era la asamblea. Los colonos debían hacer parte de las decisiones que se tomaran dentro de la colonia, debían argumentar sus posiciones y examinar con cuidado las situaciones a las que se enfrentaban, para llegar a una conclusión de lo que debía hacerse. Pero esta conclusión no era tomada de manera individual por una sola persona que dirigía la asamblea, ni por Makarenko o ningún otro educador; las decisiones tomadas se hacían a manera de votación y todo se discutía previamente, permitiéndole a los colonos exponer su posición.

Generalmente, la asamblea se componía de todos los integrantes de la colonia, aunque esto no sucedía en todas las ocasiones. La asamblea general se realizaba diariamente y se desarrollaba para mantener informada a la colectividad de lo que sucedía dentro de la colonia (el estado de las cosechas, el progreso general en los estudios, etc.), así como para tratar problemas generales y decidir sobre asuntos que concernían a todos los integrantes o que afectarían a la colectividad (como qué debía hacerse con el presupuesto de ese mes o esa semana, o aportar ideas para la planeación de festividades venideras, etc.). En general, la asamblea se realizaba tanto para tomar decisiones que tuviesen que ver con la organización general de la colonia, como para analizar los problemas particulares de uno u otro educando cuando estos

²⁸ Makarenko, *Poema*, 179

iban en contra de los principios de formación buscados por la colectividad, como la capacidad de llevar a cabo un trabajo que requiriese esfuerzo, vivir disciplinadamente²⁹ o de solidarizarse con un semejante.

Es por ello que, aparte de la asamblea general, podían organizarse también asambleas extraordinarias, como el consejo de jefes, que se reunía diariamente además de la asamblea general y discutía los problemas cotidianos de la colonia - como el desarrollo de las actividades del día, la limpieza, los horarios, etc.- para discutir sobre posibles fallos y plantear soluciones o, al contrario, darle el visto bueno al proceso que se llevaba y reafirmar su utilidad; cosas que no podían discutirse o realizarse con tanta minuciosidad en la asamblea general, pues ésta estaba compuesta por demasiados integrantes. También se generaban asambleas a partir de necesidades que surgían de manera puntual (como el casamiento de alguno de los colonos o la expulsión de otro si había cometido una falta grave). Éstas podían estar compuestas por toda la comunidad o las partes más cercanas a la implicación, pero siempre estaban presentes en ellas el Soviet de jefes y Makarenko, que cuidaban de que la asamblea se apegara a la necesidad por la que se había conformado.

La asamblea tenía una relación muy cercana con la cuestión disciplinaria. Para Makarenko, la disciplina jugaba un papel fundamental dentro de la teoría educativa. Sin embargo, para él no se trata de un método para convertir a los jóvenes en seres manejables, que obedezcan sin queja alguna, sino de una característica inherente a la persona, una cualidad que le facilita su proceso de formación, que lo ayuda a convertirse en una persona íntegra.

²⁹ Más adelante en este mismo capítulo hablaremos del concepto de disciplina para Makarenko y lo que éste significaba e implicaba.

Mis comuneros decían: vamos a enjuiciar tu disciplina no por el hecho de cómo te has conducido a la vista de otros, ni tampoco partiendo de cómo has cumplido lo ordenado o el trabajo encomendado, sino de cómo has actuado sin saber que otros sabían cómo lo has hecho. Pasas por un suelo de parqué y ves, por ejemplo, que hay un papel sucio. Nadie te observa ni tú ves a nadie, aquí lo importante es saber si tú recoges ese papel o no. Si lo levantas y lo echas a la papelera y nadie ve que lo haces, eso quiere decir que en ti anida la disciplina³⁰.

Es necesario recordar que la Pedagogía de mandos no es sólo un sistema educativo, sino un sistema de formación del individuo, que busca formarlo como persona desde el fortalecimiento de sus buenas costumbres (como la disciplina, la solidaridad, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la perseverancia, etc.) y formarlo como ser políticamente consciente y productivamente capaz, al señalarle la importancia de su participación dentro de la sociedad (enseñándole a ver a todos sus camaradas como seres humanos iguales a él, a comprender la necesidad y dignidad de todo tipo de labor y el esfuerzo que conlleva realizarlas, a entender la importancia de desarrollar los propios talentos y habilidades, y de ponerlas al servicio de los demás, además de conocer lo fundamental de tener ideales y luchar por ellos, etc.).

Makarenko busca forjar educandos que hagan parte activa de la sociedad, hombres integrales, que puedan desarrollar su personalidad libremente a la vez que cuenten con un propósito, un ideal, hacia el que apuntar, dentro del que puedan

³⁰ Kumarin, *Vida y labor*, 298-299.

desarrollar todos sus talentos y aptitudes³¹. La colectividad sólo puede darse de manera apropiada cuando los individuos dentro de ella se encuentran en buenas condiciones personales y de dignidad, cuando son “buenos hombres y buenas mujeres”, no porque respondan a los mandatos de manera obediente, sino porque se han encontrado a sí mismos, porque conocen sus fortalezas, sus debilidades, saben cuidar de ellos y de los demás, cuentan con principios firmes y rectos y son capaces de reconocerse a sí mismos dentro de la colectividad y a la colectividad dentro de sí mismos.

Para Makarenko, un hombre sólo era verdaderamente disciplinado cuando todas sus acciones respondían a unos buenos principios -que para él correspondían a las cualidades bolcheviques-, incluso cuando no había nadie más presente. La disciplina debía hacer parte del carácter³² y no llevarse a cabo por obligación; debía

³¹ Cabe aclarar que se trata de un ideal libremente desarrollado hasta cierto punto. Es cierto que Makarenko pretende educar a sus pupilos para que hagan parte del sistema socialista, porque cree firmemente en que ese es el camino correcto, pero aquello no quiere decir que desee que todos sus educandos se conviertan en activistas políticos o militantes.

Si bien el ucraniano hizo parte del ejército, esto no implica que la guerra y la violencia le agradasen demasiado. En realidad, estaba completamente en contra de los métodos agresivos de disciplina. A. S. Makarenko realmente quiere que sus educandos crezcan libres y felices, y está seguro de que el método para lograrlo es hacer parte de una colectividad saludable, en el que el educando se sienta orgulloso y a gusto del papel que juega.

Sin embargo, el papel que juega debe ser elegido por el estudiante; su propósito y finalidad tienen que estar ligados a sus talentos e intereses. Da igual qué papel tenga el educando: zapatero, ingeniero, militar o maestro... lo importante es que sea feliz en ello y comprenda que su labor se realiza para los otros, no sólo para sí mismo; que puede sentirse feliz y orgullosos de lo que hace, pero no de una manera soberbia.

³² La costumbre, en este contexto, se trata de un hábito, de algo que se hace por repetición. Una forma habitual de hacer las cosas que se ha adquirido por reiteración, incluso si no ha sido pensada anteriormente, por lo que se puede obtener incluso de manera no voluntaria. No conforma lo que es la persona en realidad.

El carácter, por otra parte, hace parte de la naturaleza de la persona. La conforma y la define. Las costumbres pueden surgir por el carácter de una persona, pero pueden alterarse o suprimirse sin cambiar necesariamente lo que esa persona es en realidad.

Con todo esto, una disciplina por costumbre sería, entonces, un acto repetitivo realizado para evitar un castigo o sólo porque "así se ha hecho siempre", y no afectará todos los aspectos de la vida del sujeto; mientras que una disciplina que forma parte del carácter, está siempre presente en las acciones del individuo, está atada necesariamente a lo que esa persona cree que está bien y está mal, pasando por la razón a la hora de actuar, pero sin quedarse simplemente en una disertación interna respecto a si se debe

expresarse en cada acción del educando de forma natural. La disciplina buscada dentro de las colonias makarenkianas se encuentra entre los dos extremos de la ciega obediencia (acción mecánica) y de la constante duda (exceso de conciencia):

Yo no me imagino una buena disciplina si en ella no hay más que conciencia. Esta disciplina no puede existir, pues siempre tenderá a transformarse en rigorismo. Será razonadora, se plantearán constantemente problemas relacionados con una u otra acción, será una continua duplicidad de cómo obrar: así o de otra forma. (...) Cambiará las normas de cualquier colectividad y siempre, al fin y a la postre, representará una cadena de discusiones, de problemas y presiones³³.

Es cierto que el acto razonador es importante dentro de la toma de decisiones. Para que la disciplina no se transforme en una acción mecánica donde la acción no está ligada a la voluntad propia sino a una exterior, dando como resultado que el educando obedezca ciegamente todo lo que le piden, simplemente porque el maestro ha dicho que así debe ser; o en una costumbre más que un acto consciente, donde la acción se limita al campo habitual y no es llevada más allá, pues falta la comprensión de su necesidad de trascendencia, es necesario que la razón entre en juego.

Sin embargo, también es posible que este acto de aplicación de conciencia termine por desbordarse, desembocando en la inacción. Cuando la razón no está sustentada en principios (en este caso del individuo) y conocimientos (del contexto,

actuar de una u otra forma -al menos desde la pedagogía de Makarenko-, gracias a que los principios de la persona son suficientemente claros para ella como para que no deba cuestionarlos en cada ocasión que deba realizar una acción.

³³ Kumarin, *Vida y labor*, 297.

situación, tema, etc.) suficientemente firmes, se convierte en una razón dudosa y comienza a cuestionar cada una de las acciones que se requieren para actuar, pretendiendo encontrar siempre la mejor forma de actuar, pero sin dar con ella nunca porque a cada solución se añade un nuevo “pero...”. Es entonces cuando surge un obstáculo para la disciplina, en lugar de en una ayuda necesaria.

Si se le da primacía siempre al camino sobre el resultado, considerando que todas las acciones pueden (o no), ser erróneas, aquello lleva a un ciclo de pensamiento sin fin, que no tiene solución. Esto conduce al individuo al quietismo³⁴, en tanto se crea un miedo a realizar una determinada acción por temor a equivocarnos (no necesariamente por una opción egoísta. Puede nacer incluso desde la solidaridad, al intentar evitar a toda costa dañar al otro), lo que despierta cierto fatalismo: si el resultado va a ser malo (o bueno, no sabemos, pero optamos por creer en el temor que indica que va a ser malo), es mejor no hacer nada, porque al menos así no estamos en peligro de cometer una acción que esté equivocada en sí misma, o que nos conduzca a aquel resultado que tememos. Este quietismo surge desde la necesidad del individuo, surgida del miedo, de evitar la responsabilidad que implica haber tomado la decisión de llevar a cabo una acción, dejando que la vida pase para evitar equivocarse o cometer algún acto que pueda ser juzgado inadecuado (aunque aquello también anule completamente las posibilidades de tomar una decisión acertada o llegar a un fin afortunado).

³⁴ Cuando hablamos de quietismo hablamos sólo de la consecuencia de acción, no de la doctrina. En el ciclo de inacción que presentamos, no hay una toma de decisión consciente para dejar de actuar. No hay una búsqueda que pretenda llevar al individuo a la contemplación para alcanzar la paz o hablar con Dios. En el texto, nos referimos al quietismo sólo como a la no-acción que se desprende de una falta de certeza en la acción.

Precisamente para evitar ese “exceso de conciencia”, los educandos deben conocer a fondo quiénes son y tener claros sus propios principios. Cuando el carácter del individuo cuenta con cimientos fuertes, esta actitud de quietismo se vuelve menos frecuente porque resultará más sencillo aceptar o rechazar una idea cuando se sabe si ésta encaja o, al contrario, va en contra de los principios de la persona.

Por supuesto, hay que tener cuidado con el lado opuesto de la situación pues, como ya se dijo, es posible que la disciplina se transforme en acción mecánica o simple costumbre cuando la razón no hace el papel mediador. Por ejemplo, si el maestro intenta inculcar la disciplina entre sus estudiantes ejerciendo su autoridad con violencia, sólo logrará que el miedo gobierne las voluntades de los educandos, haciendo de la disciplina no un acto consciente, sino una respuesta instintiva para evitar el castigo, transformándose en obediencia ciega fruto del temor, en lugar de la razón. Aunque también es posible que un maestro o un padre de familia desarrollen en un muchacho una disciplina que no sea atravesada por la razón. Si durante toda su vida jamás se le ha permitido al educando cuestionar las normas establecidas, preguntar el porqué de su necesidad, ni se le ha impulsado a tomar decisiones por sí mismo, incluso cuando no se usa un método violento, la disciplina obtenida de dichos procedimientos sólo puede tratarse de una disciplina vacía, carente de raciocinio, nacida sólo de la repetición de acciones y aceptación de preceptos por simple costumbre.

Pero, de otra parte, la disciplina basada en una norma mecánica, en un dogma,

en una orden, tenderá siempre a transformarse en obediencia ciega, en subordinación mecánica a la persona que dirige.³⁵

Si bien es cierto que la disciplina puede convertirse en una cuestión mecánica cuando no es intervenida por la razón, también es cierto que aplicar la razón de manera errónea puede resultar tan perjudicial como no aplicarla en absoluto. En su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*³⁶, Edgar Morin nos habla de la manera en que la razón, aplicada de forma deficiente, puede equivocarse y transformarse en racionalización.

Si bien la racionalidad es, como nos dice Morin, “el mejor pretil contra el error y la ilusión³⁷”, pues nos permite llegar a conclusiones y teorías lógicas y coherentes respecto a una acción o un conocimiento, ésta sólo puede lograrlo cuando se deshace del aspecto dogmático, manteniéndose dispuesta a realizar posibles discusiones que permitan identificar un error en su proceso, cuando es consciente de que jamás podrá tener la última palabra porque sabe que “la mente humana no podría ser omnisciente³⁸”, que es imposible conocer absolutamente todo sobre la realidad. La racionalización nace, entonces, del momento en que la razón intenta hacer un proceso racionalizador, pero falla en tanto sus bases de reflexión crítica no son suficientemente sólidas, e intentando compensarlo con un cierre a todo tipo de discusión que pueda revelar un fallo en el análisis. La racionalización, entonces, se trata de una forma

³⁵ Kumarin, *Vida y labor*, 297.

³⁶ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, trad. Mercedes Vallejo-Gómez (parís: UNESCO, 1999)

³⁷ Morin, *Los siete saberes*, 7.

³⁸ Morin, *Los siete saberes*, 7.

dogmática que adopta la razón, llevándola a errores de discernimiento que no aceptan refutación alguna.

Es por ello que el maestro debe tener cuidado de no imponer su personalidad sobre la del educando, y permitir que este desarrolle las propias bases de su personalidad. Cuando el maestro carga al muchacho con sus propios principios o creencias, este último no logra desarrollar su personalidad de forma independiente y se convierte en un ser que aplica su razón de una manera errónea, pues las bases de su reflexión crítica están incompletas, no le pertenecen realmente a él, sino que hacen parte de un ser externo, generando un proceso de racionalización en lugar de uno de racionalidad. La disciplina deja de ser entonces, también por este medio, un acto consciente.

El maestro ha de servir como guía para el educando, mostrándole la dirección a seguir, pero jamás empujándolo en dicha dirección. El educador ha de permitir que el joven tome sus propias decisiones, cometa errores y aciertos, y aprenda de ellos. Sólo así puede asegurar que la personalidad se desarrollará libremente, de acuerdo con los intereses y las aptitudes del educando, y que la misma tenga cimientos fuertes, pues fue cultivada por sí mismo y no por nadie más.

Nuestra disciplina es la conjugación de la plena conciencia, de la claridad, de la absoluta comprensión, general para todos, y de la forma externa de comportarse, absolutamente exacta, forma que no admite discusiones,

divergencias, objeciones, demoras y charlatanerías. Esta armonía de dos ideas en la disciplina es lo más difícil³⁹.

La pedagogía de mandos busca forjar en sus muchachos una personalidad fuerte, con una disciplina adecuada, que no busca ejercer control sobre el educando, sino ayudarlo a forjar su carácter. Los jóvenes deben estar dispuestos a discutir cuando sea necesario, argumentando su posición con seguridad, luchando contra la norma si es preciso, pues el educando de la pedagogía makarenkiana comprende que la norma no debe mantenerlos a atados, sino constituir una guía y ejemplo, teniendo una finalidad precisa y una razón de ser⁴⁰, no implementarse sólo porque sí; la norma debe estar sometida a todos, en lugar de todos sometidos a ella.

Es por esto que la asamblea juega un papel fundamental a la hora de implementar la disciplina. A pesar de que Anton Makarenko poseía la potestad para castigar a los educandos si lo consideraba necesario⁴¹, era común que las medidas disciplinarias fueran tomadas en consideración por la colectividad y el castigo para el infractor fuese decidido por el Soviet de jefes, que podía ir desde obligar al educando a repetir un trabajo mal realizado tantas veces como fuera necesario, hasta expulsarlo de la colonia⁴², si se consideraba preciso.

³⁹ Kumarin, *Vida y labor*, 297.

⁴⁰ Puede ser algo tan simple como el establecimiento de una norma familiar en la que quienes vayan a entrar a la casa, deben quitarse los zapatos antes de hacerlo. La finalidad más simple de identificar es para mantener un ambiente limpio para la familia, pero aquello también puede servir para enseñarle a los más pequeños a cuidar lo que les pertenece, a mantenerse limpios y organizados. El punto es que haya una razón para establecerla y que quienes deban seguirla, comprendan el porqué de su existencia.

⁴¹ El “arresto” era la sanción más usada por Makarenko. El castigo simplemente consistía en que el muchacho debía quedarse en el despacho del pedagogo durante un tiempo determinado (un par de horas o una tarde entera), sin poder ir a compartir con los demás colonos.

⁴² Cabe aclarar que la expulsión, así como la “ley del hielo” (en la que los demás educandos pretendían que el sancionado no existía -no le hablaban, ni le veían a los ojos, ni interactuaban con él de ninguna

La norma no debía ser simplemente impuesta por el educador, pues este ya comprende la necesidad de establecer un límite y cuáles son los daños potenciales que pueden causar ciertas acciones (como robar, tanto a los compañeros como a la colonia misma, holgazanear, agredir a los demás colonos o a las demás personas - aún si no pertenecían a la colonia-, o deteriorar algún bien material común), sino que debía ser establecida por los propios educandos, pues su necesidad debía ser comprendida también por ellos.

La asamblea entrega la posibilidad de que los colonos reconozcan el daño que causa una acción específica y que, a partir de allí, tomen una decisión que sea consecuente con la acción realizada, que muestre al otro los problemas y la necesidad que ellos ya comprenden. Se trata de una educación colectiva que se da entre iguales, no sólo desde un superior.

Es fundamental que los muchachos comprendan el porqué de la norma. No se trata de explicarles cada una de las reglas al pie de la letra, pero sí de asegurarse que entiendan la razón de ser de las cosas que hacen, pues sólo así pueden apropiarse de ellas, volviéndose la disciplina algo natural en ellos. Es por esto que los educandos deben ser partícipes de todas (o al menos de gran parte) de las decisiones tomadas en la colectividad. En muchos casos, incluso debe permitirse que ellos tomen las riendas aun cuando el educador no esté completamente de acuerdo con el modo de proceder, ni fuese la opción por la que este abogaría.

manera-), eran medidas extremas y siempre estaban sometidas a votación de toda la colonia dentro de la asamblea. Si una mayoría considerable ganaba la votación y no había una propuesta más acertada, la sanción era aplicada.

Es aquí donde entra en juego el papel de la asamblea, pues al permitir que el educando haga parte del proceso disciplinario y tome decisiones respecto a ello, éste se ve obligado a considerar las normas establecidas, las acciones que van en contra de ellas, las razones por las que se realizaron, las consecuencias que podrían traer (o que ya trajeron), etc.

La asamblea sirve como una gran herramienta para la educación colectiva, pues una persona que ha tomado decisiones en ella aprende a tener en cuenta las posturas del otro, a pensar en lo que sus semejantes están pidiendo y no sólo en lo que él desea, considerando los beneficios y las dificultades que tanto su opción como la del otro, podrían traer. También aprende a respetar las decisiones tomadas, incluso cuando no van de acuerdo con su punto de vista, y sabe reconocer cuáles son los espacios de discusión. Además de esto, ejercita su capacidad argumentativa al presentar sus posturas de una manera crítica, intentando que los demás puedan comprenderlas, en lugar de, simplemente, tratar de imponerlas.

La participación dentro de la asamblea ayuda a que el educando pueda formarse como un ciudadano responsable, pues logra comprender que cada acción trae una consecuencia (no sólo para él, sino para quienes lo rodean y que, de igual forma, las acciones de otros pueden tener repercusión sobre él mismo). Desde este conocimiento y desde la posibilidad de enfrentarse a las consecuencias que se desprenden de sus propios actos, que comienza a forjarse la responsabilidad social en el individuo. Es por ello que debe destacarse la importancia de que los educandos comprendan cómo se lleva a cabo todo el proceso disciplinario y por qué se hace, así como darles la oportunidad de expresar y defender sus posturas de manera

argumentada y de vivir las consecuencias (convenientes o inconvenientes para ellos y las personas a su alrededor) de las decisiones que han tomado, tanto como individuos que como colectividad, pues sólo así puede alcanzarse una comunidad partícipe y consciente de su propio desarrollo.

Makarenko tiene claro que la mejor arma de todas, dentro del campo disciplinario, será siempre el ejemplo y el respeto en lugar de la violencia (golpes, gritos o insultos), incluso si ocasionalmente es necesario aplicar la disciplina de con fuerza y de manera estricta. Lo importante no es apagar el espíritu de los muchachos hasta que se hayan vuelto dóciles y maleables, sino encenderlo mientras el ejemplo y el sacrificio del educador le da una dirección a seguir. Por supuesto, es importante recordar que el desarrollo de la disciplina dentro de las colonias de Makarenko apunta siempre hacia el bienestar de la colectividad. Un educando no puede llegar a ser una persona realmente disciplinada si es una persona egoísta, si no busca el beneficio más allá de lo propio y no reconoce el valor del sacrificio.

Del ciudadano soviético exigimos un sentido de disciplina mucho más complejo. Exigimos que no sólo comprenda para qué y por qué hay que cumplir esta u otra orden, sino que él mismo se esfuerce activamente por realizarla lo mejor posible. (...) exigimos que cada minuto de su vida esté dispuesto a cumplir su deber, sin esperar a que se lo indiquen u ordenen, que tenga iniciativa y voluntad creadoras, (...) y que no se detendrá ante ninguna dificultad ni obstáculo para llevar adelante la empresa⁴³.

⁴³ Kumarin, *Vida y labor*, 205-206.

La disciplina dentro de las colonias administradas por Makarenko no sólo buscaba que hubiese un sentido racional en ella, sino que esa comprensión entrara a hacer parte del carácter del educando. No se trataba de simplemente poseer un conocimiento, sino ponerlo en acción junto a la voluntad, y aplicarlos a cada ocasión que se presente, pues gracias a la aprehensión de la comprensión del porqué de la norma, se ha desarrollado el sentido del deber⁴⁴.

