

V. SUJOMLINSKI Pensamiento pedagógico

V. SUJOMLINSKI
Pensamiento pedagógico



V. SUJOMLINSKI

*Pensamiento
pedagógico*



Editorial Progreso

Moscú

1975

Traducido del ruso por *Arnaldo Azzati*

Prefacio y selección de *S. Solovéichik*

В. А. Сухомлинский
О ВОСПИТАНИИ
(На испанском языке)

© Traducción al español. Progreso. 1975

Impreso en la URSS

© Издательство политической литературы, 1973.

© Издательство «Прогресс», 1975 с изменениями.

C $\frac{60300-177}{014(01)-76}$ 1013-75

Prefacio

LA PARADOJA DE SUJOMLINSKI

El mundo se ha empobrecido en ideas pedagógicas. Los futurólogos, en Occidente ante todo, acuñan inconclusas predicciones para todas las parcelas de la vida humana; pero nadie sabe qué escuela tendremos ni siquiera en los veinte años inmediatos.

La escuela es, de todas, la institución más conservadora, siempre un tanto a la zaga de la vida. Pero cuando el desarrollo del mundo presenta un aceleramiento en creciente rapidez, aquel retraso moderado y justificado que fuera tolerable en siglos pretéritos adquiere un cariz casi catastrófico. Se nos habla de la explosión educacional, se nos dice que es imprescindible preparar a los niños para afrontar no este mundo presente, sino el futuro (como si eso fuera posible), se contraponen la "escuela creativa" a la "escuela memorística". En nuestros tiempos no está ya en boga el *saber*; lo que priva es el *crear*...

La crítica de la escuela parece haber alcanzado su punto culminante en toda la redondez de la Tierra. Denostar contra la escuela es ca-

si moda; "reorganizarla", casi el *hobby* nacional de muchos países. Se vaticina con relativa seguridad la invasión de las máquinas enseñantes. Ahora bien, la escuela no es una fábrica; no son las instalaciones ni la tecnología, sino las ideas los factores que la configuran.

Entendámonos: hoy tampoco faltan mentes profundas e ideas serias, pero ¿hay alguien que tenga predicamento entre los millones y millones de padres y maestros? En una exposición extranjera celebrada en nuestro país, alguien preguntó al encargado de un pabellón: "¿Qué pedagogo es conocido hoy mundialmente?" El hombre reflexionó, titubeó, pidió concurso a un colega; tras breve consulta volvió a salir con el libro de un autor realmente bastante conocido que estudia los problemas generales de la enseñanza. Conocido, pero no indiscutible... Y la pregunta quedó sin respuesta.

A todos les parece que la escuela no debería ser tal cual es hoy. Bueno, ¿pero cómo debería ser?

* * *

La fama del maestro soviético Vasili Sujomlinski empezó a crecer lentamente y, de pronto, en pocos años, cobró suma relevancia. Sujomlinski había trabajado treinta y cinco años con los niños, tenía escritos a lo largo de veinte años —y traducidos a muchos idiomas— artículos y libros; se le habían concedido todos los títulos posibles para un simple direc-

tor de escuela; Maestro emérito, Héroe del Trabajo Socialista, miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas. Era una figura reconocida y altamente apreciada. La celebridad repicaba a la puerta de su escuela cuando en septiembre de 1970 murió repentinamente, a los cincuenta y dos años de edad, en la plenitud de sus fuerzas.

Hoy podemos decir que no tiene precedente el interés que en la URSS despiertan su vida y sus escritos. En un año, libros estrictamente pedagógicos —repárese que no son novelas ni relatos, ni siquiera consejos sobre la educación en la familia, sino, repetimos, libros pedagógicos sin más aditamento— han sido editados en una tirada de tres cuartos de millón y vendidos en unas horas; se han publicado tres libros biográficos sobre Sujomlinski y, en los periódicos, casi en cada número, cuando se trata de los problemas de la educación, los autores le mencionan con agradecimientos. En fin, está anunciada una edición de las obras de Sujomlinski en ocho tomos, honor éste que en nuestro país no se ha otorgado a un solo pedagogo desde la muerte de Antón Makárenko, ocurrida en 1939. Puede parecer sorprendente que lean a Sujomlinski personas ajenas al mundo de la pedagogía: un ingeniero que se lleva para leerlo durante un viaje un libro de Sujomlinski; una chica del séptimo grado que no sin intención ofrece un volumen de Sujomlinski a una maestra que, a su juicio procede sin discernimiento con los alumnos; yo mismo sentí inquietud cuando fui invitado

a pronunciar una conferencia en el centro espacial soviético Ciudad Estelar: sabía lo que podía *preguntar* a los reunidos en la sala, pero, ¿de qué les podría *hablar*? Pues bien, me pidieron que les hablara de Sujomlinski.

Más sorprende aún que Sujomlinski no nos haya dejado un libro que compendie su pensamiento y sea de fácil lectura. Sus ideas están dispersas por las páginas de treinta libros y quinientos artículos. Y en apariencia no son "nuevas". Sujomlinski no hizo una revolución. Su estilo no destaca por la brillantez, no hay en nuestro autor de eso en que habitualmente reposa una fama tan extendida como la suya. No existe un "método Sujomlinski" susceptible de ser explicado en pocas palabras para que un maestro pueda decir: "Yo me atengo al sistema de Sujomlinski". Nada de eso.

Sin embargo, su reputación no es casual ni fruto de circunstancias externas. Si Sujomlinski llega al corazón no es por la brillantez de su vida, que fue modesta y, cabe decirlo, monótona. Se lee, se cita, se ama a Sujomlinski por razones hondamente ideológicas y morales. Porque *ofrece contestaciones*: responde a los millares de preguntas que asaltan al que ha de habérselas con los niños y con la educación de la juventud. Casi ante cada dificultad puede decirse: "En este caso, Sujomlinski sugiere que...". Y lo que sugiere será un consejo eficaz, sencillito y humano.

Mientras en el mundo muchos pedagogos están ocupados en buscar senderos nuevos e

ideas globales que se traduzcan en una escuela nueva y perfecta, un modesto enseñante de un pueblo más bien pequeño (alrededor de tres mil habitantes), a millares de kilómetros de Moscú y de Kíev erige esa nueva escuela. La cualidad principal de ella es que, a primera vista, en nada se diferencia de la escuela tradicional, corriente... Pero si detiene la mirada, comprenderá el observador que la escuela tradicional de Sujomlinski es más nueva que todas las escuelas innovadoras. El siglo XVIII, con sus ideas humanistas, y el siglo XX, con su ritmo y sus altas exigencias en el desarrollo de los niños, lejos de excluirse se funden bajo el techo de aquella modesta escuela de quinientos alumnos.

Vivimos en el siglo del análisis sistematizado. Se entiende cada día mejor que si nos hallamos ante tales o cuales elementos conexos, lo que cuenta principalmente no son los elementos por separado, sino el *nexo* entre ellos.

Es eso lo que quizá podríamos denominar la idea esencial de Sujomlinski: el *nexo* de todos los elementos de la obra educacional, la interdependencia. Nada hay en la escuela que aventaje por importancia a lo demás. En la escuela todo tiene el mismo valor. El hombre es un ser enterizo, y hay que educarlo como hecho de una pieza. El maestro no contempla una parte del niño llamada "alumno": tiene ante sí al niño entero, y sólo al niño entero y no a una parte de él se puede enseñar y educar.

Son ideas éstas que los pedagogos pretéritos repitieron una y otra vez. También se han aplicado, si se trataba de niños de edad preescolar o párvulos. Respecto de los mayores, de 15, 16, 17 años, se las ha tenido como buenos propósitos. Pero cuando el pedagogo se halla ante el adolescente de hoy día —ese chico alborotador, atrevido, criticador y que en muchas ocasiones no tiene aptitudes para el estudio ni desea estudiar—, de ordinario las buenas ideas pedagógicas palidecen y el humanismo del maestro se debilita.

En su labor práctica y teórica, Sujomlinski ha demostrado que todos los altos ideales de los pedagogos humanistas del pasado son realizables tanto en la escuela media como entre los chicos mayores; que la complicada enseñanza media moderna puede ser impartida a cualquier adolescente sano, y ello en una escuela corriente con alumnado numeroso y en un aula corriente, de esas grandes, por maestros corrientes, sin selección previa especial y, huelga decirlo, sin escoger a los niños ni dividirlos en capaces e incapaces.

Y, al propio tiempo —es lo que más cuenta—, la escuela seguirá siendo para los niños y los adolescentes aquella “casa de la alegría” que soñaran los pedagogos ya en el renacimiento y que no han podido construir hasta ahora más que para los niños pequeños enseñándoles a través de los juegos. Parecía que éstos eran el único procedimiento de educar sin constreñir. Pero en los grados superiores es casi imposible organizar juegos. Sujom-

linski demuestra que la propia enseñanza puede hacer felices a los niños pequeños y a los mayores.

Y este es el problema de los problemas de cualquier escuela del último tercio del siglo XX, cuando la segunda enseñanza va siendo, por su carácter masivo, lo que a mediados del siglo pasado eran las cuatro reglas y la escritura.

Unos maestros saben hacer felices a los niños en la escuela.

Otros, exigentes y rigurosos, saben enseñarles, desarrollarlos, proveerles de conocimientos y habilidades, lo que es imposible sin una constante comprobación de sus aptitudes, su aplicación y su amor propio.

Sujomlinski supo unir estas dos aspiraciones aparentemente inasociables, excluyentes.

* * *

¿Por qué, a veces, se presentan tantas dificultades, por qué desde los primeros grados unos niños comienzan a retrasarse en el desarrollo, repiten cursos y salen de la escuela sin haber recibido instrucción? El maestro emplea métodos sutiles y gran arte en su cometido, pero construye el edificio sin cimientos, amontona estructura sobre estructura y éstas se le vienen abajo. El maestro, derrochando paciencia, enseña y repite, reúne los pedazos de conocimientos y, de nuevo —¡gran alarife! —, alza planta sobre planta y logra mantener en pie la obra durante los años escola-

res... Pasados unos años, ese edificio se derrumba estrepitosamente.

Sujomlinski se burlaba de los inspectores que, de visita en una escuela, van derechamente a los grados superiores. Sabía que los cimientos se echan en el primer grado e incluso antes de que el alumno llegue a la escuela.

En nuestro país, la enseñanza empieza a los siete años en todas partes, y algunas repúblicas han establecido un grado complementario, el grado cero.

Sujomlinski siempre tuvo este grado en su escuela, y era su preferido. El director de escuela Sujomlinski lo llevaba personalmente: lo juzgaba cimentación de la enseñanza. Llamaba a este grado preparatorio suyo "escuela de la alegría".

Los niños, quince o dieciséis chicos de seis años y otras tantas chicas, se reúnen en la escuela, pero Sujomlinski no los conduce a la puerta, hacia donde van todos los demás, sino al jardín.

—Nuestra escuela estará bajo el cielo azul, sobre la hierba verde, bajo el peral frondoso, en el viñado, en el prado. Y mañana venid descalzos, eso será lo mejor en nuestra escuela...

—Aquí comienza nuestra escuela —dice con solemnidad el maestro, y parece que levanta el telón de un teatro. Y el telón sube—: Desde aquí miraremos el cielo azul, el jardín, el pueblo, el sol.

¿La escuela? Sí, es la escuela, el principio mismo de la escuela. El maestro que recibe

a los niños en el aula y abre ante ellos la cartilla, no comienza el espectáculo por el primer acto, sino ya por el segundo, como si le faltara tiempo o como si sus pobres alumnos hubieran cometido la falta de llegar tarde al comienzo.

El primer acto de la escuela no tiene por escenario la escuela, sino la Naturaleza. Es allí donde está la "fuente de la palabra y de la razón". Los niños de Sujomlinski la adoran. Pasean largamente con su maestro —cinco, seis kilómetros cada día—, juntos están en amaneceres y anochecidas; por el otoño contemplan las nubes; en invierno, la configuración de los montones de nieve, y fantasean, oyen cuentos, los inventan, conciben frases rimadas y, luego, con el maestro, gritan de júbilo y corren alrededor de los árboles repitiendo las frases que acaban de idear... Tienen su Retiro del Ensueño, una gruta en la que ellos mismos han construido una chimenea; tienen una vieja isba donde se reúnen cuando tras las ventanas rumorea la lluvia otoñal... Oyen la música de la Naturaleza y también grabaciones musicales, cantan y dibujan, dibujan mucho. Nada de eso son sencillamente juegos y diversiones. "No hay que enseñar al niño las primeras letras... antes de que haya percibido el aroma de las palabras. Si no lo hace así, el maestro condena al niño a un duro trabajo..."

Los alumnos de la escuela de la alegría contemplan el prado esclarecido por el sol, oyen el zumbido de los moscardones, el chirrido del

grillo; luego, dibujan el prado y, por último, escriben al pie: "El prado." Para ellos, cada palabra llega como un hallazgo: no la encuentran en el libro, sino en el bosque, en el prado.

Excursión tras excursión, en los cuadernos de dibujo van apareciendo "el pueblo", "la arboleda", "el roble", "el sauce", "el bosque", "el humo", "el hielo" y, de esta suerte, "sin el aula cerrada, sin la pizarra y la tiza, sin pálidos dibujos ni letras recortadas, los niños... han aprendido a leer y escribir".

¿Anacronismo? ¿Influencias de Rousseau? ¿Una pastoral dieciochesca, con su pradejón, sus florecitas y sus caramillos (todos los alumnos de Sujomlinski saben hacer y tocar este instrumento)? Retengamos una sonrisa escéptica: bien pudiera ser que el "decimoctavo siglo" de Sujomlinski se trocara en el vigésimo primero... Porque, mientras enseña, Sujomlinski penetra en el santuario de la pedagogía, adonde son muy pocos los maestros que se atreven a entrar, como pocos son todavía los cirujanos que saben hacer operaciones en el corazón o en lo hondo del cerebro humano. Esta esfera, de la que tanto se escribe, en la que tanto se investiga y donde aún hay muchos principiantes, es la zona de las emociones, de los sentimientos, del subconsciente. Sujomlinski afirma que las imágenes fantásticas, fabulosas, revelan al niño no sólo la belleza, sino también la verdad. La verdad es un ente vivo y, sin la fábula, todas las aclaraciones son cosa muerta para el niño, porque su corazón calla. ¿Que en el sol viven dos herreros?

En eso hay más verdad para el niño pequeño que en una narración sobre la naturaleza física del sol, sin que eso signifique, por supuesto, que el niño dé crédito al cuento de los herreros.

Lo emocional no es para Sujomlinski un añadido a los "aspectos" fundamentales de la enseñanza, no es el único punto en la programación de la clase, no es un medio para interesar al niño, sino la única posibilidad de desarrollar la inteligencia de éste, la única posibilidad de instruir a los niños y de preservarles la infancia.

"El despertar emocional de la razón" constituye el método de Sujomlinski y sus colegas, los maestros de la escuela de Pavlísh. Despiertan la mente infantil, pero no dirigiéndose a ella, sino al sentimiento, y sólo a través de éste llegan a la mente.

Existe, al parecer, un camino derecho: los conocimientos del maestro se traducen en conocimiento del alumno. Pues bien, ese camino, el más corto, resulta el más largo y breñoso si no requerimos el concurso del guía: el sentimiento. El saber del maestro debe pasar por el tamiz de su sentir para, a través de la sensibilidad del niño, convertirse en saber de éste. Tal es el camino más corto.

"La enseñanza de mis alumnos no consistirá en "empollar", sino en sumergirse en esa desbordante vida intelectual que transcurre en el mundo de los juegos, de los cuentos, de la belleza, de la música, de la fantasía, de la creación", medita Sujomlinski cuando sus ni-

ños pasan de la escuela de la alegría al primer grado. Su alumno no es un niño con un saco a la espalda para atiborrarlo de conocimientos. Ni siquiera —¡oh qué espanto!— pretende “aprender”. Sujomlinski entiende que ese objetivo es inaccesible para el niño: “Hay que enseñar de suerte que los niños no piensen en el objetivo: eso facilita el trabajo mental”. Y Sujomlinski proporciona al alumno el placer del esfuerzo intelectual y de las vivencias con él relacionadas: es eso lo que busca el niño y es eso lo que le hace estudiar bien. Para el niño el objetivo es la satisfacción, la alegría. Y esa alegría está en la escuela.

Los niños, en la escuela, pierden algo de su infantilismo. Con Sujomlinski sólo en la escuela se convierten en verdaderos niños... La escuela no pone fin a la infancia, la prolonga. Todavía más: restituye la infancia a los niños que, por unas razones u otras, no la han disfrutado en el seno de la familia.

Y ahí tenemos a los alumnos del primer grado, del segundo, del tercero jugando a Robinson en una Isla de las Maravillas, inventando “cuentos de los atardeceres”, construyendo con juncos y madera laminada un “país de liliputienses”, plantando rosales en el Retiro de la Belleza, erigiendo con cristalillos multicolores todo un “reino subterráneo de esmeraldas” (bajo la impresión de los cuentos de P. Bashov *La arqueta de malaquita*); ahí les tenemos, en la estancia de los cuentos, especial-

mente creada por el maestro, donde viven el Ruiseñor bandido e Ilyá Múromets, Caperucita Roja y el Ratoncillo, leyendo en voz alta aventuras de Robinson, de Munchhausen, de Gulliver, de zar Saltán, releando los cuentos de Andersen, de Tolstói, de Ushinski, de los hermanos Grimm, de Chukovski, de Marshak... Allí mismo, niñas y niños juegan con muñecos. Cada uno tiene su preferido. Los alumnos de Sujomlinski juegan con muñecos hasta los diez años, lo que no les impide cultivar, ya desde el primer grado, una parcelilla de trigo, hacer mucho trabajo manual, tener a su cuidado árboles, pájaros y peces, construir “tablas electroaritméticas”, un modelo de central eoloelectrónica y otros treinta modelos igual de complicados, jugar todos al ajedrez (“sin el ajedrez no se puede concebir una educación cabal de las facultades mentales y de la memoria”), celebrar ya en el tercer grado (!) una competición de matemáticas y utilizar libremente palabras como fenómeno, causa, consecuencia, acontecimiento, condicionalidad, diferencia, semejanza...

He dicho “lo que no les impide” y he dicho mal. Precisamente los cuentos, los juegos, la creación propia de los niños, los acertijos de la pedagogía popular, precisamente esto permite llegar por el camino más corto a lo más actual de la ciencia, a las nociones abstractas, pues despierta, desarrolla y enriquece el pensamiento.

Se oye decir frecuentemente que es preciso “elevar el rendimiento de la clase”, y a me-

nudo por "rendimiento" se entiende "intensidad".

Los niños de Sujomlinski no se apresuran. Es empeño del maestro mantener su equilibrio mental: el sentido de la plenitud de la vida, la claridad de pensamiento, la seguridad en sus fuerzas. No se les inculca el régimen escolar desde el primer día (cosa de que tanto se enorgullecen muchos excelentes maestros), sino transcurridos tres o cuatro meses; a algunos de ellos, al principio, se les permite salir de la clase cuando quieren: el maestro educa al niño, no quiebra sus costumbres. Y casi la mitad de las lecciones las efectúa al aire libre, porque —así lo considera Sujomlinski— el 85 por ciento de los alumnos atrasados lo son por afecciones no manifiestas, y él se preocupa mucho por la salud de los niños. Todos ellos, antes de ir a la escuela, desayunan con tranquilidad en casa, todos duermen al aire libre, los deberes los hacen en cenadores que los chicos mayorcitos construyen para ellos. Ninguno está pálido ni tiene ojeras, todos lucen las mejillas encendidas y están tostados por el sol. Y los cuentos el maestro los cuenta no sólo para el desarrollo mental de los niños, sino para su salud, porque ha establecido que existe un nexo entre la alegría y la salud, entre el aburrimiento y la enfermedad. Se enorgullece de los progresos de sus alumnos, pero quizá su éxito principal consista en que ya desde el tercer o cuarto grado ni un solo niño se ha resfriado nunca.

Como tampoco ha llorado por falta de ade-

lantos en el estudio, porque el maestro le pusiera un 2*).

Sujomlinski no pone malas notas a sus alumnos. Sus chicos llegaban al quinto grado sin haber recibido un 2, sin saber lo que era eso. Este maestro no concibe que se pueda poner un 2 a un niño pequeño. Repitiendo palabras de Korczak, dice que "respeta la ignorancia infantil", es paciente: el niño, uno, dos, tres años "puede no entender algo, pero llega un momento en que aprende". La conciencia infantil es un río caudaloso, pero lento. Si hay algo que va mal, el maestro no pone calificaciones. El niño no ha sido avergonzado ni castigado y procura merecer la nota.

La calificación de Sujomlinski es siempre optimista: recompensa la laboriosidad y no castiga la pereza. Sólo en seis ocasiones no puso las notas del trimestre, pero la mitad de sus chicos terminó el cuarto grado con diploma y casi todos los demás sin haber merecido un 3. Sujomlinski consiguió que los padres de sus alumnos no exigieran de los chiquillos calificaciones elevadas. Su escuela no padece la "psicosis de la caza de los sobresalientes": "los sobresalientes no se sentían afortunados, y los que iban saliendo del paso con aprobados no les aplanaba ningún sentimiento de inferioridad".

... Los padres de los alumnos también se

* En los centros docentes de la URSS, la escala de calificación tiene el 5 como la nota más elevada. Un dos es nota subaprobatoria.

distinguen: durante doce años acuden dos veces al mes a la escuela para estudiar un curso de psicología y pedagogía: 350 horas, más que en cualquier centro de enseñanza superior.

Y los maestros también viven de modo distinto: Sujomlinski considera que el tiempo libre del maestro es la raíz que nutre las ramas de la creación pedagógica. El maestro no ha de hacer ningún informe escrito ni permanecer de guardia en la escuela; no ha de consumirse repasando todos los cuadernos de los alumnos, sino comprobar selectivamente algunos de ellos; y se aplazan todas las reuniones y seminarios en la escuela si la televisión transmite una ópera o un concierto sinfónico...

Sujomlinski dejó toda una ciencia de educación de los maestros en la escuela. A muchos visitantes les parecía que había elegido a los mejores enseñantes de la región. No, él mismo los forjaba y él mismo aprendía de ellos. Todos los descubrimientos de la escuela de Pavlísh fueron obra de los esfuerzos mancomunados de sus mejores maestros, y muchos libros de Sujomlinski están casi enteramente dedicados a describir la experiencia de esos pedagogos. De sí mismo como maestro o educador, de su experiencia propia comenzó a escribir aproximadamente a los treinta años de trabajo.

"Debe tener siempre la sensación de que no son dos solos, usted y el alumno, de que asiste un tercero: la conciencia de usted, la conciencia pedagógica suya", decía Sujomlinski a los

maestros. Ponía empeño en que cada maestro compartiera sus ideas y juzgaba que lo más difícil era moldear las convicciones pedagógicas de los enseñantes, incluir en cada uno de ellos fe en el niño.

La fe en el niño, en su fuerza, en su capacidad, en su deseo de "ser bueno" constituye la base de todo el trabajo de Sujomlinski. Dedicaba años enteros a jóvenes maestros para mostrarles cómo se debía trabajar, les inculcaba pacientemente sus concepciones. Pero si después de varios años de magisterio se echaba de ver que el maestro no tenía fe en los niños, que le irritaba la ignorancia de éstos, sus defectos, Sujomlinski prescindía de tal enseñante. Sin fe en el niño es imposible el apostolado educacional. Y esto significa no tener amor a los niños.

"... ¿Qué ha sido lo principal en mi vida? Respondo sin titubeos: el amor a los niños".

* * *

Sujomlinski edificó una pedagogía centrada en el niño. Ya antes de él se hicieron intentos semejantes y es esa una meta a la que aspiran los mejores pedagogos del mundo, pero fatalmente se cae en el extremo denominado "paidocentrismo", o sea que en vez de conducir al niño, el pedagogo sigue tras él, no despierta nuevos intereses serios, sino que se subordina a los intereses efímeros del pequeño.

Sujomlinski no se limitó a encontrar una medida razonable; es que, además de "no caer

en extremismos", halló una solución del problema nueva en la línea de los principios: conduce al niño hacia los conocimientos, le enseña afirmadamente, sólidamente, partiendo no de casuales intereses infantiles, sino de las demandas del programa estatal único en la Unión Soviética; pero su preocupación principal consiste en despertar en el niño el deseo de estudiar.

La enseñanza, a juicio de Sujomlinski, es imposible sin tender a la autoinstrucción. La educación es imposible sin afán de autoeducación.

Cabe preguntar: ¿hay alguien que no repita hoy esas palabras sobre la autoinstrucción?

Pero lo que para unos es suplementario es para Sujomlinski fundamental. Lo que para otros es deseable es para Sujomlinski necesidad. Lo que para aquéllos es efecto es para él causa.

Todos sus consejos, todos sus artículos y libros tratan de lo mismo: cómo desarrollar el interés por el estudio, cómo enseñar a trabajar con fruición, cómo despertar el deseo de ser una buena persona. No se debe hacer sentir al niño que él es peor que otros, carece de dotes, se atrasa; no se debe herir su dignidad. "Educar hombres verdaderos: no hay otra salida", escribe Sujomlinski refiriéndose a todos los niños sin excepción, incluso a los poco dotados.

Son palabras sorprendentes esas de "no hay otra salida". Sujomlinski desecha simplemente la posibilidad de resignarse a la debilidad mental de un niño y a su deficiencia. Está

por entero orientado al logro de un resultado optimista de la lucha por el niño, y eso en la clase más corriente. Como se sabe, en la Unión Soviética los niños no son sometidos a ningún *test*: los maestros y los alumnos ignoran lo que es el "IQ", los niños no son divididos en clases para más dotados y menos dotados porque se entiende que esa división no contribuye al desarrollo de las aptitudes de los alumnos débiles, sino que consolida el atraso de éstos. Sujomlinski dice terminantemente: "Hay que educar a estos niños en la escuela general; instituir para ellos unos centros docentes especiales sería conculcar el humanismo elemental. Esos niños no son horrendos, sino las más frágiles y tiernas flores del infinitamente diverso jardín de la humanidad. No es culpa de ellos el llegar a la escuela encenques, débiles, desamparados. La culpa es de la Naturaleza, de todo el género humano y de una injusticia social secular que, si bien abolida, dejó sus frutos para muchos años. . ."

Sujomlinski acusa a todos: a la Naturaleza y al género humano, todos tienen la culpa de los males de ese niño que llega a la escuela, accede hasta el quinto grado y se siente incapaz de seguir adelante. Y el maestro comienza una valiente lucha por ese alumno.

De esta suerte, el amor de Sujomlinski por los niños se transforma en un supremo amor activo. Se puede amar todo lo que se quiera a un niño, pero si a éste le van mal las cosas en la escuela, el amor del adulto no le hará feliz. Amar significa proporcionar felicidad.

¿Y qué felicidad puede parangonarse con la sensación de seguridad en uno mismo, con el júbilo que depara el progreso en los estudios?

Puede señalarse de paso que nunca había partido de un maestro con tanta fuerza el llamamiento a amar y a comprender a los niños. Amar a los niños es ya difícil, no está al alcance de todos. Doblemente difícil es amar a todos los niños para el educador, que tropieza con los caracteres más dispares y, en ocasiones, sencillamente detestables. Y se cuadruplica la dificultad de amar a todos los niños para ese maestro que, además, ha de enfrentarse con la premiosidad y falta de desarrollo mental y con la simple incapacidad para el estudio. Enseñar a los bien dotados es fácil y agradable, un deleite. Pero, ¡ay!, no hay clase en la que todos los alumnos, ni mucho menos, sean lumbreras. Sujomlinski salva a los niños que parecen condenados por la propia Naturaleza al fracaso, a la humillación, al abatimiento. Quizá sea ese el grado supremo del humanismo: "vencer incluso lo que podría semejar predeterminado por la propia Naturaleza".

No tendría Sujomlinski treinta años cuando se le planteó por primera vez ese problema pedagógico, difícil si los hay. Día tras día acude a las clases de sus colegas y escucha las contestaciones de los alumnos: "¿Por qué en las contestaciones falta a menudo el pensamiento vivo, propio del niño?", se pregunta. "¡No enseñamos al niño a pensar!"

Ahora bien, el buen quehacer del maestro consiste en enseñar a los niños a pensar. "Es-

te descubrimiento me inspiró, y viví la extraordinaria felicidad del impulso creador", escribirá más tarde.

Contestan dos niñas. Lo hacen bien, pero sin experimentar ninguna satisfacción. ¿Por qué? ¿No les interesa el material? Desde luego, no todo el material escolar puede ser interesante.

En cuanto nos situemos en el punto de vista de que a los niños hay que darles sólo lo que a ellos les interesa volveremos a la pedagogía de John Dewey, y la escuela se verá en la imposibilidad de proporcionar a los niños conocimientos firmes, sistemáticos, quedará irremisiblemente desfasada de las demandas de la vida actual.

No, descubre Sujomlinski, el júbilo no lo depara el propio material, "los estambres y los pistilos", sino el trabajo. El trabajo cumplido por el alumno, la superación de las dificultades, una pequeña victoria sobre sí mismo. Esa es la fuente de un interés que puede ser permanente: tanto en la lección tediosa como en la amena.

¡El éxito! ¡El primer éxito! La primera victoria del niño: esa es la clave de la victoria del maestro sobre la Naturaleza, sobre las aptitudes de los niños.

Ahora bien, los alumnos están habituados a la idea de que entre ellos hay fuertes y débiles; y los débiles están habituados a la idea de que son incapaces de resolver un problema geométrico y de escribir sin faltas un ejercicio de redacción.

Sujomlinski piensa día y noche, habla horas enteras con los maestros: "¿Cómo podríamos abrir brecha en el muro de la indiferencia?" No era un hombre de mente rápida, cavilaba y razonaba a fondo, sin apresuramiento. Años —¡o decenios!— examinaba cada una de las ideas.

Pero si emprendía algo era siempre con fe en la victoria. Contagiaba esa fe a los maestros y —lo que más cuenta— a los niños. Los niños tenían fe en sus fuerzas, en que con aplicación podían ser superadas unas aptitudes débiles, en que estudiar bien estaba al alcance de cada cual. Cuando Sujomlinski llegó a la escuela comenzó por la erradicación de las faltas en los cuadernos escolares. Por culpa de ellas, muchos alumnos tenían que repetir curso, y parecía que en el mundo no había fuerza capaz de poner fin a aquella calamidad general. En dos años de trabajo ingente, Sujomlinski logró reducir a la mitad el número de alumnos que escribían con faltas. Fue éste el primer éxito de toda la escuela, la primera batalla y la primera victoria.

Siguió a esto otra tarea: inculcar un firme deseo de estudiar, inculcar a todos los niños la pasión por el estudio. Sin pasión de los alumnos por el estudio son vanos todos los esfuerzos del enseñante. "Donde no hay afán de saber no hay escuela", repetía Sujomlinski. "Todos nuestros designios, búsquedas y deducciones se vienen abajo si no tiene el alumno deseo de estudiar". Y a continuación formula una paradoja que, con el paso del tiem-

po, será tan conocida como las famosas paradojas de las matemáticas que hicieran avanzar la ciencia.

El deseo de estudiar, como hemos visto, viene con el progreso en el estudio. No depende del interés de los niños, sino del saber estudiar.

Resulta que para que el niño estudie bien es preciso... que estudie bien.

Sujomlinski descubrió esta paradoja y la resolvió. La solución es sencilla: procede no sólo enseñar a los niños, sino también enseñarles a estudiar, hay que conseguir que prosperen en el estudio. Instruid al niño, dadle la posibilidad de entusiasmarse con el trabajo escolar, de sentir ese júbilo: eso acrecentará su interés por la escuela, aparecerán nuevos éxitos. La paradoja de Sujomlinski revela la estrategia más fecunda del maestro.

* * *

El éxito, el júbilo que produce ese entusiasmo: tal es la "máquina enseñante" del siglo XX, el motor del estudio, la fuerza profunda, la fuerza nuclear que destruye la indiferencia del alumno en la escuela y le obliga a estudiar.

Ahora bien, no todos los niños pueden tener progresos en la gramática, la física o la química. Luego hay que buscar pacientemente para cada niño una parcela de actividad donde pueda tener éxito, y no sencillamente éxito, sino un "éxito considerable". Cada niño debe

adelantar en cualquier materia a sus camaradas, sentirse fuerte e inteligente.

Esa parcela no puede ser el deporte, como a menudo piensan los pedagogos, porque en las competiciones de velocidad, habilidad y puntería aparecen forzosamente el "campeón" y el *outsider*. Sujomlinski suprimía metódicamente todo lo que pueda apocar aunque sólo sea a un niño, lo que pueda hacerle sentirse inseguro. La gimnasia, la emulación en la belleza y la armonía de los movimientos son elementos válidos en la escuela; la competición deportiva, con su apasionamiento, el orgullo con que se mira a los "campeones" son cosas que no contribuyen al buen estudio. Sujomlinski hace hincapié no en el deporte, sino en el trabajo. En un trabajo manual en el que gran parte del esfuerzo sea mental. En él debe conseguir cada niño su *éxito considerable* y ese éxito repercutirá en las clases. El éxito como cabeza de puente en el cruce de un río: se conquista cueste lo que cueste y luego se ensancha...

Sujomlinski desarrolla una articulada teoría de educación de la laboriosidad. No necesita simplemente que los niños trabajan en el campo o en el taller; no necesita un trabajo cualquiera, sino el que reporte frutos pedagógicos: amor al trabajo, a todo tipo de trabajo, así manual como mental. "Por sí mismo, el trabajo no representa interés para los niños", escribe Sujomlinski. Y sin interés por el trabajo no puede haber, naturalmente, amor por él. El pedagogo necesita sólo un tra-

bajo asociado al pensamiento, a la creación, al sentido de éxito, un trabajo que atraiga. Un ejemplo sencillo. Si queréis que los alumnos trabajen en el campo habrá que buscarles una buena parcela, ¿no es cierto? Eso sería ventajoso desde el punto de vista económico, pero no, como hace ver Sujomlinski, para el pedagogo. En una tierra fecunda los alumnos obtendrán una buena cosecha. Ahora bien, no es el rasero de la cosecha, sino el de las dificultades vencidas el que determina el éxito y la alegría de los chicos. Hay que llevarles, pues, a lo difícil, a lo casi imposible, y ayudarles a vencerlo. El hombre debe sentir desde la infancia que es capaz de todo, que es ese héroe que admira en los libros. Entonces, dicho sea de paso, sentirá mejor a ese héroe "libresco" y lo imitará más a gusto. Las palabras no valen para revelar al niño el lado fuerte, viril, heroico, para mostrarle aquello de lo que *él mismo* es capaz: para eso hay que vencer dificultades reales.

Durante siglos pensaron los pedagogos de qué forma se podría aliviar el trabajo del alumno. Sujomlinski, por el contrario, crea una especie de situaciones conflictivas entre la aspiración y la posibilidad, el proyecto y la ejecución. Crea para quinientos niños —con las manos de los propios niños— condiciones para el aprendizaje en ochenta círculos, con actividades que van desde el pirograbado hasta la radioelectrónica. Sus alumnos hacen toda suerte de máquinas, de vehículos y, según cuentan, en los últimos años de vida Sujom-

linski tenía el proyecto de que construyeran un helicóptero. Y lo hubieran construido.

Sujomlinski ofrece la posibilidad al adolescente de comprobar su valía, de mostrarse, de afirmarse. ¿Es propio del adolescente ese deseo de "autoafirmación"? ¡Muy bien! "Autoafirmate" en el taller, muestra de qué eres capaz. Y los alumnos de Pavlísh pasan la "edad difícil" con bastante más facilidad que muchos coetáneos, porque es inmensa la fuerza disciplinadora del trabajo inteligente, gozoso, en el seno de la colectividad.

El amor al trabajo, como cualquier otro *sentimiento*, es contagioso. No se puede enseñar, pero sí comunicar. Sujomlinski insiste en que el niño debe hallarse en una atmósfera de trabajo. Todos trabajan, todos se esfuerzan en pos de algo, los chicos de los grados superiores, los maestros, todos. En ese ambiente, el trabajo es, a los ojos del niño, algo que merece respeto, un elevado valor moral.

Para un buen estudio en el aula se necesita un "ambiente intelectual", es decir, una actitud positiva hacia el estudio, conversaciones reflexivas entre los alumnos, diversidad de intereses intelectuales.

Para educar la laboriosidad es imprescindible un "ambiente laboral". Esos "ambientes", esos "campos de tensión" creados por la colectividad excitan la energía de cada alumno. Quizá esa especie de "campo" (intelectual, moral, laboral, estético) sea precisamente el mecanismo íntimo de incidencia de la colectividad sobre el individuo y del individuo so-

bre la colectividad. La acción de tal o cual niño no es encauzada mediante órdenes, exigencias, coacciones, estímulos y castigos, sino por la atmósfera general de moralidad, de trabajo, de esfuerzo mental.

Hace unos años apareció en los Estados Unidos el libro del destacado psicólogo y sociólogo W. Bronvenbrenner *Dos mundos de la infancia: USA y URSS*. Sobre la base de un minucioso estudio comparativo de los niños, para el cual emplea los más recientes métodos sociológicos, el profesor Bronvenbrenner muestra que, en la URSS, los adolescentes se distinguen por calidades morales más elevadas que sus coetáneos de los Estados Unidos. En un intento por comprender los secretos de la educación rusa, W. Bronvenbrenner expone la teoría de la imitación y el modelado: los niños ven ante sí un modelo de conducta aprobada, y lo copian. Creo que el término "modelado", con todo su actualismo, no expresa con exactitud el mecanismo de la educación. No es tal o cual modelo ni la confrontación con él, sino el impulso colectivo, la atmósfera creadora general lo que influye sobre el niño, lo atrae, introduce su conducta en el cauce pedagógico conveniente.

Si el educador tiene la posibilidad de influir sobre el niño, de guiarlo, eso no entraña todavía una educación fuerte, fecunda. Sujomlinski pone al niño en una situación en que, por fuerza mayor, ha de amar el trabajo, ha de buscar el éxito, ha de amar el estudio.

De esta suerte, Sujomlinski desarrolla las opiniones de su precursor, el admirable pedagogo soviético Antón Makárenko. En Occidente se ha querido, y en ocasiones aún se pretende, enfrentar a Sujomlinski y Makárenko. Esos intentos se configuran así: Makárenko promocionó la teoría de la educación colectiva, en tanto que Sujomlinski no la admite, es partidario de la educación individual. Pero esa confrontación se basa, huelga decirlo, en una interpretación errónea y en una idea sumamente pobre acerca de Makárenko y de Sujomlinski.

“No hay pedagogo-práctico al que yo haya amado y respetado como a A. S. Makárenko —escribió Sujomlinski—. He buscado en sus libros verdades que necesitaba por encima de todo. Toda mi modesta experiencia pedagógica es resultado de estas búsquedas”.

La teoría de la educación colectiva, que de ordinario se asocia al nombre de Makárenko y a su libro *Poema pedagógico*, es la única teoría pedagógica de nuestro siglo que ha resistido los embates del tiempo. Se la ha criticado con aspereza; muchos han sostenido que la educación colectiva se traduce en la nivelación de las individualidades. Pero los años pasan y en muchos países cunde la comprensión de que, en nuestros días, ninguna otra educación puede ser eficiente; se editan y reeditan las obras de Makárenko (hace poco tiempo apareció un tomo de obras escogidas de Makárenko en los Estados Unidos, donde mayor oposición encontraban sus ideas). Hoy día es imposible

educar a los niños fuera de la colectividad, y la educación colectiva no conduce a la evanescencia de la personalidad, sino antes bien esa educación permite al niño desarrollar todas sus aptitudes.

Cosa que otra vez, y ahora ya de modo incontrovertible ha demostrado Sujomlinski.

Porque la “paradoja de Sujomlinski” es insoluble fuera de la colectividad infantil. A solas con el niño, el maestro no puede atraerlo ni despertar en él energía suficiente para lograr avances en el estudio y el júbilo asociado a esos avances.

Diríase que la propia historia nos muestra en qué relación se hallan estos dos notables pedagogos soviéticos. Sujomlinski cursó el mismo instituto de pedagogía que Makárenko, el de Poltava, en Ucrania (pero unos veinte años después); comenzó a ejercer el magisterio el mismo año en que murió Makárenko; y los dos trabajaron en pueblos vecinos, Kriúkov y Pavlish, en los cuales existen museos memoriales pedagógicos, los únicos de nuestro país.

* * *

En cualquier escuela facultativamente elegida en el mundo no podremos pasar un día sin oír a un enseñante amonestar a un alumno de esta guisa: “¿Cuántas veces hay que decírtelo? ¿Es que no entiendes?”

¡Ay! Algunos niños parece que no entienden ninguna explicación del maestro dada en momentos de enojo.

Los niños no entienden el lenguaje "enfadado", cualquiera que sea su tono. Las palabras no penetran la coraza de la insensibilidad emocional, la "paquidermia", como dice Sujomlinski. A menudo la palabra del maestro es ineficaz, se convierte en cargante sermoneo.

No hay más que una solución que nos la apunta Sujomlinski. Antes de educar hay que hacer al niño "educable". Antes de dirigirse al niño hay que conseguir que éste se halle en condiciones de entender la palabra del maestro. Si el niño posee escasas dotes, el único camino consiste en desarrollar sus aptitudes. Y lo mismo ocurre en la educación: no se debe apelar a recursos más fuertes (castigos, quejas a los padres), sino elevar la aptitud en el niño de atender las explicaciones del maestro. El pedagogo que lo comprenda será más paciente con el alumno. Lo mismo que no grita a un niño torpe, sino que le dedica más tiempo, no debe gritar al que no es capaz de prestarle atención. Es absurdo decirle al niño que es un chico sin sensibilidad y sin conciencia; hay que desarrollar pacientemente sus sentimientos y su conciencia, esa finura de sentimientos que es lo que permite al educador educar. . .

Esto nos lleva de la mano a una de las ideas más importantes de Sujomlinski: la educación del sentido de la belleza. La belleza que atesoran la Naturaleza, los libros, nuestros semejantes, ennoblece el alma; el niño se hace receptivo a la palabra, cede a la educación.

La practicidad, necesaria al niño de hoy, puede secar el alma si no se la complementa con el "impráctico" arte. Cuanto más aplicados son los niños en el estudio y el trabajo, tanto más necesitan el trato con la belleza, el sentido de la belleza, el amor a la belleza. Si no, ese aprovechamiento se convertirá en cosa execrable y se transformará fácilmente en cálculo frío, en codicia malsana. La enseñanza que prescinde de la educación del amor a la belleza es simplemente el cultivo de seres moralmente deformes peligrosos para la sociedad y, en fin de cuentas, desgraciados en su propia vida.

En nada ha de ser el maestro tan paciente como en la educación del sentido de la belleza. Se puede llevar a los niños a un prado y decirles: "Mirad qué bonito". Los niños pueden asentir: "Sí, es bonito". Pero eso no significa que en ellos haya hecho impacto la belleza primaveral del prado. Sujomlinski cuenta que a veces hay que esperar años hasta que, de pronto, un buen día, merced a un instantáneo concurso de circunstancias y disposición de ánimo, el corazón del niño se estremece y se colma de felicidad. Al pedagogo no le queda más que esperar ese instante, confiar en que llegará, prepararlo.

Ya hemos dicho que Sujomlinski empieza la educación y la enseñanza no en el aula, sino en el prado o en el bosque. Primero hay que admirar la Naturaleza, luego las obras de arte, luego el hombre y el proceder humano. Si el niño no ve la belleza en los demás, ¿có-

mo puede querer educarla en sí mismo? Y si no tiene esa aspiración, ¿cómo se le podrá educar e instruir?

Sujomlinski nos dice que sólo a través de la acción, de las conductas es posible enseñar a amar la belleza. El admirar la Naturaleza ha de impulsar a mantener su belleza. El admirar una conducta ha de impulsar a imitarla.

“Considero que la escuela es escuela —escribió Sujomlinski— únicamente cuando la asignatura básica es la Humanología, cuando el conocimiento del mundo comienza por el conocimiento del alma humana...”

El niño ha realizado una bella acción: ha ayudado a alguien, ha renunciado a una satisfacción en favor de un camarada... ¿Es digno de aplauso? Millares de pedagogos responderán afirmativamente. Para Sujomlinski es poco la acción misma. Para él cuenta más otra cosa: ¿qué *siente* el niño al realizarla? ¿Es feliz por haber hecho una buena acción? ¿Le basta para ello con haberla hecho o necesita que se advierta y encomie?

De la educación de los sentimientos cabe hablar sólo con el lenguaje de los sentimientos.

El resultado pedagógicamente valioso no es la acción misma, sino la emoción, la exaltación que ese acto hace vivir.

En algunos maestros, la actitud para con los niños se enmarca en esta fórmula primitiva: “no molestes”. Si el niño no molesta, si no destaca por mala conducta las cosas van bien. Es difícil comprender quién conduce la educa-

ción, quién imprime el primer impulso a la acción educadora. Lo más frecuente es que sea el niño “transgresor”. Así, todos los niños se convierten en “transgresores”, ya que el que “no transgriede” queda fuera del campo visual del maestro.

No sucede así a Sujomlinski y sus colegas. Sujomlinski no espera las infracciones, educa con un método cardinalmente distinto: no en las transgresiones de la moral del comportamiento, sino en la afirmación de esa moral. No poniendo a la vista la mala conducta, sino elogiando la buena, la bella acción.

¿Cómo introduce Sujomlinski al niño en el mundo de la bondad? Ya hemos hablado de ello al principio de estas páginas: a través del cuento. Y exige de las madres que le llevan los niños a la escuela: ¡cuenten cuentos a sus hijos! El mismo los cuenta sin cesar y luego comienza a escucharlos junto a los niños. Más tarde, en el quinto o sexto grado, cuando todos los demás niños se despiden ya para siempre de los cuentos, los alumnos de Sujomlinski siguen inventándolos. Reúnen cuidadosamente los cuentos infantiles, los cosen en gruesos cuadernos, y la TV de Kíev ya ha pasado una serie de programas con el título de “Cuentos de Pavlish”: los cuentos inventados por los alumnos de Sujomlinski...

¿Quién es para los niños la persona más buena de todas? El narrador, el viejo relator de cuentos. Cuando los niños de Pavlish llegaban a la escuela, allí encontraban al Narrador. Y la propia escuela se convertía para

ellos en algo fascinador, mágico, bello e íntimo, como un cuento maravilloso.

Tras el cuento viene el libro. No un libro casual, sino del patrimonio clásico. Sujomlinski advierte que los niños se desconciertan en una biblioteca corriente y cogen el primer libro que tienen al alcance. Mientras tanto, dirigir las lecturas del niño es cosa extraordinariamente difícil. Ocurre a menudo que a los niños no les gustan preconcebidamente los libros que les han ofrecido los mayores.

Sujomlinski creó una biblioteca inhabitual: la Estancia del Pensamiento.

En ella no hay más que trescientos libros, los trescientos mejores libros de la biblioteca mundial: ¡leedlos y releedlos! (Sujomlinski insistía mucho en que los niños releyeran varias veces sus libros preferidos). Desde Homero hasta Hemingway, los libros más afamados del Oriente, los clásicos de la literatura rusa. Y, desde luego, el entorno impone gravedad, respeto al libro *singular*; el objetivo es leerlos todos. De nuevo actúa la "atmósfera", de nuevo se crea un ambiente particular, el "ambiente literario" de la escuela, en la que todo está impregnado de amor al libro. Y los chicos comienzan a leer.

No hablaremos aquí de la música en la escuela de Pavlísh ni de las clases de contemplación de la pintura.

Hagamos el balance: todos los medios de influjo sobre el niño —el estudio, el trabajo, la belleza, el libro, la música, la pintura, la sabia palabra del maestro, la influencia de la

colectividad y la influencia de los padres encauzada por el maestro—, todo el arsenal pedagógico se utiliza a fondo, con toda su potencia.

Y el niño cultivado en tal escuela, como hemos dicho ya, no puede por menos de tener por norte el estudio, el trabajo, la bondad, la belleza. Sale de la escuela hecho un hombre dotado de altas cualidades y profusos conocimientos.

A menudo preguntan: ¿y cuál es el resultado de esa educación? ¿En qué se distinguen los alumnos de Sujomlinski?

Preguntemos a nuestra vez: ¿en qué pueden distinguirse? ¿En qué balanza cabe pesar las cualidades humanas?

Lo único que se sabe es que los ex alumnos de la modesta escuela rural de Pavlísh no tienen problemas en los exámenes de ingreso en los centros de enseñanza superior de nuestro país; se sabe que en su pueblo son excelentes trabajadores; se sabe que cada uno de ellos tiene en casa libros, su propia biblioteca; que cualquiera que ingrese en la escuela, aun cuando posea unas aptitudes mínimas, ya no deserta, estudiará con júbilo, y en el décimo grado, el superior de la escuela, levantará con placer la mano pidiendo al maestro que le pregunte a él, como hacen habitualmente los chicos de los primeros grados. Se sabe, en fin, que entre los ex alumnos de esta escuela no hay infractores de la ley.

Bajo la influencia de los infortunios y de sus adversidades pedagógicos, al ver lo infructuo-

so de sus esfuerzos dispersos el maestro pierde a menudo la fe en las posibilidades de la escuela y la educación. Todo enseñante sabe que de vez en cuando comienza a parecerle que nada de lo que hace lo necesita nadie, ni él ni los niños. El que era inteligente es inteligente; el que llegó a la escuela torpe, torpe se queda. No es capaz el maestro de corregir la naturaleza del niño ni cambiar el medio en el que éste vive.

Sujomlinski infunde fe en las posibilidades de la educación.

Por eso todos lo leen con tanta avidez: los desengañados en la fuerza de la escuela y los que en ella creen. Unos quieren recuperar la fé; otros fortalecerla.

* * *

Por último hay que hablar un poco de la sencilla y difícil vida de nuestro excelente pedagogo.

Nació Vasili Alexándrovich Sujomlinski en septiembre de 1918, en los mismos lugares donde viviría y trabajaría toda su vida. Era su padre carpintero del pueblo, pero en la familia se tenía el libro en gran estima. Los cuatro hijos —tres chicos y una chica— se hicieron maestros.

Su infancia fue dura, conoció el hambre, y cuando a los 15 años marchó a Kremenchug para estudiar, su madre no pudo darle para el camino más que algunas tortas de salvado y patata y dos puñados de tostones de soja.

Al principio ingresó en una escuela de personal sanitario, pero a la primera clase en el depósito de cadáveres abandonó y decidió hacerse maestro. Escribió poesías, y recientemente se ha descubierto en los archivos de la revista infantil *Pioner*, que se edita en Moscú, un viejo número en el que aparece una poesía firmada por Vasia Sujomlinski. Así es que comenzó a publicar muy temprano.

A los 17 años, sin haber terminado los estudios del magisterio, Sujomlinski volvió a su pueblo y ejerció en los grados primarios. Acabó los estudios por correspondencia. Poco después comenzó la Gran Guerra Patria contra los fascistas (1941-1945), y Sujomlinski marchó al frente. Sus lugares natales fueron ocupados por los invasores. Allí quedó su esposa, Vera Povsha, de 18 años, que esperaba un niño. Ayudaba a los guerrilleros. Fue detenida por los gestapistas, que después de torturarla largamente la colgaron. Vasili Alexándrovich no pudo olvidar nunca esta tragedia. Poco antes de morir escribirá refiriéndose a su vida y a la muerte de Vera: "Dos sentimientos me han alentado y alientan: el amor y el odio. El amor a los niños y el odio al fascismo... En mi corazón arde eternamente la cólera, mas al propio tiempo siento el deseo de abrazar y acariciar a todos los niños de nuestro país, quiero que ninguno de ellos sepa lo que es el dolor, lo que son los padecimientos... Cada día, cada hora despierto en el corazón infantil el sentido de lo humano, la sutilísima aptitud de percibir a nuestro lado los

complejos movimientos de otro corazón, de otra alma. . .”

Por los días en que ocurrió la tragedia de Pavlish, ocupado por los alemanes, Sujomlinski fue gravemente herido en el frente de Moscú. Unos cascos de metralla quedaron para siempre en su pecho. Fue enviado a un hospital de Udmurtia, en la retaguardia profunda, y cuando le dieron de alta resultó que, a causa de la herida, no podía retornar al ejército. Sus lugares natales seguían ocupados por los alemanes. . . Sujomlinski fue nombrado director de una escuela de Uvá, la misma ciudad donde se encontraba el hospital. Volvió a Ucrania en cuanto fue liberada y en seguida fue nombrado jefe de departamento distrital de instrucción pública. Eran aquellos años muy difíciles: escuelas arrasadas por la guerra, escasez de maestros, falta de libros. Y los niños arrojados de la infancia por la guerra, sin haber visto nunca a los padres, niños que habían sufrido todas las penalidades de la ocupación fascista, niños embrutecidos y exasperados. En aquellos años se configuró la pedagogía de Sujomlinski, la pedagogía de la protección de los niños. No era la primera vez que tal cosa sucedía en la historia. Tras las guerras napoleónicas llegó al mundo Pestalozzi; tras la guerra civil en Rusia, Makárenko; tras la Gran Guerra Patria, Sujomlinski. Nadie sufre tanto como los niños las desventuras de la guerra y a nadie necesita tanto el pueblo como al pedagogo después de la guerra.

De ahí que desde los primeros hasta los últimos días escribiera tanto Sujomlinski sobre el dolor infantil y tanto encareciera a los maestros que mirasen atentamente a los ojos del niño. De ahí que una y otra vez solicitara atención hacia los defectos de la escuela, que dañan a niños y adolescentes. Le era insufrible ver el dolor infantil.

Una vez acudió a él una niña llorosa: el padre había abandonado a la familia y los niños malos la hacían rabiar diciéndole que ahora ella no tenía papá. “Yo seré tu papá —le dijo Sujomlinski—. Díselo a todos: yo soy tu papá”.

Tenía ya por entonces su propia familia, esposa y dos hijos, chico y chica, pero no pudo responder de otro modo.

Ya en 1947, para estar más junto a los niños, Sujomlinski dejó las funciones administrativas y fue nombrado director de la escuela de Pavlish, esa escuela que él haría famosa.

Luego. . . días y días, uno tras otro, año tras año.

Se levantaba entre las cuatro y las cinco de la mañana, pasaba de su apartamento, adjunto a la escuela, a su pequeño despacho de director y trabajaba hasta las ocho de la mañana en sus libros y artículos, escribiéndolos con aquella grafía suya, clara, pequeña, reposada.

A las ocho de la mañana abría otra puerta del despacho y salía al encuentro de los niños en el pasillo de la escuela. Rara vez se alejaba de ella, incluso cuando fue elegido miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas,

y siempre sentía impaciencia por volver. En verano concedía vacaciones a todos los maestros y él permanecía en la escuela para vigilar los arreglos del edificio y trabajar con los chicos en el jardín y el viñedo de la escuela. Sujomlinski enfermaba a menudo; los cascos de metralla se dejaban sentir; pero no quería someterse a tratamiento, no quería dejar la escuela.

Cuentan los maestros que, en ocasiones, conversando con Vasili Alexándrovich, de pronto éste se ponía pálido, llevábase la mano al corazón y salía del despacho. Volvía unos minutos después.