Es más, al hombre soviético le exigimos que se abstenga de realizar actos o acciones que sólo a él beneficien o satisfagan, pero que puedan ser nocivos a otras personas o a toda la sociedad. También exigimos siempre a nuestro ciudadano que (...) sepa ver también qué hacen las personas que lo rodean (...) que sepa acudir en su ayuda (...), aunque para ello tenga que sacrificar una parte de su tranquilidad personal⁴⁵.

Junto al sentido del deber, se desarrolla la virtud de la solidaridad, por lo que la disciplina deja de tratarse exclusivamente de cumplir una orden y se convierte en un acto mediado por el pensamiento, impulsado por el reconocimiento del otro. Se trata ahora de una toma de decisiones teniendo en consideración a un ser externo a sí, que obliga al educando a preguntarse: ¿qué es lo que mi semejante necesita?, y a actuar en consecuencia de ese llamado, incluso cuando aquello podría significar realizar un sacrificio, parándose firme sobre sus principios y haciendo uso de su voluntad.

⁴⁴ Hablamos de “sentido del deber” refiriéndonos a la fuerza que tienen los principios dentro del individuo. Aquí, cuando al educando se le presenta la posibilidad de tomar una decisión respecto a hacer una cosa o la otra, el sentido del deber inclina al muchacho a realizar la acción que va más acorde a sus principios, incluso si ésta no trae ningún beneficio o satisfacción personal para él.

⁴⁵ Kumarin, *Vida y labor*, 205-206.

Resumiendo. En la sociedad soviética sólo tenemos derecho a llamar persona disciplinada a la que siempre y cualesquiera condiciones sabe adoptar una conducta adecuada, la más provechosa para la sociedad, y que encuentra en sí firmeza para llevar hasta el fin esta línea de conducta, no importan los contratiempos y dificultades que tenga que salvar⁴⁶.

El desarrollo de las demás características, incluso la de los otros dos pilares, se da a partir de la idea establecida de que todo esfuerzo es dirigido hacia la consecución de una colectividad saludable, que se haga semejante a una familia para el educando, de la que se sienta parte y responsable. Sin embargo, no quiere decir que por esto el individuo haya de perderse. Para la pedagogía de mandos, la única manera de conseguir el establecimiento de una buena colectividad es que los individuos que la conforman sepan reconocerse a sí mismos y desarrollar su potencial, y para ello han de ser primeramente individuos felices.

Kuznetsova y Peaucelle resumen la idea makarenkiana de felicidad en su texto *Education in Russia: The evolution of theory and practice*: "According to Makarenko, the person cannot be in this world if he does not have anything joyful to look forward to. In organizing educational establishments, he put forward the idea of happiness, the achievement of the happy childhood"⁴⁷. Cuando el individuo es feliz y se siente parte real de la colectividad, integrante activo de la misma, responsable de cómo se desarrolle y de lo que allí suceda, pondrá su valor individual al servicio de la

⁴⁶ Kumarin, *Vida y labor*, 205-206.

⁴⁷ "De acuerdo con Makarenko, una persona no puede estar en este mundo si no tiene algo feliz y placentero por lo que esperar. Dentro de la organización de los establecimientos educacionales, da un papel central a la idea de la felicidad, la consecución de una infancia feliz". Natalia Kuznetsova and Irina Peaucelle, trad. Ximena Soto. *Education in Russia: The evolution of theory and practice*. PSE Working Papers n2008-23. 2008, 12.

comunidad. El individualismo y egoísmo que podrían haber limitado sus aptitudes colectivas se pierden en tanto el individuo comprende y recibe con alegría el papel que le corresponde dentro de la colectividad. Nuevamente, podemos ver esto expresado en el texto de Kuznetsova y Peaucelle:

Relations among members of a collective are based, according to Makarenko, on «responsible dependence». Makarenko analyzes the sphere of individual motivations and the mechanisms for the formation of qualities socially ennobling a person. He gives a paramount place in the person's development to ethically comprehensible needs, in other words, the needs of collectivists⁴⁸.

El colectivo es el foco principal de la pedagogía makarenkiana. Como ya se mencionó, no se trata de olvidar al individuo dentro del grupo, no se busca desplazar las características individuales o las acciones propias, ni coartar el pensamiento independiente o las opiniones particulares. Lo que se pretende al darle primacía al colectivo es mantener una unidad que pueda avanzar como sociedad, donde los valores individuales trabajen en conjunto para consolidar un todo que se mantenga estable.

Para llegar a dicha estabilidad, Kuznetsova y Peaucelle mencionan una *dependencia responsable* dentro de las ideas de A. S. Makarenko. En esta relación, cada individuo depende del otro hasta cierto nivel, y se halla una comprensión en

⁴⁸ “Las relaciones entre los miembros de un colectivo están basadas, de acuerdo con Makarenko, en una «dependencia responsable». Makarenko analiza la esfera de las motivaciones individuales y los mecanismos para la formación de cualidades que ennoblecen socialmente a una persona. Le da el papel principal dentro del desarrollo personal a las necesidades éticamente comprensible, en otras palabras, a las necesidades del colectivo”. Kuznetsova and Peaucelle, trad. Ximena Soto. *Education in Russia*, 12.

dicha dependencia. No se trata de que un individuo no pueda valerse por sí mismo (el individuo debería desarrollar sus talentos y capacidades en tanto le sea posible), sino de que la colectividad se asemeja a una máquina compuesta de diferentes piezas, y cada una de ellas realiza una labor determinada para que el conjunto pueda desarrollarse armoniosamente. Si alguna de estas piezas llegase a fallar, la máquina comenzaría a presentar fallos, por lo que cada parte depende de las demás.

La diferencia con una estructura mecánica radica en que un individuo puede realizar la labor de otro (o de otros) incluso mientras realiza la propia, por lo que, en casos de necesidad, el individuo puede dejar de depender del otro y actuar de manera autosuficiente. Sin embargo, si las piezas que fallan son numerosas, la colectividad terminaría por desmoronarse eventualmente, pues la presión ejercida sobre un solo individuo termina por ser demasiada y evitar que pueda suplir todas las necesidades, causando una ruptura, disolviendo las conexiones y obligando a cada individuo a encontrar una forma de continuar independientemente de los demás.

Cabe reiterar que no se trata de que los individuos no puedan valerse por sí mismos, sino de que no puede darse una vida en sociedad cuando sólo se consideran las necesidades individuales, pues entonces el otro pierde su valor como persona ante mí, y surge la visión egoísta en que el valor de una persona existe sólo mientras ésta sea útil a mis propósitos. Es por ello por lo que la organización colectiva es fundamental en tanto quiera mantenerse una visión humana del mundo.

La educación para el trabajo

Lo primero que deben recordar, especialmente, los padres es lo siguiente: su hijo ha de pertenecer a una sociedad de trabajadores y, por consiguiente, lo que él significará en esta sociedad y su valiosidad como ciudadano dependerán exclusivamente del estado en que se encuentra para tomar parte en el trabajo social y de su grado preparación para esta labor. Más el caso es que de esto dependerán asimismo su bienestar, su nivel material de vida⁴⁹.

El segundo pilar que conforma la pedagogía de mandos es la educación para el trabajo. Para Makarenko y, en general, dentro de la sociedad soviética y el marxismo, el trabajo es tomado como una característica de gran importancia dentro de la vida, algo fundamental dentro de la educación, pues es este el que le “permite al hombre asegurar su bienestar y su cultura”⁵⁰. Este desenvolvimiento se da porque la sociedad soviética es una sociedad de trabajadores y mantiene la consigna “de cada uno, según su capacidad; a cada uno, según su trabajo”⁵¹, así que el desempeño dentro de ella, así como la capacidad adquisitiva de una persona, está ligado necesariamente al desarrollo de sus capacidades laborales y el uso que se haga de las mismas. Además, el trabajo no sólo potencia las habilidades físicas, sino que ayuda a que el hombre adopte esas cualidades que lo ennoblecen socialmente, aquellas que responden a las necesidades del colectivo, como son la capacidad de liderazgo, la solidaridad o el valor del sacrificio, permitiendo que la sociedad se conserve y progrese por medio de las actitudes constructivas de los individuos.

⁴⁹ Kumarin, *Vida y labor*, 223

⁵⁰ Anton Semiónovich Makarenko, *La educación infantil* (Madrid: Editorial Nuestra Cultura, 1980), 77.

⁵¹ Constitución de la Unión de repúblicas socialistas soviéticas, 1936. Artículo 12.

Dentro de la colectividad makarenkiana, el trabajo busca adquirir un sentido más allá del esfuerzo productivo. A pesar de no ser considerado directamente un medio relacionado con la enseñanza⁵², sí lo estaba con la formación. En su obra *La educación infantil*⁵³, Makarenko trata puntualmente el tema del trabajo que, aunque en el libro se enfoca hacia la educación familiar, la finalidad de los métodos utilizados continúa siendo la misma que pretendía alcanzar con sus muchachos (formar un hombre feliz, que hiciera parte de la sociedad soviética), es por ello que podemos valernos del texto para acercarnos a la importancia que tiene para él dicho tipo de educación.

Una de las características más importantes que Makarenko le otorga a la educación para el trabajo, es la de buscar que éste se considere una fuerza creativa. A pesar de que es posible trabajar por necesidad vital, por supervivencia, este tipo de trabajo no puede ser disfrutable, ni traerá nada que aporte a la construcción del individuo⁵⁴; por el contrario, si el trabajo -cualquier tipo de trabajo- está permeado por una cualidad creadora que se desarrolla a partir de la comprensión de que en la sociedad soviética todo trabajo está “dirigido a la creación de la riqueza social y a

⁵² A. S. Makarenko niega la relación entre educación intelectual y fuerza de trabajo, incluso cuando en el contexto pedagógico del momento se buscara que las diferentes asignaturas estuviesen conectadas entre sí y con todo lo que se relacionase con los educandos.

⁵³ A. S. Makarenko, *La educación infantil* (Madrid: Editorial Nuestra Cultura, 1980)

⁵⁴ Si bien es cierto que es posible realizar un trabajo para sobrevivir y, aun así, encontrar la manera de disfrutarlo, Makarenko asegura que resulta mucho más complicado, pues a lo largo de la historia el trabajo había tenido casi siempre un carácter de esfuerzo penoso, realizado para no morir de hambre; así que este carácter de necesidad vital coarta la libertad del hombre para realizarlo de manera creativa, imponiendo una obligatoriedad más que un sentido del deber, limitando el placer que pudiera desprenderse del llevarlo a cabo, pues genera una sensación de alivio posterior que reemplaza el disfrute que debería surgir al momento de realizarlo.

acrecentar la cultura del país de los trabajadores⁵⁵, entonces adquirirá un sentido que ayude a la formación del ciudadano⁵⁶, pues este se hace consciente de la necesidad que tienen las personas que lo rodean de la actividad que está llevando a cabo, por pequeña que parezca, y entenderá que cada cosa que hace es creación para la colectividad; por ejemplo, los colonos encargados de remendar los uniformes y mantenerlos en buen estado llegarán a comprender que aquello sirve para que sus compañeros (o ellos mismos), puedan llevar a cabo trabajos como la cosecha de los sembrados con comodidad y protección, permitiéndoles trabajar con mayor facilidad y ser más eficientes en lo que hacen, llevando a la colonia la comida necesaria para su subsistencia. Es entonces que su esfuerzo deja de ser simple ejercicio físico o mental, y se transforma en impulso de crecimiento, dándole un propósito.

Es por ello que se hace importante que el niño reciba una educación temprana en este sentido, pues el trabajo no adquiere un aspecto creador cuando la persona que lo realiza teme al esfuerzo que debe poner en lo que hace y busca escapar de él en cuanto puede. Sólo cuando el muchacho logra hacerse consciente del propósito que tiene lo que hace, el significado a gran escala que trae su esfuerzo, se elimina el aspecto penoso del trabajo, deja de ser un sinsentido y el sacrificio abandona su aspecto doloroso, convirtiéndose en fuerza creadora.

El aspecto creador del trabajo sólo puede encontrarse si al individuo se le permite realizarlo por sí mismo, adueñarse de lo que es y de las implicaciones que trae (tanto el esfuerzo como los beneficios que trae realizarlo). Cuando la realización del

⁵⁵ Makarenko, *Educación infantil*, 78

⁵⁶ Esto sucede siempre y cuando se trate de un ciudadano que esté formado desde los principios de la educación para la colectividad, que se sienta realmente a gusto siendo parte de la sociedad soviética y, para que esto sea posible, es que se desarrolla todo el proceso educativo planteado por Makarenko.

trabajo está sujeta a una dependencia externa, será imposible que el individuo pueda encontrar un valor propio en lo que hace, pues hay una inteligencia ajena que lo está dirigiendo. Ésta puede ser una posición cómoda hasta cierto punto, pues permite al individuo descargar la responsabilidad del error o la insuficiencia en el otro: cuando una labor se trata sólo de una obligación impuesta, la implicación con ella se queda en la superficie, permitiéndonos restar importancia en caso de que surja un problema o se falle en la realización.

Sin embargo, al no apropiarnos del trabajo que realizamos, tampoco será posible comprender su utilidad más allá de la imposición, impidiendo el acceso al aspecto creativo del mismo en tanto somos incapaces de librarnos de la faceta penosa que conlleva el esfuerzo que implica realizarlo, pues siempre llevará la carga de ser una obligación que ha decidido alguien más, en lugar de un acto realizado en libertad por nosotros mismos. No encontrar la fuerza creadora dentro del trabajo, entonces, lleva al individuo a mantener cierta sensación de sometimiento en la ejecución de dicha labor, impidiéndole encontrar el disfrute en lo que hace y, por ello, dificultándole la posibilidad de llevar la vida felizmente.

Además de las implicaciones personales, el trabajo colectivo también ayuda a que el niño desarrolle sentido de solidaridad y camaradería con su prójimo, pero a la vez le ayuda a saber mantener una distancia con el holgazán, guardando sus buenos hábitos⁵⁷ fortaleciéndose entre los compañeros que no temen al esfuerzo, ayudando a la colectividad a mantenerse firme y servir de ejemplo para aquel que busca eludir el

⁵⁷ Decimos “buenos hábitos” porque se trata de actitudes que surgen desde las virtudes que corresponden al ciudadano soviético (la solidaridad, la perseverancia, la capacidad de reconocer el trabajo del otro, etc.). Por supuesto, nos referimos a dicho sistema porque es en el que surge la pedagogía de mandos. Estos “buenos hábitos” estarán, entonces, ligados al contexto social.

trabajo. Esto último se da porque dentro de la sociedad soviética, que se trata de una sociedad de individuos que encuentran orgullo en el trabajo que se realiza con esfuerzo, los individuos holgazanes son dejados atrás por la sociedad eventualmente, aunque esto se trate de una última consecuencia.

Las colonias dirigidas por Makarenko, como microcosmos de la sociedad soviética, también reflejan este fenómeno. En ellas, los colonos no aislaban a un individuo a partir de la toma de una decisión puntual, sino que sucedía de forma orgánica. Los métodos correctivos en las colonias se establecían según la infracción, pero no era usual que se castigase a un colono por realizar de manera insuficiente un trabajo que le era encomendado⁵⁸, pues la idea de la disciplina dentro de la pedagogía de mandos busca reducir los escarmientos tanto como sea posible, pretendiendo que sea el ejemplo el método principal para que ésta se desarrolle y, como parte de la misma, la fuerza de trabajo; cosa plausible, ya que en una sociedad trabajadora, como lo es la soviética, resulta fundamental llevar a buen término y de buena manera los trabajos realizados por el individuo, pues de esta manera se genera respeto y admiración.

Finalmente, una de las características más importantes a ojos de Makarenko, es que el trabajo ayuda a la construcción del espíritu alegre en el individuo: “La tarea laboral y su solución deben de por sí proporcionar al niño satisfacción, que sienta alegría realizándola. El reconocimiento de que su trabajo es bueno debe constituir la

⁵⁸ Makarenko consideraba que los castigos sólo debían imponerse cuando al muchacho había que “reeducarlo” (corregir una mala costumbre que ya había anidado en su personalidad), pero que podían ser omitidos completamente cuando el muchacho estaba en su proceso normal de formación, pues el niño aprendería sus comportamientos del ambiente del que hiciese parte, por lo que, si el ejemplo que se le daba era bueno, también lo serían las costumbres que adquiriría.

mejor recompensa para su labor”⁵⁹. Para él, el hombre que trabaja con éxito y armonía, que es capaz de esforzarse con tranquilidad y gobernar las actividades que realiza, es un hombre feliz, que goza de paz interna y serenidad. Mientras que, por otro lado, el hombre que se asusta ante cualquier obstáculo, que no es capaz de valerse por sí mismo, es aquel más triste y miserable.

Dentro de la sociedad soviética no hay una diferenciación fundamental entre el trabajo físico y el trabajo intelectual⁶⁰. Para Makarenko, lo fundamental a la hora de utilizar el trabajo a nivel pedagógico, es que se conjuguen ambas cosas. Si bien no está mal desarrollar ninguna de las dos -pues en ambos casos se está educando un hombre trabajador que valora el esfuerzo, ya sea físico o intelectual-, la utilidad se hace mayor si la tarea que se le pide al niño es compleja y busca desarrollar ambas características. Lo fundamental como método pedagógico es que se le asigne una tarea al muchacho, pero no se le den comandos precisos sobre lo que debe hacer, sino que se le deje la elección libre de los métodos a utilizar y la calidad con que la realice, así él puede aproximarse por sí mismo a la tarea y definir con qué nivel quiere llevarla, a la vez que experimenta diferentes formas de hacerlo.

⁵⁹ Kumarin, *Vida y labor*, 231.

⁶⁰ Cabe resaltar que hemos estado hablando específicamente sobre la sociedad soviética porque es el contexto en el que se desarrolla la pedagogía de mandos y porque el contexto actual se trata de uno completamente diferente. La distinción entre el trabajo físico y el trabajo intelectual resulta algo sumamente difícil de mantener en la actualidad, no sólo porque no vivimos dentro de una sociedad socialista, sino porque el mundo, en general, ha cambiado, y los modos de pensar lo han hecho con él: han surgido necesidades diferentes y desde éstas, nuevas prioridades para una sociedad tan digital como la nuestra, que sostiene sus bases en las redes y la información que se mueve a través de las mismas. Sin embargo, esto no quiere decir que uno u otro tipo de trabajo sea más o menos importante, ni que sea imposible educar a un muchacho para que valore los dos de igual forma. Sólo quiere decir que las sociedades tienden a inclinarse hacia uno u otro, pero que están en constante fluctuación, dependiente de los contextos políticos, sociales, económicos, etc., por lo que resulta posible que aún dentro de una sociedad que dé primacía a uno o a otro, pueda aprenderse a valorar ambos de la misma manera.

Por ejemplo, puede pedírsele a un educando, o a un grupo de ellos, que se encarguen de mantener el aula limpia. No se le dice que debe mover las sillas y las mesas para barrer bien, ni que es más sencillo quitar el polvo si se utiliza un trozo de tela húmedo en lugar de uno seco, o que hay que barrer antes de trapear; lo ideal es que se dejen a disposición los implementos de limpieza (o que él, de antemano, sepa dónde encontrarlos) y que él decida cómo usarlos, piense por dónde empezar e imagine soluciones para problemas que se le van presentando (como que todo vuelva a llenarse de polvo si sacude antes de barrer o que el pizarrón no queda realmente limpio si se utiliza la palma de la mano para borrarlo). Son tareas muy sencillas, pero que van desarrollando poco a poco habilidades organizativas, creativas, físicas, etc.

Por supuesto, debe orientarse al niño respecto a lo que se hace, pero no debe convertirse en una camisa de fuerza que le evite desarrollar su creatividad a la hora de llevarlo a cabo. Es por esta misma razón que no se recomienda en ningún momento el uso de estímulos o castigos como método evaluativo del trabajo, incluso cuando se le pide al educando desarrollar tareas que no sean de su interés o por las que no tiene demasiada motivación -cosa que también debe hacerse invariablemente-, o cuando el trabajo no ha sido realizado de manera adecuada: "... especialmente no debe encomiarse al niño por su trabajo en presencia de los conocidos y amigos de ustedes. Y menos aún se precisa castigarle por un mal trabajo o por no cumplirlo. Lo más importante es conseguir que, a pesar de todo, el niño realice el trabajo⁶¹".

Si bien es importante que el muchacho comprenda que ha cometido una equivocación, no debe castigárselo por esto más allá de hacer que repita el trabajo hasta que el

⁶¹ Kumarin, *Vida y labor*, 231.

resultado sea satisfactorio, en cada ocasión sin más ayuda que la propia. Lo que ha de cambiar en cada nueva petición es la actitud del educador hacia él: si en un principio se trataba de una petición suave, tranquila o alegre, con el paso de las veces que haya que repetirla, se convertirá en una petición seria, más seca, donde la actitud ya no es tan amable, ni tan amigable, sino que comienza a tomar un carácter frío, que hará que el muchacho note el disgusto y la exigencia. Finalmente, lo necesario es que el muchacho comprenda la utilidad y la necesidad de su labor y que sea esto lo que lo impulse a realizarla, no los beneficios que pueda obtener de ella; a fin de cuentas, la satisfacción debe estar en el deber cumplido y en el reconocimiento de haberla llevado a cabo correctamente.

Finalmente, cabe señalar que, aunque el modo de vida dentro de las colonias se enfocase hacia la educación para el trabajo, el estudio académico no se dejaba de lado. El interés por el conocimiento académico no era infrecuente dentro de la colonia. Si bien la mayoría de los chicos encontraban más familiar el esfuerzo de un oficio que la lectura de un libro sobre historia, aquello sólo se debía a que había más familiaridad con el primero que con el segundo. Como muchos de los muchachos de las colonias no disponían de una familia y habían tenido que ganarse la vida por sí mismos, no habían tenido la oportunidad o el espacio de acceder a una institución educativa. Las colonias makarenkianas buscaban otorgar también este tipo de conocimiento a los educandos, por lo que se establecían tanto jornadas de trabajo como jornadas de estudio. Esto permitía a los educandos acceder a un tipo de conocimiento con el que no habían tenido suficiente contacto, además de generar sentido de inclusión social, despertando un nuevo interés en muchas ocasiones.

Las jornadas de estudio se realizaban junto a las de trabajo. Una parte del día se dedicaba a una y el resto del día a la otra. Al aula de clase no se asistía por destacamentos, sino en grupos de asignaturas, que estaban integrados por chicos de diferentes edades y diferentes destacamentos, pero que tenían más o menos el mismo nivel de desempeño en la materia. Cada educando elegía su plan de estudio y podía añadir horas a la jornada básica, acudiendo a los maestros como si se tratasen de tutores de proyectos. La finalidad más común era la de prepararse para los exámenes del *rabfak*⁶² y acceder a una educación superior.

Si bien en un comienzo fue difícil despertar el interés de los educandos en la academia, con el tiempo se fue haciendo más y más común que muchos optaran por buscar una carrera profesional en lugar de un oficio. Una vez los chicos se acostumbraron a que el estudio hacía parte de su normalidad, y descubrieron que eran capaces de hacer cosas diferentes a las que habían llevado a cabo toda su infancia, una profesionalización dejó de ser una idea descabellada y se convirtió en una oportunidad de cambio que muchos estaban ansiosos de tomar para dejar de lado las dificultades que habían tenido hasta el momento en su vida.