— ¿Qué le sucede? —le preguntaban.

— Nada, no es nada —respondía Sujomlinski y reanudaba la conversación. Tenía rigurosamente prohibido que se hablara en la sala de maestros de enfermedades y desventuras familiares.

Así trabajó veinte años: de buena mañana, escribiendo o meditando su obras; durante el día, dando clases o asistiendo a las de sus maestros. Luego paseaba horas enteras con los niños y siempre recibía a gran número de visitantes. La gente iba a la escuela de Pavlísh desde miles de kilómetros, individualmente o formando grupos de hasta cuarenta personas; eran maestros, directores de escuela, profesores de institutos, teóricos de la Pedagogía. A veces, Sujomlinski recordaba que tenía un libro especial para los visitantes, y entonces en pocos días las páginas se cubrían de notas:

“En esta excelente y enjundiosa escuela no

he pasado más que un día, pero he aprendido tanto como en los cuatro años del instituto normal”.

“Había leído los libros de V. A. Sujomlinski y ahora he visto con mis propios ojos lo que me gustó en ellos. Y esto me infunde más fuerzas aún”.

“La escuela de Pavlísh merece la denominación de universidad. Lo decimos con plena responsabilidad: el asombro y la admiración se adueñan aquí de todo el que ama a los niños y la escuela”.

Se iban sucediendo los libros de Sujomlinski. Al principio analizaba el trabajo del pedagogo, examinaba uno tras otro los aspectos de la educación: “La educación del colectivismo en los escolares” (1956), “La educación de la actitud comunista hacia el trabajo” (1959), “El mundo espiritual del escolar” (1961), “La educación de la personalidad en la escuela soviética” (1965). Pero al finalizar los años sesenta comienza a generalizar sus concepciones, procura articularlas en un conjunto, y así aparecen la voluminosa monografía “La escuela media de Pavlísh” (1969) y, aquel mismo año, “Mi corazón es para los niños”, el libro más conocido de Sujomlinski, que trata de la educación y la enseñanza en los primeros grados. Su continuación, un libro sobre los niños mayorcitos titulado “El nacimiento del ciudadano”, apareció un mes después de la muerte de Sujomlinski, en 1970.

Sujomlinski sabía que la muerte se aproximaba y *se preparaba para recibirla*. A un co-

lega de Moscú le escribía: "... De mi estado de salud le diré que dentro de algún tiempo los dos fragmentos de metal que la guerra me dejó en el pecho avanzarán unos milímetros hacia un vaso próximo al corazón; puede usted creer que miro con absoluta tranquilidad lo que sucederá entonces, pero mejor sería, pese a todo, no saberlo de antemano. Yo lo sé, por desgracia. Me lo ha dicho el médico. No pueden hacerme otra operación porque el corazón no la resiste.

Durante el tiempo que me conceden esos pequeños cascos de metralla quiero hacer el máximo de lo posible. Pondré a contribución todas mis fuerzas para terminar lo principal: varios libros que tengo entre manos".

También escribió a la editorial de Kíev que publicaba sus libros. La carta comenzaba así: "Debido a la enfermedad incurable que padezco y, dentro de poco, a la ineludible suspensión de mi labor científica y pedagógica..." A continuación exponía las disposiciones pertinentes. Al terminar esta carta al director de la editorial, Sujomlinski añadía: "Hasta la suspensión de mi labor científica y pedagógica le ruego guarde en secreto esta carta, secreto que nadie debe conocer. Es la condición principal".

La suspensión de la labor científica y pedagógica: así decía de su propia muerte.

Sujomlinski era comunista, no creía en el más allá, pero sí creía en la inmortalidad del hombre, la inmortalidad que le dan sus obras, las personas a las que transmite su amor, los

hijos y los nietos. Consideraba que no se debe ocultar a los niños la muerte de los familiares: "El contacto del corazón infantil con la muerte de un ser querido... despierta no sólo la alegría de existir, el deseo de vivir, sino también una nueva visión de la vida. El ser humano descubre con asombro el verdadero valor del hecho de vivir, sentir, ver, y goza el júbilo de la existencia y el conocimiento".

Ni ante la muerte —la suya también— deja de ser pedagogo.

Al entierro de Sujomlinski acudió toda la escuela, todo Pavlísh y gran número de personas llegadas ex profeso. El cementerio se encuentra cerca de la escuela, a dos minutos. Encabezaba el cortejo fúnebre un grupo de niños pequeños rodeados por los chicos de la décima clase. Todo el camino estaba cubierto de flores y sobre ellas caminaban los niños y las niñas seguidos de sus maestros. Sujomlinski no abandonó la escuela y ahora ya no la abandonará jamás. Se ha dado su nombre a la calle donde se encuentra la escuela y, por supuesto, a la propia escuela.

Después de su muerte todavía engrosó más el caudal de visitantes. Ahora los recibe Nikolái Ivánovich Kodak, amigo y correligionario de Sujomlinski, que era director de una escuela próxima desde hacía dieciocho años y al que, ejerciendo el derecho que se les concedió, eligieron director los maestros de la escuela de Pavlísh. Todos desean que en Pavlísh permanezca todo siempre como en vida de Sujomlinski, y cada detalle de la escuela adquiere poco

a poco, como siempre ocurre en estos casos, un significado especial, y cada palabra de Sujomlinski un peso particular.

* * *

En el libro que el lector tiene en sus manos quedan reunidos fragmentos de los libros y artículos principales de Sujomlinski. Por supuesto, la lectura de un libro como éste no reemplaza en modo alguno la lectura del propio Sujomlinski. En una selección como ésta son posibles las rupturas de las vinculaciones lógicas entre párrafos contiguos, y el lector habrá de restablecerlas. Pero hemos procurado no sólo mantener, sino subrayar la lógica general de Sujomlinski.

S. Solovéichik

1. La educación, el educador

CREO FIRMEMENTE EN LA FUERZA DE LA EDUCACION

Tres mil setecientas páginas suman los cuadernos en los que llevo el diario de toda mi labor en el magisterio. Cada página está dedicada a una persona, a un alumno mío...

Tres mil setecientas vidas humanas... Casi toda la población adulta de nuestro pueblo. Recientemente tuve la curiosidad de hojear estas páginas... Cada niño era un mundo, un mundo muy peculiar, un mundo único.

El mayor castigo para mí sería que un chico hubiera pasado por mi vida sin imprimir huella ni en la memoria ni en el corazón. Si deja la escuela como un ente gris, impersonal eso significa que uno no ha sabido proporcionarle nada. Y tengo por difícil que pueda haber para un maestro algo más triste que semejante final. Porque todo lo que llamamos educación es la magna obra de repetirnos en el Hombre. (24)*

* Al final del libro encontrará el lector la lista de los libros, las revistas y los periódicos de donde han sido tomadas las citas. La primera cifra corresponde al título; la segunda, al número de la revista o de la página del libro.

¿Qué ha sido lo principal en mi vida? Con-
testo sin titubear: el amor a los niños
(10, 3).

El alfa y omega de mi fe pedagógica reside
en la profunda convicción de que el hombre es
tal y como la idea que tenga de la felicidad.
(29).

La auténtica educación comunista consiste
ante todo en la preocupación por la verdade-
ra felicidad humana, es decir, por la vida pue-
ta al servicio de unas ideas, de un ideal. (29).

Veo mi misión de educador en la formación
de trabajadores del pensamiento, en que el
ejemplo a imitar para los adolescentes sea la
figura de V. I. Lenin. Tomar a Lenin como
modelo en la adquisición de conocimientos y
valorar los conocimientos como los valoraba
Lenin constituye una de las piedras angula-
res de la educación cívica en las aulas. (12,
226).

Las ideas de la Gran Revolución Socialista
de Octubre son el manantial de una de las cua-
lidades morales más importantes y valiosas
del hombre nuevo: sus miras en el futuro. (7,
80).

El ideal educativo de la escuela soviética
queda expresado con todo realce en el Pro-
grama del PCUS. En el hombre que educamos
deben conjugarse la pureza moral, la riqueza
espiritual y la perfección física. La pericia y

el arte de educar consisten en que el educador
tenga siempre ante sí una representación cab-
bal del contenido de esa armonía. El hombre
comunista no es la suma mecánica de todos
los buenos rasgos y cualidades, sino la conju-
gación de ellos en un todo armónico.

... A medida que es mejor la vida y se mul-
tiplican los bienes materiales y la cultura es-
piritual que se ponen a disposición de la jo-
ven generación... es más difícil educar y se
acrecienta la responsabilidad de todos los par-
ticipes en la educación... (2, 143)

La infancia, período importantísimo en la
vida del hombre, no es preparación de la vida
futura, sino vida presente, fulgurante, origi-
nal, irrepetible. Y del modo en que haya trans-
currido la infancia, de quién haya conducido
al niño de la mano en los años infantiles, de lo
que haya calado en su mente y en su corazón
del mundo circundante depende decisoriamen-
te qué hombre será al cabo ese niño de hoy.
(10,11).

La infancia es el descubrimiento diario del
mundo. Es preciso que ese descubrimiento sea
ante todo conocimiento del hombre y de la
Patria; que en la mente y en el corazón del
niño penetre la gallardía del hombre auténti-
co, la grandeza y la incomparable hermosura
de la Patria. (29).

Nada hay en el mundo más complejo y en-
jundioso que la personalidad humana. El de-

sarrollo pleno de ésta, su perfeccionamiento moral constituyen la meta de la educación comunista. El camino hacia el logro de esa meta es tan complicado como el propio hombre. (24).

El examen de vidas humanas concretas nos ha conducido al problema de la armonía de las influencias pedagógicas. Tengo para mí que es ésta una de las leyes cardinales, fundamentales de la educación. Disto mucho de creer que ese problema esté resuelto en la práctica del trabajo educativo de nuestra escuela, pero sí se ha realizado mucho para resolverlo y estudiarlo. El quid de este problema... radica en lo siguiente: el efecto pedagógico de cada medio para influir sobre el individuo depende de la eficacia de los demás medios para influir, del grado en que estén bien meditados y encauzados. La fuerza de la belleza como medio de educación depende de la medida en que se ha sabido manejar la fuerza del trabajo como medio de educación, de la profundidad y el tiento con que se efectúa la educación de la mente y de los sentimientos. La palabra del maestro no adquiere valor educativo sino cuando opera la fuerza del ejemplo personal de los mayores, cuando todos los demás medios de educación están impregnados de pureza moral y de nobleza.

Entre los influjos educativos existen decenas, centenares, millares de dependencias y condicionamientos. La eficacia de la educación viene determinada en última instancia por cómo se tienen en cuenta, mejor dicho, cómo

se realizan en la práctica esas dependencias y condicionamientos. (10,213).

... Cualquier medio para influir sobre la personalidad pierde su vigor si no se combina con otros centenares de medios; cualquier ley objetiva queda reducida a la nada si no tienen efecto otros centenares de leyes objetivas. La pedagogía se rezaga en la medida en que no investiga las decenas y los centenares de independencias y condicionamientos mutuos para influir sobre el individuo; se convertirá en ciencia exacta, en ciencia auténtica sólo cuando estudie y aclare los sutilísimos y complejísimos condicionamientos y dependencias existentes entre los fenómenos pedagógicos. (10,214).

Una aplicación mecánica, irreflexiva de los postulados teóricos a los hechos de la experiencia práctica comporta la devastación del pensamiento vivo del maestro, despoja al trabajo pedagógico de lo que constituye su médula, su alma: la originalidad de los fenómenos de la vida, la alegría de la renovación que afluye al maestro al presentarse cada nueva generación de alumnos, la necesidad de la creación.

La teoría es venero que nutre el arte del maestro mientras vive en la experiencia. Vive, es decir, se enriquece, se perfecciona, pues la vida pule en ella nuevas facetas y suprime lo viejo, lo caduco. Mientras la teoría vive en la experiencia refractándose en el tra-

X [bajo creativo individual de millares y millares de pedagogos, esa teoría se desarrolla. Si los preceptos teóricos se conciben como algo eterno, inmutable, apto para todos los casos, se produce la esclerosis de la teoría. La teoría se transforma en dogma. (28).

¿Qué es el proceso de enseñanza y educación? En él hay tres sumandos: la ciencia, la maestría, el arte... En el sentido lato, la educación es un proceso multilateral de constantes enriquecimiento y renovación espiritual de educandos y educadores, proceso caracterizado por la profunda individualidad de los fenómenos: tal o cual máxima pedagógica, cierta en este caso, es neutral en ese otro y absurda en aquél. Tal es la naturaleza de nuestra labor pedagógica. (13,9).

Sin previsión científica, sin saber depositar hoy en el individuo las semillas que darán brotes dentro de decenios, la educación se convertiría en mera vigilancia, el educador en niñera analfabeta y la pedagogía en curandería. Hay que prever con fundamento científico: ese es el quid del primor en el proceso pedagógico, y cuanto mayor es la dosis de previsión bien meditada y sutil, menos son los percances imprevistos. (12,50).

Educa cada minuto de vida y cada rincón de la tierra, cada persona con la cual una individualidad en formación entra en contacto, a las veces casualmente, de paso. (14,2).

Incluso la simple enumeración de las tareas de la educación comunista permite comprender las dificultades asociadas a ésta: se trata de culminar la más complicada de todas las revoluciones: la revolución en la conciencia del hombre. (8,9).

... No se puede reducir al estudio todo el mundo espiritual del niño. Si pretendemos que todas las fuerzas del alma del niño queden absorbidas por las clases haremos inquantable la vida de ese niño. Este debe ser no sólo escolar, sino ante todo una criatura con múltiples intereses, demandas y aspiraciones. (34).

Estoy profundamente persuadido de que la definición más exacta sería la siguiente: el proceso de educación se expresa en la unidad de la vida espiritual del educador y los educandos, en la unidad de sus ideales, aspiraciones, intereses, pensamientos y vivencias. (13,II).

Las decenas, los centenares de hilos que asocian espiritualmente al maestro y los alumnos son los senderos que conducen al corazón humano, la condición más importante de la amistad, de la camaradería entre el maestro y los alumnos. Procuramos que una al maestro y a los alumnos esa comunidad espiritual que hace olvidar que el pedagogo es el guía y el preceptor.

Si el maestro se convierte en el amigo del

niño, si esa amistad está uliminada por noble afán, por la búsqueda de la luz y la razón, nunca el mal anidará en el corazón del niño. Y si en las escuelas hay niños recelosos, ariscos y desconfiados y, a veces, incluso con mala idea, es sólo porque el maestro no los ha entendido, no ha encontrado el camino de acceso a ellos, no ha sabido ser su camarada. La educación sin hacer amistad con el niño, sin conseguir la comunidad espiritual con él se puede comparar a un deambular en las tinieblas. (9,78).

El círculo de pequeños modeladores de cerrajería... Aquí yo no soy el dirigente, sino un aprendiz más, un operario más de tantos entre los niños. Está bien eso de ser un camarada, un amigo de los niños, trabajar con ellos, sentir la alegría que proporcionan los éxitos, prestar atención a las atinadas observaciones del contramaestre si algo hacemos mal. Cuando los niños ven en ti uno más se franquean contigo, te confían lo que nunca te confiarían si fueras sólo un dirigente. (9,77).

Amar a los niños es cosa que no se aprende en ningún centro de enseñanza ni en ningún libro; esta aptitud se desarrolla dentro del proceso de participación del hombre en la vida social, de sus relaciones con las demás personas. Mas por su propia naturaleza, el que hacer pedagógico —contacto diario con los niños— profundiza el amor al hombre, la fe en él. La vocación pedagógica se desarrolla

en la escuela, en el proceso de esta actividad. (II,25).

... Sólo se puede ser un buen maestro siendo un buen educador... Sin participar en el trabajo educacional, toda la cultura pedagógica, todos los conocimientos del pedagogo son letra muerta. (2,75).

He puesto siempre empeño en convencer a los maestros de que si uno no ve al alumno más que desde detrás de la mesa de la clase, si el alumno no se acerca más que cuando uno le llama, si toda su conversación se reduce a contestar las preguntas no hay conocimiento de la psicología capaz de salvarte. Es menester tratar al niño como amigo y partícipe de tus ideas, vivir con él la alegría de la victoria y el dolor de la pérdida. (II,33).

Ya en los primeros años de labor pedagógica vi con claridad que una escuela verdadera es no sólo el lugar donde los niños adquieren conocimientos y hábitos de trabajo. La instrucción es una esfera de la vida espiritual del niño muy importante, pero no la única. Cuanto más de cerca examinaba lo que habitualmente llamamos proceso instructivo-educacional tanto mayor era mi convencimiento de que la verdadera escuela consiste en una multifacética vida espiritual de la colectividad infantil en la que educador y educando están unidos por múltiples intereses y aficiones.

La enseñanza es sólo uno de los pétalos de esa flor que, en la aceptación amplia del concepto, se llama educación. En la educación no hay elemento principal y elemento secundario, como no hay pétalo principal entre los muchos pétalos que crean la belleza de la flor. En la educación todo es importante: la clase, el desarrollo de los diversos intereses de los niños fuera de la clase, las relaciones de los alumnos entre sí. (10,8).

Cada uno de nosotros debe ser no encarnación abstracta de la sabiduría pedagógica, sino un individuo de carne y hueso que ayuda al niño a conocer el mundo y a conocerse a sí mismo. La clase de persona que vea en nosotros el adolescente es cosa que tiene significado decisivo. Debemos ser para él ejemplo de riqueza de vida espiritual; sólo bajo esa condición tenemos derecho moral a educar. Nada sorprende ni atrae tanto a los adolescentes, nada despierta con tanta fuerza el deseo de ser mejor que una persona inteligente, rica y generosa intelectualmente. En nuestros alumnos dormitan dotes de excelentes matemáticos y físicos, filólogos e historiógrafos, biólogos e ingenieros, de innovadores del trabajo en los campos y en las fábricas. Estas aptitudes florecerán sólo cuando cada adolescente encuentre en el educador esa "agua vivificadora" sin la cual los gérmenes se mustian y secan. La inteligencia es educada por la inteligencia, la conciencia por la conciencia, la fidelidad a la Patria por el servicio activo a la Patria. (12,114).

La escuela se convierte en hogar de la vida espiritual si los maestros dan clases interesantes por el contenido y por la forma... Pero esas clases excelentes, brillantes se dan allá donde se tiene, además de las lecciones, algo excelente, donde se tienen y se emplean con buen éxito las formas más diversas de desarrollo de los alumnos fuera de las clases. (14,4).

La palabra educación se pronuncia diariamente en cada escuela decenas de veces. La educación es tema de meditación y conversación cada vez más frecuente en la familia y en las organizaciones sociales. Pero, ¿poseen todos los pedagogos y, tanto más, los padres una idea clara de lo que es la educación y, en consecuencia, de cómo hay que realizar la educación? (14,2).

He leído el acta de la revisión del trabajo de una escuela escrita por un inspector del departamento distrital de instrucción pública. En ella se decía: las lecciones se imparten al "nivel adecuado", los conocimientos de los alumnos son satisfactorios, pero el trabajo educativo está mal planteado... A menudo, una madre o un padre dicen a su hijo: "Te han enseñado bien pero te han educado mal..." (14,2).

En un caso y otro contemplamos ese juicio unilateral de la educación, entendida como algo aparte de la instrucción, de la enseñanza.

¿Podemos convenir en que la educación, en el sentido estricto del concepto, no incluye la enseñanza y el aprendizaje, pero sí la formación de la manera de ver el mundo y de la fisonomía moral, el desarrollo del gusto estético y el desarrollo físico? (14,2).

¿Qué significa "educación en el sentido estricto del concepto"? ¿Y cabe acaso formar una concepción del mundo fuera del aprendizaje y de la enseñanza? ¿Cabe acaso educar el alma humana sin tener en cuenta lo que el hombre ve, averigua, conoce, comprende en el proceso de la enseñanza? De otro lado, ¿es concebible acaso la enseñanza al margen de la educación de la manera de ver el mundo? (14,2).

En nuestros días, cuando la escuela de enseñanza general se convierte en masiva, nadie en los años de adolescencia y primera mocedad debe quedar al margen de la influencia de la escuela. El que no pueda, por una razón u otra, acudir a la escuela hasta la terminación de la enseñanza media debe educarse en la escuela en los años de adolescencia y primera mocedad hasta la plena madurez moral. Es esto necesario tanto para nuestra sociedad como para la escuela: cuando escolaricemos a todos los que por las razones más dispares abandonaron los estudios no tendremos ese mal ambiente circundante que-triste es reconocerlo-se crea con la activa participación de la escuela, y al que tanto tememos. (5,104.)

... La educación de los escolares, por muy enjundiosa y bien encauzada que haya sido, no debe terminar al entregárseles el título de Bachiller. La transición del estudio al trabajo es de suma gravedad en la vida de chicos y chicas. Precisamente en los primeros tiempos de la vida laboral adquiere el trabajo educativo con los jóvenes un alcance primordial. (5,105).

Creo firmemente en la poderosa fuerza de la educación, en lo que creyeron N.K.Krúpskaia, A.S.Makárenko y otros eminentes pedagogos. (10,4).

La meta final de la educación comunista es la formación de un individuo cuya actividad esté en plena consonancia con las concepciones y convicciones comunistas. (7,II).

HAY QUE COMPRENDER EL MOVIMIENTO DEL CORAZON INFANTIL

No hay en el mundo profesiones más humanas que las de médico y pedagogo. Hasta el último instante lucha el médico por la vida del hombre sin dejar ver nunca al enfermo que su estado es grave, ni siquiera cuando no hay esperanza de salvación. Es ésta una verdad elemental de la ética facultativa. Nosotros, los maestros, debemos desarrollar, profundizar en nuestros medios la ética pedagógica, a f i r m a r

el principio humano en la educación como el rasgo más importante del esmero pedagógico de cada maestro. Ahí tenemos toda una esfera de nuestro trabajo pedagógico, esfera casi toda por investigar y en muchas escuelas olvidada, aún cuando no escasean las peroraciones generales sobre la sensibilidad, el humanismo y la solicitud.

Conozco la actividad de muchas escuelas, de muchos maestros, por lo que me creo autorizado para sostener que, a menudo, las palabras sobre la sensibilidad no hacen más que proclamarse y, al no ser puestas en práctica, se transforman en demagogia, en perorata. ¿Cabe hablar de sensibilidad cuando un niño absolutamente normal y sano ha de repetir curso por falta de aprovechamiento en una asignatura? ¿Cabe hablar de sensibilidad en el caso contrario, cuando un maestro echa la soga tras el caldero y "estira" al niño hasta un 3 con tal de no hacerle repetir curso? En ambos casos nos hallamos ante la indiferencia total por el niño. Y la razón de esa indiferencia es el desconocimiento del niño, la falta de una sólida cimentación psicológica en el trabajo del personal pedagógico dado. Para muchos, para muchísimos maestros el niño atrasado en los estudios es un enigma indescifrable. Sin conocer el alma del niño, las particularidades de su pensamiento y de su percepción del mundo circundante, hablar de sensibilidad es hablar por hablar; sin conocer el alma del niño no hay esmero en pedagogía, no existe una dirección científica de la escuela. (13, 11).

Los niños se rigen por sus ideas acerca del bien y del mal, del honor y el deshonor, de la dignidad humana; tienen sus criterios de la belleza y hasta su medida del tiempo: en la infancia los días parecen años y los años, eternidades. Disponiendo de acceso a ese palacio fabuloso que se llama infancia, siempre he creído necesario convertirme, en cierta medida, en niño. Es ese el único modo de que los niños no le miren a uno como persona que ha penetrado casualmente en su mundo mágico, como guardián de ese mundo, guardián al que nada importa lo que en él se hace. (10,4).

No es sentimentalismo el que un niño considere que un automóvil de juguete con una rueda rota padezca dolor como una avechilla herida; es sensibilidad, base de la bondad y de la poesía. (14,6).

El niño tiene sus inquietudes, amarguras, preocupaciones y desventuras, grandes y pequeñas. Un maestro dotado de esmerada percepción de lo emocional reparará en seguida que algo le sucede al niño. Se lo revelarán ante todo los ojos. . . Cuando advierte en el niño algún contratiempo, un maestro sensible no empieza, de buenas a primeras, a preguntar. Encontrará el modo de hacer entender al niño que él, su maestro, adivina la inquietud que lo embarga. . . Pero a solas puede hacerle preguntas. Si el pedagogo se ha convencido de que el niño necesita ayuda, pero se margina u

olvida al niño eso será causarle un nuevo traumatismo. (13,3).

Puede suceder que un niño esté agraviado por algo que al adulto le parezca una nimiedad; alguien le ha escondido su juguete, pongamos por caso... No se debe olvidar, sin embargo, que los niños tienen sus escalas de medición de las alegrías y las penas, del bien y el mal. Un maestro humanista no olvida nunca que también él fue niño. Debemos ponernos en el lugar del niño, hacernos partícipes de su amargura, ayudarle. Ocurre a menudo que la ayuda más deseada y querida por el niño es nuestro sentimiento solidario, nuestra compasión, nuestra adhesión cordial. El desapego, la indiferencia estremecen al niño... (13,3).

... Mientras no haya logrado atraer al niño con alegrías infantiles, mientras en ojos del niño no brille un entusiasmo auténtico, mientras el niño no se entregue a sus travesuras infantiles, no tengo derecho a hablar de una influencia educativa sobre él. El niño debe ser niño... Si al escuchar un cuento no sigue las vicisitudes de la lucha entre el bien y el mal, si en lugar de alegre relampagueo de admiración hay en sus ojos desdén, ello significará que algo se ha roto en el alma infantil, y habrá que prodigar los esfuerzos para curarla. (10,32).

Allá en el lugar más recóndito del corazón, cada niño tiene su cuerda musical, que suena

con timbre propio, y para que el corazón vibre a mi palabra he de ajustarme al tono de esa cuerda. He advertido ya más de una vez acerca de las penosas impresiones que padece el corazón infantil cuando el niño está inquieto, dolorido y el educador no se ha enterado de ello. ¿Seré capaz de saber lo que ocupa al niño cada día, lo que invade su alma? ¿Seré siempre justo con los niños? (10,83).

La justicia es la base de la confianza del niño en el educador. Pero no hay una justicia abstracta: fuera de la individualidad, fuera de los intereses personales, de las pasiones, de los impulsos. Para ser justos con los niños es preciso conocer minuciosamente el mundo espiritual de cada uno de ellos. De ahí que yo entendiera el suceder de la educación como un conocimiento cada vez más profundo del niño. (10,83).

Cuanto más de cerca conocía a mis futuros educandos mayor era mi convicción de que una de las importantes tareas con que me enfrentaba consistía en restituir la infancia a los niños privados de ella en el seno de la familia.

... Conocí a niños en estas condiciones. La realidad fortalecía la convicción de que si un niño no logra recuperar la fe en el bien y la justicia jamás podrá sentirse ser humano, jamás experimentará el sentido de la dignidad. En la adolescencia, ese alumno es un chico irritado, para él no hay nada respetable ni eleva-

do, la palabra del maestro no llega a la profundidad de su corazón.

Enderezar el alma de ese alumno es una de las cosas más difíciles para el educador; este trabajo, delicado y minucioso si los hay, significa para el maestro, en rigor, el examen principal de sus aptitudes de preceptor. Y esto presupone no sólo ver, no sólo notar cómo el niño va conociendo el bien y el mal, sino también preservar del mal el tierno corazón infantil. (10,17).

En los años de la infancia, todos pedimos atenciones, cariño. Si un pequeñuelo crece en un ambiente de desamor acabará por ser indiferente al bien y a la belleza. La escuela no puede reemplazar enteramente a la familia y, en particular, a la madre; pero si el niño está privado en casa de cariño, de cordialidad y de solicitud, nosotros, los educadores, debemos ser particularmente atentos con él. (10,70).