El sistema de destacamentos

Ninguno de los dos pilares (colectividad y educación para el trabajo) existe sin el otro, ambos se desarrollan en conjunto y se retroalimentan activamente. Cuando uno crece, el otro lo hace también, si uno se debilita, el otro lo hace por igual. El sistema de destacamentos creado por Makarenko es un gran ejemplo de este vínculo,

⁶² Instituciones educativas que preparaban a los muchachos para ingresar a la universidad.

pues ayuda a la consolidación del colectivo desde el sistema de trabajo, todo bajo los principios correspondientes a la revolución, a la necesidad social presentada en el contexto.

El sistema de destacamentos makarenkiano no se creó de manera arbitraria. Anton Makarenko contaba con experiencia militar y con conciencia de la necesidad del hombre de aprender un oficio, por lo que la organización de pequeñas colectividades se configuró a la luz de ambas características. Cabe aclarar que algunos de los principios que se adquirirían por dicho sistema no correspondían completamente a los ideales revolucionarios, como el deber y el honor, pero finalmente ayudaban a que los educandos adquiriesen las cualidades de un futuro ciudadano soviético. Sin embargo, este aspecto preciso se tratará en un trabajo posterior, pues corresponde al aspecto político de la pedagogía makarenkiana, quedando fuera de los meros límites del aspecto metodológico. Por ahora, mostraremos la relación entre el colectivo y la educación para el trabajo desde la organización por destacamentos.

One important principle related to labour education is an industrial version of the young people's collective organization, defined by such statements as: all pupils are divided into groups that work together; each group should be located in a separate common bedroom; and groups should be located together in a dining room. These primary collectives organized according to an industrial principle should not be distorted because it is essential to create a friendly collective. Frequent changes of pupils from one place to another harm production and destroy primary collectives. In general, strengthening primary

collectives in the structure on an on-going basis is a firm basis for the whole educational process⁶³.

Si bien el destacamento fue creado con un principio industrial y se le asigna un trabajo específico, su establecimiento ayuda a fortalecer al colectivo. No sólo los destacamentos mixtos eran designados para llevar a cabo ciertas labores, al contrario, los destacamentos mixtos eran esporádicos, como ya mencionamos en el aparte de la colectividad, formados cuando surgía un trabajo extra dentro del devenir habitual de la colonia. Por el contrario, los destacamentos regulares eran unidades permanentes, conformadas por educandos de diferentes edades. Sin embargo, hemos de tener claro que estos no sólo buscaban dar un entorno familiar a los muchachos, sino que tenían a cargo las tareas de todos los días que debían llevarse a cabo en la colonia.

El único trabajo presente en las colonias makarenkianas no era sólo el relativo a la producción industrial o al trabajo agrícola que se daba por etapas y temporadas. El trabajo refiere también a las actividades que deben llevarse a cabo cada día para que la colonia pueda llevar una vida colectiva cómoda -respecto a que tiene cubiertas sus necesidades- y feliz: cosas como remendar los uniformes, repartir los insumos básicos, limpiar los baños, poner las mesas, lavar los trastes, realizar la lavandería,

⁶³ “Un principio importante relacionado a la educación para el trabajo es una versión industrial de la organización del colectivo de los jóvenes, definida por declaraciones como: todos los pupilos se dividen en grupos que trabajan juntos; cada grupo debe establecerse en una habitación común separada; y los grupos deben organizarse juntos en el comedor. Estos colectivos primarios organizados de acuerdo con un principio industrial no deben ser cambiados porque es esencial crear un colectivo amigable. Cambios frecuentes de pupilos de un lugar al otro podrían afectar la producción y destruir los colectivos primarios. En general, fortalecer los colectivos primarios en la estructura en una base continua es una base firme para todo el proceso educacional”. Kuznetsova and Peaucelle, trad. Ximena Soto, *Education in Russia*, 16.

etc. hacían parte de las ocupaciones diarias de la colonia, de las actividades designadas a los destacamentos permanentes.

A la colectividad ha de corresponderle una finalidad, pues esta se organiza para la consecución de un objetivo social, no sólo por el placer de estar en grupo. Debemos recordar que, si la colectividad carece de un horizonte, corre el peligro de convertirse en muchedumbre. Es en este aspecto puntual donde el destacamento se nutre del trabajo. Entregar a cada colectividad primaria una tarea a realizar posibilita que el destacamento no degenera en multitud, le da un fin al grupo y permite a los más pequeños aprender buenos hábitos⁶⁴ de los mayores, así como adquirir habilidades útiles para su vida adulta (como lo son aprender a cocinar o entrenarse en algún oficio -como la costura o la agricultura- que puedan ejercer más adelante), para su futura vida familiar; mientras que los mayores adquieren sentido de responsabilidad y conciencia de lo que significan sus acciones al ser ejemplo y tener a cargo a los más pequeños. Es por todo esto que el sistema de destacamentos se convierte en el método que logra expresar y aplicar los dos pilares que conforman la pedagogía makarenkiana.

⁶⁴ Una vez más, se hace importante señalar que cuando hablamos de “buenos hábitos”, lo hacemos refiriéndonos a aquellos que corresponden a la formación buscada por la Pedagogía de mandos, como lo son el esforzarse al máximo al realizar un trabajo o desarrollar sus habilidades creativas a la hora de realizar alguna actividad, ya sea iniciada por cuenta propia o asignada por alguien más.

CAPÍTULO 2

EL MAESTRO EMANCIPADOR

Rancière y la experiencia de Jacotot

En su obra *El maestro ignorante*⁶⁵, Jacques Rancière nos habla de un tipo de maestro particular. Se trata de uno que no busca impartir un conocimiento preciso, sino impulsar las mentes de sus estudiantes para que busquen el conocimiento por sí mismos y accedan a él a cada oportunidad que se les presente. Este tipo de maestro es llamado un *maestro emancipador*, pues lo que procura es que la inteligencia del educando se convierta en una inteligencia autónoma, que obedezca sólo a sí misma y no a otra que trate de imponerse a ella.

Rancière comparte la experiencia vivida por Joseph Jacotot, un maestro francés a quién se le encargó dar clase de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, en Bélgica. La situación vivida por Jacotot se hace particular porque sus estudiantes no hablaban francés y él mismo no sabía holandés. Sin embargo, el pedagogo logra que sus estudiantes comiencen a comprender la lengua francesa, ayudándose sólo de una edición bilingüe de *Telémaco*, sin darles explicación lingüística alguna, simplemente pidiéndoles que aprendiesen en el libro ayudándose de la traducción. Más tarde, Jacotot les pediría que escribiesen en francés lo que pensaban de lo que habían leído, llevándose la grata sorpresa de que su forma de

⁶⁵ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, trad. Nuria Estrach (Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones, 2002)

expresarse era sumamente clara y su gramática se hacía más exacta a medida que su lectura avanzaba.

La experiencia vivida por el maestro francés genera una ruptura en la idea pedagógica tradicional, en la que el maestro juega el papel de transmisor de conocimiento por medio de explicaciones, llevando a sus estudiantes desde lo más sencillo hasta lo más complejo, entregándoles el saber por pequeñas partes para que estos puedan acceder a él de manera progresiva, facilitando el aprendizaje. “Maestro no es ya quien explica su saber, quien comenta el texto, sino quien comprueba que (...) el alumno aplique con rigor su inteligencia en el acto de comprensión de la palabra recibida del texto”⁶⁶. La ruptura se genera porque en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Jacotot, no hubo ninguna explicación intermediaria por parte del maestro entre el estudiante y el conocimiento, sino que ellos lo aprehendieron por sí mismos, desde sus habilidades, y gracias a su voluntad de aprendizaje; Jacotot sólo los puso en contacto con una situación en la que, de otro modo, jamás habrían hecho parte, obligándolos a utilizar su intelecto para solucionarla.

Pero ¿qué implica esta ruptura? ¿Quiere decir acaso que el maestro no es necesario para el proceso de aprendizaje? O acaso, ¿podría ser que el sobrante no fuese el maestro sino las explicaciones que éste entregaba? Y si, en efecto, las explicaciones eran algo innecesario, ¿cuál es, entonces, el papel del maestro? Rancière toma la experiencia de Jacotot y llega a una conclusión: el maestro continúa siendo fundamental para el proceso de aprendizaje, sólo que sus explicaciones son

⁶⁶ Juan Pablo Sánchez Rojas, “El maestro ignorante como ejercicio de emancipación intelectual. Un estudio sobre las lecciones de Jacques Rancière” (trabajo de grado licenciatura en filosofía, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana, 2011), 53-54.

completamente innecesarias. Es más, no sólo no sirven realmente, sino que coartan el desarrollo de dicho aprendizaje: “La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo”⁶⁷. Aceptamos casi como un axioma el hecho de que la explicación es necesaria para que el estudiante pueda acceder al conocimiento, y con eso nos aseguramos de mantener marcada la diferencia entre aquellos que *saben*, quienes ya comprenden, quienes no necesitan de una explicación y aquellos que *ignorán*, esos que aún no comprenden, que necesitan de una explicación proveniente de los seres que *saben* para poder tener contacto alguno con el conocimiento.

Esto genera una relación de dependencia entre inteligencias y personas, pues el ignorante jamás podrá dejar de serlo por sí mismo, ya que depende del sabio para que éste le explique el camino hacia el conocimiento. Es así como comienza a edificarse una sociedad fragmentada, pues las personas son clasificadas y establecidas dentro de un grupo u otro, generando una estratificación social donde las líneas divisorias se establecen con tanta fuerza, que resultan casi completamente infranqueables, limitando las opciones de vida de los individuos a las que están definidas por la porción de la sociedad de la que hacen parte⁶⁸.

El papel del maestro emancipador, como lo concibe Rancière, no es entregar un conocimiento por medio de explicaciones -pues el saber no le pertenece exclusivamente a él-. “Su problema era la emancipación: que todo hombre del pueblo

⁶⁷ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 8.

⁶⁸ Una situación de este tipo puede verse en nuestro país, en el que muchos jóvenes de bajos recursos apenas pueden acceder hasta ciertos niveles educativos, ya sea por las condiciones económicas en las que se encuentran o porque su familia depende de ellos y no pueden “darse el lujo” de estudiar. De esta manera, las condiciones de vida de dichos jóvenes no son propensas al cambio, pues las opciones que se les presentan son limitadas, impidiéndoles cruzar la línea que separa su grupo social de los otros.

pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso”⁶⁹. La acción del maestro emancipador resulta fundamental dentro de la transformación social, pues al servir de ayuda para que el individuo alcance su propia liberación intelectual, repercute también a gran escala sobre la forma en que la sociedad se estructura, pues ésta no es sólo una generalidad abstracta que afecta a los individuos que la conforman, sino que también es afectada por esos mismos individuos. Se trata de una relación de interdependencia donde la sociedad tiene tanto impacto sobre los individuos como éstos sobre ella: el carácter de los últimos está permeado por la sociedad que habitan, pero ésta se construye a partir de esos mismos individuos; es por ello que el cambio en uno afectará al otro necesariamente. A partir de esta idea, podemos decir que la liberación intelectual de diferentes integrantes de la sociedad causará cambios en ésta, generando un efecto emancipatorio a un nivel más allá del particular.

Como mencionamos anteriormente, la asunción de una superioridad y una inferioridad intelectual entre los individuos contribuye a la generación de fragmentaciones sociales que estratifican la sociedad, por lo que, si los individuos que la conforman dejan de lado esta idea de sabios e ignorantes, dichas divisiones sociales comenzarían a perder las bases sobre las que se sostienen. Además, si la emancipación intelectual ayuda al individuo a reconocer sus propias capacidades de instrucción y adueñarse de ellas, permitiéndole a acceder a diferentes conocimientos por sí mismo y, a partir de allí, a diversas opciones de vida que antes parecían imposibles dentro de la fracción de la sociedad de la que hacía parte, entonces también ayudará a que la manera en que la sociedad concibe las divisiones de clase

⁶⁹ J. Rancière, *El maestro ignorante*, P.14.

se haga más difusa, pues la percepción de las limitaciones que se pensaban como intrínsecas dentro de cada clase⁷⁰ comienza a alterarse, ya que la emancipación intelectual deja al descubierto el hecho de que el acceso al conocimiento y la técnica no depende de una condición de nacimiento, sino que se encuentra altamente ligada al manejo de la voluntad propia del individuo.

La emancipación intelectual desatada por el maestro emancipador no afecta, entonces, sólo al individuo, sino que afecta la estructuración social en general. Pero no sólo Rancière, a partir de lo observado en la experiencia de Jacotot, ve esta potencia. Paulo Freire, educador brasileño, también reconoce el potencial de la educación para la emancipación social. En su trabajo *Paulo Freire: educación y emancipación*⁷¹, Lino Morán-Beltrán y Johan Méndez-Reyes enuncian las dos acepciones fundamentales que Freire reconoce dentro de la educación: la bancaria y la liberadora. La primera aleja a las personas de su condición humana, pues deja de lado completamente el lado formativo de la enseñanza, dedicándose meramente a la instrucción de conocimientos para transformar al individuo en un ser útil, que responda a las necesidades económicas de la sociedad, contribuyendo a mantener la división social; mientras que la segunda, la acepción liberadora, se desarrolla a partir de la idea de la necesidad que surge en los seres humanos de “dejar de ser lo que han venido siendo, con el propósito de ser más conscientes, más libres y humanos”⁷², por lo que puede ser relacionada con la idea del maestro emancipador propuesta por Rancière en tanto este tipo de maestro ayuda a los individuos a dejar atrás la posición en la que se

⁷⁰ Por ejemplo, el prejuicio de que las labores técnicas y manuales corresponden a las clases más bajas, mientras que las intelectuales a las más altas.

⁷¹ Lino Morán-Beltrán y Johan Méndez-Reyes, “Paulo Freire: educación y emancipación”, *Académica 1* (junio 2009) 37-51

⁷² Lino Morán-Beltrán y Johan Méndez-Reyes, “Paulo Freire: educación y emancipación”, *Académica 1* (junio 2009) 38.

encuentran confinados, ayudándolos a alcanzar nuevas ideas, a adueñarse de sus capacidades, liberarse intelectualmente e impulsarlos a realizar la misma tarea con sus semejantes.

La idea del maestro emancipador y su necesidad, desarrollada por Rancière, se refleja en las palabras de Freire: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión”⁷³, por lo que debe haber una concepción de igualdad entre los individuos, pues se necesita tanto de sí mismo como del otro para alcanzar la emancipación, y aquella necesidad debe reconocerse. El maestro emancipador ayuda a sus estudiantes a encontrar y apropiarse de su libertad intelectual, pues la sociedad en la que habitan no les permite hallar su autonomía, pero, a la vez, esta independencia no es algo que el maestro simplemente pueda otorgarles, sino que ellos mismos tienen que adueñarse de ella. Se necesita que ambas voluntades entren en contacto para lograr la emancipación intelectual, y de igual forma sucede con la emancipación social de la que nos habla Freire.

El papel del maestro emancipador es, entonces, abrir los ojos del estudiante ante las capacidades que él mismo tiene para adquirirlo, ayudándolo a que desarrolle su autonomía de pensamiento desde esas capacidades que ha descubierto, rompiendo la falsa idea de que la explicación es necesaria, y acabando con la división entre sabios e ignorantes, contribuyendo a la disolución de la estratificación social.

⁷³ Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado (México: Siglo Veintiuno Editores S.A., 2005).

Anton Makarenko como maestro emancipador

Sabiendo, ahora, qué papel que juega el maestro emancipador, podemos identificar las características que dan cuerpo a dicho concepto: se asume una igualdad de inteligencias, se da importancia al interés y la necesidad del alumno, el maestro juega el papel de acompañante en lugar de superior y, finalmente, no se busca dominar el intelecto contrario, sino guiar la voluntad. Más adelante, ahondaremos en ellas y veremos la forma en que el pedagogo ucraniano, A. S. Makarenko, encarna dichas características. Por ahora, demos un panorama general respecto al funcionamiento de la pedagogía makarenkiana en este aspecto.

Partamos desde un fragmento del texto de Rancière: “La individualidad es la ley del mundo. ¿Y cómo esta ley que se aplica a los vegetales no se aplicaría *a fortiori* a este ser infinitamente más elevado en la jerarquía vital que es la inteligencia humana? *Luego* todas las inteligencias son diferentes”⁷⁴. El argumento que se presenta aquí es usado como razonamiento para justificar la desigualdad de inteligentes. Cuando nos detenemos a leerlo, tal vez nos resulte un tanto absurdo. ¿Cómo es que pasamos de hojas a seres humanos dentro de la misma observación?

Aquella sensación de que algo no encaja del todo bien también es percibida por Rancière: “Una hoja es un ser material mientras que un espíritu es inmaterial. ¿Cómo concluir pues, sin paralogismo, las propiedades del espíritu a partir de las propiedades de la materia?”⁷⁵. Los sabios sienten la necesidad de encontrar que todos los individuos son desiguales, pues sólo así ellos pueden probar su superioridad. Sin

⁷⁴ J. Rancière, *El maestro ignorante*, P. 28.

⁷⁵ J. Rancière, *El maestro ignorante*, P. 29.

embargo, la pedagogía de la emancipación asegura que todos los individuos poseen inteligencias iguales, que cuentan con las mismas capacidades de aprendizaje y que, por lo tanto, tienen las mismas posibilidades y no necesitan de una inteligencia superior que les brinde lo que a ellas les hace falta (porque no hay, en realidad, inteligencias inferiores o superiores).

Vemos, entonces, que aquellos que se regocijan en su condición de sabios superiores, necesitan que cada individuo se sienta realmente diferente a otro, y así es como el sistema de enseñanza de la sociedad de sabios e ignorantes se desarrolla a nuestro alrededor, bajo la consigna de que “la individualidad es la ley del mundo”⁷⁶ (comprobada desde la diferencia material que existe entre una hoja y otra) y que, por tanto, también los espíritus humanos se encuentran atados a dicha ley.

Sin embargo, ni Rancière, ni Makarenko están de acuerdo con aquel presupuesto. Por lo tanto, un método pedagógico que perpetúe aquella condición de desigualdad no podría funcionar. Se necesita un método que logre despertar en los educandos la certeza de que el mundo no se encuentra dividido en dos, sino que es a la vez mucho más complejo y mucho más simple, en tanto cada quién tiene el poder de aprendizaje para valerse por sí mismo y, a la vez, ese poder de aprendizaje depende únicamente de la voluntad que ponga en ello, que nadie puede entregarle los conocimientos, sino que tiene que hacerse con ellos por su propia cuenta. Lo que no quiere decir que no tenga caso trabajar con alguien más, prestar ayuda o pedirla, sino que debe existir un reconocimiento de que nuestra inteligencia nos pertenece sólo a nosotros y que lo que logremos con ella, está sujeto únicamente a nuestra voluntad.

⁷⁶ J. Rancière, *El maestro ignorante*, P. 28.

Es cierto que esta consigna de igualdad toma un cariz político en el discurso de Makarenko. Debemos tener presente que el contexto en que desarrolla su pedagogía, el gobierno zarista acababa de ser derrocado y las repúblicas soviéticas comenzaban a alzarse bajo la consigna del socialismo, donde los privilegios de clase quedaban abolidos y se buscaba que el valor de los hombres fuera reconocido en tanto su esfuerzo y voluntad de trabajo. Así, el pedagogo ucraniano plantea su método desde la colectividad y, aunque no deja de lado que cada uno de sus educandos es un individuo que cuenta con su propia personalidad y su realidad particular, cree firmemente en que todos poseen las mismas capacidades, ninguno es superior o inferior a otro, independientemente de su origen o de la cantidad de conocimientos que tenga en el momento.

También debemos dejar en claro que Makarenko, en ningún momento, juega el papel de maestro explicador. El pedagogo ucraniano jamás intenta someter la inteligencia de sus colonos a la inteligencia propia. Es más, Makarenko reconoce que no posee el conocimiento necesario para suplir algunas de las necesidades de la colonia⁷⁷, pero eso no le impide en ningún momento llevar a los chicos a alcanzar los conocimientos necesarios para sostener una cosecha, construir una caballeriza o restaurar las edificaciones que tenían disponibles para establecer la colonia.

⁷⁷ Cuando comenzó en la colonia Gorki, Makarenko jamás había tenido experiencia trabajando con chicos vagabundos, que no tuviesen una familia, ni con muchachos obligados a cometer crímenes para sobrevivir. Ni los chicos, ni el pedagogo, tenían un lugar seguro al que acudir para suplir sus necesidades (comida, ropa, infraestructura, etc.), así que todos se vieron obligados a aprender diferentes oficios para sobrevivir sin recurrir a la delincuencia.

La organización en destacamentos permite que la vida en la colonia se desarrolle como un aprendizaje comunitario entre iguales, que desarrollan sus talentos y buscan el conocimiento de manera colectiva, donde cada uno aporta una pequeña porción para alcanzar el objetivo buscado. Este tipo de aprendizaje no se daba sólo porque no existiesen aún los conocimientos sobre algo dentro de la colonia; incluso cuando ya estaba establecido un sistema de siembra y recolección, o se sabía cómo cuidar de los cerdos o los caballos, el colectivo continuaba impulsando a cada uno de sus integrantes a la adquisición de conocimientos, tanto a los nuevos como a los viejos integrantes, pues la búsqueda por el mejoramiento de la vida dentro de la colonia era constante.

La educación colectiva no se convertía en una excusa para que los más experimentados hiciesen el trabajo de los novatos o les impidiesen desarrollar sus aptitudes creativas al darle una guía demasiado estricta de qué era lo que tenía que hacerse para completar la tarea asignada. Aun cuando ya se conocía una manera efectiva de desarrollar cierta actividad, no había una explicación que obligase a los colonos a trabajar de una u otra manera: simplemente se les asignaba un destacamento que tenía un fin (arar el campo, hacer la comida, remendar los uniformes, etc.) y se les daba la instrucción de llevarlo a cabo. Cada destacamento tenía su propia forma de realizar la tarea, y ese “estilo”⁷⁸ se iba dando de forma natural, a medida que el conocimiento de la actividad se iba haciendo más extenso.

⁷⁸ Cabe aclarar que esta manera particular de realizar una labor no es un aspecto al que se le dé una importancia primordial en el desarrollo de la actividad. En ningún momento se buscaba específicamente que cada grupo de muchachos trabajase de manera singular o diferente, ni prohibir el desarrollo de actividades por procedimientos similares a los de otro grupo. El desarrollo de este “estilo” que diferenciaba los grupos de trabajo se trata, más acertadamente, de un fenómeno generado a partir del encuentro de las diferentes habilidades de los integrantes del destacamento; por lo tanto, la creación y expresión del estilo no es una finalidad en sí misma, sino una respuesta que se desprende del encuentro de individuos diferentes entre sí, cada uno con una personalidad y habilidades propias, trabajando colectivamente para llevar a cabo una tarea particular.

Esto no era un impedimento para el desarrollo de la labor, pues no se pretendía que se realizase de una forma precisa, sino que llegara a buen término, dando libertad al educando para elegir la manera de cumplir con el objetivo, permitiéndole descubrir sus potencias y desarrollar su creatividad a la hora de aplicarlas a la tarea asignada. Los destacamentos desarrollaban cierta forma particular de llevar a cabo un trabajo porque los individuos que los integraban eran todos diferentes, por lo que contaban con aproximaciones diversas a la tarea asignada, el “estilo” de un destacamento era el resultado del encuentro de las particularidades y las habilidades de los educandos que lo integraban: no se trataba de uno de los objetivos de la educación por destacamentos, sino de la expresión colectiva del desarrollo personal de cada integrante.

Makarenko y su pedagogía de mandos buscaban desarrollar las capacidades individuales de los muchachos e impulsarlos a ponerlas a servicio de la comunidad, pero aquello no quería decir que todo el trabajo relativo a cierta actividad recayera sólo sobre la persona que más conocimiento tenía al respecto. El trabajo era colectivo porque todos participaban de las diferentes actividades de la colonia y adquirían los conocimientos necesarios para llevarlos a cabo. Por supuesto, había colonos que se destacaban en ciertos campos, pero aquello no se debía a que tuvieran habilidades extraordinarias, sino a que mostraban un mayor interés por dicha actividad y dedicaban mayor parte de su tiempo a aprender de la misma. Sin embargo, aún ellos debían salir de su campo de experticia y enfrentarse a otros trabajos, para adquirir el conocimiento del mismo y poder realizar la labor en caso de que fuera necesario.

Pero la vida que Makarenko les proponía no se encerraba sólo dentro de los límites de la colonia. A fin de cuentas, se trataba de colonias juveniles y los chicos debían dejarlas en algún momento. Esa necesidad resaltaba la importancia de que los chicos participasen en todo tipo de actividades dentro de los destacamentos, desde la agricultura hasta el teatro, pasando por la organización de fiestas, la herrería o la cocina. Era fundamental que los chicos experimentaran con diferentes actividades para que encontrasen algo que realmente les interesase, y pudieran adquirir aptitudes para su vida más allá de la colonia. Igualmente, se impulsaba su deseo por el estudio académico, y se les otorgaba dicho tipo de enseñanza a la par que la educación para el trabajo. Así, cuando llegara el momento de partir de la colonia, los chicos podían decidir si querían seguir una carrera en algún oficio, o cursar los exámenes para ingresar al *rabfak*⁷⁹, y estudiar alguna carrera como medicina o pedagogía.

Si bien en un comienzo los chicos no mostraban especial interés por las áreas académicas, lo cierto es que se trataba más de una carencia de familiaridad que de otra cosa. Como muchos no habían accedido jamás a una educación académica, no pensaban que aquello fuese una posibilidad para su vida futura. Sin embargo, con el tiempo los chicos normalizaron también esta actividad y comenzaron a pensar en un futuro diferente al perfeccionamiento de un oficio. Uno de los impulsos más grandes, surge en el momento en que los primeros chicos que habían tomado la decisión de partir al *rabfak* regresan a la colonia para visitar a sus viejos compañeros, trayéndoles noticias del mundo más allá de la colonia, contándoles acerca de su vida en el *rabfak* y lo que esperaban hacer en un futuro. Los colonos, que antes consideraban todo aquella como una idea bastante descabellada e imposible de alcanzar, comienzan a

⁷⁹ Institutos de educación superior en la URSS.

aceptar la posibilidad y a volverla parte de sus vidas, presentándose cada vez en mayor número a los exámenes del instituto. El miedo a lo desconocido se diluía en las historias que sus compañeros traían para ellos, emancipándolos de un futuro que se suponía ya estaba diseñado para ellos.

Los chicos podían comenzar a adueñarse de su futuro ahora que concebían un mayor número de posibilidades para llevar su vida; los destacamentos y la existencia dentro de la colonia les daban la oportunidad de experimentar y desarrollar sus habilidades, de poner a su disposición diversos tipos de conocimiento para que los chicos eligiesen cuál de ellos se adaptaba mejor a sus deseos y necesidades, y los impulsaban a que los desarrollasen tanto como les fuese posible. Makarenko jamás trató de imponer una inteligencia a otra, de imponer un conocimiento a otro, sino que buscó guiar las voluntades de los chicos según las necesidades y deseos que éstos presentaban

Ahora, ahondemos un poco más en las características individuales del maestro emancipador, viendo cómo cada una de ellas se desarrolla dentro de la pedagogía makarenkiana.

La igualdad de inteligencias

“Precisamente, dicen los espíritus superiores, lo que es patente es el hecho contrario. Las inteligencias son desiguales, eso es evidente a los ojos de todos”⁸⁰. La “visión atontadora del mundo”⁸¹, como la llama Rancière, es la consigna contra la que

⁸⁰ J. Rancière, *El maestro ignorante*, P. 28.

⁸¹ J. Rancière, *El maestro ignorante*, P. 60.

deben dirigir sus esfuerzos los maestros emancipadores, pues ésta asegura que la desigualdad es una realidad y que, por lo mismo, hay seres superiores e inferiores, y estos últimos no pueden apuntar hacia el mismo rumbo que los primeros, pues les será imposible llegar al destino debido a sus carencias naturales, en especial si no cuentan con otra inteligencia intermediaria que desmenuce para ellas el conocimiento que es necesario para llegar al final del camino.

La visión que nos entrega Rancière de aquella visión atontadora del mundo allá en 1987, de aquella educación que se establece sobre la desigualdad, es similar al fenómeno que observa Estanislao Zuleta dentro de la educación colombiana en un contexto bastante más cercano a la actualidad. En el libro *Educación y Democracia*⁸², Hernán Suárez le pregunta al filósofo y pedagogo colombiano por qué considera éste que la educación es una “acción intimidatoria del pensamiento”⁸³, a lo que éste responde que “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”⁸⁴. De acuerdo con Zuleta, esto se debe a que la relación entre maestro y estudiante se basa en la intimidación, en recordarle constantemente al niño que él no es capaz, que él no entiende, que él no puede adquirir el conocimiento por sí mismo, sino que necesita de alguien superior, alguien que sí es capaz, alguien *mejor* que él, para que se lo entregue y que, además, el método de adquisición del conocimiento que da el maestro, es el único posible.

⁸² Estanislao Zuleta, *Educación y democracia* (Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2004).

⁸³ E. Zuleta, *Educación y democracia*, 17.

⁸⁴ E. Zuleta, *Educación y democracia*, 17.

La interacción entre maestro y estudiante que nos presenta Zuleta como la realidad en Colombia, es aquella que refuerza la idea de que la desigualdad de inteligencias es una certeza, generando una relación de dependencia que no permite al educando desarrollar completamente sus capacidades, sino que lo limita a reproducir con mesura las habilidades de su superior. Incluso en nuestros días, el concepto de educación se nos presenta como una jerarquía, donde un individuo que tiene el conocimiento se lo entrega a otro que no lo tiene, y aquello se muestra a nuestros ojos como la definición más normal y menos escandalosa. Después de todo, ¿no se trata de eso educar? Pero lo cierto es que aquella percepción no permite que el niño crezca como un ser autónomo, y continúa perpetuando el uso de la educación como un método de dominación (apelando también a una de las acepciones de la educación propuesta por Freire, que mencionamos con anterioridad).

Pero el proceso de enseñanza y aprendizaje, concebido desde la propuesta emancipatoria del intelecto enunciada por Rancière, no puede permitirse hacer parte de esta consigna. No sólo ha de hacerlo por principio, porque en ella se nutra la división entre sabios e ignorantes, sino porque ha visto que el aprendizaje se da aún en contra de lo presupuestado y que éste se encuentra estrechamente ligado a la voluntad del individuo: “Existen distintas *manifestaciones* de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la *capacidad intelectual*”⁸⁵. El educador que busca la emancipación de sus educandos niega la percepción desigual de la realidad respecto al intelecto de los hombres, porque ha visto cómo inteligencias supuestamente inferiores han logrado acceder al conocimiento por sí

⁸⁵ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 19.

mismas: como los estudiantes de literatura francesa de Jacotot, quienes comenzaron a comprender la lengua francesa sin más ayuda que la de un libro, sin una explicación intermediaria, sin una inteligencia externa.

El conocimiento de esta realidad y la comunicación de la misma no sólo repercute en la relación maestro-estudiante, sino que se ve reflejada en la sociedad. Dejar de lado la premisa de la desigualdad de inteligencias permite que los individuos perciban al otro en términos de semejanza, en términos de humanidad, reduciendo las concepciones jerárquicas o utilitarias, pues la relación que se establece es una de paridad. Es entonces cuando la sociedad comienza a hacer realmente parte de sí la idea de la igualdad de los hombres, en tanto logra desprenderse de los prejuicios que le han sido heredados desde el ejercicio de la educación basado en la desigualdad de inteligencias. Es por ello que la sociedad en general, y no sólo el individuo el particular, puede nutrirse de la labor del maestro emancipador. Sin embargo, no es posible obligar a la sociedad a que acepte la igualdad de inteligencias, pues:

La razón empieza allí donde cesan los discursos ordenados con el objetivo de tener razón, allí donde se reconoce la igualdad: no una igualdad decretada por la ley o por la fuerza, no una igualdad recibida pasivamente, sino una igualdad en acto, comprobada a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros⁸⁶.

⁸⁶ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 42.

No es posible obligar a un individuo a considerarse igual a otro por medio del establecimiento de la norma: “la ley sólo pedía al ciudadano acciones y palabras conformes al orden y no podía imponerle pensamientos, ni opiniones, ni creencias”⁸⁷. Los gobiernos democráticos establecen que todos los ciudadanos son iguales, pero, aunque aquello defina un conjunto de derechos y deberes que han de afectar de la misma manera para cada persona, no puede ir más allá de eso, no le es posible hacer que cada individuo realmente considere a su semejante como eso, un ser equivalente en capacidades, aunque éste no se desempeñe en las mismas cosas.

Esto sucede porque, aunque las leyes puedan obligar a un individuo a actuar de una u otra forma, no alcanzan a alterar esta forma específica de pensar o ver el mundo⁸⁸, aquello es una cuestión generalmente social e individual dentro del aspecto social de la personalidad, ideas que se han gestado dentro de los individuos a lo largo de generaciones y que resultan difíciles de modificar. En su texto *Filosofía de la historia*⁸⁹, Kant refiere a este aspecto: “Mediante una revolución acaso se logre derrocar el despotismo personal y acabar con la opresión económica o política, pero nunca se consigue la verdadera reforma de la manera de pensar; sino que, nuevos prejuicios, en lugar de los antiguos, servirán de riendas para conducir al gran tropel”⁹⁰. Esto nos lleva a deducir que un cambio de régimen o un cambio en la ideología que ostente el poder no cambia necesariamente el proceder de los integrantes de la sociedad. La imposición de un nuevo poder no borrará la forma de pensar que los individuos han tenido hasta entonces, incluso cuando se logra imponer la ejecución de

⁸⁷ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 58.

⁸⁸ Aquella que marca la idea de que hay inteligencias superiores o inferiores.

⁸⁹ Immanuel Kant, *Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración?*, trad. E. Estiú y L. Novacassa, (La Plata: Terramar Ediciones, 2004).

⁹⁰ Kant, *Ilustración*, 34.

uno u otro comportamiento por medio de la coerción. Realizar una acción impulsado por el miedo no implica que el individuo haya modificado su forma de pensar, pues aquel comportamiento perdurará en el individuo sólo mientras la represión sea ejercida sobre él, una vez libre de la fuente de temor, regresará a sus viejas costumbres, a aquellas que nacen de su forma particular de pensar el mundo que habita⁹¹.

Realizar un cambio en este aspecto necesita ir más allá del establecimiento de una simple norma. Kant también lo refiere: “Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente”⁹². Vemos, entonces, que para que se efectúe un cambio más allá de la superficie del individuo, se hace necesario que éstos puedan acceder a su razón y tomar sus propias decisiones de forma voluntaria, con libertad de ejercerlas. Por supuesto, para llegar a este punto, tendrían que haber pasado por una evaluación crítica de las costumbres y formas de proceder que, hasta el momento, han imperado en su vida y, para ello, debe existir la posibilidad de acceder a puntos de vista diferentes a los que les son familiares, logrando hacer uso de estas nuevas perspectivas además de las que ya le eran familiares, para desarrollar su propio pensamiento.

Esto no puede alcanzarse por medio de una imposición. El individuo necesita tomar la decisión de creer en algo, de actuar de una u otra forma, por sí mismo, y la educación

⁹¹ Es necesario aclarar que esta perspectiva “propia” puede darse aún en un individuo que se encuentre bajo el efecto de aquella visión atontadora del mundo, uno que no esté emancipado intelectualmente. Esta forma de proceder en el mundo podría haber surgido de prejuicios impuestos progresivamente a lo largo de su vida, ajenos a la naturaleza individual del sujeto (naturaleza de la que tomará conciencia sólo cuando logre emanciparse), y que no son susceptibles a modificación por medio de la norma, sino sólo mediante la toma de conciencia de otras perspectivas diferentes a las que el sujeto percibía hasta entonces.

⁹² Kant, *Ilustración*, 34.

emancipatoria⁹³ es un excelente método para lograrlo, pues permite al estudiante ampliar sus perspectivas, mostrándole las posibilidades que tiene frente a él pero que no había logrado apreciar por prejuicios impuestos por otros, ayudándolo a descubrir un mundo que supuestamente no estaba a su alcance, pero que ahora se le presenta como algo factible, dejando de ser un sueño, una opción a la que no tenían acceso o que ni siquiera se habían planteado, para convertirse en una realidad dentro de la esfera de sus posibilidades.

Es precisamente esta nueva certeza lo que hace que el individuo pueda percibir a los demás en una situación semejante a la propia y quiera despertar en otros tantos más el mismo sentimiento, pues “la igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista”⁹⁴. Las sociedades se forman porque los hombres no sólo coexisten, sino que conviven formando vínculos entre ellos. Cuando un individuo identifica un cambio positivo en su forma de vivir, verá la necesidad de comunicarlo a aquellos individuos con los que ha formado vínculos, generando un cambio que se extiende más allá de la esfera personal.

Negar la desigualdad de inteligencias implica un voto de confianza en el estudiante, implica reconocer que éste posee las mismas capacidades que el maestro, implica darle independencia de pensamiento y acto, reconociendo que sus métodos de conocimiento del mundo son tan valiosos como los de cualquier otra persona. Sin

⁹³ Cuando hablamos de “educación emancipatoria”; no nos referimos exclusivamente a aquella que se desarrolla en la escuela. El maestro emancipador, de acuerdo con Rancière, puede ser cualquier individuo que ayude a otro a alcanzar independencia de pensamiento, no se limita a la interacción escolar, sino que puede darse tanto allí como en casa o en el entorno social, etc.

⁹⁴ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 42.

embargo, este voto de confianza no se hace a ciegas, ni se trata de una palabra que sólo se pronuncia, pero no se cumple en realidad, sino que logra hacerse real precisamente porque los actos llevan a la posibilidad de su existencia.

En el contexto histórico en que surge la pedagogía de mandos, había dos percepciones respecto al tipo de muchachos (chicos sin casa, vagabundos, delincuentes por necesidad) que terminaban por hacer parte de las colonias infantiles, ambas igual de marcadas por la consigna de la desigualdad de inteligencias. La primera de ellas veía a la juventud vagabunda con una completa esperanza: “Existía el viejo prejuicio intelectual de que el vagabundo es siempre capaz, un genio”⁹⁵, creada con la intención de renovar la pedagogía soviética, de hacerla más amable, más preocupada por la libertad de la juventud, mirando al niño que ha sufrido, que carece de oportunidades, con ojos compasivos, dándole un aspecto romántico a sus carencias. La segunda, aparecía cuando los pedagogos entraban en contacto con los muchachos dentro de la realidad, generando una ruptura con las ideas románticas⁹⁶ de la visión anterior y dándose de lleno con las dificultades que implicaba efectivamente intentar dar una formación a los muchachos; se trataba de una visión pesimista en la que los pedagogos aseguraban que los “pequeños delincuentes” no podían ser ayudados, que era imposible darles instrucción alguna porque sus cerebros se habían cerrado ante el conocimiento y sus actitudes eran incorregibles.

Si bien la primera de ellas se ve menos peligrosa, ambas son igual de desproporcionadas. Una, debido a que se le atribuye a los chicos sin hogar una

⁹⁵ Kumarin, *Vida y labor*, 314.

⁹⁶ Románticas en tanto adjudican características extraordinarias a los niños vagabundos simplemente por el hecho de habitar aún su infancia, más aún al hacerlo de una forma dolorosa: la luz y la fuerza de la inocencia en medio de la tragedia.

capacidad mayor que a cualquier otro niño en mejores condiciones, lo que hace que a la hora de entrar en contacto con ellos, se pretenda un proceso de aprendizaje casi automático y se le otorgue una libertad nociva -en tanto no deja espacio para la disciplina, pues la compasión hacia el niño es demasiada y no permite actuar con firmeza-, impidiendo que el maestro desarrolle su papel de impulsor de las capacidades propias del niño, ya que niega actitudes que se consideren demasiado exigentes, una vez más, debido al exceso de compasión hacia la situación del muchacho.

La otra, porque afirmaba que aquellos chicos estaban destinados a delinquir en las calles y no era posible que alcanzasen otro fin, pues eran demasiado obtusos para acceder al conocimiento necesario para generar el cambio. Esto generaba un rechazo automático hacia el muchacho y se creaba una atmósfera de temor en la que el maestro intentaba evitar a toda costa enfrentarse a aquella población específica, pues se consideraba que todo intento de aproximación era inútil, incluso antes de comenzar a realizarla. La situación sólo terminaba por lograr que los jóvenes vagabundos se vieran obligados a continuar su vida sin alguien que les ayudase a ver otras posibilidades que las que ya habían encontrado: morir de hambre en las calles o convertirse en delincuentes para sobrevivir.

El pedagogo ucraniano negaba ambas visiones, asegurando que la primera se generaba por un exceso de lectura de teorías y de buena fe, mientras que la segunda era simplemente miedo a enfrentarse a las dificultades propias del proceso de enseñanza: "El miedo ante la diversidad humana, la incapacidad para tejer un todo equilibrado con elementos heterogéneos seguirá siendo durante largo tiempo el

aspecto más peligroso”⁹⁷. Makarenko no consideraba que los chicos vagabundos fuesen superiores o inferiores al resto de la población infantil o, más acertadamente, al resto de la población en general. Para él, sus educandos eran considerados iguales y, por ello, debían tener las mismas oportunidades para acceder al conocimiento, ni más, ni menos que otros.

Makarenko no sólo trabajó en sus colonias con chicos vagabundos, o delincuentes. Si bien sus días, desde la creación de la colonia Gorki, comenzaron de esa forma, durante los últimos cuatro años pasados al mando de la colonia Dzerzhinski, la colectividad estaba también conformada por educandos enviados por las propias familias, que tenían dificultades para educar al muchacho, aunque este no fuese un criminal. Sin embargo, la manera en que Makarenko trabajaba el proceso pedagógico y la finalidad del mismo no se alteró en ningún momento: continuaba haciendo uso de los destacamentos, educando para el trabajo y haciendo énfasis en la colectividad, pretendiendo educar a un futuro ciudadano soviético. Realmente no había una diferenciación entre un grupo de chicos y otro, todos tenían las mismas capacidades y sus inteligencias eran iguales; que su personalidad, sus orígenes o su situación fuesen diferentes, jamás hizo que Makarenko restringiese su acceso al conocimiento.

Las necesidades y los intereses del educando

El hecho de que todas las inteligencias se consideren con capacidades iguales, no quiere decir que todas tengan interés en el mismo tipo de conocimiento. Cada

⁹⁷ Anton Semiónovich Makarenko, *La colectividad y la educación de la personalidad*, comp. V. Kumarin, trad. Castul Pérez (Moscú: Editorial progreso, 1977), 45.

individuo es un ser diferente y presenta deseos y necesidades que responden a sí mismo, tanto a personalidad como a su contexto, por lo que jamás serán idénticas a las de otro, incluso si éstos crecieron en el mismo lugar.

Estas características individuales son las que ayudan al individuo desempeñarse adecuadamente en una actividad. Mientras menos interés exista por un tema, más difícil se hará que la persona adquiera el conocimiento específico del área y, por ende, más complicado será para ella ejercer un buen papel a la hora de poner dicho conocimiento en práctica. Si bien, es cierto que existe la posibilidad de que alguien se desempeñe de manera adecuada en un trabajo que no le agrade demasiado, lo cierto es que la dificultad de alcanzar ese objetivo se hace mayor y, finalmente, tendríamos que preguntarnos si realmente vale la pena haberlo alcanzado. Cuando un individuo no disfruta lo que hace, no puede sentir gozo en la vida que lleva, estará simplemente “sobreviviendo” en lugar de “viviendo”.

Una de las tareas principales del *maestro emancipador* es la de liberar a las personas con las que comparte su tipo de enseñanza universal⁹⁸. Aquella apertura de posibilidades implica un nuevo tipo de libertad que no puede encontrarse si la labor que lleva a cabo durante toda su vida se realiza por obligación, porque era la única alternativa de la que disponía o porque alguien más trazó aquel camino en su lugar. La libertad que se encuentra a partir de la enseñanza universal del maestro emancipador sólo puede alcanzarse cuando va de la mano de las necesidades y de los intereses del emancipado. De nada sirve mostrarle las posibilidades al individuo si aún, luego de hacerlo, se continúa eligiendo en su lugar.

⁹⁸ El método de Rancière no se trata de un método de instrucción, sino de la búsqueda de una enseñanza universal por medio de la aceptación del principio de que “todos los hombres tienen una inteligencia igual”. J. Rancière, *El maestro ignorante*, 14.

La búsqueda del maestro emancipador implica llevar al individuo a conocerse a sí mismo. No basta con mostrarle que existen más opciones que las presupuestadas, si la persona aún no tiene la capacidad de hacer una elección y comenzar una búsqueda propia por alcanzar su nuevo camino. Como el papel del maestro es, ahora, el de impulsar al educando a que tome él mismo las riendas de su aprendizaje, no es suficiente descubrir nuevas rutas a sus ojos, sino que ha de guiarse la voluntad de éste para que la persecución del objetivo no quede a medio camino y, para ello, el educando debe saber qué es lo que realmente le interesa. De lo contrario, terminará por caminar en círculos entre las nuevas posibilidades que se le presentan, sin adquirir el conocimiento necesario para llegar a algún tipo de fin. “El principio del mal no está en un conocimiento erróneo del bien que es el fin de la acción. Está en la infidelidad a uno mismo”⁹⁹. Los nuevos caminos que se abren ante los ojos del educando pueden traer libertad, pero aquella libertad resultará nociva en las manos de un individuo que jamás ha tomado decisiones por sí mismo, que no conoce más anhelos que los que otros han puesto dentro de él.

Para verificar esta búsqueda, se necesita saber además qué significa buscar. Y este es el corazón del método. Para emancipar a otro es necesario estar emancipado uno mismo. Hay que conocerse a sí mismo como viajero del espíritu, igual a todos los demás viajeros, en cuanto sujeto intelectual que participa de la potencia común de los seres intelectuales.¹⁰⁰

⁹⁹ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 34.