Cada día, al recibir a los niños, yo escrutaba sus semblantes. Los ojos tristes en un chiquillo, ¿qué puede haber más difícil en el complicado proceso de educación? Si el corazón infantil está acongojado, el niño sólo... asiste a la clase. Es como una cuerda atirantada al máximo: un roce imprudente causa dolor. Cada niño padece a su modo: a uno basta dirigirle una palabra cariñosa para que sienta alivio; a otro esa palabra le producirá nuevo dolor. En estos casos, el arte del pedagogo consiste ante todo en una humana sabiduría:

tratar con miramiento el corazón dolorido, no causar al alumno una nueva amargura, no rozar las heridas de su alma. El alumno estremecido por el dolor, preso de la confusión, no puede, huelga decirlo, estudiar como estudiaba antes; la aflicción hace impacto en su pensamiento. Lo principal para el maestro es ante todo ver la tristeza, el pesar, el sufrimiento infantil. Ver y sentir el alma infantil. En la actitud del maestro ante la pesadumbre del niño, en su capacidad de comprender y sentir el alma infantil consiste la base del arte pedagógico. (10,201).

Ante todo hay que comprender los movimientos del corazón infantil, cosa ésta imposible de aprender por mediación de tales o cuales procedimientos especiales. Eso se logra sólo gracias a una esmerada sensibilidad emocional y moral del pedagogo. Cualesquiera sean las razones de la aflicción infantil, en éste siempre hay algo común con otros casos; ojos tristes, apenados, en los que asombra un ensimismamiento nada infantil, inhibición, melancolía, soledad. El niño que sufre un infortunio no para mientes en los juegos y diversiones de sus camaradas; nada puede distraerle de sus tristes pensamientos. La ayuda más sutil y afectiva a ese pequeño personaje es hacernos partícipes de su dolor sin rozar lo hondamente personal, lo recóndito. Una injerencia desprovista de tacto puede suscitar irritación, y los consejos de no dejarse ganar por el desaliento, de no caer en la desespera-

ción, de dominarse, si no van respaldados por auténticos sentimientos humanos, son acogidos por los niños como inoportuna palabrería... (10,201).

Está fuera de duda que las escuelas gigantes son un indeseable procedimiento organizativo de la labor educativa. Dicho con franqueza, a mí me inquietan esos proyectos de edificios escolares para 2.200 alumnos y más. En las escuelas grandes, con más de mil niños, yo aconsejaría pensar en medidas propiciadoras de condiciones especiales para que se forme un ambiente acogedor, "familiar", pongamos, en cada grupo de los grados paralelos, un ambiente que evite el bullicio, las carreras, la agitación. Es una premisa elemental del esmero pedagógico. (13,8).

Si me preguntaran lo que tengo por más difícil en nuestro trabajo contestaría: hablar con el niño de su padre y de su madre. En este terreno, el menor descuido, desacierto e inexactitud pueden tener consecuencias funestas. (18).

... Hay circunstancias en las que el niño parece tener ante sí afilada hoja de un puñal: está horrorizado, todo en él se inmoviliza. Vive esta sensación en los momentos en que aparecen, al desnudo unas relaciones familiares que el niño quiere encubrir, ocultar.

Por ello quiero decir a los padres: debéis saber y tener presente que los niños padecen

vuestra degradación como una amargura personal y acogen vuestra alegría como suya. Preservad el amor infantil, fortaleced la fe en el hombre. (18).

El camino de la infancia a la adolescencia debe ser un camino de *júbilo*, de *animación*: así reza una de las reglas más importantes de todo el sistema de nuestra labor educativa. El júbilo, como manantial de la seguridad optimista del niño en sus fuerzas, es la condición de esa riqueza de actitudes hacia el mundo circundante sin la cual no puede haber desarrollo espiritual. . . (6,33).

No puedo pensar sin acongojarme que, en muchas escuelas, se sientan en los pupitres traseros, como réprobos, esos chicos huraños, irritables o bien indiferentes a todo, que repiten curso. No se puede tolerar que dejen la escuela exasperados o con indiferencia hacia los conocimientos. Si un chico normal no logra progresos en ninguna asignatura, si no tiene una asignatura preferida quiere decirse que esa escuela no es una auténtica escuela. (14,8).

Se equivocan de medio a medio los que ven el humanismo en el tono igual, moderado del maestro que, por si fuera poco, tiñe sus preceptos con el jarabe de la bondad. La bondad no es el tono ni son palabras escogidas especialmente. El verdadero educador siempre es un hombre de dilatado diapasón emocional, un hombre profundamente sensible a las ale-

grías y las amarguras, a la inquietud y la indignación. Eso es la auténtica bondad, siempre y cuando los niños perciban veracidad en esas pasiones humanas de su preceptor. (13,3).

El educador auténtico rara vez dice a sus alumnos: sed buenos. Los niños perciben la bondad del alma del educador en la profunda veracidad y sinceridad de éste. La bondad auténtica es veracidad. Y ésta dista mucho de ser siempre agradable. A menudo, la verdad es amarga, inquietante, puede doler y agraviar. Pero la verdad más amarga afianza en el alma del niño el deseo de ser bueno, porque la bondad —y la veracidad es precisamente la bondad auténtica—, por su propia naturaleza, nunca humilla la dignidad humana. (13,3).

El gran pedagogo ruso K. Ushinski escribió que podemos querer hondamente a una persona con la cual vivimos día tras día y no percatarnos de ello hasta que cualquier infortunio nos revele la profundidad de nuestro afecto. Un hombre puede vivir toda la vida sin echar de ver cuán hondamente ama a su patria si un suceso imprevisto, por ejemplo, una larga ausencia, no descubra para él mismo toda la fuerza de ese amor. Recuerdo estas palabras cada vez que durante largo tiempo no veo a los niños, no siento sus alegrías y sus penas. Se ha vigorizado en mi año tras año la convicción de que uno de los rasgos determinantes del primor pedagógico es el sentimiento de afecto a los niños. Pero si, como dice K. Sta-

nislavski, “no se puede ordenar” la aparición de un sentimiento, la educación de los sentimientos del maestro, del educador es la esencia misma de un elevado esmero pedagógico. (10,10).

INCITACION AL TRABAJO DEL ALMA

Imaginad que un violinista coge su instrumento sin afinar y toca... Claro es que no le sale nada (aparte de que no hay músico merecedor de ese nombre que intente siquiera tocar con un instrumento desafinado). Pues bien, en las escuelas acontece un extraño fenómeno: muchos maestros intentan educar a alumnos no aptos para la educación. La educación, sin embargo, consiste ante todo en elaborar, en afinar en el individuo la aptitud de ser educado. Y la aptitud de ser educado es la sensibilidad del alma, la sensibilidad del corazón del alumno al matiz más sutil de la palabra del educador, a su mirada, a su gesto, a su sonrisa, a su meditación y a su silencio... (20).

La actitud humana hacia el niño significa la comprensión por el maestro de esa sencilla y sabia verdad de que, sin los esfuerzos interiores, espirituales del niño, sin el deseo por parte de éste de ser bueno la escuela es inconcebible, es inconcebible la educación. Un auténtico conocedor de la acción pedagógica impele, obliga, fuerza, pero de modo que nunca se extinga en el corazón infantil esa valiosa

llama: el deseo propio de ser bueno... Un auténtico maestro, incluso reprochando, expresando descontento al niño, exteriorizando su irritación (el maestro también tiene derecho a irritarse, como cualquier otra persona emocionalmente cultivada, educada), incluso en medio de esa irritación recuerda siempre: todo menos sofocar en el niño esa idea: la idea del objetivo no alcanzado, del deseo propio de alcanzar el objetivo. (13,3).

Tengo para mí que el arte de educar consiste en que cada contacto del educador con el alumno sea en última instancia incitación al trabajo del alma. Cuanto más delicada y suave es esa incitación, tanto mayores son las fuerzas que parten del fondo del alma, en tanto mayor grado se convierte el chiquillo en educador de sí mismo. (21).

Todo pedagogo reflexivo sabe cuán gravemente se hiere el amor propio de un discípulo, incluso de un párvulo, si éste cae en la cuenta de que piensan que es peor de lo que es. Y, viceversa, si ha comprendido y notado que el educador y la colectividad advierten y aplauden sus cualidades personales, el niño se esfuerza en ser todavía mejor. En esa aspiración infantil, en esos esfuerzos morales consiste, en rigor, todo el secreto del arte pedagógico. No hay educador capaz de afirmar el bien en el alma del niño si el propio niño no aspira a ello. Pero esa aspiración se da sólo allá donde la colectividad y el educador ven en el niño ante todo el lado bueno. (5,12).

El propio carácter, las bases sociales de nuestra sociedad reclaman que el hilo vinculador principal entre educador y educando esté trenzado de sinceros deseos: el deseo del educando de *ser* mejor y el deseo en el pedagogo de *ver* al educando mejor de lo que ahora es. (12,32).

...La causa de la impotencia del educador e incluso de la colectividad ante un niño difícil no reside en que ese alumno es incorregible, sino en que el propio proceso de educación discurre por un cauce falso: el educador trata sólo de desarraigar los defectos, en el mejor de los casos previene su aparición. La experiencia (a m a r g a experiencia en muchos casos) persuade de que ese proceder no vale para educar sólidas convicciones morales... Desde el primer día de acceso a la escuela hay que saber ver en el niño y fortalecer, desarrollar infatigablemente todo lo mejor que en él hay. (5, 4-5).

...La andadura hacia el corazón del niño no transcurre por un sendero limpio y liso donde la mano amorosa del pedagogo no tiene más que arrancar las malas hierbas, los defectos; discurre por un campo feraz en el que crecen los brotes de las cualidades morales... Los defectos se desarraigan p o r s í m i s m o s, desaparecen sin que el niño lo advierta, y su destrucción no comporta fenómenos dolorosos siempre y cuando los desplace el impetuoso plantel de las buenas cualidades. (5, 5).

Me enorgullezco de mi credo pedagógico: mis alumnos predilectos no son los obedientes y sumisos, dispuestos a aceptarlo todo y someterse a todo, sino los porfiados, los voluntariosos, los inquietos, a veces enredadores y traviesos, pero siempre rebeldes contra el mal y la mentira, capaces de dejarse desollar con tal de hacer triunfar principios que se han hecho inseparables de su personalidad. ¡Con qué amor hay que preservar, con qué solicitud hay que cultivar estos brotes en ocasiones imperceptibles a primera vista, brotes de un alma dispuesta a trabajar con valentía y abnegación, a combatir por la verdad, por la nobleza de espíritu! (21).

Hay que preservar y cuidar con ánimo atento la vivacidad y la espontaneidad juveniles. Ello exige del educador atención y tacto excepcionales con los errores, con los pasos y las decisiones imprudentes derivados de la saturación emocional del pensamiento juvenil. Esos errores nunca pueden concernir a lo básico, a lo principal, a lo más querido. De ordinario se refieren a detalles, y no hay que abultarlos... No se debe sofocar, no se debe extinguir el fuego de la intransigencia juvenil con los defectos, y particularmente con los fenómenos amorales. (6,171).

Para ser un hombre auténtico, el alumno debe ante todo respetarse a sí mismo; sin ese respeto, sin amor a la gallardía en sí mismo es inconcebible la civilización humana, es incon-

cebible también la intransigencia con todo lo que humilla al hombre. Sí, no hay que temer las palabras "amor a sí mismo", que no es admiración a las prendas propias, sino orgullo, fe limpia en el germen del bien que uno lleva en sí. La literatura debe despertar la dignidad en el hombre, el interés y el respeto a todo lo interior, lo humano: en los demás y en uno mismo. (14,8).

Sin respeto a uno mismo no hay pureza moral ni riqueza espiritual del individuo. El respeto a sí mismo, el sentido del honor, del orgullo y de la dignidad es la piedra en la que se afila la finura de los sentimientos... Mas para educar en el hombre en formación el respeto a sí mismo, el propio educador debe respetar profundamente la personalidad humana de su alumno. (14,2).

Hay maestros que pretenden eliminar los defectos de los educandos por el camino derecho y aparentemente más seguro: ponen al descubierto los debilidades infantiles con la esperanza de que el niño valorará con mirada crítica su conducta, "caerá en la cuenta" y tratará de ser bueno. Pero, en la aplastante mayoría de los casos, ese modo de influir resulta el más desafortunado. Y es así porque ese camino hacia el corazón infantil desnuda, mortifica sus puntos más delicados, más sensibles: el amor propio, el sentido de la dignidad personal, el orgullo humano. Y es natural que el niño adopte la defensa. Sobre todo cuando

está convencido de que su dolor depara alegría al maestro.

Y, en ocasiones, como no nota respeto por parte del adulto y no sabe demostrar su dignidad moral, el niño busca algo que dé fe de sí mismo. Y a menudo lo hace siguiendo una conducta reprensible. (5,14).

El deseo de ser el primero en el estudio, en el trabajo creador es un noble rasgo humano que el educador debe desarrollar por todos los medios en sus alumnos. El personal pedagógico de nuestra escuela trata de que cada alumno, en determinada fase de su desarrollo espiritual, viva la incomparable alegría de ser el primero.

Todos necesitan apoyo moral, sobre todo aquellos que, en virtud de las circunstancias más dispares, se sienten una mediocridad. No habrá en la escuela una sola mediocridad y, en consecuencia, no habrá en la vida ni un solo desdichado si la sabiduría del maestro "cava" hasta la "veta creadora" de cada educando y si su palabra hábilmente dicha incita la emulación de las aptitudes creativas. (14, 12).

Hemos respetado el amor propio de los adolescentes evitando las comparaciones: vosotros estudiáis bien y vosotros, mal. La valoración del trabajo mental en individuos diversamente dotados exige un gran tacto. Nuestra valoración de los conocimientos se fundaba en el deseo que el adolescente tenga de ser mejor,

en la confianza hacia nosotros, los maestros, y en la fe en nosotros. (12, 192).

...Las fuerzas morales para vencer sus lados débiles (entre ellos los malos resultados en una asignatura u otra) las extrae el niño de sus éxitos, y precisamente en la actividad donde mejor puede mostrar sus aptitudes, revelar todas sus fuerzas espirituales. Los educadores vemos nuestra misión ante todo en advertir lo mejor que atesora cada alumno, desarrollarlo, no limitarlo al marco del programa escolar, en estimular el trabajo individual, la creación. (5, 93).

Jamás hay que echarle en cara al educando su edad, su fuerza física, como por desgracia hacen en ocasiones ciertos maestros ("Tú ya eres mayor y robusto, eres más alto y más fuerte que tu madre : ¿por qué estudias mal?", etc.).

Los propios alumnos tienen plena conciencia de sus fuerzas y posibilidades, y el matiz de reconvención al caracterizar este aspecto de su personalidad, a menudo les deprime.

Hay que ir por otro camino: despertar en los alumnos el orgullo por sus fuerzas, y si han chocado con alguna dificultad, por ejemplo, en el estudio, infundirles seguridad en la posibilidad de superarla. Una manifestación de respeto a las fuerzas espirituales y físicas de los chicos y las chicas, un reconocimiento de la madurez de éstos es, entre otras cosas, que el educador pase de tratarlos de "tú" a tratarlos de "usted". (6,169).

...Deben tenerse en cuenta ciertos escollos de la propia lógica del proceso pedagógico: la enseñanza está presidida por la comprobación (control) permanente, diaria, por la comparación continua de los éxitos de un alumno con los éxitos de otro. Todo esto oculta el peligro de decepción, de inseguridad en las fuerzas propias, de recogimiento, de indiferencia, de irritación, es decir, cambios de talante que comportan endurecimiento del alma, pérdida de sensibilidad ... a la palabra y a la belleza. Ocurre que el educador se sorprende: ¿por qué un adolescente contesta a las palabras de afecto con un respingo desconsiderado, por qué no comprende la afabilidad? Pues porque han endurecido su alma, la han "templado" con la desconfianza, el recelo, los pinchazos diarios en el lugar más sensible del alma humana: el amor propio. Se le dice: a tus camaradas les ponen 5 por sus contestaciones, a ti un 3. ¿No te da vergüenza, no tienes amor propio? Quizá no sean estas las palabras, pero el subtexto es a menudo ése. El llamamiento constante al amor propio lleva al acorchamiento, al embotamiento del amor propio; el corazón del adolescente parece cubrirse de hielo. Los intentos de penetrar en su corazón con palabras afectuosas son lo mismo que los intentos de calentar una barra de hielo con las palmas de la mano: no se calienta, hay que derretirlo. (12, 191).

¿Cómo se pueden sortear esos escollos de la educación? Hemos temido siempre hacer in-

tuir al adolescente que no tenemos confianza en él. Porque tan pronto lo note, aprenderá a engañar primorosamente al educador y a los padres, alcanzará en este arte auténtico refinamiento. La desconfianza diríase que paraliza el alma del adolescente, no deja lugar en ella para las decisiones independientes, para desplegar intensos esfuerzos de voluntad con vistas a superar las dificultades: se habitúa a hacerlo todo bajo las amenazas. Hemos puesto nuestras miras en las fuerzas interiores del individuo: no le hemos importunado, no le hemos llevado de la mano, le concedimos libertad de opción y ha elegido precisamente lo que de él esperábamos: ha puesto en tensión la fuerza de voluntad, ha vencido las dificultades, y con ello ha experimentado respeto por sí mismo. (12,191).

Convinimos (y nunca faltamos a lo convenido) que si un adolescente no hacía los deberes porque no había comprendido algo no debíamos aturdirle con una mala nota. Por lo demás, no las poníamos. "Si no ha comprendido todavía, trabaje, reflexione, cumpla por su parte lo que debía cumplir con toda la clase": este era el sentido y el tono de lo que le decíamos. Por la confianza en ellos nos pagaban con sinceridad y laboriosidad. Estas relaciones serían un sueño irrealizable si el espíritu todo de la vida escolar no hubiera educado en los chicos el sentido de la dignidad y el respeto a sí mismo. Subrayo que sólo en las clases, sin ir más allá, es imposible lograr estas relaciones... (12, 191).

Todo lo ostentativo educa en el hombre la hipocresía. Pero hay una manifestación más sutil, más velada de ese mal: la intención deliberada, la índole artificiosa de un acto educativo. Ocurre así cuando el niño se dice: el maestro habla conmigo no porque le interese hablar conmigo, sino porque ha de cumplir su acto educativo, dejar constancia de que lo ha hecho. Ese acto artificioso lo adivinan infatigablemente los adolescentes, que no pueden sufrir semejante sistema.

Constituye esto uno de los grandes males de muchas de nuestras escuelas. Si hubiera que ponerle nombre a este mal, yo lo llamaría las "orejas borriquenas" de la intención educativa. Esas dichosas orejas se ven por mucho que traten de disimularlas con el lindo peinado de la "medida educacional". Y como el adolescente nota la premeditación de lo que le están diciendo, como ha comprendido que uno habla especialmente con él para educarlo, cierra la botonadura de su alma de arriba abajo, se hermetiza. (13,7).

Como se sabe, el efecto pedagógico de cualquier fenómeno educativo es tanto mayor cuanto menos nota el niño el propósito del educador. Juzgamos esta ley punto central del arte pedagógico, base de la capacidad de hallar el camino hacia el corazón del niño, de aproximarse a éste de modo que cualquier cosa que le atraiga se convierta para él en necesidad, pasión, sueño; y el educador, en su camarada, en

su amigo, en alguien que piensa como él. (11,15).

Al hablarles de V. I. Lenin y de sus ideas he querido ante todo inculcar a los adolescentes la idea del servicio al pueblo. La suprema felicidad personal es luchar por algo más considerable que los intereses personales. (12, 226).

UNA DE LAS PRUEBAS MAS DIFICILES PARA EL PEDAGOGO

A mi concepto, el modo más sutil de influir sobre el alma del adolescente lo constituyen la palabra y la belleza. Hubo un tiempo en que se criticaba a la escuela porque la educación en ella "adolecía" de retórica. Esta crítica (ecos de ella aún se pueden escuchar hoy) se basa en un mal entendido y causa gran asombro... La ausencia en algunas escuelas de una educación correcta, hábil a través de la palabra origina muchos males. Sin un elevado esmero de la educación oral es imposible asentar la finura del mundo interior del hombre, la nobleza de las relaciones ético-emocionales. (22).

La palabra del maestro es un insustituible instrumento de influencia sobre el alma del alumno. El arte de educar connota ante todo el arte de hablar, de dirigirse al corazón humano. Abrigo la firme convicción de que mu-

chos conflictos escolares que a menudo terminan con un gran infortunio tienen por origen la inhabilidad del maestro para hablar con los discípulos. (14,12).

La fuerza determinante de la eficacia de la palabra del maestro es la honradez. Los alumnos perciben sutilísimamente la veracidad de la palabra del maestro, son muy sensibles a la palabra verídica. Con más sensibilidad perciben aún los niños la palabra falsa, hipócrita. (14,12).

La incultura pedagógica a menudo se expresa en que el maestro no conoce más que dos o tres objetivos en su tratamiento verbal con los alumnos: autorización, prohibición, reproche. El buen educador tiene infinidad de objetivos, y uno de los más frecuentes es explicar la verdad, el concepto, la norma moral. (14,12).

Entendemos que las convicciones comunistas presuponen respeto al ser humano. La encarnación de las ideas de respeto al hombre en las normas y reglas concretas de la educación escolar exige gran cuidado y habilidad pedagógicas. El pedagogo siempre corre el peligro de caer en la zalamería dulzona, en el perdón de todos los pecados (cosa que, a la larga, conduce a la indiferencia) o el peligro de reemplazar la autoridad por la fuerza bruta y el poder ilimitado. (14,4).

No me entienda, querido lector, en el sentido de que soy adversario de impartir disposiciones, demandas, de instaurar un orden en el terreno de la educación. Sin una manifestación racional de la voluntad del educador, sin las demandas de la colectividad, de la sociedad, la educación se convertiría en fenómeno espontáneo y las palabras del educador, en agua rosada, dulce jarabe del bien abstracto... Los adolescentes respetan, aman y aprecian a las personas de fuerte voluntad, no pueden soportar a las apáticas y no toleran la huera charlatanería. Son éstas, verdades de oro y reglas de oro de nuestro sistema educacional. Yo pongo en guardia contra ese fenómeno detestable, e inadmisible en la educación, consistente en que, fuera de órdenes y exigencias, no hay nada, en que no se respeta la voluntad del individuo adolescente. El arte de la influencia volitiva del educador sobre el alma del adolescente consiste en que a éste, comprendiendo su deber, le sea grato darse órdenes a sí mismo e imponerse exigencias, en que usted, educador, lo atraiga, lo exalte con la belleza moral del deber del hombre... (12,105).

Entender atinadamente, acoger con dignidad palabras amargas, pero justas del maestro es cosa muy complicada que requiere larga y pertinaz enseñanza... Los pedagogos a menudo tenemos que expresar desaprobación en los tonos y matices más diversos, y tenemos que hacerlo de suerte que el alumno comparezca ante nosotros con el corazón abierto, no se reclu-

ya en sí mismo, no crea en nosotros prevención contra él. Si me preguntaran cuál es en nuestra complicada profesión el secreto de los secretos, ése del cual depende la aptitud de señorear las mentes y los corazones, yo respondería: el arte de educar en los alumnos una actitud justa ante mi desaprobación. (31).

Yo no niego en absoluto la validez para la educación de conceptos como éste: "Eso no se debe hacer"... Muchos males tienen sus raíces precisamente en que no se ha enseñado al hombre desde la infancia a gobernar sus deseos, no se le ha enseñado a adoptar una actitud justa ante los conceptos de "se puede", "se debe", "no se puede".

Ahora bien, soy partidario de educar en el hombre la aptitud de gobernar sus deseos enalteciéndole y no humillándole, como hacen los maestros cuando castigan a los alumnos. El problema del enaltecimiento del hombre es la clave de ese núcleo moral que debemos crear. (35).

La fuerza educadora de la amonestación depende de las cualidades morales del maestro, de su tacto y autoridad. Por duro que sea en la apreciación de la conducta de un alumno, un educador experto nunca emite un juicio demoledor. En una reprimenda inteligente siempre hay un matiz de sorpresa: "Nunca hubiera esperado nada semejante de ti, te consideraba y te considero mejor de lo que proclamas con tu conducta". Estas palabras no

se pronuncian, pero es preciso que "se lean entre líneas": en eso justamente consiste el arte de amonestar. Si en vez de reprender de modo hábil, inteligente, el educador "practica" el impropio y hiere la dignidad del escolar cosechará la exasperación, la valentona, la rabia y el retraimiento, y en él verán una fuerza enemiga. El arte de reprender consiste en una sabia conjugación de la severidad y la bondad: el alumno debe notar en la amonestación del pedagogo no sólo una justa severidad, sino también una humana solicitud. (14,12).

La correa y los cachetes en la educación... Es una vergüenza para nosotros, los educadores, una vergüenza porque el niño a menudo teme ir a la escuela, santo lugar del humanismo, la bondad y la verdad, sabiendo que el maestro le contará al padre que se porta mal o que tiene malas notas en el estudio, y que el padre le golpeará. No es esto un esquema abstracto, sino una verdad amarga; un hecho del que con frecuencia escriben en sus cartas las madres y hasta los propios niños. Cuando el maestro anota en el diario del escolar: "Su hijo no quiere estudiar, tome medidas", frecuentemente lo que en rigor está haciendo es poner en la bolsa del alumno un látigo que el padre revuelve contra el hijo. Imaginemos que se está ejecutando una complicada intervención quirúrgica: el ducho cirujano se ha inclinado sobre la incisión y, de pronto, en el quirófano penetra un matarife con el hacha

al cinto, agarra el hacha y la mete en la incisión operatoria. La sucia hacha es en este caso lo que la correa y los cachetes en la educación...

El niño odia a quien le golpea. Comprende y nota con mucha perspicacia que el maestro guía la mano del padre. Y comienza a odiar al padre y al maestro, la escuela y el libro. (12,17).

De ordinario perdono al niño que, por error, ha procedido mal. El perdón afecta las fibras más sensibles del amor propio infantil, engendra en el alma del niño actividad volitiva encaminada a enmendar el error. El niño no sólo se arrepiente profundamente de su acto, sino que expía la culpa con su actividad... Hay circunstancias en que el perdón produce una conmoción moral mucho más fuerte que produciría en este caso el castigo. (5,42-43).

El castigo, tanto más si su justeza es dudosa (y así ocurre en la abrumadora mayoría de los conflictos familiares), endurece el alma humana, la irrita y exaspera. (16).

La prohibición es, entre otros, un recurso muy necesario y eficaz en la educación, siempre y cuando se aplique con buen tino. Con la prohibición —si la preside la necesaria autoridad moral del que prohíbe— se previenen muchos males: la vida de disipación, las infundadas pretensiones en ciertos jovencitos de go-

zar de bienes materiales que no han ganado con su trabajo personal... Los deseos del individuo en agraz pueden ser comparados con los brotes de un arbolillo frutal: parte de ellos son los vástagos chupones; el jardinero los poda y deja sólo los fecundos. Así sucede con los deseos en la infancia y en la adolescencia: el escolar quiere muchas cosas, sus deseos son infinitos. Si se deja crecer todo verdejo, el árbol frutal se hace agreste, una abundante erupción de vástagos chupones consume las ramas fecundas. Si los mayores pretenden satisfacer cualquier deseo del niño, crece un ser tornadizo, esclavo de los antojos y tirano de los familiares. La educación de los deseos es un trabajo sutilísimo, afiligranado del jardinero-educador, sabio y resuelto, sensible y despiadado que poda con tiento los chupones y deja los brotes que darán fruto. (14,12).

Un síntoma de inextricable analfabetismo pedagógico es que algunos maestros, cuando otorgan confianza al alumno, le dicen: tienes en tu haber muchas faltas, lo sé perfectamente, pero, como ves, confío en ti; soy una buena persona, así es que pórtate bien... Semejantes palabras del maestro son como sal en la herida de un corazón humano: el alumno nota que el pedagogo ha ideado ese truco de la confianza sólo para reforzar el control. Y lo más corriente es que rechace el intento del maestro. (14,12).

Si el adulto puede comprender la injusticia como error, para el niño es imposible todavía

comprender todas las complejidades de la vida... El niño percibe la injusticia en el grito desconsiderado, en la burla, en una observación que parece haber sido dicha de paso y —lo que es particularmente serio e importante— en la condescendencia del adulto con él. (13, 3.)

El niño irritado no ha perdido la fe en la justicia y en el maestro. Todavía más: espera del maestro la verdad, espera que le traten con justicia. Un pedagogo inteligente, al comprender su error, encuentra infinidad de procedimientos para abrir la "válvula de escape". Pero si el maestro no posee una elemental formación pedagógica tratará, por el contrario, de sofocar la irritación, de "cerrar todas las válvulas", de reducir al niño a un estado de obediencia obtusa. A veces se logra, pero; ¡a qué precio! (13,3).

La manía de los agravios injustos y de las persecuciones —enfermedad muy peligrosa— se da con bastante menos frecuencia que la irritabilidad. El niño al que una ofensa injusta causó profunda conmoción comienza a ver injusticias por todas partes...

Cuanto más prolongada es esta enfermedad en el niño más se debilita su voluntad. No puede sujetarse, como corrientemente se dice. Mientras estudia las lecciones está pensando más que en el contenido del material en si le llamará el maestro, en los peros que éste pon-

drá a su contestación, etc. En el niño afectado por la manía de los agravios injustos y de las persecuciones, crece y se desarrolla poco a poco el odio al maestro y a todo lo relacionado con la escuela. Inventará los pretextos más variados para quedarse en casa. El embuste, la proclividad al engaño son una de las manifestaciones características de esta dolencia cuando se hace crónica. Mientras engaña, el niño mira a los ojos del maestro o de la madre con ojos limpios, porque la mentira le parece verdad. El propio niño cree que su mentira es verdad, sobre todo en los casos en que se trata de preparación de las lecciones, del cumplimiento de los deberes escolares. (13,3).

La despreocupación fingida (afectada). Es el reverso de la irritación. El niño aparenta que todo le da igual: las malas notas que le ponen casi diariamente, el que la escuela llame a los padres. Esa despreocupación afectada es una expresión peculiar de la protesta activa... Cuando le entregan el cuaderno con el trabajo de control por el que (él lo sabe perfectamente) le han puesto un 2, el niño lo deja sobre el pupitre con desenfado, incluso sin mirar las faltas. Sale a la pizarra con desfachatez, se porta con desenvoltura para ocultar su irritación constante y su dolor por la humillación del amor propio. La despreocupación fingida es dolencia que más que otros padecen los niños con gran amor propio. (18, 3).

La despreocupación fingida es la suerte de los niños activos, enérgicos, impulsivos. Por

desconocimiento del mundo espiritual del niño, el maestro ve en la actividad rebeldía y correteo; en la energía, afán de mando; en el carácter impulsivo, espíritu caprichoso. El maestro intenta reducir una actividad que a él le parece excesiva y procede con una dureza y una falta de tacto que mortifican al niño. El alumno no comprende lo que de él quiere el maestro porque no nota, no percibe su actividad como algo separado de su naturaleza: la actividad está en el ser mismo del niño. (13, 3).

Es de notar que entre los niños y adolescentes que se distinguen por esa despreocupación fingida no hay ninguna niña. Afecta frecuentemente a niños que, en el primer, el segundo y hasta el tercer grado, han revelado buenas dotes y han obtenido progresos considerables. Pero luego les sucede algo extraño: disminuye fuertemente el aprovechamiento, en lugar de cuatros y cinco vienen los treses y, luego, los doses. La razón está clara: el niño progresaba con excesiva facilidad, en rigor, sin esfuerzo, en tanto que el maestro no se dio cuenta de ello a tiempo. El niño habíase acostumbrado a las buenas notas. Y cuando por primera vez chocó con la necesidad de trabajar en serio no sabía qué era eso ni por dónde tirar. Y el niño se convierte en víctima de su propia demasia. Las malas notas le aturden, el amor propio enfermizo se arremolina. La despreocupación fingida se convierte, aparte de todo lo demás, en medio para ocultar la vergüenza.

Sólo su gran actividad y energía le ayudan a evitar el abatimiento y el desconcierto. (13,3).

Me detengo prolijamente en este estado pues es propio sobre todo de adolescentes, se desarrolla con lentitud, poco a poco y se oculta tras un optimismo corriente. Algunos maestros tienden a ver un sano juicio en los alumnos afectados por la despreocupación fingida: no pasa nada de particular, se dicen, el chico ha comprendido que es incapaz de lograr grandes éxitos y por ello se muestra indiferente. Para discernir los diversos estados psicológicos se precisa un conocimiento pedagógico excepcional, gran sensibilidad y mucha atención. (13,3).

La apatía es el reverso de la despreocupación fingida. Es dolencia de niñas, aún cuando también la padecen niños indolentes, vergonzosos. Aparece mucho antes que otros males, y se desarrolla relativamente con mayor rapidez: ya en el segundo o tercer grados pueden darse casos de contumaz apatía. Hay que tener presente que se desarrolla a menudo bajo la influencia de cualquier enfermedad corriente, pero inadvertible a primera vista: del aparato digestivo o respiratorio, del sistema cardiovascular. (13,3).

Tengo a la apatía por el estado anímico más peligroso de todos. Es bastante más difícil resucitar las fuerzas espirituales del niño afectado porque esas fuerzas a menudo son

debilitadas, como hemos dicho ya, por otras enfermedades.

Mientras tanto, la génesis de este estado es impetuoso y no es difícil observarla. Se convierten con más frecuencia que otros en apáticos, niños (preferentemente niñas) diligentes, aplicados, laboriosos, de esos que para obtener éxitos tienen que hacer no pocos esfuerzos. El alumno trabaja con celo, pero en cierta etapa le faltan fuerzas, a menudo simplemente físicas. Y el maestro, que no ve más que los resultados del trabajo, ignora a qué precio se consiguen. El niño se ha extenuado, y es entonces cuando llegan las malas notas, las graves advertencias del maestro, la convocatoria de los padres. El niño está hondamente agitado, tiene el sistema nervioso de punta, pero esta excitación es efímera, se extingue pronto y sobreviene una depresión. En el niño aparece un nuevo peligro, del que no consigue deshacerse y que el maestro no advierte: el miedo ante la calificación. (13, 3).

El miedo no es sencillamente temor a una mala nota, sino resultado de una conmoción profunda. Este estado comienza precozmente, desde los primeros días de la enseñanza. Y cuanto antes comienza, más difícil es discernir, más difícil es diferenciar una manifestación de ese miedo de una manifestación de lento desarrollo mental... Imaginad a un niño que ignora lo que es un grito, y más todavía un grito amenazador. Un grito a ese niño lo deja alhelado. El miedo le paraliza al ex-

tremo de no oír su propio nombre; las explicaciones del maestro pierden todo sentido para él, no puede comprender lo que está diciendo. Ocurre que "trozos" enteros de la lección (de 15 a 20 minutos) se desprenden de la conciencia del alumno.

El maestro se asombra: Vitia hace aún palotes cuando el resto de los chicos dibujan ya circulitos. El maestro no comprende qué pasa. Y Vitia va adquiriendo reputación de distraído, de torpe. (13, 3).

Un niño paralizado, oprimido por el miedo es incapaz de pensar normalmente. En su cabeza no hay más que fragmentos del proceso del pensamiento... El miedo entorpece la articulación de las palabras, y el maestro cree que el niño padece dislalia. Pero en otro ambiente, ese niño es como los demás. Con la madre, con el padre, con sus compañeros mayores, en el bosque, en verano, durante los trabajos del campo, no es sólo laborioso, sino inteligente, vivo, alegre, emprendedor...

En la abrumadora mayoría de los casos, el niño acaba por liberarse del miedo. Pero bajo la influencia del miedo durante varios años no puede desarrollarse normalmente. Los años más valiosos resultan perdidos. (13, 3).

La irascibilidad es la reacción extrema, la más profunda de un sistema nervioso sobreexcitado. Otra reacción a la injusticia...

Se dirige la rabia contra la escuela en general y contra el maestro en particular. De or-

dinario aparece con más frecuencia en los adolescentes. Los actos en que se expresa son, en rigor, delictivos y las consecuencias de éstos suelen ser muy graves. (13,3).

¿Qué se debe hacer para que en la escuela no suceda esto?

Lo más importante es saber todo esto. No se puede seguir tolerando que, para algunos maestros, la vida espiritual del niño sea un libro cerrado con siete sellos. El tema de los estados síquicos debe ser permanente en el orden del día de los consejos pedagógicos, de los seminarios sobre los problemas de la teoría y la práctica de la educación comunista. Estos seminarios se celebran en casi todas las escuelas, pero ¿qué se estudia en ellos? Fórmulas sociológicas secas, separadas de la vida escolar: qué es la educación social, qué es el desarrollo multilateral del hombre, qué es la educación moral, estética, laboral. Imaginemos que, en sus seminarios, los agrónomos estudiaran año tras año qué es la cosecha, ¿de qué serviría la agronomía? Pues bien, los pedagogos en rigor debatimos en nuestros seminarios esa cuestión precisamente: estudiamos machaconamente qué es nuestra cosecha pedagógica.

La teoría pedagógica debe estar impregnada de psicología, no de estrecho practicismo, sino de inteligente eficacia. (13,3).

No se puede ser humano sin conocer el alma del niño. El humanismo no se crea apelando a tales o cuales medidas. Al verdadero

humanismo le son profundamente ajenos la condescendencia y la imitación de un balbuceo infantil...

El humanismo verdadero significa ante todo justicia. Ahora bien, en la vida escolar no existe ni puede existir una justicia abstracta. La justicia es la sensibilidad del maestro ante la vida espiritual individual de cada niño. El pedagogo puede ser justo si dispone de suficiente fuerza espiritual para dedicar atención a cada niño. El molde, el patrón, el equiparamiento constituyen la peor manifestación de la indiferencia, de la injusticia (13, 3).

No se puede cerrar los ojos al hecho de que en algunas escuelas los niños no comprenden ni perciben la individualidad humana en el maestro y les tiene sin cuidado las dificultades que éste encuentra en el trabajo. Al maestro, frecuentemente fatigado después de las clases, le fastidian las travesuras y barrabasadas de los niños, se pone nervioso, grita... El grito es el síntoma más fiel de incorrección en las relaciones humanas. El grito del maestro aturde, ensordece al niño...

Seguramente habrán podido observar que el maestro que riñe en tono destemplado a los niños tiene una voz completamente distinta a la suya en una situación tranquila. El mismo no la reconoce... El grito del maestro sofoca, embota la voz de la conciencia infantil... (13, 3).

Preguntarán ustedes: ¿puede el maestro levantar la voz, dar gritos a los niños? Les res-

ponderé que... el sentir de un hombre emocionalmente educado llega al corazón infantil sin necesidad de gritar. Un maestro en posesión de una fina sensibilidad al mundo espiritual del niño, nunca grita. La inquietud, la amargura, la perplejidad, el asombro, la indignación, todos estos sentimientos y muchísimos matices de otros semejantes son "captados" por los niños en las palabras corrientes de su preceptor. Para que lleguen a los niños estos sentimientos, un verdadero pedagogo humanista no necesita hacer ejercicios retóricos. Si los sentimientos viven en el alma, los niños "los leen entre líneas". (13, 3).

Nada enrudece tanto el corazón juvenil, nada lo enfurece tanto como el agravio. El agravio eleva de las profundidades de la subconciencia humana instintos groseros, en ocasiones feroces. No terminaremos con la delincuencia entre los menores de edad mientras no desaparezca ese intolerable rasgo de la incultura pedagógica que se llama agravio. A veces, un adulto no puede comprender cómo un adolescente, un menor de edad, ha cometido un crimen tan atroz, tan inhumano, cómo ha podido suceder que alzara la mano contra el hombre, contra su dignidad. Miremos con más atención a ese joven y veremos su orfandad emocional, una indigencia creada por un "ramillete" como la violencia, el agravio, la desconfianza, la indiferencia y la dureza de corazón por parte de los mayores. (14, 2).

Un verdadero educador no califica la conducta de los alumnos con una palabreja punzante, "áspera", especialmente elegida, sino ante todo infundiendo un matiz emocional a palabras corrientes. Tomemos la frase: "Qué mal has hecho..."

Dichas por un maestro, estas palabras suscitan en los alumnos dolor, profundo remordimiento de conciencia, incluso turbación; dichas por otro, no hacen sentir nada, dejan indiferente. El primer maestro es un hombre cultivado emocionalmente, cosa imposible de aprender de un modo especial: está estrechamente asociada a la moral, al humanismo, a la sensibilidad del alma. En el segundo maestro, la palabra está deshumanizada y a menudo ese maestro trata de rellenar con el grito el vacío de su palabra. ¡Cuántos "educadores" hay en las escuelas que de toda la gama emocional no conocen más que una nota: la indignación! Son hombres merecedores de profunda conmiseración. Su influencia educadora sobre los alumnos es nula. (14, 12).

Se dan casos (muy raros en las buenas escuelas) de alumnos que infringen gravemente la disciplina, se dan cuenta de su impunidad, comprendiendo el sentido de su conducta y de que ésta perturba el trabajo normal del maestro de la clase. Si de otra escuela llega a la mía uno de estos alumnos, lo curo mediante una desconfianza reprobatoria conjugada con otro método educativo muy eficaz: un control reforzado. Aplico todo esto, lo repito, a alum-

nos que, en virtud de circunstancias reinantes en su casa y de múltiples errores cometidos por la escuela, tienen una idea tergiversada del bien y del mal, a alumnos en quienes se ha desarrollado al máximo el egoísmo y se les ha mellado completamente la capacidad de sentir los movimientos espirituales de las demás personas.

...Como método de educación, la desconfianza pierde todo sentido y se transforma, por los resultados, en lo opuesto si no es apoyada y aprobada por la colectividad. Antes de apelar a ese método, el educador debe preparar largamente a la colectividad. Esta preparación moral consiste ante todo en educar la intolerancia respecto a la inacción, la gandulería, la indisciplina y el desmadejamiento. (14, 12).

QUEREMOS QUE EN LA ESCUELA HASTA LAS PAREDES HABLEN

Nuestra escuela se encuentra en el extremo de un pueblo situado a quince kilómetros de Kremenchug. El recinto escolar, de unas cinco hectáreas, limita con el bosque, con los fértiles campos del koljós y, por el sur, con el río Omélnik, pequeño afluente del Dniéper. Allí el río ha sido obstruido y forma un gran embalse. (11, 107).

Es un lugar sumergido en huertos frutales. Entre el recinto escolar y los campos koljo-sianos hemos plantado varios robledales y so-

tos protectores de los campos. Junto a la escuela tenemos un estadio rodeado de manzanos. Por la parte noroeste había un barranco. A su alrededor plantamos robles y en las pendientes, matas de lilas. Así surgió un robledal y un maravilloso plantel de lilas. (11, 107).

El lugar sobre el que se extiende el recinto escolar está ligeramente alcorado. Si subimos a uno de los cerros tendremos ante nosotros prodigiosos panoramas de las lejanías del Dniéper. Desde un elevado altozano se ven los días claros las tierras de Poltava, al otro lado del Dniéper, la azul superficie del embalse de Kremenchug; en el horizonte, la silueta de la central hidroeléctrica; entre la neblina, las naves de las fábricas de vagones y automóviles. Por el occidente y el sur se extienden dilatados campos con antiguos túmulos escíticos desperdigados por ellos. (11, 107).

Creo que la escuela del futuro deberá aprovechar con la mayor plenitud posible para el desarrollo armónico del ser humano todo lo que proporciona la Naturaleza y todo lo que puede hacer el hombre para que la Naturaleza esté a su servicio. Ya en virtud de ello debemos preservar y completar las riquezas naturales existentes. El cuidado de nuestros alumnos para multiplicar las riquezas naturales, en un lapso relativamente corto —dos decenios— ha cambiado, ha modificado a fondo el medio circundante. En esos veinte años hemos convertido en espesos trigales y florecientes huertos

cuarenta hectáreas de tierra estéril, arcillosa. (11,109)

En nuestra escuela, las clases se celebran en cuatro edificios. El principal, con diez aulas, está destinado a los grados quinto al décimo (del quinto al séptimo, en la primera planta; del octavo al décimo, en la segunda). En los otros tres edificios situados al lado se encuentran las aulas de los grados primero, segundo, tercero y cuarto. En cada edificio tenemos una sala para los maestros. (11,109).

En cada edificio diríase que vive una familia en la que todos los niños se conocen y de la cual parten para irse compenetrando con la vida de la colectividad escolar. No hay ajetreo ni alboroto, que fatigan rápidamente al niño pequeño. De su edificio, el niño sale directamente al jardín, a los verdes pradillos; cualquiera que sea el tiempo puede ir por senderos hormigonados, sin mojarse los pies, a cualquier edificio, a visitar a sus camaradas mayores o menores. (11,109).

En el edificio principal, además de las aulas, se encuentran el gabinete de matemáticas, el de lengua y literatura, el de idiomas extranjeros con fonoteca, el laboratorio de radio (con centro emisor), la sala de música, la habitación de los pioneros, la de los komsomoles, el museo escolar, el gabinete metodológico, la saleta para los padres, el laboratorio fotográfico, el rincón de bellas artes, el gimnasio,

la sala de reposo) (donde el alumno puede recogerse para pensar, hablar con algún compañero, leer un libro o un periódico) y el almacén de enseres para autoservicio. (11,112).

En el gabinete de lengua y literatura hay doscientos libros, que cada alumno debe leer en los años escolares para tener una formación artística. Es un número bastante inferior al que habitualmente lee un chico shata llegar a la madurez, pero conseguir que los alumnos lean precisamente estos libros (y releen algunos de ellos) no es fácil tarea educativa. Hay también allí listas de literatura recomendada para cada edad; lista de libros que se deben leer varias veces; sin esto no concebimos una educación moral y estética completa. El gabinete conserva los comentarios escritos por los alumnos a las mejores obras literarias, consejos a los lectores, cuadernos con las mejores composiciones escritas en los años de existencia de la escuela, algunos números de los periódicos murales literarios, el archivo de la revista manuscrita "Nuestra Creación". (11, 112).

Sobre la lista de obras que recomendamos leer varias veces figuran estas palabras:

"Tenéis ante vosotros los títulos de los libros que han pasado al tesoro artístico de la humanidad. Debéis leerlos varias veces. Estos libros os enseñarán a vivir, os revelarán la belleza del arte". (11, 112).

En la sala de los maestros, fuera del horario de las clases, no hay nada que recuerde un ambiente escolar; sobre una mesa tenemos un acuario; al lado, un rincón con plantas (limoneros, laureles) que refrescan el aire; revistas y tableros de ajedrez sobre una mesa rodeada de cómodas sillas. (11, 116).

En la habitación de las chicas hay libros y folletos (su número se completa constantemente) sobre anatomía y fisiología, higiene de la muchacha y la mujer, maternidad. Las chicas se llevan los libros para leerlos y, de ordinario, no los devuelven. Nosotros lo consideramos normal: a menudo las muchachas tienen vergüenza de hablar sobre estos temas con la maestra, de hacerle preguntas y se llevan un libro de suerte que nadie sepa que les ha interesado. (11, 116).

Cada edificio escolar está dotado de almacén de enseres para el autoservicio. Cada grado tiene su cubo, su regadera para las flores, cepillo para limpiar el polvo de las paredes. Cada piso, su aspirador de polvo. Cada cosa tiene su lugar.

Antes de entrar en la escuela, el alumno se lava dos veces el calzado: la primera junto a la verja, en una pileta destinada a ello; después de recorrer el sendero hormigonado, en otra pileta, ante la entrada al edificio de la clase. Los alumnos que están de guardia verifican la limpieza del calzado: después de resregarse las suelas en una esterilla blanca no

ha de quedar la menor huella y el llegado puede pasar. Si ensucia la esterilla ha de lavar otra vez su calzado y la esterilla ensuciada. En todo esto (lavado y comprobación), cada alumno no invierte más de dos minutos. Dos minutos que reducen y facilitan considerablemente el trabajo de los alumnos en el autoservicio y el de las mujeres de la limpieza. (11, 117).

Los senderos por donde los alumnos van de un edificio a otro se mantienen en limpieza ideal, y si cuando el tiempo es malo están mojados por la lluvia, el alumno se lleva en el calzado sólo humedad, pero no barro ni polvo. (11, 117).

La central eléctrica de la escuela tiene dos secciones.

En la primera se encuentra la instalación de fuerza con un generador de corriente alterna de 16 kilovatios, otro de 4,5 kilovatios y otra con generador de corriente continua de 2 kilovatios, generador termoeléctrico, instalación para la carga de acumuladores, cuba galvánica, horno eléctrico para fusión, soldador eléctrico, fresadora, máquina afiladora, sierra circular: todo esto se encuentra allí para que, cuando la central eléctrica se pone en marcha con fines escolares, no funcione en vano.

En la segunda sección está la central eléctrica infantil. Allí hay una instalación de fuerza con un generador de corriente alterna de baja tensión y poca potencia. Se puede conec-

tar al generador modelos accionantes. Los alumnos mayores han hecho allí varias instalaciones que desconectan automáticamente la corriente y detienen el motorcito de combustión interna, lo que excluye los accidentes.

Junto a la central eléctrica se encuentran el "taller de fundición" y la fragua. (11, 121).

Casi todo lo que hay en las salas de trabajo, en los talleres y en los gabinetes está hecho por los alumnos y los maestros. Cada año escolar, nuestras salas de trabajo y gabinetes se enriquecen con nuevas máquinas, modelos e instalaciones accionantes, stands, mesas para diseño y modelado. En el año docente de 1963/64, los alumnos y maestros hicieron una fresadora para metal, un torno universal para trabajar madera, una sierra circular, dos tornos con mando programado, seis pequeños tornos para metal destinados a los alumnos de los grados inferiores y medios, quince modelos accionantes de generador de corriente alterna y cuarenta y cinco receptores de radio. Hacemos máquinas para trabajar metales no sólo para nuestro uso, sino también para escuelas vecinas. En los últimos diez años hemos transferido a otras escuelas de ocho grados dieciocho máquinas y cuarenta y cinco accesorios didácticos de física, química y matemática. (11, 121).

Ocupa los sectores sur, oeste y norte del recinto escolar un huerto frutal de dos hectáreas con todas las especies que se cultivan en

Ucrania (manzanos, perales, ciruelos, albaricoqueros, melocotoneros, guindos, cerezos, nogueras). Plantado por los alumnos hace dos decenios, se ensancha cada año. Junto al edificio escolar principal tenemos una viña (0, 2 de hectárea) que es la obra preferida de alumnos y enseñantes. De mayo a noviembre, los niños admiran primero el mar de la frondosa hojarasca; luego, los racimos que maduran. (11, 123).

Entre el huerto frutal y la viña se encuentra el invernadero N I y el laboratorio agrícola. En el invernadero se cultivan flores y verduras y se hacen experimentos. Una de las tablas colgantes se encuentra en el centro del invernáculo y a su alrededor, en bancos plegables, se sientan los alumnos durante las clases. El invernadero fue construido por los alumnos, que instalaron también la calefacción central y la conducción de agua. En los días más fríos de invierno, la temperatura en el invernadero no desciende de los 27 grados. (11, 123).

Más allá del sector experimental está el edificio del gabinete de estudio de máquinas y mecanismos y un garaje para dos automóviles y dos tractores. Allí se encuentran también máquinas y mecanismos agrícolas (sembradoras, arados, una cultivadora, pulverizadores de árboles frutales, etc.). El edificio del gabinete y del garaje (además del principal hay un pequeño garaje para dos microautomóviles contruidos por los alumnos) lo levantaron

también los chicos de los grados superiores. Junto al garaje pequeño tenemos el rincón de los motoristas; allí se guardan también instrumentos para la reparación de motores y materiales para el modelado. En el rincón se realizan interesantes trabajos: pequeñas instalaciones mecánicas y mecanismos con empleo de energía eléctrica para reemplazar trabajos manuales. (11, 126).

El recinto escolar es el reino de la vegetación. Una escuela no necesita uno de esos grandes patios de donde el viento sube a las ventanas nubes de polvo. Nosotros tenemos muchos parterres de césped, lugares retirados cubiertos de hierba. Es tanto el verdor que aun cuando ocurre que los alumnos caminan por el césped y se sientan en él, nunca aparece pisoteado.

En el recinto hay muchas flores, avenidas florales, macizos de plantas. El camino del edificio principal al de los gabinetes y salas de trabajo está bordeado de rosales. Esta avenida de las rosas es el lugar preferido para pasear. En el huerto, en el melocotonar, en el robledal hay por lo menos treinta lugares apartados donde las flores perfuman el aire y donde se puede platicar, dar rienda suelta a la fantasía. Todo lo asociado a la vida del hombre debe ser bello: por eso dedicamos tanta atención a la belleza de nuestro entorno. (11, 126).

En la formación del niño tiene gran significado lo que ve a su alrededor: en la pared del

pasillo, en la clase, en el taller. Nada debe ser casual en la escuela. El entorno del niño debe ser una sollicitación, debe enseñarle algo. Y nosotros procuramos que cada dibujo, cada palabra que lea el niño despierte en él ideas acerca de sí mismo, de sus camaradas. (11, 130).

El decorado del pasillo de la planta baja, pensado para los alumnos de 12 a 14 años, viene a ser como el semblante de la escuela: expresa las ideas educacionales del personal docente, el estilo de su trabajo, sus opiniones, el esmero de maestros y alumnos en el trabajo. (11, 134).

En el pasillo del edificio donde estudian los alumnos de los grados primero y segundo atrae la atención de los niños un stand con dibujos (se cambian de vez en cuando) cuyo sentido es comprensible sin rótulos: están concebidos para niños que acaban de ingresar en la escuela.

Al principio del año escolar, los niños ven dibujos por los que se enteran de la infinidad de cosas en que pueden ocuparse en la escuela. Es una especie de "mundo en viñetas" que da a conocer a los niños su entorno inmediato. Los pequeñuelos ven con interés dibujos que representan a niños como ellos en la sala de los juguetes, en el laboratorio campestre, en el invernadero, en las habitaciones de trabajo, manipulando una pequeña taladradora o un torno, diminutas sierras de carpintería y mar-

quetería. Luego hay dibujos que representan el ocio, el descanso y el trabajo de los pioneros alumnos de los primeros grados. En estos dibujos ven cómo niños de su edad o casi de su edad manejan un microautomóvil. Eso es más interesante todavía. Así, el mundo descrito en las viñetas aparece ante los niños como una realidad (11, 130).

Para los niños más pequeños ponemos... dibujos que les ayudan a entender la realidad circundante. Por ejemplo, unas viñetas bajo el título de "¿Por qué sucede así?" En ellas aparecen cosas corrientes, que los niños conocen, como la Naturaleza y el trabajo, pero en cada una de ellas hay también algo desconocido, que suscita perplejidad y fuerza a pensar. Una vara de sauce hincada en tierra húmeda da brotes, se convierte en árbol, mientras que un vástago de roble se seca. ¿Por qué? En una noche de primavera, cuando de improviso llegan del norte oleadas de frío que queman los árboles en flor, en los huertos encienden hogueras y los árboles no padecen. ¿Por qué?