¹⁰⁰ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 51-52.

También hemos de tener claro que no es posible ayudar a otro individuo a conocerse a sí mismo, a alcanzar la emancipación, si el maestro emancipador no es plenamente consciente de sí. Ayudar a otros a perseguir y creer en un fin, resulta improbable cuando nosotros mismos no tenemos claro el propio. No funciona de la misma manera que la obtención del conocimiento, porque no se trata ahora de impartir un saber¹⁰¹, sino de mostrar una nueva realidad posible, y ésta no será creíble a los ojos del educando cuando su maestro no la vive por sí mismo.

Ahora, conocerse a sí mismo no implica sólo saber qué nos gusta o qué nos disgusta.

La conciencia de emancipación es, en primer lugar, el inventario de las competencias intelectuales del ignorante. Sabe su lengua. También sabe usarla para protestar contra su condición o para interrogar a los que saben, o creen saber, más que él. Conoce su oficio, las herramientas y sus usos; sería capaz, si lo necesitara, de perfeccionarlos. Debe comenzar a reflexionar acerca de sus capacidades y sobre la manera en que las ha adquirido.¹⁰²

Para tomar una decisión consciente respecto al camino que queremos seguir, debemos conocer también lo que nos rodea, el contexto que hace parte de nosotros y la situación en la que se encuentran nuestros semejantes, porque necesitamos reconocerlos como nuestros iguales. "Porque es precisamente esto lo que se trata de

¹⁰¹ Este podría ayudarse a obtener (dentro del discurso del maestro emancipador) aun cuando quien preste la ayuda no tenga un conocimiento profundo del mismo, pues la dicha ayuda va en dirección a encaminar la voluntad, no a entregar información.

¹⁰² J. Rancière, *El maestro ignorante*, 55.

verificar: la igualdad de principio entre seres hablantes”¹⁰³. Conocerse a sí mismo va más allá de una mera cuestión de gustos, se trata de un reconocimiento de todo lo que nos construye como individuos, y ese reconocimiento abarca desde los aspectos propios e individuales (intereses, talentos, anhelos, defectos, etc.), hasta los aspectos que se desarrollan social y culturalmente a nuestro alrededor, ya sea a nivel general (la lengua, el contexto histórico, político y económico de la sociedad que se habita, etc.) o a un nivel más personal (el entorno concreto del lugar donde se vive, las relaciones con las personas con las que se cohabita, las dificultades del día a día, etc.).

Es sólo a partir de la plena conciencia de todo lo anterior, que el individuo alcanza un profundo conocimiento de sí mismo, ayudándolo a identificar sus necesidades e intereses reales -en tanto se ha logrado desechar los presupuestos, para descubrir la realidad que hasta el momento estaba velada para él por quienes se consideran superiores de alguna manera-, y a poner en práctica sus capacidades, manteniéndose firme en las decisiones que ha tomado a partir de la nueva existencia que se presenta a sus ojos.

Es innegable que la pedagogía de mandos está permeada por las ideologías políticas del contexto histórico del momento en la URSS, así como el hecho de que Makarenko era fuerte partidario del sistema político y que buscaba inculcar en sus educandos virtudes propias de la sociedad bolchevique¹⁰⁴. Sin embargo, aquello no le

¹⁰³ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 58.

¹⁰⁴ Virtudes que mencionamos con anterioridad, como la solidaridad o la capacidad de liderazgo.

impidió desarrollar una pedagogía que buscara emancipar a los educandos¹⁰⁵. Uno de los logros más visibles que se desprenden de la vida en las colonias makarenkianas, era que los colonos -sin importar sus orígenes, que fuesen muchachos problemáticos o que se encontraran, en muchas ocasiones, en un nivel inferior de escolaridad al que les correspondía por la edad-, salían de la colonia y podían elegir su propio camino, incluso los que eran expulsados.

Entre los muchachos que pasaron por la colonia Gorki, muchos asistieron al *rabfak* y luego entraron a institutos de educación superior para convertirse en ingenieros, agrónomos, médicos o maestros, otros eligieron dedicarse a la vida militar y se convirtieron en soldados, aviadores o marinos, y algunos más decidieron llevar a cabo un oficio como la fundición o la carpintería; pero todos ellos eligieron por sí mismos. Incluso colonos que no completaron su paso por la colonia por haber sido expulsados en algún momento comprendieron que el mundo estaba abierto para ellos, y que lo que hiciesen con sus vidas y lo que sería de ellas, dependía exclusivamente de sí mismos. El propio Makarenko los despedía de la colonia recordándoles que ya no estaban obligados a continuar con la vida que habían llevado hasta el momento, que lo que sucediera de ahí en adelante era decisión propia: “tienes todos los caminos abiertos, vete a donde quieras, el mundo te aguarda”¹⁰⁶.

La razón por la que los muchachos pertenecientes a las colonias del pedagogo lograban tomar una decisión respecto al camino que deseaban seguir, era porque Makarenko jamás intentó imponer su manera particular de ver el mundo sobre ellos,

¹⁰⁵ Tampoco puede decirse que hubiera una contradicción entre sus ideales políticos y su método pedagógico. Después de todo, la Revolución de octubre de 1917 buscaba terminar con la organización monárquica y romper con la dominación de una clase social sobre otra.

¹⁰⁶ Kumarin, *Vida y labor*, 308.

reconociéndolos desde el comienzo como pensadores autónomos y capaces. Como vimos en párrafos anteriores, Estanislao Zuleta habla de la educación como una actividad que no permite el desarrollo del pensamiento, pues comúnmente el respeto que muestra el estudiante hacia el maestro y hacia la educación misma proviene simplemente de la intimidación, de una actitud en la que constantemente se subraya al estudiante su condición de inferioridad respecto al educador y respecto al saber mismo, mientras se le enseñan asuntos y contenidos que constantemente no tienen "... relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otro término, no se le respeta, ni se lo reconoce como un pensador, y el niño es un pensador"¹⁰⁷. Los contenidos que se otorgan al estudiante se convierten en un acto mecánico para él, pues están ausentes de una explicación que le permita comprender por qué los está aprendiendo o qué utilidad pueden tener más allá de obtener un resultado positivo en una evaluación, por lo que se le dificultará desarrollar un interés por los mismos.

Alcanzar un aprendizaje a través de los intereses del educando no quiere decir enseñarle sólo los temas que le son comunes o con los que se siente a gusto, sino que se trata de motivarlo al saber, de tener la capacidad de despertar el interés por otros que no le sean tan agradables en un principio (siempre siendo cuidadoso de no realizar una imposición de los intereses propios). Percibir al educando como pensador, como un ser capaz dentro de la consigna de la igualdad de las inteligencias, permite al maestro establecer una comunicación que dé apertura a la comprensión del estudiante por medio de los procedimientos que el mismo educando utiliza en la adquisición y la aplicación del conocimiento, y le permita acceder al porqué de la necesidad del

¹⁰⁷ Zuleta, *Educación y Democracia*, 17.

aprendizaje, lo que posibilita la generación de un interés por asuntos que, hasta el momento, podría no haber desarrollado.

Como maestro emancipador, Makarenko no buscaba entregar a sus estudiantes un saber específico, sino que intentaba mostrarles que cualquier tipo de conocimiento que quisiesen adquirir estaba disponible para ellos y que sólo dependía de sí mismos tomar la decisión de aprenderlo o dejarlo pasar, que nadie podía regir sus vidas por ellos y que había más opciones además de robar o engañar, incluso cuando no tenían dinero o familia en la que apoyarse. De la misma manera, ponía frente a ellos opciones y posibilidades de conocimiento que hasta el momento no habían considerado, buscando despertar nuevos intereses y ayudándolos a percibir nuevas afinidades.

Sin embargo, el pedagogo ucraniano no sólo se encargaba de hacer que sus educandos tuviesen una visión más amplia del mundo y de sí mismos. Uno de los deberes principales de los educadores, de acuerdo con la pedagogía makarenkiana, era la de conocer a los muchachos de los que estaba a cargo. Según él, un buen educador “Ante todo, debe... conocer la vida y las particularidades del carácter de cada educando, sus anhelos, dudas, debilidades y méritos”¹⁰⁸. Para Makarenko, la labor del educador no es ser un vigilante que fuerce al educando a regresar al camino de su instrucción si en algún punto se desvía, pues esto sólo lo llevaría a realizar imposiciones sobre actos precisos, logrando una corrección meramente superficial, que se reflejaría sólo en las acciones puntuales del muchacho, en lugar de la manera en que este percibe el mundo.

¹⁰⁸ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 125.

Supongamos que un muchacho no está llevando a cabo los deberes que le son asignados en la escuela. El educador podría aplicar alguna sanción a su actitud y forzarlo a realizar sus tareas para evitar el castigo futuro. Sin embargo, esto sólo lograría una acción llevada a cabo por temor o fastidio. En lugar de esto, el educador debería saber la razón por la que el chico no está cumpliendo con su deber: ya sea falta de interés, dificultades en su hogar, falta de confianza en sí mismo, etc. Luego, el educador ha de prestar su ayuda al educando para resolver el problema raíz, o presentarle alternativas que le permitan realizar sus tareas mientras se encuentra una solución. Es por ello que el educador debe estar al tanto de la realidad que es y que habita el educando: debe saber sus intereses y sus capacidades, las relaciones que sostiene con sus compañeros, el desempeño a nivel académico y cómo éste se refleja en su vida diaria, etc.

Esta necesidad de profundo conocimiento del educando se debe a que el educador ha de ayudarlo a elegir su camino en la vida. En ningún momento elegirá por él, pero lo guiará a la hora de tomar la decisión y, posteriormente, a mantenerse firme en ella para adquirir los conocimientos necesarios para alcanzar su objetivo. Es esa la razón por la que ha de conocer realmente a la persona con la que busca alcanzar dicha finalidad. Cabe recalcar, que el educador deberá tener especial cuidado en no imponer al educando sus propios deseos. Para Makarenko, el maestro deberá buscar que el educando se interese por diferentes áreas del conocimiento y así adquiera numerosas experiencias, permitiéndole tomar su decisión conociendo un rango amplio de posibilidades. Sin embargo, jamás deberá buscar que la balanza se incline hacia algún tipo específico de saber, pues “el éxito y la felicidad plenos se consiguen por la

perspectiva personal y social del educando y por la solidez de los lazos sociales y colectivos”¹⁰⁹.

El maestro como acompañante

Una de las características que conforma el concepto de maestro emancipador, es el papel de acompañante que éste juega para el educando. No se trata de un superior que impone los saberes a su estudiante, sino de un igual que comparte los conocimientos que ya ha adquirido, en la misma medida en que el educando desee obtenerlos y que, a la vez, impulsa al estudiante a que adquiera otros diferentes a los que él ya posee, ayudándolo a descubrir las diversas posibilidades de las que dispone para alcanzarlos. “Es la toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento”¹¹⁰. El educando sólo puede descubrir todas sus potencias cuando no se encuentra sometido intelectualmente, y esto sólo puede lograrse cuando se le reconoce como un igual, cuando se tiene plena confianza en sus capacidades y, por ende, se le permite tomar decisiones, se le permite aprender por sí mismo.

Al referirnos a un maestro acompañante, no hablamos de un educador que trace el camino por el estudiante y lo vaya llevando de la mano para que lo recorra con menor dificultad; sino que hacemos referencia a un individuo que acompaña el proceso formativo del educando, que está atento a su desarrollo y que vela por su bienestar, pero que no interfiere en lo que se refiere a un direccionamiento más allá de encaminar la voluntad. El maestro emancipador es un acompañante porque no está

¹⁰⁹ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 133.

¹¹⁰ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 19.

impartiendo un saber que le pertenezca, sino que está prestando su ayuda al educando para que éste adquiera el saber que busca, por sí mismo. El educador, entonces, no guía a su estudiante a través del camino del conocimiento, sino que le permite recorrerlo libremente, ejerciendo presión únicamente sobre su voluntad, para evitar que abandone los esfuerzos emprendidos.

Debido a que el maestro se transforma en un acompañante, en un igual, no caben los métodos de imposición para corregir o enseñar al educando. Esto implica que el maestro emancipador no debe obligar a sus estudiantes a realizar tal o cual tarea por medio de un castigo, ni debe hacerse percibir por ellos como un ser superior al que deben acudir para obtener un saber. En su lugar, el educador debe encontrar nuevos métodos para que los muchachos generen un interés por la obtención de conocimiento.

Pero el niño es básicamente un ser de palabra. (...) Todo su esfuerzo, toda su búsqueda, se centra en esto: quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad.¹¹¹

En el fragmento del texto de Rancière al que acabamos de referirnos, podemos inferir el que será uno de los métodos principales, si no acaso el principal, al que deben acudir ahora los maestros para buscar que el estudiante cambie su forma de

¹¹¹ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 10.

pensar respecto a la adquisición de conocimientos y genere un interés genuino por el aprendizaje: el diálogo.

Para el caso, definiremos el diálogo como el intercambio verbal entre dos individuos: educador y educando, cuyo objetivo es ampliar la percepción sobre uno o varios temas. En este caso, el diálogo no se tratará de un medio para convencer al estudiante de adoptar una actitud o postura ante algo, sino de un intercambio de perspectivas entre iguales, del que se nutren tanto maestro como estudiante: el primero adquiere un mayor conocimiento respecto a quién es el segundo, lo que le permitirá desarrollar su método de formación de una manera que se ajuste con más rigurosidad a las necesidades del educando. Por su parte, el segundo adquiere una perspectiva más amplia del mundo que lo rodea, permitiéndole tomar decisiones conscientemente, no sólo por obligación o capricho.

Por supuesto, esto sólo puede conseguirse cuando el maestro realmente valora al estudiante como un igual respecto a su inteligencia. De lo contrario, la relación resultante será una jerarquía que evitará el proceso de emancipación, pues comenzará a ejercerse cierto grado de control sobre el educando con la falsa seguridad de que, como maestro, se tiene una respuesta adecuada a las necesidades del estudiante y que dicha respuesta no se encuentra a su alcance, pues cualquier tipo de opción diferente a la que el maestro ya ha elegido, será insuficiente: se tratará sólo de la consecuencia de la falta de experiencia del educando, porque éste aún no ha recorrido el camino adecuado¹¹² para apropiarse de las capacidades necesarias para tomar una decisión por sí mismo. Por todo esto, el diálogo desviará su propósito y se

¹¹² Adecuado desde la percepción del maestro.

convertirá en una estratagema para que el maestro dirija al muchacho en la dirección correcta¹¹³, para *convencerlo* de que un camino es mejor que otro, para evitar que use su propia inteligencia sirviéndose de la que el maestro pone a su disposición.

La razón por la que el diálogo se convierte en una herramienta adecuada¹¹⁴ para ejercer el método de la emancipación, es porque la palabra carga cierta fuerza sobre el ser humano. La palabra es la forma en la que el hombre define la realidad y se apropia de ella, acceder al lenguaje significa acceder al mundo del hombre, ser tan capaz como otro de comprender al mundo en el mismo sentido. Es por ello que en el diálogo emancipatorio no cabe una relación de jerarquía, sino que ha de establecerse entre iguales, entre personas que comparten su realidad, su universo, que tienen la misma capacidad para percibir lo que los rodea y aprender de ello.

Respecto a la percepción makarenkiana de la relación entre educador y educando, debe hacerse una aclaración: es cierto que Makarenko asegura que el estudiante no debe ver al maestro como su igual, que debe haber aún una carga de autoridad sobre el primero. Sin embargo, esta percepción no hace referencia en ningún momento a la capacidad intelectual de uno y otro: el estudiante tampoco debe ver a su maestro como un ser sabio e intocable, como la única posibilidad que tiene para la adquisición de conocimientos. La carga de autoridad a la que se refiere Makarenko busca aplicarse sobre la voluntad del educando, no sobre su inteligencia.

¹¹³ Una vez más, correcta en tanto se encuentre alineada con las ideas del educador.

¹¹⁴ Siempre que se realice teniendo como punto de partida la igualdad de inteligencias, pues las preguntas y el diálogo fruto de esta consigna no intentarán dar una dirección exacta al estudiante, sino que le permitirán encontrarla por sí mismo, le darán independencia de decisión, de intelecto.

La pedagogía de mandos es un método de formación, que busca inculcar virtudes bolcheviques¹¹⁵ en sus educandos, pero que a la vez busca liberarlos de las vidas que les han sido impuestas como niños sin hogar, sin recursos, sin familia, enseñándoles que el mundo ofrece muchas más opciones si tienen la voluntad para alcanzarlas. Para Makarenko, el maestro debía conservar un tinte de autoridad: no debía ser considerado como el camarada del muchacho, pero debía existir la posibilidad de generar una conexión con él, un vínculo que le permitiera al estudiante percibirlo como algo diferente a un ser intocable, a una fuente de poder, que le permitiera ver al maestro como un hombre igual a él en tanto las capacidades con las que contaba y el esfuerzo que debía realizar para adquirirlas, como un ser humano común, parte de la misma sociedad, parte de la realidad que percibía a su alrededor.

Presentarse ante los educandos como un ser humano puede ser un riesgo para los pedagogos tradicionales, que buscan poner una *distancia* apropiada entre maestro y estudiante, porque reconocen claramente el trayecto que debe recorrer el estudiante para acercarse al conocimiento que busca, trayecto que ellos mismos ya recorrieron, distancia que ellos ya no tienen que salvar, pero que el estudiante sí: “El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra”¹¹⁶.

Y es precisamente este espacio entre el saber a adquirir y el educando lo que ratifica su punto de vista del mundo, donde los sabios deben ayudar a los ignorantes a

¹¹⁵ Como hemos mencionado con anterioridad, podemos encontrar entre ellas: el valor del sacrificio, la capacidad creativa, la perseverancia, etc.

¹¹⁶ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 8.

alcanzar un conocimiento: “Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. (...) Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor”¹¹⁷. Los maestros explicadores más peligrosos son aquellos que presentan ceguera ante su posición de superioridad, aquellos que quieren compartir el saber que les pertenece tanto como les sea posible, para ayudar a los ignorantes, pero que no logran comprender que lo hacen desde una posición que perpetúa la ignorancia y evita la emancipación, que no enseña al estudiante a pensar por sí mismo, sino que mastica el conocimiento por él para entregárselo desmenuzado.

La práctica pedagógica que implica elegir el camino del estudiante en lugar de que él lo haga, implica que el educador no pueda presentarse como un ser que puede sentir, que puede fallar, ante el educando. Esto se debe a que hay que elegir con cuidado cada movimiento, cada acción, para que el educando no malinterprete ninguna información, no tome desvíos del camino, no cometa errores. Presentarse como un igual ante el estudiante, implica que éste pueda comenzar a generar opiniones propias, que deje de ver al maestro como un ser superior y comience a exigirle de acuerdo con ello: que no acepte su palabra como una verdad absoluta, que la cuestione tanto como sus acciones, que lo evalúe con los mismos ojos con los que se evalúa a sí mismo.

Y esta nueva forma de valorar al maestro implica un riesgo para el proceso de enseñanza: ¿cómo podría evitarse que el muchacho se salga del camino si comienza a cuestionar los caminos que el maestro le sugiere? ¿Cómo podría enseñársele un

¹¹⁷ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 13.

conocimiento si cuestiona cada paso que da? ¿Cuánto tardaría en adquirir un conocimiento sino cree ciegamente en su fuente?

El maestro emancipador no debe temer a este riesgo. No debe temer a mostrarse humano frente a sus educandos: al contrario, debe reconocer las oportunidades en este riesgo, debe darse cuenta de las potencias que puede desarrollar en el muchacho si se le permite cuestionar y experimentar por sí mismo, si se le permite divergir del camino, errar o acertar, y continuar en la dirección de su elección. Pero esto sólo puede lograrse cuando el estudiante no ve a su maestro como un ser perfecto, una fuente de conocimiento que no admite dudas, indiscutiblemente superior a él, sino que lo ve como un ser humano, tan capaz de equivocarse o de alcanzar un objetivo como él mismo, permitiéndole cuestionar sus palabras, sus sugerencias, sus conocimientos. Sólo en este punto puede generarse una verdadera relación de igualdad, donde no se trata de una fuerza que oprime a otra, sino de dos potencias que se acompañan, donde ambas pueden desarrollar un aprendizaje.

Makarenko comprende que este tipo de riesgo pedagógico es beneficioso para el estudiante: “Yo, como pedagogo, me río, me alegro, bromeo y me enfado sin el menor recato. Si quiero bromear, bromeo, y si quiero pinchar suavemente a la persona, también lo hago. Este riesgo no es peligroso. Yo lo he corrido más que otros pedagogos”¹¹⁸. Que el estudiante reconozca al maestro como un ser humano se convierte en una necesidad dentro de la pedagogía que busca la emancipación. Sólo ante un semejante se permiten los cuestionamientos y las divergencias.

¹¹⁸ Kumarin, *Vida y labor*, 308.

Por supuesto, esta condición de igualdad supone respeto. El respeto de una persona por otra no implica un sentimiento de superioridad o inferioridad, ni siquiera de admiración. El respeto sólo significa que se considera al otro como un ser de valor, al que se le reconocen sus acciones como dignas y significativas. La relación de igualdad entre maestro y estudiante implica esta visión para cada extremo, tanto el educando como el educando deben ver en el otro una persona valiosa, reconocer sus esfuerzos y recibirlos en consideración a ello. Es mediante esta posición de respeto¹¹⁹, que puede llegarse a un encuentro y reconocimiento del otro, posibilitando una relación de verdadera igualdad y permitiendo que la emancipación comience a desarrollarse en pensamiento y acción.

La pedagogía de mandos facilita que se desarrollen relaciones de igualdad y respeto, tanto entre los mismos educandos, como entre estudiante y maestro. Esto se debe a que la pedagogía makarenkiana desarrolla relaciones jerárquicas de acuerdo con la voluntad, pero no de sumisión del intelecto. El sistema de destacamentos busca mantener un orden dentro de la colectividad, pero no entrega privilegios a los jefes, ni a los educadores a cargo de los muchachos. En realidad, incluso los educadores toman parte de los destacamentos, realizando junto a sus educandos, el trabajo necesario para la vida en la colonia.

¹¹⁹ Cuando hablamos de posición de respeto no nos referimos a una posición de tolerancia. Cuando algo “se tolera”, quiere decir que se deja pasar, aun cuando pensemos que se trata de algo que no está del todo bien de acuerdo con nuestros principios. Una posición de tolerancia es una posición impersonal, que no requiere implicarse con el otro directamente; es una actitud individualista que deja que el otro “haga lo que quiera” mientras no nos afecte directamente.

Una posición de respeto, por otro lado, implica que hay un acto de crítica ante la postura opuesta pero que, aunque esta no esté completamente de acuerdo con nuestra perspectiva, puede llegar a ser considerada de valor y, a la vez, es posible cuestionarla y establecer una posición de diálogo al respecto. El respeto tiene una implicación personal, que nos obliga a comprometernos en un encuentro con el otro, a reparar en sus opiniones y perspectivas, a realmente escuchar, en lugar de simplemente dejarlo pasar de largo.