Una segunda serie de dibujos... "¿Para qué?" En invierno hacen agujeros en la gruesa capa de hielo del estanque. ¿Para qué? En los días de mucho calor se espolvorea con humus menudo la tierra reseca alrededor de las verduras. ¿Para qué? En verano envuelven con paños mojados los cántaros de leche. ¿Para qué? Con el propósito de hacer de un trozo de hierro un hacha, un martillo, el hierro se pone al rojo vivo. ¿Para qué?

Los dibujos de la tercera serie están unidos por esta pregunta: "¿Qué error hay en este dibujo?" En cada uno se ha cometido alguno ex profeso. Por ejemplo: a la sombra de un roble maduran rojos tomates; koljosianos con melones recién cogidos del campo pasan junto a un manzano en flor; la sombra de los álamos cae sobre el mismo lado que el sol ilumina; colmenas con abejas han sido colocados en un campo sembrado de trigo. Estos dibujos hacen pensar a los niños en los fenómenos de la Naturaleza y en el trabajo.

Cuarta serie: "¿Dónde sucede esto?" Los dibujos representan fenómenos que los niños conocen a través de relatos de los mayores o libros que les han leído éstos o que han visto en el cine, por ejemplo: un avión aterriza en una pequeña pista rodeada de bancos de hielo. ¿Dónde ocurre esto?... Un cohete rodeado de estrellas vuela en el espacio; por el tragaluz aparece la sonriente cara del primer cosmonauta soviético, conocida por los niños. ¿Dónde ocurre esto? (11, 131).

En el stand "Para qué se hace así", al pie de los dibujos se lee: "¿Para qué se recubren con grasa las partes metálicas de las máquinas durante el invierno?", "¿Para qué un par de días después de llover se gradean los campos?", "¿Para qué la patata de simiente es calentada al sol antes de plantarla?", "¿Para qué rocían con agua la hulla antes de emplearla en la combustión?"

Sobre otra serie de dibujos figura esta pre-

gunta: "¿De qué modo se puede saber?...". ¿De qué modo se puede saber, sin serrar ni una sola rama, cuántos años tiene un árbol frutal? ¿De qué modo se puede saber en invierno si en primavera florecerá el manzano? ¿De qué modo se puede saber si el avión que vuela es de hélice o reactor? (11, 133).

En la parte central del vestíbulo se encuentra el rincón de los komsomoles. Hay allí montajes gráficos: "La doctrina de Lenin sobre la moral comunista", "Hazañas de los héroes del Komsomol", "Los mejores trabajadores de nuestro pueblo", un bonito marco encuadra la lista de libros: "Qué se debe leer sobre Lenin".

En uno de los lugares más visibles hay un stand bajo el rótulo de "Esto interesa a toda la humanidad". Ofrece información (noticias, ilustraciones) sobre importantes acontecimientos ocurridos en nuestro país y en el extranjero. (11, 143).

A la entrada del segundo piso, donde están las clases de los grados superiores, en un panó figura esta inscripción: "¡Chicos y chicas! Os encontráis en el umbral de vuestra vida independiente. Para ser una persona digna hay que educarse a sí mismo. Pensad en lo que hombres ilustres dijeron de la autoeducación". Al pie de estas palabras vienen frases de hombres ilustres... (11, 140).

Queremos que en la escuela hasta las paredes hablen.

Los profundos pensamientos reproducidos en los carteles y panós penetran en la vida espiritual de los alumnos y suscitan las correspondientes reflexiones ante todo porque son una partícula del sistema de nuestra educación moral, intelectual y estética. Si el sentido de las frases enumeradas no guardara relación con lo que constituye la vida de la colectividad hoy día, todas estas palabras pasarían junto a la mente y el corazón de nuestros alumnos, no serían para ellos más que un sonido huero. Todos estos carteles y stands se renuevan de vez en cuando a tenor del contenido del trabajo educativo. (11, 138).

UNA BUENA MITAD DE MIS CUIDADOS SON PARA LA SALUD DE LOS NIÑOS

No temo repetirlo una y mil veces: el cuidado de la salud del niño es un importantísimo trabajo del educador. Del optimismo, del brío de los niños dependen su vida espiritual, su modo de ver el mundo, su desarrollo intelectual, la solidez de sus conocimientos, la fe en sus fuerzas. Si se midieran mis desvelos e inquietudes por los niños en los primeros cuatro años de enseñanza resultaría que una buena mitad de ellos son por la salud. (10, 87).

Es imposible estar al tanto de la salud si no se tiene un contacto permanente con la familia. La aplastante mayoría de las conver-

saciones con los padres, sobre todo en los primeros dos años de enseñanza de los niños en la escuela, tratan de la salud de los pequeños. (10, 87).

En la alimentación de muchos niños faltaban sustancias imprescindibles para robustecer el organismo, prevenir los resfriados y las alteraciones del metabolismo. Sólo ocho familias tenían miel, aunque la miel es un trocito de sol en el plato. Yo fui convenciendo a los padres de la gran importancia que tiene para la salud de los niños el consumo de miel. Ya a finales de septiembre, trece adquirieron una o dos familias de abejas. En primavera tenían ya abejas veintitrés familias.

En otoño aconsejaba a las madres tener en la despensa para el invierno confitura de escaramujo, de endrino y otros frutos ricos en vitaminas. También tuve que hablar con los padres para que cada familia tuviera suficiente cantidad de árboles frutales, especialmente manzanos. Todo el invierno debe haber fruta fresca; en un ambiente rural esto es muy fácil, basta con trabajar. (10, 14).

Observaciones e indagaciones especiales efectuadas... durante varios años ofrecieron un resultado inquietante: un 25 por 100 de niños pequeños van a la escuela sin desayunar: por la mañana no tienen ganas de comer; un 30 por 100 desayunan menos de la mitad de lo necesario para una alimentación normal; un 23 por 100, la mitad de un desayuno adecuado y sólo

un 22 por 100 desayuna como requiere la norma. Después de pasar unas horas en la clase, el niño que no ha desayunado está desfallecido, siente mareo. Y cuando se va de la escuela después de pasarse varias horas sin comer tampoco siente un apetito verdadero, sano (los padres se quejan a menudo de que los chicos no quieren comer los platos buenos, corrientes, sino "algo que esté sabroso" (10, 89).

... Acostumbramos a los niños a no temer las corrientes de aire; la práctica nos ha enseñado que, si se está habituado a ellas, no hay que temerlas. Conseguir que no se tolere el aire recargado de un local sin ventilar es tan importante como inculcar hábitos higiénicos. (10, 91).

Elixir de salud es un aire saturado de fitoncidas de cereales: trigo, centeno, cebada, alforfón, así como de hierbas silvestres. Llevaba frecuentemente a los niños al campo para que respirasen un aire impregnado de aroma de cereales. Aconsejaba a los padres que plantasen al pie de la ventana del dormitorio de los hijos varios betuláceos. Estos árboles saturan el aire de fitoncidas, los cuales aniquilan muchos microbios patógenos. Los insectos nocivos no soportan el olor del avellano. Donde hay avellanos desaparecen las moscas y los mosquitos. Me preocupaba también de que cada familia, tuviera en el corral una ducha de verano. (10, 42).

... Me inquietaba el hecho de que muchos chicos tuvieran mala vista y que ya en el tercer

grado hubieran de ponerse gafas. Observaciones hechas en muchos niños pequeños permitieron deducir que no se trataba tanto de vista fatigada por la lectura cuanto de un régimen incorrecto, sobre todo de una alimentación pobre en vitaminas, de que el niño no se templaba físicamente y era fácil víctima de los resfriados. Ciertas enfermedades padecidas en la infancia influyen sobre la vista. Un régimen correcto, una alimentación cabal, un buen temple físico preservan al niño de enfermedades, le proporcionan la felicidad de gozar de la belleza del mundo circundante. (10, 42).

Años de observar a los niños me enfrentaron con fenómenos preocupantes: en primavera, a partir de marzo, a todos los niños les falla la salud. El niño parece que se extenua: se debilita la resistencia del organismo a los resfriados, merma la capacidad de trabajo. Se advierte en particular durante la primavera un empeoramiento de la vista.

Encontré explicación a estos fenómenos en estudios de médicos y psicólogos: en los meses de primavera cambia bruscamente el ritmo de interacción de los sistemas del organismo. La causa de ello reside en que se agota en el organismo la reserva de vitaminas, hacia la primavera se deja sentir el acentuado descenso de la actividad de la radiación solar, y la prolongada labor mental pone el sistema nervioso en estado de fatiga. (10, 42).

La experiencia nos convenció de que, en el

85 por 100 de los casos, la causa principal del atraso en el estudio era el mal estado de salud, cualquier dolencia o enfermedad, lo más a menudo completamente inadvertida y sólo posible de curar mediante los esfuerzos mancomunados de los padres, el médico y el maestro. Enfermedades del sistema cardiovascular, de las vías respiratorias, del aparato gastrointestinal, veladas por la viveza, por la movilidad del niño, a menudo no son dolencias, sino desviación del estado normal de la salud. Prolongadas observaciones revelaron que el llamado retraso mental es en muchos casos consecuencia de una indisposición general que el propio niño no nota, y no de cambios fisiológicos ni de alteración de las funciones de las células de la corteza cerebral. En algunos niños se puede advertir caras paliduchas y ausencia de apetito. El menor intento de mejorar la alimentación provoca salpullidos en los niños. Los análisis más minuciosos no muestran nada: parece que todo está bien. Sucede en la mayoría de los casos que nos hallamos ante esa alteración del metabolismo que aparece como resultado de una larga permanencia en ambientes cerrados. Esa alteración hace perder al niño la capacidad de concentrarse en el trabajo mental. Aumenta en particular el número de indisposiciones en el período de rápido crecimiento del organismo y madurez sexual.

El único tratamiento radical en esos casos es un cambio en el régimen de trabajo y descanso: permanecer largo tiempo al aire libre, dormir con la ventana abierta, acostarse pronto

y levantarse temprano, buena alimentación. (10, 39).

Algunos niños parecen sanos, pero al estudiar atentamente su trabajo se echa de ver en ellos alguna enfermedad velada. Y es interesante consignar que esas dolencias e indisposiciones saltan a la vista cuando el maestro pretende llenar cada minuto de clase con un intenso trabajo mental. Para algunos niños es superior a sus fuerzas el deseo del maestro de que "no se pierda ni un minuto de clase". Me he convencido de que ese ritmo "acelerado" es excesivo y nocivo incluso para niños completamente sanos. Cuando el esfuerzo mental es desmesurado pierden brillo los ojos de los niños, se empaña su mirada, los movimientos son apáticos. Y el niño es ya incapaz de todo, lo único que quiere es salir al aire libre, mientras el maestro lo tiene por las "riendas" y le excita a ir más y más de prisa ... (10, 40).

No admitimos que el maestro se aficione a esos procedimientos de la enseñanza "acelerada" basados en la opinión de que la cabeza del niño es un mecanismo electrónico capaz de asimilar sin interrupción. El niño es un ser vivo y su cerebro, un órgano sumamente fino y tierno que hay que tratar con cuidado y prudencia. Se puede impartir la enseñanza primaria en tres años, pero a condición de que se cuide sin cesar la salud de los niños y el desarrollo normal del organismo infantil. La fuente de un trabajo mental pleno no reside en el ritmo ni en

la intensidad de ese trabajo, sino en su organización correcta y bien sopesada, en practicar una multifacética educación física, intelectual y estética. (11, 147).

La salud [del niño] depende de los deberes que se le pongan y de cómo y cuándo los hace. Desempeña inmenso papel el matiz emocional del proceso del trabajo mental del niño en casa. Si toma el libro con desgana, además de que ello oprime sus fuerzas espirituales, repercute negativamente sobre el complejo sistema de interacción de los órganos internos. Conozco muchos casos de niños cuya aversión hacia el estudio se traducía en serias perturbaciones digestivas, en enfermedades gastrointestinales. (10, 90).

... Si un niño pasa varias horas haciendo los deberes antes de ir a dormir se convierte en un alumno atrasado. La pasividad en el trabajo mental durante las clases es antes que nada resultado de que el niño ha de estudiar en las horas en que debe estar al aire libre. (11, 150).

La función restablecedora del sueño depende no sólo de la duración de éste, sino también de qué parte de la noche duerme el individuo, de cómo y cuándo trabaja durante el día. Las personas que mejor se sienten son las que se acuestan pronto, duermen las horas suficientes, se despiertan temprano y se dedican a un intenso trabajo mental en las primeras 5-10 horas siguientes (a tono con la edad). En las horas pos-

teriores se debe menguar la intensidad del trabajo. Es por entero inadmisibile un trabajo mental intenso, sobre todo memorístico, en las últimas 5-7 horas anteriores al sueño (para los debilitados y convalecientes es inadmisibile en las 8-9 horas anteriores al sueño). (11, 150).

La experiencia persuade de que con un correcto planteamiento de todo el trabajo didáctico-educativo (sobre todo del proceso de estudio de material nuevo en las clases), en 1,5-2 horas (a veces en 2 horas y media) de trabajo mental por la mañana se puede hacer el doble que durante el mismo tiempo después de las clases. Los alumnos de primero y segundo grado cumplen por la mañana todos los deberes en 20-25 minutos; los alumnos de los grados tercero al quinto, en 40-45 minutos. La práctica evidencia que es imposible prescindir de los deberes de casa. El trabajo que requiere bastante tiempo (ejercicios de redacción, láminas de dibujo complicadas) se distribuye para varios días (los maestros dan consejos a los alumnos acerca de cómo se puede hacer esto). El trabajo mental del niño por la mañana comienza con el repaso de lo que hay que retener fíjamente, recordar, conservar siempre en la memoria. (11, 154).

Nuestros alumnos de los grupos de horario prolongado tampoco hacen los deberes en la escuela, sino en casa, por la mañana. El grupo de horario prolongado es una ayuda para la familia, pero no reemplaza a ésta. Y, por lo de-

más, nada puede reemplazar a la familia. Una educación privada del contacto espiritual diario, constante de los hijos con los padres es una educación anómala deforme, como es anómala y deforme la vida de los padres sin prestar un cuidado constante a los hijos. (11, 155).

Como modalidades principales de cultura física, la escuela ha optado por la gimnasia y el atletismo... El propósito de estos ejercicios consiste en educar el sentido de la belleza de los movimientos, la armonía, la habilidad, la resistencia. En el estudio de los movimientos se dedica gran atención al perfeccionamiento estético, a la belleza. Uno de los estímulos principales que impelen a los alumnos a cumplir cada mañana los ejercicios gimnásticos es el deseo de educar en sí la belleza de la figura. (11, 159.)

En modalidades como carreras, esquís y natación atribuimos gran importancia a la satisfacción estética. En estos deportes y otros es regla de la escuela la celebración de competiciones que premian la belleza, la elegancia, la armonía de los movimientos, mientras se considera la velocidad como elemento secundario. En estas competiciones no sólo se exhibe, sino que se crea la belleza, la perfección física, es decir, se cubren los fines principales de la educación física. En general juzgamos inadmisibles las competiciones que tienen por criterio único del éxito la rapidez de los movimientos.

Eso inculca una pasión insana, la ambición. A menudo, en esas competiciones no hay belleza, están ausentes las sollicitaciones estéticas, y, cosa particularmente inadmisibile, en ellas no hay auténtica masividad ni se tienen en cuenta las posibilidades individuales. No se puede hacer que el deporte, en vez de ser medio de educación física de todos los niños, sea medio de lucha por el éxito personal; no se puede dividir a los niños en útiles e inútiles para las clases deportivas; no se puede encender pasiones insanas con el agiotaje de la lucha por un pretendido honor de la escuela.

El deporte se convierte en medio educativo cuando es una ocupación agradable a todos (11, 160).

... Sin júbilo es imposible la armonía del cuerpo sano y la mente sana. Si el niño fascinado por la belleza de los campos, el brillo de las estrellas, el canto infinito de los grillos y el aroma de las flores campestres inventa una canción significará que se halla en la cima de esa armonía del cuerpo y la mente. El cuidado por la salud, y tanto más la salud del niño, no es simplemente un conjunto de normas y reglas higiénico-sanitarias, no es un código de prescripciones para el régimen, la alimentación, el trabajo y el descanso. Es ante todo cuidado por la plenitud armónica de todas las fuerzas físicas y espirituales, y la cumbre de esa armonía es el júbilo de la creación. (10, 92).

LA PEDAGOGIA DEBE CONVERTIRSE EN CIENCIA PARA TODOS

Abrigo la profunda convicción de que la pedagogía debe convertirse en ciencia para todos: para los maestros y para los padres. Por ello tratamos de proporcionar a los padres un mínimo de conocimientos pedagógicos. Tenemos con este fin una escuela para padres donde éstos se inscriben dos años antes de la escolarización de sus hijos y a la que asisten hasta que éstos terminan la enseñanza media. En la escuela para padres, el curso de psicología y pedagogía consta de 250 horas. (Dicho sea de paso, bastante más que el de cualquier instituto o universidad)...

El programa comprende todos los apartados del curso superior, pero nosotros dedicamos atención particular a la psicología evolutiva, a psicología individual, a la teoría de la educación física, mental, moral y estética. Nos proponemos que los padres correlacionen con la vida espiritual de sus hijos estos conocimientos teóricos que reciben en la escuela para padres, cosa que requiere de nosotros, los maestros, un gran tacto. (11, 35).

Hemos conseguido que asista a la escuela para padres el 95-98 por 100 de los padres. De las familias, alrededor de un 25 por 100 acuden, a las clases el padre y la madre. Resulta que los padres, después de los 2-3 años de la sección preescolar de la escuela para padres, asisten durante 4 años a la sección parvular, estudian

3 años en la sección de adolescentes y 3 años en la juvenil (que en nuestra escuela comprende la octava clase). Sería inconcebible una labor educativa más o menos eficaz sin este sistema de enseñanza pedagógica, de elevación de la cultura pedagógica de los padres. (14, 6).

Dedico especialmente una conferencia en todas las secciones de la escuela para padres al tema de cómo el niño repite a sus progenitores. Para éstos tiene gran interés el mostrarles cómo tal o cual rasgo del progenitor, de una persona mayor, imperceptible en apariencia, se hipertrofia en unas condiciones nuevas, se convierte en un rasgo determinante del carácter del niño. Este análisis minucioso —el origen, la transmisión, el desarrollo de los rasgos de la fisonomía moral del pequeño— forma el contenido del trabajo diario con los padres, tanto colectivo como individual. Esto es muy importante para lograr la unidad de la acción pedagógica de la escuela y la familia: conseguir que los padres se vean en sus hijos a sí mismos, comprendan la dialéctica del desarrollo del niño. (14, 6).

En el mejor de los casos, una familia sin libros, sin biblioteca no ejerce ninguna influencia sobre la educación escolar; en el peor de los casos, ese ambiente familiar embota al niño, limita su desarrollo mental y la escuela ha de poner en juego grandes esfuerzos para compensar de algún modo la limitación de los intereses intelectuales de la familia.

La biblioteca de la familia, cuya formación y enriquecimiento juzgamos tarea importante, se necesita no sólo para que los alumnos dispongan de lecturas, se necesita para que lean los padres; los intereses intelectuales de éstos son para nosotros no menos importantes que las lecturas de los hijos. (14, 6).

En el transcurso de veinte años he compuesto 1.200 fichas que caracterizan el desarrollo mental de los alumnos en los años de la adolescencia y primera juventud, o sea, hasta que egresan de la escuela. El análisis de este material lleva a la conclusión de que las personas dotadas de rectitud moral, los trabajadores conscientes se forman en familias donde el libro goza de profundo respeto. (14, 6).

En la antología que he compuesto para los padres "El mundo de lo humano" dedico un espacio considerable a los cuentos, al libro infantil. Explico a los padres qué cuentos deben contar a sus hijos de edad preescolar, qué libros infantiles deben tener, cómo hay que leerlos y explicarlos. En general, al libro en la vida espiritual de la familia . . . le reservo gran espacio. (14, 6).

Cabe pensar que si en la escuela funcionan siete grupos de padres y estos grupos se reúnen dos veces al mes, los maestros no hacen otra cosa que hablar con los padres. No es así: no estamos sobrecargados de trabajo porque nos hemos liberado de muchas formas de comunicación con los padres que son innecesarias, pero que

se practican mucho en las escuelas. No vamos a ver a los niños en sus casas. Sus padres vienen a vernos. (16).

De tiempo en tiempo realizamos en la escuela para padres clases sólo con las madres ... Es necesario para explicarles las cuestiones relacionadas con la educación sexual de los adolescentes. (14, 6).

En las tardes de invierno a menudo nos visitan los padres. Y nosotros, los maestros, platicamos con ellos acerca de la alta misión del hombre en el seno de la familia. Estas conversaciones nos parecen importantes porque el papel del padre en la educación de los hijos es particular.

Realmente, ¡cómo quiere el niño que su padre sea una individualidad recia, acusada y responsable! ¡Si cada padre supiera y comprendiera la inmensa necesidad que de él tiene su hijo, cómo quiere tener éste a su lado un hombre experimentado, varonil! (18).

En las clases reservadas para los padres explicamos cómo deben transmitir a sus hijos su experiencia, cómo hay que manifestar firmeza de voluntad, perseverancia en la educación. (14, 6).

Ha llegado la hora —lo creo profundamente— de crear la familia ideal, las relaciones ideales entre la madre y el padre, entre los hijos y los padres. Estoy firmemente persuadido

de que la familia es aquella legendaria espuma del mar de la que nace la belleza, y si no existen las fuerzas ocultas que crean esa belleza, la función de la escuela consistirá siempre en reeducar. (31).

Sin la familia, nosotros —me refiero a nuestra escuela— seríamos impotentes. Hemos invertido decenios en proporcionar a los padres los rudimentos de la cultura pedagógica. Los padres de hoy son nuestros ex alumnos; les preparamos para su misión cuando todavía se sentaban en los pupitres. Esto es muy importante. Lo principal en la colectividad de los padres es una confianza y un respecto ilimitados a la escuela. En las cuestiones de la ética, de la enseñanza y la educación no hay en la familia autoridad superior a la escuela. Hemos logrado que en la familia se rinda culto al libro y a la lectura. Y ahora, una buena mitad de nuestros esfuerzos en la educación de los adolescentes y de los jóvenes está destinada a hacer de ellos buenos padres y buenas madres. Quizá a alguien le parezca extraño, quizá estemos equivocados nosotros, pero lo principal, lo rector en nuestro trabajo de "orientación profesional" es educar a los futuros padres-educadores ya en el pupitre escolar... (31).

Creo en la poderosa fuerza de la educación comunista. Creo en que se puede educar a niños y jóvenes de suerte que no haya necesidad de imponer castigos. Creo que la botella de vodka se demorará muchos meses en el aparador y el joven no querrá ni acordarse de ella.

Creo que la felicidad y el placer se revelarán totalmente al hombre en la plenitud espiritual y en la enjundiosidad de la vida, en la riqueza de ideas, aspiraciones e impulsos, en el conocimiento de la belleza y la grandeza de la existencia, en el deseo de ser mañana mejor que hoy, en la repetición de su propia hombría de bien en sus hijos, en el trabajo imperecedero y eterno en bien de los demás y de la Patria. (29).

II. La enseñanza

EL HOMBRE NECESITA SABER PORQUE ES HOMBRE

Cada maestro debe ser un hábil educador de la mente del alumno: esto es una ley y si no se cumple, la escuela deja de ser escuela. Muchos males y muchas dificultades de la vida escolar tienen sus raíces en la indigencia pedagógica del maestro, la cual se manifiesta en que ese maestro proporciona los conocimientos, los transfiere de su cabeza a la cabeza del alumno sin saber lo que sucede en ésta. (14, 8).

Si el maestro sabe educar utilizando los conocimientos, éstos, una vez adquiridos, son el instrumento con el cual los alumnos realizan conscientemente nuevos avances en la indagación del mundo. (14, 8).

Por mucho que el maestro domine la didáctica, la calidad de sus lecciones depende ante todo del grado en que los principios y los métodos de educación se realizan en el propio proceso de enseñanza e instrucción de los niños. La raíz de todas las dificultades y de todos los infortunios a la hora de explicar la lección re-

side, en la inmensa mayoría de los casos, en el olvido por el maestro de que la lección es un trabajo conjunto de los niños y el pedagogo, de que el buen éxito de ese trabajo viene condicionado en primer término por las relaciones que se establecen entre el maestro y los alumnos. (2, 70).

Tiene importancia excepcional que los conocimientos que ha adquirido en la escuela socialista no sean tenidos por el joven como rampa de acceso a la enseñanza superior, sino como patrimonio que necesita con toda independencia de lo que llegue a ser: ingeniero, pastor, físico o labriego. (14, 2).

Hay que considerar el contenido de la enseñanza no sólo desde el ángulo del empleo práctico de los conocimientos en el trabajo: el hombre necesita saber porque es hombre. (14, 8).

La sobrecarga del alumno es un concepto relativo. El material es excesivo cuando el alumno no puede dominarlo en virtud de las peculiaridades de su edad. El volumen del material asimilable adecuado para una edad determinada puede ser muy distinto, a tono con la vida intelectual de la colectividad y del individuo. Incluso el volumen más irrelevante de conocimientos es excesivo para los alumnos si el medio intelectual en que transcurre la enseñanza es pobre, estrecho. (11, 256).

Se produce sobrecarga allá donde el trabajo mental tiene carácter unilateral: el alumno no hace más que aprender de memoria. La eliminación de la sobrecarga no depende de una disminución mecánica del volumen de conocimientos previstos por el programa, sino del contenido, del carácter de la vida intelectual del alumno, de la riqueza del medio intelectual en que transcurre la enseñanza. Antes de oír en la clase de física explicaciones sobre la estructura del átomo, nuestro alumno se ha atiborrado ya de interesantes y amenos artículos y notas sobre las partículas elementales; quizá haya en esos artículos muchas cosas que no entienda aún, pero eso no debilita, sino por el contrario aviva su interés por el material que estudia en las clases. (11, 256).

La inactividad en las clases, la ausencia de trabajo mental allá donde debe ejercerse, es la causa principal de la falta de tiempo libre. (11, 161).

En los grados inferiores, el alumno no es culpable ni aun cuando haya olvidado cumplir la tarea propuesta por el maestro, porque necesita el control diario de los mayores. (3, 141).

En la actualidad, la escuela soviética aporta modificaciones radicales a las ideas existentes sobre las fuerzas y las posibilidades en los años de la infancia. Los alumnos de los grados inferiores (de 7 a 11 años) dominan un volumen considerablemente mayor de conocimientos y

habilidades que dominaban antes; la enseñanza puede comenzar no a los 7 sino a los 6 años; la primaria se puede impartir en tres años en vez de cuatro. La raíz de estas posibilidades radica en la unidad del desarrollo intelectual y laboral (se puede enseñar a un alumno de nueve o diez años a manejar un torno, cosa que amplía considerablemente la esfera de su trabajo intelectual). Cuanto más complicadas son las operaciones y los hábitos de trabajo que el niño aprende en los grados inferiores tanto más elevado será el nivel de desarrollo mental que haya alcanzado a la terminación de la escuela media. (11, 11).

Cada maestro, al proporcionar el caudal de conocimientos previsto por el programa, ofrece simultáneamente un *segundo programa*, el programa de los conocimientos no obligatorios...

El personal pedagógico de nuestra escuela está firmemente convencido de que la educación intelectual de los adolescentes depende de la unidad de los programas obligatorio y no obligatorio. (12, 148).

El dominio del segundo programa constituye la médula de la autoafirmación intelectual de los adolescentes, de una multifacética vida espiritual de la colectividad, de un recambio permanente de las riquezas espirituales.

El camino más importante para llegar a dominar el segundo programa es la lectura independiente. (12, 149).

Todas las discusiones y reflexiones acerca de

cómo hacer educativa la enseñanza serán vanas mientras la autoformación no adquiera en la vida del adolescente el peso necesario. Sin autoformación, sin empeñar a fondo las fuerzas de la mente y la voluntad para el conocimiento y el autoconocimiento, la formación, la enseñanza no pueden ser educativas. La vida del hombre moderno es inconcebible sin esa permanente comunicación espiritual con el libro que es alentada por la noble aspiración humana de enaltecimiento propio. (12, 159).

Si se toma por unidad de medida el nivel de conocimientos en que se hallarán nuestros educandos el año en que obtengan una profesión tendremos que cada uno de ellos, en el transcurso de la vida laboral, habrá de añadir a su acervo de conocimientos otras cinco o seis unidades: en caso contrario quedarán a la zaga de la vida y no podrán prosperar en el trabajo. La vida exige más y más una renovación constante de los conocimientos. Sin afán de saber es imposible una vida pletórica espiritual y, por lo tanto, laboral, creativa. Necesitamos, en consecuencia, educar una íntima necesidad de autoformación. (12, 117).

TODAS NUESTRAS INTENCIONES SE DERRUMBARAN SI NO HAY EN EL ALUMNO DESEO DE ESTUDIAR

El trabajo mental del niño difiere del trabajo mental del adulto. Para el niño, la finalidad del conocimiento de las cosas no puede

ser el estímulo principal de sus esfuerzos mentales, como sucede con el adulto. La fuente del deseo de estudiar reside en el propio carácter del trabajo mental infantil, en el colorido emocional del pensamiento, en las impresiones intelectuales. Si se agota esa fuente ningún procedimiento valdrá para obligar al niño a coger los libros. (10, 57).

En los alumnos, sobre todo adolescentes y jóvenes, no causan el menor impacto argumentos tan persuasivos en concepto del maestro como "hay que estudiar bien, debéis cumplir vuestro deber de alumnos, vuestro trabajo es estudiar", etc. Los adolescentes y jóvenes quieren tener acerca de todo su punto de vista personal, sopesarlo y hacerse cargo de todo a su modo.

A toda convicción, y tanto más a la convicción de que es preciso estudiar bien, debemos conducir a los alumnos poco a poco.

Ejerce fuerte impresión persuasiva no una argumentación directa, sino indirecta, en la que parece quedar en segundo plano la personalidad del pedagogo. (3, 111).

El alumno debe comprender los conocimientos que adquiere como un resultado de su trabajo mental... (3, 112).

Los mejores maestros de nuestra escuela dedican clases especiales a explicar la naturaleza del trabajo de eminentes hombres de ciencia... Hay todas las razones para conceptuar estas

lecciones como educativas en el pleno sentido de esta palabra. (3, 114).

Cuanto más a fondo dominaban los escolares los hábitos del trabajo mental menos expresaban falta de deseo de estudiar. En doce años tropezamos sólo con uno que, rabiosa y premeditadamente, se negaba a cumplir las tareas escolares. En todos los demás, si no desataban trabajar era a consecuencia de no saber cómo hacerlo. (3, 131).

No hay ni puede haber niños que no quieran estudiar desde el principio mismo de la escolarización. El no saber trabajar engendra la falta de deseo y ésta, a su vez, la pereza. Cada nuevo eslabón en esta cadena de vicios adquiere mayor fortaleza y es más difícil de romper. El medio principal para prevenir estos vicios es enseñar a los alumnos a trabajar independientemente desde la tierna infancia. (3, 133).

Todos nuestros designios, búsquedas y deducciones se vienen abajo si no tiene el alumno deseo de estudiar. Y ese deseo llega sólo cuando el alumno prospera en el estudio. Resulta una paradoja aparente: para que el niño progrese, para que estudie bien, es preciso que no se atrase, que estudie bien. Pero en esta aparente paradoja reside precisamente toda la complejidad del quehacer pedagógico. Existe interés por el estudio sólo allá donde hay ese ardor que nace del éxito; yo conceptuaría la perseverancia de ardor multiplicado por la se-

guridad del niño en que es capaz de conseguir éxitos. (14, 8).

El estudio puede ser para los niños una cosa interesante, atractiva si lo ilumina la viva luz de las ideas, de los sentimientos, de la creación, de la belleza, de los juegos. Mi preocupación por los éxitos en el estudio comenzaba por la preocupación acerca de cómo se alimentaba y dormía el niño, cuál era su estado de salud, cómo jugaba, cuántas horas al día estaba al aire libre, qué leía y qué cuentos escuchaba, qué dibujaba y cómo expresaba en los dibujos sus ideas y sentimientos, qué sentimientos despertaban en su alma la música de la Naturaleza y las melodías musicales creadas por el pueblo y los compositores, cuál era su ocupación preferida, cuál era su sensibilidad para las alegrías y las desdichas ajenas, qué había creado para los demás y qué sentimientos había experimentado a este propósito. (10, 108).

La avidez de saber, la curiosidad son cualidades ancestrales e inextirpables del hombre. Donde no hay afán de saber no hay escuela. La indiferencia intelectual, la indigencia de emociones intelectuales embotan la sensibilidad al saber, a la novedad, a la riqueza y la belleza del pensamiento y el conocimiento. Si en el aula, después de las explicaciones del maestro, nadie hace preguntas —“todo está claro”— sospecharemos el primer indicio de que en esa clase no hay solicitudes intelectuales, de que no ha quedado más que la obligación aburrida,

pesada de estudiar día tras día las lecciones. (14, 2).

En la clase se comienza a pensar cuando aparece en el alumno la necesidad de contestar a las preguntas del maestro. Suscitar esa necesidad significa poner un objetivo al trabajo mental. Es esto la cosa más difícil y el indicador más fiel del arte del pedagogo. El niño busca, se esfuerza en hallar contestación sólo a las preguntas relacionadas con fenómenos algunos de cuyos aspectos le son conocidos en tal o cual medida. Si contamos a un alumno de tercero o cuarto grado fenómenos tan interesantes, pero poco conocidos para él como el flujo y reflujo del mar y le preguntamos por qué ocurren estos fenómenos será muy poco probable que surja en él la necesidad de hallar contestación a esta pregunta ... Pero si le hablamos a ese mismo escolar de la vida de las plantas, de las flores, del desarrollo de los frutos y le preguntamos luego por qué la flor de girasol tiene la propiedad que le da este nombre surgirá en el niño la necesidad de obtener contestación. (3, 154).

Aconsejo a todos los maestros: cuidad la llama de la curiosidad, del afán de saber, de la sed de conocimientos. El único filón que nutre esa llama es la alegría que infunde el éxito en el trabajo, el orgullo que siente su autor. Premiad cada avance, cada victoria sobre las dificultades, con una evaluación adecuada, pero no derrochéis las evaluaciones. No debéis olvi-

dar, que el terreno sobre el que se erige vuestro arte pedagógico reside en el propio niño, en la actitud de éste hacia los conocimientos y hacia vosotros, los maestros; es el deseo de estudiar, el fervor, la disposición a superar las dificultades. Enriqueced amorosamente ese terreno: sin él no hay escuela. (10, 153).

Hay maestros que juzgan todo un éxito el haber logrado instaurar en la clase un "ambiente de constante tensión mental" de los niños. Lo más frecuente es que lo consigan merced a unos factores exteriores que ejercen la función de riendas retenedoras de la atención del niño: advertencias frecuentes (por atención), cambio brusco de una ocupación a otra, perspectiva de verificaciones (exactamente: amenaza de ponerte un dos si tú no escuchas lo que yo te explico), necesidad, después de unas aclaraciones teóricas, de ejecutar un trabajo práctico.

A primera vista, esos procedimientos crean una apariencia de activo trabajo mental: las ocupaciones van sucediéndose como en un caleidoscopio, los niños escuchan con atención concentrada las explicaciones del maestro, en el aula reina un silencio expectante. Preguntémonos: ¿a costa de qué se logra todo eso y qué resultados comporta? Un esfuerzo constante para permanecer atento y no perder palabra —y a esa edad el alumno todavía no puede forzarse a estar atento— destroza, descompone, rinde, extenua el sistema nervioso. No querer que pase en el aula ni un minuto, ni un instante sin rellenarlo de activo trabajo mental: ¿puede ha-

ber algo más necio en quehacer tan sutil como es la educación del individuo? Ese rigorismo en el trabajo del maestro significa ni más ni menos: exprimir de los niños todo lo que pueden dar. Después de esas "eficientes" lecciones, el niño vuelve a su casa fatigado, se excita e irrita fácilmente, debería concederse un largo reposo, pero aún ha de hacer los deberes de casa. Y sólo de ver la cartera con los libros y los cuadernos, los niños sienten malestar. (10, 101).

No, no se debe conseguir a tal precio la atención concentrada del niño, su actividad mental. Las fuerzas mentales y la energía del sistema nervioso de los alumnos, sobre todo de los más pequeños, no es un pozo sin fondo. De ese pozo hay que extraer con inteligencia y gran cautela y, lo que cuenta más, hay que llenar constantemente el manantial de la energía nerviosa del niño. Los manantiales para ello son la contemplación de los objetos y los fenómenos del mundo circundante, la vida entre la Naturaleza, la lectura, pero una lectura a la que incite el interés, el deseo de saber algo y no el temor de ser preguntado, los "viajes" a los orígenes del pensamiento y de la palabra. (10, 102).

Hay en la vida de una colectividad escolar una cosa difícil de captar y que puede denominarse equilibrio espiritual. En este concepto yo deposito el siguiente contenido: percepción por los niños de la plenitud de la vida, claridad de pensamiento, seguridad en las fuerzas

propias y fe en la posibilidad de superar las dificultades. Particularidad característica del equilibrio espiritual es el ambiente sereno de un trabajo encarrilado, unas relaciones sosegadas, de camaradas, plena ausencia de irritabilidad. Sin este equilibrio espiritual es imposible un trabajo normal; allá donde se perturba este equilibrio, la vida de la colectividad se torna un infierno: los alumnos se injurian y se enfurecen unos contra otros, el nerviosismo se adueña de la escuela. ¿Qué puede hacerse para instaurar y —lo que tiene particular importancia— mantener el equilibrio espiritual? La experiencia de los mejores pedagogos me ha convencido de que lo principal en esta delicadísima esfera de la educación es una actividad constante del pensamiento, pero sin extenuación, sin saltos, sin premuras y sin tensión de las fuerzas espirituales. (10, 102).

He pensado siempre con gran inquietud en la psicosis de la caza de notas de sobresaliente, psicosis que nace en la familia y contagia a los maestros, recae como abrumador fardo sobre las tiernas almas de los escolares y las deforma. En un niño pueden faltar durante un período aptitudes para obtener sobresalientes, pero los padres exigen de él sólo cinco y, todo lo más, se conforman con cuatros. Y, cuando obtiene un tres, el infeliz escolar se cree casi un delincuente. (10, 103).

Un trabajo vano, estéril es, incluso para el adulto, algo vergonzoso, embotador, absurdo;

pues bien, repárese en que nosotros tratamos con niños. Si el niño no ve éxitos en su trabajo, el afán de saber se extinguirá, en el corazón infantil se formará una costra de hielo que no habrá modo de fundir hasta que no vuelva a encenderse la llama del deseo de saber (y encenderla por segunda vez es muy difícil); el niño pierde la fe en sus fuerzas, se abotona de arriba abajo, se torna receloso, arisco, contesta con aspereza a los consejos y observaciones del maestro. Todavía peor: se mella en él sentido de la dignidad, se habitúa a la idea de que carece de aptitudes para todo. El corazón se enciende de ira e indignación cuando vemos a uno de esos chicos indiferentes, resignados, dispuestos a oír pacientemente una hora entera el sermoneo del maestro y por completo impermeable a las palabras de sus compañeros: eres un atrasado, vas a repetir el curso... ¿Puede haber algo más inmoral que apagar en el individuo su sentido de la dignidad? (10, 142).

Una cosa tan sencilla a primera vista como la evaluación de los conocimientos del alumno presupone en el maestro la aptitud de hallar el acceso apropiado a cada niño, de cuidar en el alma de éste la sed de conocimientos. En los cuatro años de enseñanza en los grados inferiores jamás he puesto evaluaciones negativas, ni por ejercicios escritos ni por contestaciones orales. Los niños aprenden a leer, a escribir y a resolver problemas. Uno ha logrado ya resultados positivos en su trabajo mental; otro, todavía no. Uno se hace cargo ya de lo que quiere

enseñarle el maestro; otro no, pero eso no significa que no quiera aprender. Yo ponía calificaciones al trabajo mental sólo cuando había reportado al niño resultados positivos. Si el alumno no ha logrado todavía los resultados que busca en el proceso del trabajo, no le pongo ninguna nota. El niño debe pensar, concentrarse, rehacer sus ejercicios. (10, 143).

Desde los primeros días de la vida escolar, en el espinoso camino del estudio aparece ante el niño un ídolo: la calificación. Para un niño, ese ídolo es bondadoso, condescendiente; para otro, cruel, inmisericordioso, inexorable. Los niños no pueden comprender por qué es así, por qué el ídolo protege a uno y tiraniza a otro. Es imposible que un niño de siete años comprenda que la evaluación depende de su trabajo, de los esfuerzos personales; eso es todavía para él inconcebible. Se esfuerza en satisfacer o —en el peor de los casos— engañar al ídolo y poco a poco se acostumbra a estudiar no para su alegría personal, sino para la calificación. Disto mucho de proponer que se expulse la evaluación de la vida escolar. No se puede prescindir de ella. Pero se debe poner cuando el niño comprenda ya que la calidad de su trabajo mental depende de los esfuerzos personales invertidos en el estudio.

Y lo principal que, en mi concepto, se exige de la evaluación en la escuela primaria es el principio optimista que debe presidirla. La calificación ha de compensar la laboriosidad y no castigar la pereza y la negligencia. Si el maes-

tro ve en el 2 y el 1 el látigo con que se puede fustigar al caballo perezoso y en el 4 y el 5 la caricia, al cabo de poco tiempo los niños odian el látigo y la caricia. El 2 y el 1 son instrumentos muy delicados que un maestro sabio, experto tendrá siempre a mano, pero que no empleará nunca. Si quieren saberlo, en la escuela primaria deben existir esos instrumentos para no emplearlos nunca. La sabiduría pedagógica del educador consiste precisamente en lograr que el niño no pierda nunca la fe en sus fuerzas, no note nunca que él no consigue nada. Cada trabajo debe significar para el alumno un progreso, por mínimo que sea. Un pequeño de siete años recién llegado a la escuela, que apenas diferencia la "a" de la "b", recibe de pronto un 2. No comprende nada, al principio no experimenta ni amargura ni inquietud. Está simplemente aturdido. "Perplejo queda en ocasiones el niño razonable ante la agresión de la venenosa y provecta necedad" —escribió Janusz Korczak. "Respetad la ignorancia infantil": he recordado toda mi vida estas palabras del pedagogo polaco. Sólo cuando el maestro domine la más alta sabiduría del arte de educar —la aptitud de respetar la ignorancia infantil— será la evaluación negativa el instrumento más agudo, más fino, pero nunca empleado en la escuela primaria. (10, 65).

Por un dos injustamente puesto comienza uno de los mayores males de la escuela: la falsedad del niño, el engaño al maestro y a los padres. ¡A qué astucias no recurrirán los niños para

ocultar de los padres sus tropiezos en la escuela y del maestro, su negligencia! Cuanto más se desconfía en el niño mayor inventiva revela éste en el engaño, tanto más abonado está el terreno para la pereza y la negligencia. La pereza es hija de la desconfianza. El individuo al que yo enseño es ante todo un ser de carne y hueso, un niño; luego, un alumno. La nota que le pongo no es únicamente medida de sus conocimientos, sino ante todo mi actitud hacia él como persona. (10, 153).

En el segundo grado, pocas semanas después de comenzar el año docente, los niños abrieron diarios en los que anotaban las calificaciones recibidas en las clases. Y no hubo un solo intento de ocultarlas a los padres. No puede ser de otro modo cuando la evaluación expresa la alegría del éxito. El niño no puede ocultar a los padres lo que es gozoso. No es menester que el maestro firme el diario, eso es un vestigio de la vieja escuela, con su atmósfera de desconfianza y recelo entre el maestro y el alumno. Si no hay en la clase confianza recíproca, si el niño intenta engañar al maestro, si la nota se torna látigo con que los adultos apremian al niño se derrumbará la propia base de una educación adecuada. (10, 153).

Pero tampoco es admisible que la calificación mime al alumno, como por desgracia acontece a menudo en las escuelas. En cuanto abre la boca un niño le ponen un 5. Sucede con frecuencia que se hace la misma pregunta a va-

rios alumnos y cada uno de ellos recibe evaluación. La resultante en los niños es una actitud frívola hacia el estudio. El niño siempre debe entender la nota como resultado de los esfuerzos mentales. (10, 152).

No se debe tolerar que la calificación se torne para el niño en traba de su pensamiento. Siempre he dejado al alumno más débil, al que pudiera parecer el obtuso más irrecuperable que pensara en lo que de momento eran sus fallos. Los niños nunca perdían el interés por el estudio. Despertando el sentido del orgullo, del honor y de la dignidad iba consiguiendo que los niños se esforzaran en trabajar independientemente. (10, 151).

Algunos maestros manejan irreflexivamente ese delicado instrumento pedagógico que es la calificación. En muchas escuelas se considera el 3 como algo reprochable. "¡Nada de treses!", se oye decir en las reuniones de pioneros y hasta puede leerse en los periódicos infantiles. Al estimular tal actitud hacia éxitos satisfactorios en el estudio, el maestro en rigor está haciéndose un flaco servicio: educa en los niños la superficialidad, la ligereza. (10, 152).

Cuando en los niños la alegría del trabajo y del éxito en el estudio es el incentivo principal, no hay en la clase haraganes. Los auténticos educadores rara vez combaten los casos aislados de indolencia: combaten la pereza co-

mo consecuencia del aletargamiento de la mente. (10, 152).

El sistema basado en evaluar únicamente los resultados positivos del trabajo mental fue aplicándose poco a poco en el trabajo de todos los maestros de los grados inferiores, medios y superiores. El lector podrá preguntar: ¿y qué pasa cuando al final del trimestre o del año escolar le falta al alumno la nota sobre tal o cual asignatura? Pues ahí está, que la falta de nota es para el niño un mal incomparablemente mayor que un 2. En la conciencia del niño arraiga la idea de que si no le han puesto nota es porque todavía no ha trabajado como debe. Por eso en nuestra escuela casi no se daba el caso de un alumno que no tuviera notas al final del año docente. En cuatro años, sólo en seis ocasiones no puse evaluaciones trimestrales. Los padres lo saben: si en el diario del hijo o la hija no hay calificación, algo pasa. Saben también que la falta de nota no es culpa del niño, sino una desgracia para él. Y hay que ayudar al que cayera en la desgracia. Por ello nos aplicamos a ayudar en común al alumno. Persuadí a los padres de que no exigieran nunca de los niños las evaluaciones más elevadas, no juzgaran una nota media manifestación de pereza, negligencia o aplicación insuficiente. (10, 152).

Una actitud consciente hacia el estudio se educa a lo largo de años en el proceso del propio estudio y sólo gracias a que el alumno toma

conciencia de sus esfuerzos y de los resultados de éstos: los conocimientos generales y prácticos. (3, 187).

LOS NIÑOS DEBEN VIVIR EN EL MUNDO DE LA CREACION

Embutiendo en la cabeza de los niños verdades que se dan por demostradas generalizaciones y conclusiones, a veces el maestro no les deja casi acercarse al manantial del pensamiento y de la palabra viva, sujeta las alas del ensueño, de la fantasía, de la creación. De un ser activo y vivaz, el niño a menudo se convierte en una memoria mecánica... No, eso no debe suceder. No se debe aislar a los niños del mundo circundante con una muralla de piedra. No se debe privar al alumno de las alegrías de la vida espiritual. La vida espiritual del niño no es plena sino cuando vive en el mundo de los juegos, de los cuentos, de la música, de la fantasía, de la creación. Sin todo esto es una flor disecada. (10, 57).

He querido que antes de abrir un libro y leer por sílabas la primera palabra, el niño leyera las páginas del libro más prodigioso del mundo: el libro de la Naturaleza*).

Allí, entre la Naturaleza, emergía con particular nitidez y realce la idea de que nosotros,

*V. A. Sujomlinski se refiere a la "Escuela de la alegría": las clases preparatorias con niños de seis años.

los maestros, tratamos el ente más tierno, más delicado y más sensible que en ella hay: el cerebro del niño. Cuando uno piensa en el cerebro infantil imagina un tierno botón de rosa en el que temblara una gota de rocío. ¡Qué cuidado, qué ternura se precisan para que, al arrancar la florecilla, no se desprenda la gota de rocío! Ese mismo cuidado necesitamos poner cada instante: rozamos lo que de más sutil y tierno hay en la Naturaleza: la materia pensante de un organismo en crecimiento. (16, 26).

El conocido matemático alemán F. Klein comparaba al liceísta con un cañón al que durante diez años atiborran de conocimientos y luego lo disparan: dentro no queda nada. He recordado esta amarga broma al observar el trabajo mental del niño obligado a aprender de memoria cosas que no comprendía, que no suscitaban en su conciencia vívidas imágenes, ideas, asociaciones. Reemplazar el pensamiento por la memoria, las impresiones acusadas, la observación del quid del fenómeno por el psitacismo es un gran vicio que embota al niño y acaba por quitarle las ganas de estudiar. (10, 109).

Reflexionando en esto me he preguntado: ¿por qué resulta que a los dos o tres años de estudiar en la escuela un niño dotado de imaginación viva, brillante y buena memoria, con una sensible reacción emocional a los fenómenos del mundo circundante no puede recordar

una regla gramatical, recuerda con esfuerzo la ortografía de tal o cual palabra y cuántas son nueve por seis? Llego a una conclusión no menos triste que la del matemático alemán: a menudo, el proceso de asimilación de conocimientos en los años escolares está separado de la vida espiritual del alumno. La memoria del niño es retentiva y prensil precisamente porque a ella afluye el arroyuelo límpido de las vívidas imágenes, visiones, sensaciones e ideas. El pensamiento infantil nos sorprende por sus preguntas sutiles, inesperadas, "filosóficas" precisamente porque se nutre de ese excitante arroyuelo. ¡Cuán importante es que la puerta de la escuela no cierre ante la conciencia del niño el mundo circundante! He querido que durante todos los años de la infancia el entorno y la Naturaleza alimentaran constantemente la conciencia de los alumnos con vívidas imágenes, visiones, impresiones e ideas, que los niños tomaran conciencia de las leyes del pensamiento como de un esbelto edificio cuya arquitectura está sugerida por un edificio más esbelto aún: la Naturaleza. Para no hacer del niño un embalse de conocimientos, un depósito de verdades, normas y fórmulas hay que enseñarle a pensar. La propia naturaleza de la conciencia infantil y de la memoria infantil requiere que ni por un instante se cierre ante al niño el brillante entorno con sus leyes naturales. Estoy convencido de que la facilidad de la retentiva infantil, la vivacidad del pensamiento, lejos de debilitarse al ingresar el niño en la escuela, se vigorizan todavía más si el medio en el cual el

alumno deberá aprender a pensar, a recordar y a razonar es el mundo circundante. (10, 110).

Me preocupaba sumamente la condescendencia que muchos directores de escuela e inspectores tenían con los primeros grados. Cuando un inspector visita una escuela, se interesa ante todo por los grados medios y superiores, mientras que su actitud hacia los inferiores es como si en ellos no se impartiera auténtica enseñanza, sino simplemente se jugara. El enternecimiento con que se miraba esos juegos era reemplazado por la preocupación que causaban los pocos conocimientos de los alumnos cuando éstos pasaban al quinto grado.

No hay que sentir ningún enternecimiento, me decía yo al emprender el trabajo con los pequeños. Antes de terminar el segundo grado deben saber leer con la facilidad, expresividad y comprensión precisas para captar con los ojos como un todo único oraciones cortas y períodos completos de oraciones largas. La lectura es una de las fuentes del pensamiento y del desarrollo mental. Me propuse enseñar a leer de modo que el niño pensara mientras leía. La lectura debe ser para el niño un instrumento muy sutil de adquisición de conocimientos y, al propio tiempo, fuente de una rica vida intelectual. (10, 87).

La escuela bajo el cielo azul me ha enseñado a abrir ante los niños una ventana al mundo circundante, y he querido dar a conocer a todos los maestros esa ciencia de la vida y del sa-

ber. Les he aconsejado: no lancéis sobre el niño un alud de conocimientos, no pretendáis contarles en la clase todo lo que sepáis sobre el tema de estudio: bajo el alud de conocimientos pueden ser sepultadas la curiosidad y el ansia de conocer. Debéis tener la habilidad de saber mostrar al niño una sola cosa del mundo circundante, pero de tal modo que ese trocito de vida brille ante los niños con todos los colores del arco iris. Dejad siempre algo a medio decir para que el niño quiera volver una y otra vez a lo ya conocido. (10, 33).

... Ya en la edad preescolar se distingue entre los niños a los "teóricos" y los "soñadores". Los "teóricos" ahondan en los detalles de los fenómenos, excavan hasta el quid, tienen una visible inclinación hacia los razonamientos. Los "soñadores", los "poetas" ven el objeto o el fenómeno en sus trazos generales, en ellos producen gran impresión la belleza del ocaso, una nube tormentosa, la transición de los colores, mientras que los "teóricos" preguntan por qué es el cielo unas veces azul y otras, encarnado...

El pensamiento se desarrolla en cada niño por caminos propios, cada uno de ellos es inteligente a su modo. Ningún niño es incapaz, inepto. Lo que cuenta es que esa inteligencia, ese talento sean base de éxitos en el estudio, que ningún alumno estudie por debajo de sus posibilidades. (14, 8).

Los niños deben vivir en un mundo de belleza, juego, cuentos, música, fantasía y creación. Ese mundo debe circundar al niño también cuando queremos enseñarle a leer y escribir. Sí, de cómo se siente el niño cuando ha subido el primer peldaño en la escala del saber, de cómo vive esa aventura depende todo su andar posterior por el camino del conocer. Es terrible pensar que ese peldaño es para muchos pequeños un escollo. Mirad la vida de la escuela y veréis que en el período de enseñanza de las primeras letras es cuando precisamente pierden muchos niños la confianza en sus fuerzas. Proceded de modo, queridos colegas, que al subir ese peldaño no se sientan los niños cansados. Que cada avance en el conocer sea vuelo altivo y no andar fatigoso de caminante abrumado por la carga. (10, 66).

He procurado que la palabra no fuera para el niño simple designación de una cosa, un objeto, un fenómeno, sino que llevara en sí un matiz emocional: su aroma, sutilísimas gradaciones. Lo importante era... que la belleza de la palabra y la belleza de aquella partícula del mundo que esa palabra expresaba despertasen interés por los dibujos que transmiten la música de los sonidos del hablar humano, las letras. No hay que enseñar al niño las primeras letras antes de que haya percibido el aroma de las palabras, antes de que haya visto sus finísimos matices. Si no lo hace así, el maestro condena al niño a un duro trabajo (el niño acaba por vencerlo, pero ¡a qué precio!). (10, 66).

No era el primer año que pensaba en qué cosa difícil, fatigante y desprovista de interés era para el niño, en sus primeros días de vida escolar, la lectura y la escritura, en cuántos tropiezos sufren los niños en el duro camino del saber y todo por la sencilla razón de que el estudio se torna en un asunto puramente libresco. He visto los esfuerzos que el niño hace en la clase para distinguir las letras, he visto que esas letras parecen saltar ante sus ojos y formar un dibujo enrevesado del que es imposible comprender nada. Pero también he visto la facilidad con que los niños recuerdan las letras y forman palabras cuando hay algo interesante que ilumina esta ocupación, algo relacionado con el juego y —lo que tiene especial importancia— cuando nadie exige del niño: recuérdalo sin falta, si te olvidas ya verás lo que es bueno. (10, 64).