Si bien los educadores no hacían parte de ningún destacamento permanente, ni estaban obligados a participar en ningún destacamento mixto, era común que se turnaran para hacer parte de destacamentos cuya tarea era demasiado ardua, como trillar el grano, y que requerían numerosas fuerzas de trabajo. Hacer parte de este tipo de destacamentos implicaba realizar un gran esfuerzo, pero, por lo mismo, su participación era altamente apreciada por todos los integrantes de la colonia¹²⁰.

El trabajo conjunto de educadores y educandos hacía que fuese posible que ambos se hiciesen conscientes de la labor del otro con mayor facilidad, además de apreciar directamente el esfuerzo que ponían en realizar la misma actividad que ellos mismos llevaban a cabo. Ni el maestro se ponía en un pedestal que le impedía siquiera pensar en realizar las mismas actividades que hacían los muchachos, ni el estudiante se guardaba en una cajita de cristal para evitarle los sufrimientos que formarían su carácter.

La educación para el trabajo sólo puede concebirse entre semejantes y desde el ejemplo, porque no se están formando trabajadores que estarán al servicio de superiores, sino personas que saben apreciar el esfuerzo que se requiere para construir una sociedad de iguales. Es por ello que el trabajo dentro de las colonias no era importante sólo porque les permitía adquirir a los educandos habilidades que les permitirían subsistir una vez terminase su paso por la colonia, sino porque les mostraba la sociedad de la que hacían parte, les enseñaba el valor del esfuerzo y les recordaba que cada persona (ya fuese maestro o compañero) y cada labor (desde la

¹²⁰ Cabe recordar que las colonias a cargo de A. S. Makarenko, se encontraban dentro de una sociedad y soviética, y dicha sociedad era una sociedad de trabajadores, que encontraba valor no sólo en el resultado del trabajo, sino en el esfuerzo y la dedicación que se ponían en este. La sociedad bolchevique buscaba que sus integrantes no temieran al esfuerzo, sino que se sintiesen orgullosos de haberlo realizado.

zapatería hasta la medicina), era tan valiosa como ellos mismos y lo que hacían, logrando establecer una relación de semejanza entre ellos y el otro.

La voluntad

Una de las características más importantes del maestro emancipador y que más lo distingue del maestro explicador, es que el segundo ejerce una fuerza invariable sobre el intelecto del educando, mientras que el primero la ejerce sobre la voluntad. “Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación”¹²¹. Esto se debe a que el método de la emancipación entrega libertad e independencia al educando, acercándolo a sus propias capacidades de aprendizaje y demostrándole que no necesita de un maestro explicador para adquirir un saber, sino que puede valerse de su propia voluntad para ello.

Sin embargo, como ya mencionamos con anterioridad, el aprendizaje que no requiere de un intelecto guía, no quiere decir que el papel del maestro se haga obsoleto; simplemente significa que se necesita un tipo de maestro diferente, uno que no vincule su propia inteligencia a la del estudiante, sino que genere el vínculo desde la voluntad. “En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. (..) Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad”¹²². El método descrito por Rancière requiere que la inteligencia del estudiante sea libre de la del

¹²¹ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 11.

¹²² J. Rancière, *El maestro ignorante*, 11-12.

maestro, para que pueda relacionarse con el conocimiento por sí misma y desarrollarse tanto como le sea posible, en lugar de acceder a pequeñas porciones del saber, elegidas cuidadosamente por el educador. Vemos entonces, que el maestro debe ayudar a la creación de dicha autonomía, y no convertirse en un impedimento para la misma; así, ha de encargarse de poner retos al intelecto del educando, permitiéndole progresar por sí mismo y fortalecer sus habilidades.

El hecho de que un individuo tenga las capacidades para adquirir el conocimiento si su voluntad lo impulsa a ello, no quiere decir en ningún momento que simplemente queriendo se aprende. Si bien el aprendizaje está sujeto a los deseos y la necesidad, la voluntad va más allá de un simple querer lograrlo. Uno podría estar sentado en un parque y querer con gran ahínco comprender cómo funciona la factorización dentro de las matemáticas, pero si la voluntad no se pone en juego, si no se busca información al respecto, si no hay esfuerzo en entender las ecuaciones con las que nos topamos y la forma en la que se desarrollan, en preguntarle a alguien si lo consideramos necesario, en escuchar a esa persona cuando nos habla, en dedicarle el tiempo suficiente al repaso por nuestra cuenta, etc., la comprensión no se logrará jamás.

El querer obtener cierto conocimiento no basta para lograrlo. La adquisición de un saber implica necesariamente un esfuerzo de la voluntad para realizar una serie de acciones que lleven a la consecución del mismo. Es por ello que el sistema del maestro explicador no encaja dentro del método emancipador. Al someter la inteligencia del educando, ésta sólo puede relacionarse con el conocimiento por medio de un filtro, que sería el intelecto del maestro, lo que le impide acceder al gran

universo que compone el saber, y la limita un lugar que el maestro considera seguro y apropiado para el nivel del educando. Esto evita que el estudiante se apropie de su propio poder de aprendizaje y se convierte en un obstáculo para el momento en que no se cuente con una inteligencia externa, dificultando la aprehensión del conocimiento por sí mismo.

Sin embargo, "... Allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que alguna voluntad más fuerte se haga oír y diga: continúa"¹²³. Es por ello que el papel del maestro no debe desaparecer, sino enfocar sus esfuerzos en una dirección diferente. No debe subyugar la inteligencia, sino que ha de intentar conducir la voluntad. El hombre, entonces, necesita de la voluntad para dar movimiento a su inteligencia. "El hombre es una voluntad servida por *una inteligencia*"¹²⁴, nos dice Rancière. Pero la voluntad, en ocasiones, no tiene la energía suficiente para continuar impulsando al intelecto, por lo que necesitará de otra voluntad, un tanto más fuerte, que le dé un empujón.

Y es precisamente por ello que todos podemos jugar el papel de maestro emancipador. Una voluntad no necesita ser dueña de un conocimiento para animar a otra, sólo necesita ser más fuerte, y aquello es algo que cualquiera puede lograr con suficiente deseo y disciplina. De igual forma, todos los humanos flaqueamos respecto a nuestra voluntad ocasionalmente, necesitando de alguien más que nos impulse a continuar nuestros esfuerzos. En esta certeza encontramos una verdadera condición de igualdad. Someter una voluntad a otra no hace seres superiores e inferiores, sino que es un acto limitado a la necesidad y a las circunstancias. No se busca una

¹²³ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 31.

¹²⁴ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 33.

sumisión que cause la pérdida de la voluntad contraria, sino una presión que la fortalezca y le ayude a crecer. No hay un acto de opresión, sino de libertad.

El educando no vacila en su voluntad por ser educando, sino por ser humano. Es inevitable que el hombre flaquee en ocasiones, y poner en ejercicio la inteligencia no siempre se trata de un acto que ayude a la voluntad a mantenerse firme pues, como lo menciona Rancière: "... el modo más frecuente del ejercicio de la inteligencia es la repetición. Y la repetición aburre"¹²⁵. Es este aburrimiento el que hace que la voluntad pierda su impulso, que sienta que no merece la pena el esfuerzo por el resultado. De este cansancio, de este desgano, nace la sensación de incapacidad, porque resulta más fácil decir que algo nos sobrepasa y seguir derecho, que hacerle frente e intentar realizar un ejercicio de comprensión real. Así, las frases "no puedo", "no quiero" o "no soy capaz", son excusas que nacen de los tropiezos de la voluntad más que de las carencias del intelecto. El maestro emancipador debe ayudar al educando a continuar ejerciendo su voluntad con tenacidad y, para lograrlo, Makarenko señala la importancia que alberga el tener un objetivo claro por el que esforzarse.

Uno de los problemas que tiene la educación atontadora es que limita las posibilidades de los estudiantes. No se les permite elegir por sí mismos ni el camino a seguir, ni la meta a alcanzar y, por ello, no hay un deseo real de conseguirlo. En muchas ocasiones, ni siquiera se presenta la necesidad, pues este tipo de pedagogía no se aplica sólo a ciertos sectores de la población, sino que se trata de la forma más usual de enseñanza. Desmenuzar el conocimiento para que el educando pueda

¹²⁵ J. Rancière, *El maestro ignorante*, 33.

comprenderlo con mayor facilidad es lo que normalmente entendemos como el papel del maestro. Así mismo, establecer el camino que deben seguir los muchachos en su vida es lo que muchos padres hacen con naturalidad, desaprobando los deseos propios de su hijo por ser considerados inútiles para lo que llaman con tanta seguridad “el mundo real”.

Todo esto sólo logra que el niño crezca sin hacerse consciente de que puede tomar decisiones por sí mismo y de que para conseguir algo, el esfuerzo es necesario. La voluntad, entonces, se adormece en la falta de deseo o se atemoriza ante la dificultad. Incluso cuando hay una necesidad presente que impulse el proceso de aprendizaje, éste se realizará con lentitud, de manera reticente, pues la voluntad no está acompañada del interés del individuo, que camina en dirección contraria y dificulta el proceso.

Pero todo esto no es más que una pequeña pieza de lo que significa la voluntad. La voluntad no rige sólo la inteligencia, sino al hombre en sí. Cuando ésta decae, no sólo se hace difícil la obtención de cualquier conocimiento, sino que la actitud del individuo cambia, llegando a volverse apática, triste, desesperanzada, etc., en cualquiera de los aspectos de la vida, incluso en la percepción de la necesidad de la vida misma.

La voluntad -la falta de ella- logra desestimar las necesidades. Si nos encontramos en una situación en la que hay deseos contrarios a la necesidad, hallaremos un conflicto de voluntad, pero nos encontraremos en una situación mucho más compleja si los deseos se topan con una dificultad a la que la voluntad no es capaz de enfrentarse o,

si directamente, no hay deseo alguno. En este caso, en el que hay una carencia completa de interés o el objetivo se hace angustiosamente inalcanzable para el individuo, la voluntad se pierde por completo y puede llegar a aparecer un desinterés hacia, incluso, las necesidades más básicas del hombre, las que responden al instinto de supervivencia.

Makarenko pudo presenciar todo tipo de fallas de voluntad dentro de la colonia Gorki, pero la que lo hizo darse cuenta de la enorme necesidad de mantener siempre una meta, fue la muerte de uno de sus colonos¹²⁶. El chico, al que llamaban Chóbot, se había marchado de la colonia hacía poco tiempo para visitar a su hermano. Sin embargo, había vuelto buscando a una de las chicas, Natasha. Chóbot le había pedido que se marchase a vivir con él, junto a su hermano, pero ella no le daba respuesta. Finalmente, Chóbot decidió recurrir a la ayuda de Makarenko, que intercedió a regañadientes, pero respetó la voluntad de Natasha de no querer marcharse de la colonia.

El muchacho se ahorcó un par de días después. Aquella situación obligó a Makarenko a pensar en la situación de la colonia. Todo parecía estar marchando bien: habían terminado las construcciones, tenían rutinas tranquilas que suplían todas las necesidades básicas de la colonia, los chicos se veían felices; en fin, todas las dificultades con las que se había encontrado al comienzo (falta de infraestructura y de alimentos, apatía por parte de los educandos hacia la vida en la colonia, presupuesto

¹²⁶ “Chóbot se ahorcó el 2 de mayo, por la noche. me despertó el destacamento de guardia. En cuanto oí los golpes en mi ventana, adiviné de qué se trataba. Junto a la cochera, a la luz de las linternas, los muchachos hacían la respiración artificial a Chóbot, al que acababan de quitar el nudo. Después de grandes esfuerzos de Ekaterina Grigórievna y de los colonos, Chóbot recuperó la respiración, pero no volvió en sí y murió al anochecer”. Makarenko, *Poema*, 336.

insuficiente, etc.), parecían haberse solucionado. Pero, si todo marchaba tan bien, ¿qué era lo que había hecho que un muchacho fuese incapaz de enfrentarse a un problema como el que había tenido Chóbot, y decidiera que no valía la pena continuar viviendo?

En su ensayo *Elogio de la dificultad*¹²⁷, Estanislao Zuleta habla de este tipo de paraísos sin exigencias: “La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad. (...) Una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte. (...) Todas estas fantasías serían inocentes e inocuas, sino fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida práctica”¹²⁸. Este tipo de creaciones y fantasías son el reflejo de una sociedad de voluntad adormecida, que no es dueña de sí misma, que no está emancipada, sino que se deja llevar por los deseos que otros han fabricado para ella. Si bien es cierto que pareciera ser más sencillo habitar un tipo de vida que no represente ningún reto o desafío, a la larga termina por impedir el desarrollo de un individuo autónomo, capaz de enfrentar la frustración, perseverante con sus sueños y anhelos (incluso ante los que no son propios, sino los impuestos por el medio) y apto para sobrellevar la dificultad.

En una colectividad trabajadora, como la de Makarenko, no cabían los paraísos facilistas y engañosos. Chóbot había sido incapaz de enfrentarse a una dificultad que se le presentaba, porque había vivido el falso idilio de la vida demasiado tranquila, donde las necesidades no se perciben y los deseos se convierten en caprichos. Esto

¹²⁷ Estanislao Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, 1994).

¹²⁸ Zuleta, *Elogio de la dificultad*, 9.

es precisamente lo que sucede con la pedagogía del maestro explicador, donde el educador desmenuza el conocimiento y facilita la obtención del mismo para el estudiante, evitándole el trabajo que supone el proceso de aprendizaje realizado por sí mismo, pero, al mismo tiempo, dejando de lado una preparación necesaria para el momento en que el muchacho deba enfrentarse a una búsqueda independiente.

La ausencia de dificultad, de una meta clara que no sea sólo una idea caprichosa, como las que menciona Zuleta en el fragmento de su ensayo, no garantiza, entonces, la felicidad y, sumada a un estilo de vida en que el educando no se encuentra habituado a realizar acciones que requieran empeño para alcanzar un objetivo, consigue únicamente adormecer la voluntad, además de incapacitarla a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de reto que suponga un esfuerzo, impidiendo al individuo adquirir la fuerza necesaria para sobreponerse al fracaso.

Vérshnev, uno de los compañeros de Chóbot en la colonia, decía a otros colonos, mientras Makarenko los escuchaba: “Los mu-muchachos no comprenden este asunto. Cuando un hombre de-decide m-morir, eso significa que la vi-vida es mala. Les pa-parece que es-es por Natasha, pero no es por-por eso, sino por la vi-vida”¹²⁹. A partir de esta conversación, Makarenko comenzó a preguntarse sobre lo que significaban las acciones de Chóbot y la implicación que podría tener la vida dentro de la colonia.

La decisión del muchacho no había sido, pues, tomada únicamente debido al impase que suponía su relación con Natasha, sino que tenía que ver con un trasfondo,

¹²⁹ Makarenko, *Poema*, 337-338.

con el hecho de que no había ninguna otra meta que valiera la pena en su camino, y su vida diaria no era suficientemente satisfactoria ni gratificante. No había una razón clara para que la voluntad tuviera que seguir esforzándose. Es entonces cuando el pedagogo ucraniano se topa con su respuesta:

Me imaginé la fuerza de la colectividad de los colonos y repentinamente comprendí en qué consistía la cuestión: naturalmente, ¿cómo podía haber tardado tanto en darme cuenta! Todo consistía en el estancamiento. No se podía tolerar ningún estancamiento en la vida de la colectividad. (...) La forma de existencia de una colectividad humana libre es el movimiento hacia adelante; la forma de su muerte es el estancamiento.¹³⁰

Lo que necesitaba la colonia era ponerse en marcha, volver a tener un objetivo. Durante dos años habían pasado sus días en una situación que no les exigía nada nuevo, habían encontrado un espacio de comodidad y, en esa comodidad, habían perdido la dirección. A pesar de todos los trabajos y dificultades que Makarenko y sus colonos habían tenido que soportar durante sus primeros años en la colonia, habían sabido continuar impulsando sus voluntades mutuamente, y habían conseguido todos los objetivos que se habían planteado, por imposibles que pareciesen (habían logrado, incluso, expandir su territorio y reconstruir una granja abandonada, permitiéndoles albergar más chicos en la colonia y expandir sus sembrados. Todo aquello sin dejar de cumplir sus horas diarias de estudio y nivelarse académicamente). Sin embargo, ahora que no había una meta que los obligase a ponerse en movimiento o realizar un esfuerzo extraordinario, uno de los colonos había sido incapaz de mantener su

¹³⁰ Makarenko, *Poema*, 338.

voluntad lo suficientemente firme para sobreponerse a la decepción, y ninguno de los demás integrantes de la colonia había podido ejercer fuerza suficiente sobre la voluntad del muchacho para avivarla.

No obstante, hubo una sacudida en la colonia. Natasha estaba profundamente afectada por la decisión de Chóbot; su razón para no haberse marchado de la colonia con él había sido continuar con sus estudios, no para evitar una relación con el chico. La preocupación de algunos colonos y de los educadores ante la posibilidad de que Natasha siguiera el mismo camino de Chóbot, los había impulsado a ellos a animar la voluntad de la chica para continuar con su vida y sus estudios.

La voluntad había vuelto a ponerse en marcha dentro de la colonia, impulsada meramente por las circunstancias, por una nueva dificultad, y mantenida gracias a que, cuando flaqueaba en alguno de los colonos, había otras que le ayudaban a mantenerse. Por supuesto, se trataba sólo de una porción de la colonia, y la situación sólo podía durar hasta que hubiese una seguridad respecto al estado de Natasha. Pero todo esto era simplemente una evidencia del hallazgo: la dificultad en las circunstancias animaba las voluntades, y estas se mantenían constantes al recibir fuerzas de las demás. Lo que hacía falta, entonces, era establecer una meta que supusiese un reto, que obligara al esfuerzo a ponerse en marcha.

El maestro emancipador, entonces, tendrá como deber mantener firme la voluntad del educando y, para ello, debe ayudarlo a establecer una meta que sea exigente, que le permita hacer uso de sus capacidades y explorar diferentes aproximaciones, un objetivo que despierte necesidades y, al mismo tiempo, responda

a los deseos del estudiante¹³¹. Makarenko lo logra estableciendo una meta colectiva: reformar otra colonia infantil. Se trataba de una labor de gran magnitud, pero era eso precisamente lo que los integrantes de la colonia Gorki necesitaban para que sus voluntades volviesen a ponerse en marcha.

No sólo los educadores tenían ahora un reto, sino los propios educandos. Cada colono debía convertirse en un maestro emancipador para sus nuevos compañeros en la colonia Kuriash, que se encontraba en un abandono casi completo: los educadores temían a los educandos, los bienes materiales habían sido robados o destruidos, y los chicos no creían que ningún tipo de formación fuese a serles útil. Cada colono Gorki debía convertirse en ejemplo e impulso de voluntad para los de Kuriash, y aquella no era una tarea fácil, pero era una de la que el pedagogo ucraniano estaba seguro de que sus colonos cumplirían satisfactoriamente, pues confiaba plenamente en sus capacidades y los había observado sobreponerse a las dificultades dentro de la misma colonia Gorki en numerosas ocasiones.

Por supuesto, no es posible conquistar una nueva colonia infantil cada vez que la voluntad se adormece (en el mejor de los casos, las colonias infantiles sin conquistar simplemente terminarían por agotarse). Makarenko necesitaba una meta suficientemente grande para que la colectividad entera se pusiese en marcha una vez más y la voluntad de cada individuo volviese a despertar, pero eso no quiere decir que

¹³¹ Es prudente anotar que hay una diferencia entre deseos y caprichos. Los deseos surgen del autoconocimiento (tema que abarcamos en el aparte *Necesidades e intereses del educando*). Por supuesto, pueden generarse de manera espontánea, sin ser tomados como decisiones, pero sólo adquieren fuerza suficiente dentro del individuo cuando éste ha logrado conocerse a sí mismo. Por su parte, los caprichos se presentan como falsas necesidades que no pasan por una relación con la conciencia, que no se desprenden del autoconocimiento, sino que son adquiridos de manera externa, ya sea por imitación o por imposición del medio.

cada vez que el maestro desee impulsar la voluntad en su educando, deba plantearle un objetivo de tal envergadura -aunque puede hacerlo perfectamente en tanto se ajuste a los deseos, las necesidades y el contexto en que se encuentre el educando-, sino que es necesario mantener la voluntad despierta y en movimiento, y el maestro emancipador debe servir de ayuda al educando para encontrar una finalidad que le dé gozo y le suponga dificultades a la vez. La magnitud del objetivo no es percibida por el estudiante según qué tan descabellado o visible sea, sino según el esfuerzo que le tome y qué tanto lo desee.

Aprender un idioma diferente al nativo puede ser una meta desdeñada por un individuo cuya pasión sea la ciencia, que se regocije en el desafío que supone descubrir y comprender las leyes que rigen a la naturaleza, pero, a la vez, puede ser un gran aliciente para otro que desee comprender una cultura ajena a la propia, y encuentre placer en las diferentes formas que toma el lenguaje para referirse a un sólo objeto dependiendo de la lengua que lo nombre.

La voluntad está ligada a las necesidades y los intereses del educando, y el maestro emancipador debe ejercer claramente su papel como acompañante e impulsor de la voluntad permitiendo que el estudiante explore estos intereses y reconozca sus necesidades, mientras cree firmemente en sus capacidades y lo alienta a continuar un camino elegido por sí mismo en libertad, a partir del profundo conocimiento de sí.

CAPÍTULO 3¹³²

SISTEMA PREVENTIVO Y PEDAGOGÍA DE MANDOS. EL POTENCIAL EMANCIPATORIO

Habiendo desarrollado los conceptos y propuestas anteriores, pasaremos ahora a hablar de un caso particular, que nos servirá para mostrar los beneficios que podría traer a nuestro contexto el conocimiento y la aplicación de lo que hemos tratado hasta el momento.

Ciudad Don Bosco se trata de una institución educativa cuya sede principal se encuentra en Medellín, es dirigida por la comunidad salesiana y su pedagogía es el Sistema Preventivo -del que hablaremos con mayor detenimiento más adelante-, enfocado hacia la juventud en riesgo¹³³ y desarrollado por San Juan Bosco. Si bien la institución cuenta con numerosos programas, cada uno enfocado a desarrollar una labor precisa (como Capre Construyendo sueños, que recibe jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley o bandas criminales, ayudándolos a reintegrarse a una vida social y familiar; o Dejando Huellas, un externado con sede en Amagá, que busca crear relaciones de confianza entre los niños y sus familias, para lograr una superación de los factores de riesgo en los que se encuentran), nos enfocaremos exclusivamente en uno de ellos, pues contamos con cierta familiaridad respecto a su funcionamiento, además de sernos posible hallar una relación estrecha con la situación de las colonias makarenkianas.

¹³² Tanto los datos estadísticos como los hechos aquí presentados, acerca de la Fundación Ciudad Don Bosco, fueron obtenidos por medio de entrevistas con diferentes funcionarios de la institución.

¹³³ La juventud en riesgo hace referencia a la porción de la juventud cuyas necesidades básicas no pueden cumplirse. Dentro de ésta podemos referirnos a los niños sin hogar, los que no pueden acceder a una educación o los que no cuentan con una familia a la que regresar, entre otros.

El programa en el que nos enfocaremos será Patio Formando Para la Vida, un internado establecido para los niños entre los 8 y los 12 años, que se encuentran en situación de vida de calle o en alto riesgo de estarlo. El programa garantiza a los niños que ingresan en él alojamiento, alimentación, salud, educación y recreación. Busca propiciar un ambiente familiar para ellos, además de permitirles retomar su formación integral y su proceso educativo, también los ayuda a reconocer la importancia que éste tiene en su proyecto de vida. Asimismo, busca desestimular en los jóvenes las diferentes conductas que son asociadas a la vida en las calles (como la delincuencia o la drogadicción), ayudándolos a encontrar alternativas para llevar su vida.

Lo que haremos a continuación es dar un esbozo de la manera en la que el sistema pedagógico de patio Formando Para la Vida se desarrolla, mostrando su potencial como método emancipador y deteniéndonos en algunas puntualidades que podrían servirse de la pedagogía de mandos para renovarse y enriquecerse:

La pedagogía utilizada dentro del programa Patio Formando Para la Vida (al que desde ahora nos referiremos sencillamente como "Patio"), como ya mencionamos anteriormente, es el Sistema Preventivo. Dicho sistema fue desarrollado por San Juan Bosco, cuya pretensión es "acompañar a los jóvenes para acoger y formar en sí mismos la fidelidad a la perenne novedad cristiana y hacerlos capaces de insertarse en una sociedad siempre nueva"¹³⁴. El Sistema Preventivo tiene un gran potencial emancipatorio como pedagogía, pues se enfoca en la juventud en riesgo, buscando que los muchachos se formen también como ciudadanos con compromiso hacia su comunidad y su historia, desarrollándose desde una educación con y para el trabajo,

¹³⁴ Fundación Don Bosco Perú. " Sistema Preventivo de Don Bosco" Camaná 2012, <http://fundaciondonbosco.org.pe/download/fdb/salesianidad/sistemaPreventivoPjorge.pdf> (Consultado el 27 de septiembre de 2017), 3.

pues se considera necesario que el muchacho adquiriera habilidades para integrar la sociedad, además de ser un individuo que lleve su vida de manera honesta y honrada, desde su propio esfuerzo, valorando también el trabajo de los otros y siendo un integrante útil¹³⁵ de la sociedad.

Su foco principal es la juventud, ya que Don Bosco consideraba que aquella era la época de la vida en que el individuo desarrollaba sus bases para la edad adulta, además de ser el momento oportuno para inculcar en alguien el sentido de solidaridad y pertenencia hacia la sociedad, pues para él “La sociedad no ayudaba a mejorar aquellos jóvenes, pero ellos tampoco ayudarían a mejorar la sociedad si seguían en esa situación”¹³⁶. Enfocar la pedagogía hacia una idea de este tipo implica una transformación en la sociedad venidera, pues, como mencionamos en el capítulo anterior, el individuo y la sociedad se desarrollan en una relación interdependiente, ya que éstos la afectan tanto como ésta los afecta a ellos. Es esta la razón de que, aunque la pedagogía de Don Bosco tuviera como uno de sus focos principales la formación de “buenos cristianos”¹³⁷, era común que le diera primacía al aspecto de formar “honrados ciudadanos”¹³⁸ sobre los rasgos religiosos. San Juan Bosco consideraba que los jóvenes tenían el potencial de cambiar la sociedad que habitaban, evitando que futuros niños tuviesen que sufrir lo que ellos. Lo importante era el tipo de hombre en el que se convertirían en el futuro, uno que fuese el vivo ejemplo del amor hacia su prójimo.

¹³⁵ En tanto su labor contribuye al desarrollo social, y su forma honrada de vivir la vida sirve a otros de ejemplo.

¹³⁶ Fundación Don Bosco Perú. ” Sistema Preventivo de Don Bosco” Camaná 2012, <http://fundaciondonbosco.org.pe/download/fdb/salesianidad/sistemaPreventivoPjorge.pdf> (Consultado el 27 de septiembre de 2017), 4.

¹³⁷ *Ibidem.*

¹³⁸ *Ibidem.*

El objetivo principal del Sistema Preventivo es cambiar la condición de vida en la que se encuentran los niños que entran a su cuidado y que éstos, a su vez, luchen por que otros niños no tengan que pasar por las mismas dificultades que ellos. Es por esto que Patio ofrece a sus muchachos -de una manera similar a como lo hacía la Pedagogía de Mandos en las colonias makarenkianas- la posibilidad de dejar de lado los caminos que estaban trazados para ellos al encontrarse atrapados dentro de un contexto que no les ofrecía más oportunidades que mendigar y delinquir. Por supuesto, cabe añadir que, aunque ambos sistemas compartan similitudes (como su enfoque hacia los jóvenes en riesgo, la educación para el trabajo o la enseñanza por medio del ejemplo), no quiere decir que sean exactamente iguales.

Ambos métodos responden a contextos específicos que, aunque similares, llevan a sus respectivos autores a posiciones diferentes. La Pedagogía de Mandos surge luego de la Revolución de Octubre de 1917, como respuesta a las necesidades y carencias que se generan luego de la guerra civil, apuntando con su método a la formación de un hombre nuevo¹³⁹; se trata de un método pedagógico que está indudablemente permeado por la situación política y que, necesariamente, se ve afectado por la nueva ideología que se desarrolla en la URSS. Por su parte, el Sistema Preventivo surge a partir del encuentro de Don Bosco con la juventud obrera italiana de Turín en 1841, durante un período de gran agitación política *continua* en el que Italia llevaba a cabo su proceso de unificación. Al mismo tiempo, la industrialización tomaba gran protagonismo, por lo que se generaban migraciones desde el campo en busca de un mejor sustento y, desde aquí, el detrimento de las condiciones de vida en

¹³⁹ Como dijimos al comienzo, “hombre nuevo” hace referencia al hombre que pertenece a la nueva sociedad.

la ciudad debido al brusco aumento poblacional. Sin embargo, Don Bosco no toma la misma postura que Makarenko ante el cambio.

Debido a que la situación en Italia no es de ruptura como en las repúblicas socialistas soviéticas, no existe realmente la impresión de que todo “lo viejo”, todo lo que ahora “no sirve” pueda ser simplemente dejado de lado para el establecimiento de algo “novedoso”, algo que se ajuste a la “nueva sociedad”. Debido a que Italia se encontraba en un proceso de cambio continuo, no súbito, había que lidiar tanto con los problemas del pasado como con los del futuro. Don Bosco, entonces, encuentra su asidero en un lugar muy diferente al de Makarenko. No lo hace tomando partido en la ideología política que se muestra como una nueva esperanza (pues ésta no parece existir), sino que redobla su confianza en la religión, pues sólo el profundo amor hacia el otro podría solucionar las condiciones de vida en las que se encuentran los jóvenes de Turín (escasez de alimentos, falta de un lugar donde vivir, exceso de horas de trabajo, ejercicio de la delincuencia para poder sobrevivir, lo que los llevaba por montones a las cárceles, en las que terminaban hacinados debido al gran aumento poblacional en dificultades económicas, etc.).

Es por ello que su pedagogía no habla directamente de la búsqueda de un hombre políticamente comprometido¹⁴⁰ sino que desarrolla este concepto siempre desde la posición del hombre como buen cristiano, desde el aspecto religioso; y a esto se le da una importancia fundamental: el Sistema Preventivo considera que la práctica de los sacramentos y la oración son elementales para la formación moral de un individuo, pues en ellos se inculca la conciencia del otro, el amor y la piedad. Sin embargo, es necesario aclarar que en el Sistema Preventivo no debe obligarse a un

¹⁴⁰ Al menos no lo menciona de manera literal -aunque sí se infiere su necesidad en tanto se habla de la búsqueda (de la que hablaremos más adelante) de la generación un cambio social-, pues Don Bosco opta por una “neutralidad política” donde no hay afiliación a ningún partido, sino que debe buscarse la paz independientemente de la ideología política.

muchacho a hacer parte de los sacramentos, sino que debe mantenerse abierta para ellos la oportunidad de participación mientras que se les anima a hacerlo. Como mencionamos anteriormente, Don Bosco daba primacía a la formación de un hombre que fuese vivo ejemplo de amor hacia su prójimo aún si no llevaba a cabo una práctica religiosa regular.

La pedagogía de San Juan Bosco muestra a los jóvenes que hay posibilidades de vida más allá de las que les son familiares y les ofrece la oportunidad de entrar en contacto con ellas, ayudándolos a tomar las riendas de su vida generando autoconfianza y permitiéndoles desarrollar y adueñarse de sus capacidades físicas e intelectuales. Extendiéndonos un poco más y siendo algo más específicos, el Sistema de Prevención busca ayudar a los jóvenes a enfrentarse a las dificultades que se presentan en sus vidas, además de intentar mejorar las condiciones de vida en las que se encuentran y, para ello, pretende otorgarles un entorno que los proteja de experiencias negativas (como violencia intrafamiliar, carencia de recursos o abandono) a temprana edad, para ayudarlos a desarrollar su potencial por medio de propuestas positivas (como la organización de grupos que lleven a cabo actividades que resulten de interés y les permitan adquirir habilidades que les ayuden a ocupar su tiempo sanamente y desempeñarse en el futuro -talleres de jardinería, bisutería, clubes deportivos, etc.-), sirviéndoles como un estímulo externo “mientras se refuerza en ellos la capacidad de respuesta autónoma al llamado de los valores”¹⁴¹. En otras palabras, el Sistema Preventivo busca dar cierto nivel de protección a los jóvenes en situación de riesgo, para que estos puedan desarrollar su potencial en un ambiente seguro y,

¹⁴¹ Fundación Don Bosco Perú. ” Sistema Preventivo de Don Bosco” Camaná 2012, <http://fundaciondonbosco.org.pe/download/fdb/salesianidad/sistemaPreventivoPjorge.pdf> (Consultado el 22 de noviembre de 2017), 15.

progresivamente, adquirir las herramientas que los ayuden a enfrentarse a las problemáticas que se les presentan en el mundo, sin dejarse arrastrar por ellas.

Pero para que el Sistema de prevención pueda ayudar a los jóvenes, debe desarrollarse desde el amor y la confianza, tanto en la relación educador-educando, como en la del educando consigo mismo. Esto quiere decir que el educador no sólo debe velar por proteger al niño de situaciones adversas¹⁴², sino que debe hacerse presente en la vida del joven. No se trata de que el educador se vuelva una barrera contra el mundo -pues esto no ayudaría al educando a tener confianza en sus capacidades-, sino de que éste muestre al educando nuevas opciones ante las problemáticas (como que no es necesario delinquir para obtener sustento, sino que estudiar es una posibilidad que aumenta las posibilidades de obtener un trabajo estable a futuro y que, haciendo parte del programa, se trata de una opción que ahora está a su alcance), para que el muchacho pueda tomar decisiones autónomas y comprenda que es posible hacer frente a las dificultades sin dejarse llevar por ellas.

Entretanto, no debe descuidarse la relación educador-educando, pues la labor educativa en el Sistema Preventivo sólo puede desarrollarse si existe confianza y familiaridad entre el joven y el maestro, por lo que el educando ha de ver al educador como un integrante activo de su vida, y no sólo como una figura útil. El muchacho debía sentir que había un acompañamiento, que alguien se preocupaba por él, que alguien esperaba algo de él, que alguien luchaba por su bienestar y sus sueños junto a él. A partir de estas sensaciones se gestaba un vínculo de confianza que daba un ambiente similar al familiar. Esto generaba en los jóvenes una sensación de afán de

¹⁴² Violencia en el hogar, abandono de los padres, dificultades para satisfacer sus necesidades básicas, etc.

inclusión, logrando que buscasen dar lo mejor de sí mismos en cada actividad que era realizada con y para esta nueva familia que habitaban

Este ambiente familiar no se desarrollaba sólo por la confianza que los educadores pusieran en el educando, sino por la manera en que ésta era expresada, pues dentro del Sistema de Prevención los educadores debían ser severos y exigentes¹⁴³, pero al mismo tiempo preocuparse por su bienestar, mientras los consideraban como sus iguales, expresándolo todo en un espíritu de camaradería (sin dejar de lado las exigencias), donde el educador establezca una relación permanente con el educando, que no se limite al aula de clase o situaciones formales, sino que realice con él actividades de la vida cotidiana que lo integren en su forma de vivir la vida, ya sea almorzando junto a ellos a la hora asignada en la jornada, compartiendo actividades extra a las clases, como el juego en las horas de receso o actividades deportivas o artísticas. Don Bosco, en su *Carta de Roma*¹⁴⁴ escribe: "... al ser amados (los jóvenes) en las cosas que les agradan, participando en sus inclinaciones infantiles, aprendan a ver el amor también en aquellas cosas que les agradan poco, como son la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos y que aprendan a obrar con generosidad y amor"¹⁴⁵. Cuando el educando encuentra disposición por parte del educador, él mismo se sentirá más dispuesto a participar en las opciones que éste le brinda.

Además de esto, para ayudar a la construcción de ese vínculo de confianza, el educador ha de cumplir con las mismas normas y deberes que el educando; igualmente, gozará de los mismos derechos. El educador ha de evitar ubicarse en una

¹⁴³ Las exigencias deben ser proporcionales al nivel de desarrollo del muchacho. No debe pedírsele algo que, de antemano, se sepa como un imposible. Sin embargo, sí ha de mantenerse cierto nivel de dificultad, para que el educando se esfuerce y pueda entrenar sus capacidades o adquirir unas nuevas.

¹⁴⁴ Juan Bosco, Pbro, carta al oratorio sobre el espíritu de familia (Carta de Roma), 10 de mayo de 1884.

¹⁴⁵ Juan Bosco, Pbro, carta al oratorio sobre el espíritu de familia (Carta de Roma), 10 de mayo de 1884.

posición de superioridad, pues es necesario dejar clara una relación de igualdad, donde el educando no se sienta oprimido por el educador, por lo que debe también evitarse el uso de la fuerza para establecer la disciplina.

Patio se encuentra en una situación complicada respecto al aspecto de la confianza, pues ésta se genera en una relación por medio de un desarrollo progresivo, no se despierta de la noche a la mañana, sino que debe construirse. Sin embargo, la población que maneja el programa es fluctuante debido a que el internado usualmente se trata de un lugar de transición, donde los niños pasan una temporada mientras se realiza el proceso en que sus padres o tutores logran reestablecer sus derechos legales sobre ellos, o mientras se encuentra un familiar cercano que pueda encargarse de su cuidado¹⁴⁶. Esto hace que la base poblacional no sea estable, dificultando el desarrollo de las relaciones entre educandos y educadores, pues se cuenta con muy poco tiempo para establecer lazos entre parte y parte.

La colectividad dentro de las colonias makarenkianas logró mantenerse debido a que las colectividades primarias, los destacamentos, no se alteraban constantemente, sino que se mantenían lo suficiente para que los nuevos integrantes pudieran aprender de la vida en comunidad. Patio no cuenta con la misma posibilidad, pero aquello no quiere decir que no pueda lograrse una aproximación a las relaciones de confianza dentro de la institución:

¹⁴⁶ Es necesario agregar que, en muchas ocasiones, este proceso de restablecimiento de derechos o esta búsqueda de un familiar, no llega a una conclusión satisfactoria, por lo que la institución puede iniciar un proceso de adopción para que el niño quede bajo su tutela. Sin embargo, que esto suceda en numerosas ocasiones, no quiere decir que sea en todos los casos, por lo que la institución no cuenta con una base poblacional estable.

Los chicos que ingresan a Patio vienen de contextos tan complejos¹⁴⁷ como los que ingresaban a la colonia Gorki, y su carácter y actitud hacia la vida se encuentran marcados necesariamente por dichos contextos, lo que hace que el proceso de formación fuese un reto para el educador. En una situación como ésta, es fundamental que se establezca un vínculo que relacione al educando y al educador de una manera favorable, pero esto toma tiempo y, en Patio, el tiempo que se pasa con los niños no tiende a ser suficiente, pues el plantel docente y directivo cambia periódicamente. Si bien las colonias llevaban una ventaja circunstancial a Patio, si Makarenko hubiese tenido que realizar con cada educando el mismo proceso de convencimiento y acercamiento que realizó con los primeros diez muchachos de la colonia Gorki, no habría sido posible lograr el desarrollo que alcanzó la colonia.

A medida que la población de las colonias crecía, Makarenko se veía obligado a apurar el paso, pues si los jóvenes recién llegados superaban en número a los antiguos integrantes de la colonia y el proceso de acercamiento a ellos y de adaptación a la colonia se hacía demasiado lento, las pequeñas colectividades se desintegrarían y la gran colectividad se transformaría en muchedumbre, ya que el común no sería una colectividad organizada, sino que caería en la misma situación de masa informe en la que se encontraban muchas colonias infantiles en la URSS en aquel momento. Para evitar una situación como esa, Makarenko recurría a un método que afectaba la manera de relacionarse con los muchachos desde el comienzo en que éstos llegaban a la colonia, lo llamaba el *método de la explosión*¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Al decir “complejos” nos referimos a que se encontraban en situaciones de vida lejos de ser ideales, que contaban con problemas familiares, de delincuencia, etc.

¹⁴⁸ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 165.

Dicho método buscaba ejercer una influencia inmediata sobre el individuo; parafraseando a Makarenko: revolucionando todos sus deseos y todos sus afanes¹⁴⁹. Se desarrollaba desde la suposición de que el carácter difícil del muchacho se debía al “deterioro de las relaciones entre la personalidad y la sociedad”¹⁵⁰, en tanto las exigencias de la personalidad no lograban vincularse a las exigencias de la sociedad, generando en el muchacho sensaciones de exclusión, frustración o desdén hacia los demás y hacia las formas sociales. Para evitar que esta relación continuara degenerándose, Makarenko proponía que debía arrancarse de raíz, ya que no podía lograrse por un proceso evolutivo de reparación si las relaciones se encontraban dañadas desde su establecimiento, sino que había que establecer un espacio libre para la generación de unas nuevas. El método de explosión consistía en llevar ese conflicto de relaciones entre personalidad y sociedad hasta el último extremo, presentar a los muchachos una opción que no dejaba espacio a medias tintas y, por lo tanto, no dejaba tampoco espacio a la evolución de las relaciones defectuosas, sino que implicaba la necesidad de establecer unas nuevas. Esa opción se trataba de plantearle a los chicos la toma de una decisión radical: integrarse a la sociedad o salir de ella definitivamente. De este modo, se les presenta la oportunidad de tomar una elección de gran envergadura por sí mismos: nadie los está obligando a quedarse, nadie los está obligando a irse; ahora es su deber considerar las opciones que les son presentadas, reparando (tal vez por primera vez) en sus necesidades, en sus anhelos, haciéndose conscientes de sí mismos y de la situación en la que se encuentran. En el momento de tomar esta decisión hace su aparición por primera vez la posibilidad de la emancipación: su vida está en sus manos, lo que hagan con ella depende sólo de sí

¹⁴⁹ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 165.

¹⁵⁰ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 168.

mismos y responde únicamente a la manera en la que planeen desarrollar sus potencias y sus búsquedas personales.

A las comunas makarenkianas llegaban chicos referidos por instituciones externas¹⁵¹, que se encargaban de los jóvenes en las calles o con problemas de delincuencia. De igual forma, Patio recibe chicos referidos por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), encargándose de ayudar al cumplimiento de la ley que establece los derechos del niño (como el derecho a la educación, a tener una alimentación, vivienda, servicios médicos adecuados, etc.) mientras el ICBF resuelve los trámites legales para definir la situación en la que se encuentra el niño (ya sea un trámite de restablecimiento de derechos de potestad de los padres sobre el niño, la búsqueda de un pariente cercano que pueda encargarse de su cuidado o, en casos en los que ambas situaciones anteriores sean imposibles, el proceso de adopción del niño por parte de la institución Ciudad Don Bosco, en cuyo caso el niño se convierte en un residente permanente de los internados que hacen parte de la institución, hasta que sea mayor de edad). Sin embargo, aun cuando ambos casos sean similares, es cierto que las colonias contaban con libertades que Patio no puede darse.

Patio no puede darse el lujo de decirle a un niño “Bueno, puedes venir con nosotros porque necesitamos de alguien como tú... o puedes seguir tu camino en la calle, eso es todo”, como lo hacían los comuneros de Dzerzhinski cuando iban en búsqueda de chicos a los vagones de los trenes. Patio debe cumplir a las exigencias del ICBF, por lo que no puede presentar al chico un método de explosión que sea tan radical. Sin embargo, le es posible hacerlo a menor escala.

¹⁵¹ Aunque ésta no era la única manera. Los comuneros de la comuna Dzerzhinski también recogían vagabundos en los trenes y los invitaban a la colonia, también en muchas ocasiones las mismas familias dejaban a los chicos en la colonia o, incluso, los chicos se presentaban allí por sí solos. En el texto, nos referimos específicamente a un método porque es el que más se asemeja a la situación en Patio.

Si bien no es posible darle la posibilidad al chico de marcharse y ya, sí puede dársele la libertad de hacer parte de la familia Don Bosco o no hacerlo. En el caso de Patio, se podría decir al joven: bueno, por ahora este es tu hogar, pero no te vamos a obligar a que participes de las actividades. Puedes integrarte a la familia y hacer parte de algún núcleo, así como de las fiestas, las salidas, los grupos de estudio. Nuestra comunidad necesita más chicos y tú podrías ser una parte importante de ella... O puedes quedarte aparte, en tus cosas. Nadie va a impedírtelo. No va a faltarte comida y tienes los maestros a tu disposición, así como un lugar donde dormir, pero las festividades y las actividades grupales son para la familia... Así que está bien, respetaremos tu decisión. En este caso, no se deja al chico a su suerte completamente, y se cumplen también las exigencias puestas sobre la institución, pero sí se ejerce cierto tipo de presión. El chico verá en los otros la alegría y el compañerismo reflejados en sus actitudes, percibirá una sensación de bienestar que hasta el momento no había podido recibir en sus relaciones de sociedad. En este punto, se abre la posibilidad del surgimiento de un deseo propio en el muchacho, parte de su personalidad, de pertenecer a lo que antes rechazaba. Las relaciones defectuosas entre personalidad y sociedad que se expresaban anteriormente en el muchacho son potencialmente reemplazadas por el deseo de construir un vínculo nuevo, al descubrir posibilidades desconocidas hasta el momento para él.

Si bien es necesario realizar algunas modificaciones, el método de explosión usado por Makarenko puede ser útil para intentar establecer relaciones de confianza entre los educandos y educadores de Patio. Sin embargo, cabe aclarar que la reparación de las relaciones que se da dentro de los muchachos no implica la generación automática de un vínculo entre ellos, los demás muchachos y los

educadores. Aún se hace necesario un trabajo de acercamiento y de escucha para que el niño pueda entablar relaciones basadas en la confianza. Sin embargo, el método de explosión permite que puedan desarrollarse en un terreno limpio, en lugar de verse obligadas a crecer en uno árido. El método de explosión genera el espacio para la oportunidad que, de otra manera, requeriría una gran cantidad de tiempo. Por supuesto, el método explosivo genera un riesgo, pues el muchacho podría simplemente terminar por decidir aislarse por completo, dar la espalda a la sociedad. Pero hemos de tener claro que cada acción pedagógica conlleva un riesgo. Resulta imposible prever con exactitud las decisiones o actitudes que tendrá un muchacho cuando realizamos una u otra acción pedagógica sobre él, pero no lograríamos nada si nos quedásemos de brazos cruzados por el temor a cometer una equivocación.

Freire nos habla de ello en la segunda carta de su obra *Cartas a quién pretenda enseñar*¹⁵². Si bien allí habla de los temores a una dificultad intelectual, lo cierto es que puede aplicarse también a otros niveles del ejercicio pedagógico y del aprendizaje en general. Un maestro emancipador no puede ser un individuo temeroso de enfrentarse a la dificultad, sino que debe tratarse de alguien que se enfrente a ella manteniendo la seguridad en lo que hace. No se trata de no tener miedo al ejercer nuestra labor como educadores, sino que se trata de no permitir que éste "... nos paralice o nos persuada de desistir fácilmente, de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo"¹⁵³. Rancière también nos habla del ejercicio de la voluntad, por lo que no está de más recordar que dicho ejercicio no aplica sólo a los educandos, sino también a los educadores. Sólo es posible impulsar una voluntad ajena cuando la propia tiene la fuerza suficiente para hacerlo.

¹⁵² Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, trad. Stella Mastrangelo (Argentina: Siglo Veintiuno Editores S.A., 2008) 23.

¹⁵³ Freire, *Cartas*, 60.

No podemos permitir que las dificultades o el temor se interpongan en nuestro camino cuando queremos servir de ejemplo a otros individuos. Freire también nos habla de importancia de ser consecuente con lo que decimos y lo que hacemos, pues la educación no se da sólo en las palabras o desde las peticiones y exigencias, sino que se desarrolla a partir de los actos que realizamos, pues el educando siempre estará atento a nuestras acciones, y rechazará nuestras exigencias si no encuentra una concordancia entre ellas y la manera en la que nosotros mismos actuamos: "... lo peor para la formación del educando es que frente a la contradicción entre hacer y decir tiende a no creer lo que la educadora dice"¹⁵⁴. Establecer relaciones de confianza entre educador y educando se hace desde ambas partes. No se trata sólo de que el educador haga un voto de confianza en el educando, sus capacidades, su inteligencia, etc., sino que el educando también debe poder confiar en que el maestro cumplirá con lo que defiende verbalmente. No se puede ser maestro emancipador diciendo que se cree en la igualdad de inteligencias cuando, a la hora de actuar, aún se mantiene la idea de la existencia de una inteligencia superior.

Continuando con el desarrollo de las características del Sistema de Prevención aplicado en Patio, se considera indispensable que los muchachos adquieran habilidades para el mundo laboral. Sin embargo, debido a la multiplicidad de programas que se dan en Ciudad Don Bosco, Patio no alberga un gran enfoque hacia este aspecto, debido principalmente a que se trabaja con un rango de edad menor. En general, Don Bosco consideraba fundamental inculcar habilidades para el trabajo en los jóvenes porque esto los ayudaba a llevar su vida adulta de una manera digna, no sólo porque les posibilitaba ejercer algún oficio, sino porque su ejercicio ayudaba a la

¹⁵⁴ Freire, *Cartas*, 98.

configuración de su personalidad. De una manera similar en que Makarenko percibía la utilidad de una educación para el trabajo, el educador y sacerdote italiano consideraba que la realización de una pedagogía con este componente ayudaba a los jóvenes a crear una conciencia del esfuerzo y una solidaridad hacia el otro en tanto se aprende a reconocer no sólo el sacrificio propio, sino también el valor del ajeno.

También debemos señalar la actitud de los educadores frente a los educandos al aplicar el Sistema de Prevención. Es necesario que los educadores pertenecientes a dicho sistema hagan partícipes a los jóvenes de las decisiones tomadas en el ámbito educativo o correctivo, permitiéndoles comprender el porqué de las mismas y su necesidad. En este simple acto de compartir razones, se evidencian los profundos lazos de confianza e igualdad que se han venido desarrollando junto el educando, pues el educador tiene plena seguridad de que el muchacho comprende la situación en la que se encuentra y es capaz de acercarse a ella de una forma crítica, comprendiendo las razones que han llevado a tomarla o indagar acerca de ellas en caso de ser necesario y, al mismo tiempo, el educador expresa sus puntos de vista de una forma dialógica, que no intenta convertirse en imposición, sino en razonamiento compartido.

De aquí, se infiere que también se halla la necesidad de comunicarse con el educando por medio del diálogo pues, como mencionamos en apartes anteriores, un diálogo es un acto que se da entre iguales, por lo que su ejercicio dentro de la relación el educando, intensificará el sentimiento de igualdad que fortalece las relaciones de confianza. Además de esto, el educador debe profundizar en su conocimiento sobre el educando, hacerse consciente de la realidad, del contexto que habitan los jóvenes a su cargo, pues es sólo desde este conocimiento que podrá ajustar el método educativo

a las necesidades e intereses que presente el muchacho, facilitando el trabajo de enseñanza y formación. Es importante señalar que el desarrollo de todas estas actitudes, que contribuyen a la formación de aquel vínculo de confianza del que hemos venido hablando, se da ahora con mayor facilidad gracias a la aplicación del *método de explosión*, en tanto ya no se trabaja desde unas relaciones entre personalidad y sociedad que se encuentran defectuosas, sino desde un campo vacío, desde una oportunidad otorgada voluntariamente por el educando al haber abandonado dichas relaciones malogradas.

Ahora, si bien hemos venido mencionando que ha de mantenerse una relación de igualdad entre educando y educador, y que éste último jamás tendría que ponerse sobre el muchacho, cabe aclarar que “la familia educativa de Don Bosco”¹⁵⁵ no es una comunidad asamblearia, pues cuenta con una autoridad que se reconoce sobre las demás: la del director. Si bien es cierto que se trata de una autoridad mayor, que sea el “jefe de familia”, esto no quiere decir en ningún momento que se cree una distancia mayor entre el director y el educando, o que sea ajeno a las premisas del sistema. Al contrario, el director ha de ser el ejemplo de los valores y las búsquedas planteadas dentro del Sistema Preventivo. Los mismos principios que han de seguir los educadores, ha de seguirlos el director: debe mantenerse en contacto con los muchachos, no recurrir a la violencia, relacionarse por medio del diálogo, escuchar sus necesidades, etc. También es necesario añadir que, aunque el director es el primer responsable por los cuidados y la formación de los educandos, todos en la institución son responsables de la formación humana de los jóvenes, no importa si son

¹⁵⁵ Fundación Don Bosco Perú. ” Sistema Preventivo de Don Bosco” Camaná 2012, <http://fundaciondonbosco.org.pe/download/fdb/salesianidad/sistemaPreventivoPjorge.pdf> (Consultado el 27 de septiembre de 2017), 10.

educadores, administradores o directivos; la institución ha de comportarse siempre como un organismo familiar, y cada integrante ha de velar por el desarrollo de los muchachos.

Sin embargo, respecto al caso particular de Patio, puede observarse que el desarrollo de esta familiaridad no se da con suficiente fuerza. Debido a que muchos de los niños que pertenecen al programa no desean estar allí realmente (pues han llegado al programa separándose de sus familias, dejando atrás su entorno natural, alejándose de quienes apreciaban), se dificulta crear un sentimiento de pertenencia a una comunidad que les es impuesta y que parece pretender reemplazar la vida a la que estaban acostumbrados. Respecto a este problema, también podemos encontrar una solución recurriendo a la Pedagogía de Mandos.

Uno de los mayores obstáculos a la hora de establecer un ambiente familiar para los chicos de patio es que, luego de ser arrebatados de sus contextos cotidianos, son enviados a un lugar repleto de desconocidos, seres que no están familiarizados con su situación y de los que ellos mismos tampoco saben nada. Que el educador conozca el contexto del educando es importante, pero no debe verlo sólo como la expresión de una situación problemática, sino que debe estar abierto a recibirlo como individuo, como persona, conocerlo en sus actitudes y su forma de vivir en el mundo, y esto sólo puede lograrse a partir de la convivencia. Sin embargo, aún esto no es suficiente para establecer un ambiente que el educando reconozca como familiar. La comunidad educativa no está formada sólo por los educadores y un educando: es una comunidad compuesta por muchos otros educandos, directivos, administradores, y demás individuos que conviven en el mismo ambiente y prestan sus servicios y

conocimientos¹⁵⁶. Es por ello que no basta con que una de las muchas partes conozca a la otra, sino que debe generarse un ambiente familiar general, donde haya conciencia de cada uno, por parte de cada uno.

En momentos anteriores del texto, mencionamos los beneficios que puede traer la implementación de una asamblea dentro del ámbito educativo como ayudar a la formación de un ciudadano responsable en tanto ayuda a la generación de conciencia del otro, permitir que el educando desarrolle sus habilidades argumentativas o que aprenda a enfrentarse a las consecuencias de las decisiones que ha tomado, etc. Sin embargo, la asamblea no sólo sirve como un método que permite desarrollar la disciplina en la personalidad o que genera hábitos que correspondan a un ciudadano responsable (conciencia del otro y de sus puntos de vista y necesidades, comprensión de la organización del contexto en el que habita, etc.), sino que permite establecer cierta cercanía entre sus integrantes al ser un mecanismo que favorece la socialización y el acercamiento colectivo. En su obra *La colectividad y la educación de la personalidad*¹⁵⁷ Makarenko nos dice que “(...) la asamblea general es el control permanente de la colectividad, el constante conocimiento mutuo, de los asuntos de cada uno de la colectividad primaria”¹⁵⁸. A partir de aquí podemos decir que la asamblea general es uno de los núcleos principales de las colectividades makarenkianas, pues se trata del medio por el que

¹⁵⁶ Según la ley general de educación colombiana (ley 115 de 1994) la comunidad educativa “... está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”. Ley 115 de febrero 18 de 1994 (Colombia: ley general de educación), artículo sexto.

¹⁵⁷ Makarenko, *La colectividad y la educación de la personalidad*.

¹⁵⁸ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 235.

todos los integrantes de la comunidad tienen conocimiento de la existencia de los demás.

La asamblea aporta más a la comunidad que un contexto organizado, no ayuda sólo a la formación individual, sino que ayuda a la construcción de la colectividad. La asamblea permite que todos los integrantes de la comunidad se conozcan entre sí, posibilitando la aparición de un interés por el otro que antes no surgía debido a su desconocimiento. Respecto a este aspecto, Patio lleva una ventaja sobre las colonias de Makarenko: su población es menor. Las colonias Gorki y Dzerzhinski contaban con cientos de integrantes, por lo que mantener una colectividad unida, en la que cada individuo fuera consciente de los demás integrantes, era una tarea ardua. Sin embargo, aún con esta particularidad, la asamblea lograba su cometido, por lo que Patio no debería tener demasiadas dificultades a la hora de desarrollar un ambiente familiar partiendo de la implementación ésta.

Es cierto que puede tratarse de un sistema complicado en un comienzo, pero con el tiempo se hará de forma natural y el interés por los otros despertará en los integrantes o, al menos, lo hará el reconocimiento del otro. Makarenko nos entrega un ejemplo de ello en *La colectividad y la educación de la personalidad*¹⁵⁹. El pedagogo ucraniano nos dice que es posible que los alumnos de grados mayores -no tanto los más pequeños, pues estos tienen un poco más viva la llama de la curiosidad- sientan cierto nivel de tedio al llevar a cabo las primeras asambleas, pues puede que se estén discutiendo temas de otros integrantes de la comunidad, cosas con las que ellos no sientan relación en un comienzo, como el comportamiento de un alumno más pequeño, con el que él no comparte muchas actividades. Sin embargo, la discusión

¹⁵⁹ Makarenko, *La colectividad y la educación de la personalidad*.

constante del tema, el resonar de los nombres tratados en la reunión, harán que el educando termine por conocer al pequeño mencionado en la asamblea de manera inevitable “Después, quizás, pueda ver al pequeño en el corredor haciendo alguna diablura y decirle: “¡Ah, tú eres el de la asamblea de ayer, donde te enfadaste, y ahora vuelves a dispararte como un loco!” Y el pequeño comprende que este mayor estuvo en la asamblea, se fijó en él y le ha reconocido”¹⁶⁰. Se genera, entonces, un reconocimiento del otro: ya no es un grupo de extraños al que el educando se ve obligado a entrar, sino que son individuos conocidos, que hacen parte de lo mismo que él. Es aquí donde se abre la posibilidad a la formación de un ambiente familiar, pues ahora el educando puede reconocerse en el otro, darse cuenta de que hay más que, como él, se encuentran en situaciones complicadas y que hay personas que están ofreciendo su ayuda. No se le ha dicho nada directamente, no se le ha pedido que realice una acción concreta, sólo se le ha permitido acceder al conocimiento de la comunidad y de los individuos que la componen y, a partir de aquí, comienza a generarse un sentido de pertenencia en lugar de uno de rechazo.

Si bien, como mencionamos con anterioridad, Don Bosco no está planteado para ser una comunidad asamblearia, lo cierto es que el programa Patio Formando para la Vida podría beneficiarse de su implementación. Incluso si se quiere mantener la figura de autoridad del director o coordinador, es posible la creación de una asamblea menor que discuta temas generales de la comunidad, que permita que los chicos se hagan conscientes de su entorno. Debido a que la población de Patio se trata de niños hasta los 12 años, podría asumirse una asamblea que los haga partícipes de la comunidad y su organización sin minar la autoridad del coordinador, pues para el uso que buscaría

¹⁶⁰ Makarenko, *La colectividad y la educación*, 236.

darse a la asamblea como herramienta para propiciar la familiaridad entre los integrantes del programa, lo más importante es generar una conciencia del otro, no tomar necesariamente tomar decisiones puntuales acerca de la forma en que se desenvuelve el aparato institucional.

Respecto a los demás aspectos ya mencionados del Sistema Preventivo, Patio no contará con demasiadas dificultades para su aplicación o la consecución de los objetivos establecidos a partir de ésta, por lo que no profundizaremos demasiado en ellos. Sin embargo, en las características que desarrollamos anteriormente, podemos ver el potencial emancipatorio del programa Patio Formando Para la Vida y la manera como éste puede incrementarse si se implementan aspectos sencillos de la Pedagogía de Mandos¹⁶¹, como lo serían el método de explosión y la organización asamblearia.

¹⁶¹ Por supuesto, esto habrá de hacerse teniendo en cuenta el contexto de Patio y de los niños que lo integran. No sería adecuado implementar métodos calcados de contextos diferentes, pues no responderían a las necesidades del propio. Sin embargo, vemos que es posible realizar un análisis crítico e identificar la utilidad de un procedimiento en la situación sobre la que desea establecerse alguna mejoría.

CONCLUSIONES

El método pedagógico desarrollado por A. S. Makarenko cuenta con características que pueden resultar de utilidad para la educación en nuestro país. Al tratarse de un método que busca educar para que los niños se conviertan en hombres activos y conscientes a nivel político, a la vez que hacen parte activa de la sociedad y tienen conocimiento de su papel e importancia dentro de la misma, este se convierte en una herramienta útil para suplir las necesidades educativas que surgen en el contexto actual de un país como Colombia. Por supuesto, debe tenerse en cuenta que la pedagogía makarenkiana se realizó en respuesta a un contexto diferente al colombiano, no sólo por la temporalidad, sino por las características sociales y culturales, por lo que se necesita realizar un análisis crítico de las necesidades y el contexto en que nos encontramos.

El Sistema Preventivo de Don Bosco es usado como ejemplo de la posibilidad de actualizar un método de acuerdo al contexto social y temporal, pues aunque éste también se desarrolla en una época y contexto diferente al colombiano, es aún utilizado por los salesianos alrededor del mundo; de la misma manera, la pedagogía de mandos se utiliza aún hoy en instituciones educativas, como el colegio Gimnasio Internacional de Medellín, ubicado aquí mismo en Colombia, en el municipio de La Estrella, Antioquia.

Si bien no pretende realizarse la descripción de una metodología nueva y completa, sí logramos presentar una actualización de la pedagogía de mandos a partir del análisis de sus características (el ejercicio de la colectividad, el desarrollo de la autonomía y la disciplina, y su enfoque hacia la educación para el trabajo) entrando en

contacto con el sistema salesiano, y la manera en que éstas podrían implementarse dentro de dicho sistema, mostrando la forma en que su apropiación sería útil para el desarrollo de una educación que ayude a los jóvenes a alcanzar su emancipación intelectual (permitiéndoles tomar sus propias decisiones, integrarse activamente a su propio proceso de aprendizaje y acceder a la manera en que se desenvuelve la institución educativa a la que pertenecen, entre otras) y, a partir de allí, evidenciar los beneficios que podría traer dicho fenómeno para una sociedad como la nuestra. Como vemos, resulta provechoso que expandamos horizontes a nivel pedagógico y estemos dispuestos a realizar cambios para mejorar la calidad y los alcances de nuestra educación.

De la misma manera en que Makarenko necesitaba crear un nuevo método pedagógico para la formación de un hombre nuevo, nosotros debemos ajustar nuestros métodos a las necesidades que surgen en una sociedad que ha cambiado con los años, una sociedad necesariamente permeada por la tecnología, globalizada, diversa, pero que aún sufre los efectos de una guerra que no cesa, donde la distancia de clases sociales es aún insalvable para muchos, y donde hay familias que no pueden darse el lujo de brindar a sus hijos una buena educación o incluso niños que ni siquiera cuentan con una familia.

La implementación de métodos pedagógicos diferentes a la enseñanza tradicional que, además de buscar la transmisión de conocimientos, den un papel fundamental a la formación de individuos conscientes de sí mismos y del otro, podría ayudar a la construcción de una sociedad en la que cada persona no sólo esté al tanto de sus capacidades, sino que pueda desarrollarlas y aplicarlas para la consecución de una vida más digna, tanto propia como del otro, pues se generaría un sentimiento de igualdad con el otro. Por supuesto, como hemos mencionado ya, esta implementación

de nuevos métodos resulta útil, siempre y cuando se haga de manera sensata y cuente con una investigación previa en la que se analicen aspectos como la situación social, características culturales y políticas, etc., y a partir de ello, identificar las necesidades a las que se busca dar respuesta, así como los métodos que podrían presentar una solución a las mismas. Todo para poder realizar las adaptaciones y actualizaciones acordes al contexto en el que nos encontramos, evitando reproducciones vacías de procedimientos ajenos que traigan consecuencias indeseadas por falta de rigurosidad a la hora de plantear una transformación.

Los componentes de conciencia social y educación colectiva se convierten, entonces, en fuertes asideros para desatar un cambio en la educación colombiana. El sistema pedagógico desarrollado por Makarenko puede ser una buena herramienta para desarrollar cohesión y firmeza en las instituciones educativas de nuestro país, en tanto se comprenda claramente la razón de ser de los pilares sobre los que dicha pedagogía se desarrolla, haciendo posible diferentes modificaciones y actualizaciones pertinentes al contexto sobre el que desea implementarse, de una manera similar a como lo hicimos anteriormente con el programa Patio Formando Para la Vida de Ciudad Don Bosco.

En una sociedad donde aún contamos con niños que no pueden acceder a la educación¹⁶², que no tienen familia -o su familia no puede hacerse cargo de ellos-, que

¹⁶² Según estadísticas del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), para el año 2005, cerca del 15% de la población en edad escolar (entre los 7 y los 17 años) no asiste a ningún tipo de institución educativa. De la misma manera, cerca del 3% de los jóvenes entre los 12 y los 24 años, se encuentran en situación de analfabetismo.

se ven obligados a vivir en las calles y no tienen a quién recurrir¹⁶³, la Pedagogía de Mandos, como método emancipatorio del individuo, puede tomar protagonismo y convertirse en un impulso de cambio para la sociedad del futuro, donde los muchachos no crezcan en el abandono y la tristeza, sino como personas honestas, generosas, felices y seguras de sí, conscientes de la situación política y social del país, que no teman alzar sus voces contra la injusticia, ni esforzarse para que los niños del futuro crezcan en un lugar mejor que en el que ellos lo hicieron.

¹⁶³ Para el 2005, de acuerdo con estadísticas del DANE, el país contaba con un déficit de vivienda del 36,21%

REFERENCIAS

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)*: 102-151. México: Siglo XXI, 1989.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Traducido por Lilian Ronzoni. Digital.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducido por Jorge Mellado. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2005.

Fundación Don Bosco Perú. "Sistema Preventivo de Don Bosco" Camaná 2012,
<http://fundaciondonbosco.org.pe/download/fdb/salesianidad/sistemaPreventivoPjorge.pdf> (Consultado el 27 de septiembre de 2017).

Gehring, Tom, Bowers, Fredalene and Wright, Randall. 2005. Anton Makarenko: The "John Dewey of the U.S.S.R.". *Journal of Correctional Education* 56 (December): 327-345.

Holtz, Robert J. 2002. Makarenko and Dewey: Two Views On Overcoming Life Circumstances Through Education. *Journal of Correctional Education* 53 (September): 116-119.

Kant, Inmanuel. *Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración?*. Traducido por Emilio Estiú y Lorenzo Novacassa. La Plata: Terramar Ediciones, 2004.

Kumarin, V. *Anton Makarenko: su labor y vida pedagógica*. Compilado por A. Kudryashova y traducido por Joaquín Rodríguez. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

Kuznetsova, Natalia e Irina Peaucelle. *Education in Russia: The evolution of theory and practice*. PSE Working Papers n2008-23. 2008

Makarenko, Anton Semiónovich. *Banderas en las torres*. Moscú: Editorial Progreso. Digital.

Makarenko, Anton Semiónovich. *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

Makarenko, Anton Semiónovich. *La educación infantil*. Madrid: Editorial Nuestra Cultura, 1980.

Makarenko, Anton Semiónovich. *Poema pedagógico*. Barcelona: Editorial Planeta, 1986.

Makarenko, Anton Semiónovich. *Problemas de la educación escolar soviética*.
Compilado por V. Aranski y A. Piskunov y traducido por J. Rodríguez. Moscú: Editorial
Progreso.

Mèlic, Joan-Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona:
Editorial Paidós, 1998.

Morán-Beltrán Lino y Méndez-Reyes Johan. 2009. Paulo Freire: educación y
emancipación. *Académica 1* (junio): 37-51.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
Traducido por Mercedes Vallejo-Gómez. UNESCO, 1999.

Palacios, Jesús. *La cuestión. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA
S.A., 1984.

Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, S.A de ediciones,
2002.

Sánchez Rojas, Juan pablo. 2011. *El maestro ignorante como ejercicio de
emancipación intelectual. Un estudio sobre las lecciones de Jacques Rancière*.
Trabajo de grado Licenciatura en Filosofía. Facultad de Filosofía Pontificia Universidad
Javeriana.

Zuleta, Estanislao. *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2004.

Zuleta, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.