El proceso de enseñanza de la escritura y la lectura será fácil siempre y cuando sean las primeras letras para el niño un trozo vivo y atrayente de la vida, un trozo repleto de exaltantes imágenes, sonidos y melodías. Aquello que el niño está obligado a retener en la memoria debe ser ante todo interesante. La enseñanza de las primeras letras hay que asociarla estrechamente al dibujo. (10, 67).

“Viajábamos” a los orígenes de la palabra pertrechados de álbumes y lapiceros. Uno de nuestros viajes transcurría de esta suerte: yo me proponía mostrar a los niños la belleza y

los delicadísimos matices de la palabra "prado". Nos sentábamos bajo un sauce inclinado sobre el estanque. A lo lejos verdeaba el prado iluminado por el sol. Les decía a los niños: "Mirad qué belleza tenemos delante. Sobre la hierba vuelan mariposas, zumban las abejas. Allá lejos hay un rebaño de vacas que parecen de juguete. Da la impresión de que el prado es un río de color verde claro y que los árboles son las orillas, de color verde oscuro. El rebaño entra en el río. Mirad cuántas flores ha deshojado el otoño temprano. Escuchemos la música del prado: ¿oís el zumbido de los mosquitos, el canto del grillo?" (10, 67).

Yo dibujo el prado en mi álbum; dibujo las vacas y los gansos dispersos como pelusilla y un humo tenue, apenas perceptible; dibujo una nube blanca en el horizonte. Los niños están fascinados por la belleza de la apacible mañana y también dibujan. Escribo al pie del dibujo: "Un prado". Para la mayoría de los niños, las letras son dibujos. Y cada dibujo semeja algo. ¿A qué se parece? A una brizna de hierba. El niño dobla la brizna y obtiene una "L". Traza dos briznas y le resulta un nuevo dibujo: la "u"*)). Los niños escriben al pie del dibujo la palabra "prado". Después leemos esta palabra. La sensibilidad a la música de la Naturaleza ayuda a los niños a percibir la resonancia de la palabra. Se recuerda el trazado de cada letra, los niños depositan en cada dibujo una sonori-

* En ruso prado es *lug*

dad viva y su memoria retiene fácilmente las letras. Perciben el dibujo de la palabra como un todo único y la palabra es legible: esta lectura no es resultado de largos ejercicios de análisis y síntesis del sonido, sino reproducción consciente de la imagen fónica, musical, correspondiente a la imagen visual de la palabra que los niños acaban de dibujar. Gracias a esa unidad de la percepción visual y sonora, penetrada de la riqueza de los matices emocionales que contienen la imagen visual y la sonoridad musical del vocablo, quedan simultáneamente en la memoria las letras y la pequeña palabra. Querido lector: no es esto el descubrimiento de un nuevo método de enseñanza de las primeras letras. Es la realización práctica de algo demostrado por la ciencia: la memoria retiene con mayor facilidad aquello que no es obligado retener; la tonalidad emocional de las imágenes percibidas desempeña un papel excepcional en la recordación. (10, 67).

Transcurrían días y semanas, realizábamos nuevos y nuevos "viajes" a los orígenes de la palabra viva. Era sobre todo interesante conocer las palabras *aldea, arboleda, roble, sauce, bosque, humo, hielo, montaña, espiga, cielo, heno, tilo, fresno, manzano, nube, montículo, bellota...* En primavera dedicábamos los "viajes" a las palabras *flor, lila, muguete, acacia, viñedo, estanque, río, lago, lindero, niebla, lluvia, tormenta, amanecer, palomos, álamo, guindo*. En el álbum *Nuestro idioma* cada vez hacía el dibujo el niño en el cual la palabra hu-

biera despertado las ideas, los sentimientos y los recuerdos más vivos. Nadie quedaba indiferente a la belleza de la lengua materna; ya ... a los ocho meses de comenzar nuestro trabajo sabían los niños todas las letras, escribían palabras y leían.

Llegados aquí conviene poner en guardia frente a intentos de copia mecánica de la experiencia. Enseñar a leer y escribir por este método es una creación y ninguna creación tolera las imitaciones. Sólo de modo creativo se puede adoptar algo nuevo. (10, 69).

Era algo muy importante no poner a los niños la tarea obligatoria de grabarse en la memoria las letras, de aprender a leer. Al primer peldaño del saber subían los niños a través de los juegos; su vida mental se exaltaba con la belleza, los cuentos, la música, la fantasía, la creación, el juego de la imaginación. Los niños recordaban profundamente lo que agitaba sus sentimientos, lo que encantaba por su belleza. Me asombraba el ardiente deseo en muchos niños no sólo de expresar sus sentimientos con palabras, sino de escribir las palabras. (10, 69).

...¿Por qué los niños leen de modo tan monótono e inexpressivo? ¿Por qué en la lectura infantil rara vez suena una nota emocional? Porque en muchos casos se separa la lectura de la vida espiritual, de las ideas, los sentimientos y las concepciones infantiles. Inquieta al niño una cosa y lee otra. La lectura no enriquece la

vida de los niños sino a condición de que la palabra afecte a los pliegues más íntimos de su corazón. (10, 71).

¿Por qué mis niños recordaban las letras, aprendían a leer y escribir con tanta facilidad? Porque no se le planteaba como un objetivo. Porque cada letra era expresión para el niño de una imagen acusada que suscitaba admiración. Si cada día hubiera administrado a los pequeños una "dosis de conocimientos" —les hubiera mostrado las letras y exigido que las recordasen—, el resultado hubiera sido nulo. No significa esto, por supuesto, que haya necesidad de ocultar al niño el objetivo. Hay que enseñar de suerte que los niños no piensen en él: eso alivia su trabajo mental. (10, 101).

Respeto profundamente la didáctica y odio la proyectomanía. Pero la realidad misma exige que la adquisición de conocimientos empiece poco a poco, que el estudio —ese serio y metódico trabajo del niño— sea a la par trabajo jubiloso que vigorice las fuerzas espirituales y físicas de los niños. Tiene esto particular alcance para los pequeños, que no pueden comprender todavía los objetivos del trabajo, el porqué de las dificultades.

Se ha dicho millares de veces: el estudio es trabajo y no se debe convertir en juego. Mas tampoco se puede erigir una muralla china entre el trabajo y el juego. Miremos atentamente el lugar que el juego ocupa en la vida del niño, sobre todo de edad preescolar. Para él,

el juego es lo más serio. En el juego se revela ante los niños el mundo, se revelan las aptitudes creativas de la personalidad. No hay ni puede haber sin juego un desarrollo mental pleno. El juego es una inmensa ventana por la que penetra en el mundo espiritual del niño un torrente vivo de ideas y conceptos sobre el mundo circundante. El juego es la chispa que enciende el fuego de la curiosidad y el ansia de saber. ¿Qué puede tener de terrible, pues, que el niño aprenda a escribir jugando, que en cierta fase del desarrollo intelectual se combine el juego con el trabajo y que el maestro no diga con demasiada frecuencia a los niños: "Bueno, ya hemos jugado bastante; ahora vamos a trabajar?". (10, 81).

Si los adultos pudiéramos mirar al mundo y vernos nosotros mismos con los ojos de un niño de siete años veríamos en el juego más simple cosas, fenómenos y acontecimientos serios.

En los juegos no hay personas más serias que los niños pequeños. Cuando juegan, los niños no solo ríen, sino que se emocionan profundamente, a veces padecen. Pero el educador fracasa si pretende trasladar al estudio esa seriedad infantil. Es imposible hacer llegar de golpe a la conciencia de un niño pequeño la importancia y el alcance social que tiene la adquisición de conocimientos. El niño siente más que comprende el respeto que manifiesta la sociedad por los hombres inteligentes, cultos. Mediante el desarrollo de ese sentimiento hay que hallar el camino que nos lleve a la conciencia

del niño e inculcar poco a poco en él la convicción de que es preciso estudiar ... Del arte del educador depende que el niño vea en el estudio, en la adquisición de conocimientos una actividad útil, necesaria para la sociedad. La experiencia persuade de que cuanto antes se asienta en el niño esa convicción tanto más profusa es su vida intelectual, con tanta mayor hondura toma conciencia ... de su propia dignidad. Esta actitud hacia el estudio se forma ante todo a través de los sentimientos positivos vividos por el niño: la alegría, la satisfacción que le proporcionan los éxitos alcanzados. (6, 77).

Durante las primeras semanas yo iba introduciendo a los niños en una vida nueva para ellos. El estudio, en rigor, difería aún poco de de la "Escuela de la alegría", y precisamente era eso lo que yo quería. En septiembre permanecíamos en el aula cuarenta minutos al día todo lo más; en octubre, dos horas como máximo. Era el tiempo que dedicábamos a la escritura y la aritmética. Las otras dos horas las pasábamos al aire libre. Los niños esperaban con impaciencia lo que ellos llamaban las lecciones de verdad, es decir, las impartidas en las clases.

Yo me alegraba de este deseo y pensaba: "Si supierais cómo esperan los chicos de vuestra edad que respiran la atmósfera cargada de las clases el timbre del recreo..." (10, 97).

Si tomamos las lecciones para medir el tiempo que los niños pasaban en la clase tendremos

que durante los dos primeros meses del año escolar había una lección diaria; en el tercer y cuarto meses siguientes, dos lecciones; en el quinto y sexto dos lecciones y media; en los séptimo y octavo meses sucesivos, tres lecciones. La duración de las clases entre recreo y recreo en los primeros dos meses era de media hora; luego, de 45 minutos. Si el niño precisaba salir antes del recreo, lo hacía pidiendo permiso. Si no podía interrumpir al maestro, salía sin pedir permiso: el maestro veía que el niño necesitaba salir y le autorizaba tácitamente. Pero para algunos niños era difícil habituarse a un régimen que la abrumadora mayoría de ellos cumplía fácilmente. Tolia, Katia, Kostia y Shura se fatigaban pronto. Les cansaba más bien la tensión que experimentaban sentados en la clase y el notar que ahora su libertad de acción estaba considerablemente más limitada que antes por un régimen determinado. No se puede consentir cualquier deseo, desde luego; hay que ir acostumbrando poco a poco a todos los alumnos a un trabajo persistente, serio, pero tampoco hay que quebrar los deseos y las costumbres infantiles con excesiva decisión. Durante varias semanas permitía a estos niños salir de la clase en medio de la lección y les habituaba poco a poco a trabajar con asiduidad. A los 3-4 meses de empezar el año docente, todos los niños cumplían el régimen de trabajo escolar. (10, 99).

La experiencia demuestra que en los primeros momentos no debe haber en el primer

grado lecciones "puras" de lectura, escritura, aritmética. La monotonía fatiga rápidamente. Tan pronto comenzaban los niños a cansarse pasaba yo a un tipo nuevo de trabajo. Un eficazísimo procedimiento para diversificar el trabajo era el dibujo. Si observaba que la lectura comenzaba a fatigar a los niños les decía: "Bueno, ahora abrid los álbumes y dibujad el cuento que contamos". Desaparecían los primeros síntomas de cansancio y en los ojos infantiles brillaba el contento, la labor monótona era sustituida por una ocupación creativa... (10, 98).

El niño piensa mediante imágenes, colores y sonidos, pero eso no significa que deba detenerse en el pensamiento concreto. El pensamiento en términos de imágenes es una etapa necesaria para acceder al pensamiento en términos de conceptos. He querido que los niños operasen poco a poco con conceptos como *fenómeno*, *causa*, *efecto*, *acontecimiento*, *condicionamiento*, *dependencia*, *diferencia*, *semejanza*, *comunidad*, *compatibilidad*, *incompatibilidad*, *posibilidad* y otros. Una prolongada experiencia me ha persuadido de que estos conceptos desempeñan un importante papel en la formación del pensamiento abstracto. Es imposible dominar estos conceptos sin investigar los hechos y fenómenos efectivos, sin la apercepción de lo que el niño ve con sus propios ojos, sin una transición gradual del objeto, del hecho, del fenómeno concreto a la generalización abstracta. Las preguntas que surgen en los niños en el proceso de estudio de la Naturaleza contribuyen precisa-

mente a esa transición. He enseñado a mis educandos a observar los fenómenos concretos de la Naturaleza, a buscar los nexos entre causa y efecto. Gracias al estrecho vínculo del pensamiento con las imágenes concretas, los niños adquirirían el hábito de operar gradualmente con los conceptos abstractos. Por supuesto, este proceso era dilatado, duraba años. (10, 114).

En la educación del hábito de pensar dedicábamos más tiempo al ajedrez. Ya en la "Escuela de la alegría"... niñas y niños jugaban frecuentemente a los escaques. El ajedrez disciplinaba el pensamiento, educaba la facultad de concentrarse. Pero lo que más cuenta es que desarrolla la memoria. Observando a los pequeños ajedrecistas veía cómo reconstituían mentalmente la situación sobre el tablero e imaginaban la que habría. Tenía gran deseo de que jugaran al ajedrez Valia, Nina y Pétrik. Les enseñé a jugar. Y los niños pensaban las jugadas sucesivas. El tablero del ajedrez me ayudó a descubrir el pensamiento matemático de Liuba y Pável. Antes de que aprendieran a jugar al ajedrez (estos niños comenzaron a jugar en el tercer grado) no eché de ver su pensamiento agudo, prensil.

Sin el ajedrez no se puede concebir una educación cabal de las facultades mentales y de la memoria. El ajedrez debe entrar en la vida de la escuela primaria como uno de los elementos necesarios para el cultivo de la memoria. Se trata justamente de la escuela primaria, donde la educación intelectual ocupa un lugar par-

ticular y exige formas y métodos especiales de trabajo. (10, 132).

Aconsejaba a los maestros: si el alumno no comprende algo, si su pensamiento se debate impotente, como avecilla enjaulada, vigilen atentamente su trabajo: ¿no se habrá convertido la conciencia de ese niño en un pequeño lago resecado y aislado del manantial eterno y vivificante del pensamiento: el mundo de las cosas, de los fenómenos de la Naturaleza? Comuniquen ese pequeño lago con el océano de la Naturaleza, de las cosas, del entorno y verán cómo fluye el manantial del pensamiento vivo. (10, 147).

Mas sería equivocado considerar que el mundo circundante, por sí mismo, enseñará a pensar al niño. Sin el pensamiento teórico, una muralla impenetrable oculta las cosas a la mirada de los niños. La Naturaleza se torna escuela del trabajo mental sólo a condición de que el niño se abstraiga de las cosas que le rodean. Las vivas imágenes de la realidad son necesarias para que el niño aprenda a tener conocimiento de la interacción como rasgo importantísimo del mundo circundante. (10, 148).

Tenía previsto todo lo que debía ser manantial del pensamiento de mis educandos; fijé qué observarían los niños día tras día durante cuatro años, qué fenómenos del mundo circundante serían fuente de su pensamiento. Así en-

grosó un volumen de trescientas páginas: "El libro de la Naturaleza". Lo forman trescientas observaciones, trescientas vividas visiones que hicieron impacto en la conciencia de los niños. Salíamos dos veces por semana al campo abierto: para aprender a pensar. No íbamos simplemente para observar, sino para aprender a pensar. En rigor eran clases de pensamiento. No eran paseos agradables, sino justamente clases. Pero la circunstancia de que una clase puede ser muy agradable, muy interesante enriquece todavía más el mundo espiritual de los niños. (10, 111).

...Cuanto mayor número de verdades abstractas, de generalizaciones hay que aprender en la clase, cuanto más intenso es ese trabajo mental con tanta frecuencia debe el alumno volver al origen de los conocimientos, a la Naturaleza con tanto mayor realce deben grabarse en su conciencia las imágenes y los sucesos del mundo circundante. Pero las imágenes no quedan en la conciencia del niño como en una película fotográfica. Por vivas que sean, las imágenes no son un objetivo en sí ni el objetivo final de la enseñanza. La educación mental comienza allá donde hay pensamiento teórico, donde la contemplación viva no es el fin, sino el medio: una imagen acusada del mundo circundante es para el maestro un manantial en cuyas formas, colores y sonidos distintos se encierran millares de cuestiones. Al revelar el contenido de estas cuestiones, el maestro parece hojear "El libro de la Naturaleza". (10, 111).

Vivimos tiempos en los que, sin la posesión de conocimientos científicos, son imposibles el trabajo, un cultivo elemental de las relaciones humanas, el cumplimiento de los deberes de ciudadano. El estudio no puede ser un juego fácil y agradable que no proporcione más que placer y satisfacción. Y el camino en la vida de ese ciudadano que hoy crece no será un paseo fácil por una avenida alisada. Debemos educar a personas perseverantes, laboriosas, dotadas de un elevado nivel de conocimientos y dispuestas a vencer dificultades no menos considerables que las que hubieron de vencer sus padres, abuelos y bisabuelos. El nivel de conocimientos del joven de los años 70, 80, 90 será inmensurablemente superior al nivel que alcanzaron los jóvenes de los decenios precedentes. Cuantos más conocimientos sea preciso adquirir tanto más habrá que tener en cuenta la naturaleza del organismo humano en el período de impetuoso crecimiento, desarrollo y asentamiento de la personalidad, en los años de la infancia. El hombre es y será siempre hijo de la Naturaleza, y lo que le emparenta con la Naturaleza debe emplearse para su comunicación con las riquezas de la cultura espiritual. El mundo que rodea al niño es ante todo el mundo de la Naturaleza, con su infinito caudal de fenómenos, con su belleza inextinguible. En la Naturaleza se halla el manantial eterno de la razón infantil. Mas, al propio tiempo, cada año cuentan más los elementos del medio vinculados con las relaciones sociales, con el trabajo. (10, 12).

UNA ESCUELA AUTENTICA ES EL REINO DEL PENSAMIENTO ACTIVO

Un niño que no ha conocido nunca la alegría del trabajo en el estudio, que no ha vivido el orgullo que infunde la superación de las dificultades es un niño desventurado. Un hombre desventurado es un gran infortunio para nuestra sociedad; infortunio cien veces mayor es un niño desventurado. Disto mucho de sentir enternecimiento por la infancia; me desasosiega el que ya en los años infantiles el individuo a menudo se torna un haragán, odia el trabajo, rechaza con desprecio hasta la idea de que hay que trabajar en la medida cabal de las posibilidades de cada uno. Ahora bien, ¿por qué se hace haragán un niño? Porque, estimados camaradas pedagogos, no sabe lo que es la felicidad del trabajo. Dadle esa felicidad, enseñadle a valorarla y tendrá en estima su honor, amará el trabajo.

Proporcionar a los niños la alegría del trabajo, la alegría del éxito en el estudio, despertar en su corazón el sentido del orgullo, de la dignidad constituye el primer mandamiento de la educación. En nuestras escuelas no debe haber niños desventurados, niños con el alma corroída por la idea de que no son capaces de nada. El progreso en el estudio es en el niño la única fuente de las fuerzas internas que engendran la energía necesaria para vencer las dificultades, que engendran el deseo de estudiar. (10, 143).

...El lugar principal de trabajo del escolar es el pupitre de la clase, el banco del laboratorio de la escuela... El objeto principal de su trabajo es el libro, el cuaderno; el trabajo principal en la escuela es el estudio. (31).

Una escuela auténtica es el reino del pensamiento activo. Si, pongamos por caso, el volumen de lo ordenado estudiar hoy a un alumno de octavo grado suma diez páginas de los textos, ese alumno no será un pensador laborioso sino cuando lea este mismo día veinte, treinta y cuarenta páginas de un libro, de una revista de orientación científica; una lectura no dictada por el propósito de grabarla en la memoria, sino por la necesidad de pensar, de conocer, de descubrir, de comprender, en fin, de asombrarse.

Albert Einstein ha escrito que la más bella y profunda emoción que experimentamos es la del misterio; quien no la conoce, quien ha perdido la capacidad de quedar suspenso en un sagrado estremecimiento puede ser tenido por hombre muerto. Miramos con dolor en la alma a los cadáveres vivientes, a las víctimas de un esfuerzo en el estudio de las lecciones superior a sus posibilidades. (31).

El empeoramiento de la memoria ocurre precisamente en la adolescencia; la causa de este fenómeno es la "liberación" respecto del pensamiento justamente en la edad en que el individuo debe pensar cuanto más pueda. (14, 8).

Hace unos años, el personal pedagógico de nuestra escuela llegó a esta conclusión: los arti-

ficios del maestro para que todo en su exposición (relato, explicación) quede absolutamente comprensible y fácil dispensa frecuentemente a los alumnos de la necesidad de pensar... Los conocimientos no calan si el maestro se empeña en aliviar al máximo el trabajo mental de los alumnos.

El cerebro se desarrolla gracias al pensamiento abstracto: esto lo debe recordar cada maestro como una verdad rudimentaria. (13, 7).

La experiencia me ha convencido: cuanto más cosas deben los alumnos recordar y retener en la memoria (y son muchísimas en los grados medios y superiores) tanto más necesarias son la generalización, la abstracción respecto del material concreto, la meditación, el razonamiento. (14, 8)

...Los esfuerzos mentales no deben destinarse nunca sólo a fijar en la memoria, a aprender de memoria. Si cesa la comprensión, cesa también el trabajo mental, comienza un embrutecedor memorismo. (3, 169).

El memorismo repercute de modo funesto sobre la fisonomía moral del educando. Al cumplir día tras día durante muchos años este trabajo tan duro como carente de sentido, el alumno se forma una idea equivocada del trabajo mental, odia el estudio. Acaba por dejar de trabajar. (3, 178).

Para satisfacer la necesidad mental que existe en la adolescencia de abstracción, de apercepción de los hechos, el maestro debe ser en sus explicaciones generoso en hechos y parco en generalizaciones. La exposición más interesante para los adolescentes y los muchachos es aquella en que algo queda por demostrar. Al exponer los hechos proponemos a los alumnos analizarlos, compararlos mentalmente. Nuestras observaciones nos dicen que la transición de los hechos a las conclusiones generalizadas es un aspecto agitado, con gran saturación emocional, como la escalada de una cumbre, triunfo y exaltación del alumno.

...Cuanto más fácil es la asignatura (por ejemplo, la botánica es bastante más fácil que las matemáticas en cuanto a la complejidad de los procesos del pensamiento) tanta mayor indiferencia sienten los adolescentes hacia la acumulación de un "bagaje" de hechos. (14, 8).

Las observaciones en adolescentes muestran que éstos pasan por alto deliberadamente los detalles; lo que les parece demasiado claro y evidente no merece atención ya porque ... no requiere esfuerzos mentales serios. Es lo que explica, por cierto, el desdén de los adolescentes por un estudio literal, al pie de la letra, de los textos, en el que ven memorismo (para ellos es más fácil cumplir un trabajo complicado de signo creativo que aprenderse de memoria una poesía, por ejemplo). (16, 122).

Gozan entre los adolescentes de particular respeto las asignaturas que demandan conside-

rablemente esfuerzos mentales, imaginación, inventiva. Ante todo, las matemáticas. Los círculos de jóvenes matemáticos, donde se resuelven lo que ellos llaman "problemas para el calentamiento" ocupan lugar muy importante en la vida intelectual de los adolescentes.

La experiencia nos ha persuadido de que, a esa edad, depende en gran medida del nivel de enseñanza de las matemáticas el desarrollo en los adolescentes del interés hacia la actividad mental, la fisonomía espiritual toda de los educandos. La gradual toma de conciencia del gran alcance que tiene la abstracción, la generalización... agudiza la sensibilidad puramente intelectual a la relación causa-efecto en el mundo circundante. Los adolescentes manifiestan un afán consciente de someter a análisis mental aquello que no puede ser observado de modo directo. Una relación de causa-efecto demasiado clara, patente suscita en ellos incluso debilitamiento del interés por el fenómeno, por el acontecimiento. (6, 125).

He escrito en columna los hábitos más importantes que el alumno debe adquirir en diez años. Son los siguientes.

1. Leer con soltura, expresiva y conscientemente.

2. Escribir al dictado del maestro con facilidad, corrección y suficiente rapidez.

3. Pensar, confrontar y comparar objetos y fenómenos varios.

4. Observar los fenómenos del entorno.

5. Expresar con palabras el pensamiento.

6. Desglosar del texto leído períodos lógicamente acabados y establecer la relación y subordinación entre ellos.

7. Encontrar un libro que trate de un asunto que le interesa.

8. Encontrar en el libro datos sobre el tema que le interesa.

9. Hacer en el proceso de la lectura un análisis lógico previo del texto.

10. Escuchar al maestro y simultáneamente resumir por escrito lo escuchado.

11. Leer y simultáneamente escuchar las instrucciones del maestro sobre el trabajo a hacer con el texto leído, con las partes lógicamente integrantes de éste.

12. Escribir una composición: relatar lo que ve alrededor, lo que observa, etc.

Ya una primer ojeada a esta lista suscitaba preocupación. De inmediato aparecían claramente las razones de algunas dificultades que se alzan ante alumnos y maestros... ¡Ahí es nada! Cuando no posee aún la habilidad de leer, el niño debe hacer ya un análisis lógico de lo leído... No sabe leer con soltura y expresividad incluso en el quinto grado..., mientras el análisis lógico de un texto de historia, geografía, biología se convierte para él en uno de los elementos básicos de las tareas. (13, 11).

Así como un carpintero no puede hacer una regla con el hacha, un alumno incapaz de escribir con suficiente rapidez y corrección no puede hacer un ejercicio de composición o resumir las explicaciones del maestro. Una orientación de

la enseñanza erigida sobre la distribución científica de los hábitos y los conocimientos en el tiempo permite echar sólidos cimientos a la enseñanza media: el hábito de estudiar. Observad atentamente a los alumnos al cumplir los deberes de casa: son como el carpintero que intenta en vano hacer una regla con el hacha. El niño no domina el arte de leer, pero tiene que aprender y comprender las leyes internas del asentamiento y la caída del Estado esclavista en Grecia... El niño no posee el hábito de escribir, pero le han puesto como deber de casa: escribe un ejercicio sobre el tema "Un día de invierno con sol". Antes de poner deberes complicados hay que pertrechar al niño con hábitos complicados. (13, 11).

Sin un profundo dominio de la lectura no hay ni escuela ni auténtico trabajo mental. Una mala lectura es como una ventana sucia de barro que no permite ver nada. (31).

Para progresar en el estudio, el niño debe escribir de modo casi automático: sus fuerzas intelectuales deben centrarse fundamentalmente en la misión de comprender el sentido de lo que escribe, de reflexionar, y no en el acto de escribir. Una larga experiencia nos ha convencido de que para aprender a escribir con la rapidez, la precisión y la corrección suficientes para que la escritura sea un medio, un instrumento del trabajo docente y no la meta de éste, el alumno debe escribir en los grados inferiores por lo menos 1.400-1.500 páginas de cuaderno.

Con este fin son necesarios ejercicios especiales de técnica y ritmo de la escritura. (11, 285).

Conseguir que el alumno fije en la memoria una regla (una definición, una deducción) sin que haya de recurrir a un esfuerzo memorístico especial es uno de los rasgos valiosos del arte pedagógico. En los grados inferiores no permitimos que se aprendan de memoria las reglas, como tampoco permitimos que los maestros comprueben los conocimientos inquiriendo la formulación de las reglas. Si el alumno no sabe, no recuerda una u otra regla (sin haber pretendido aprenderla de memoria) quiere decirse que necesita una u otra vez realizar ejercicios, analizar los hechos. Realizarlos para, al comprender por fin el quid de la regla, meditar en ella y, únicamente sobre la base de la comprensión, guardarla en la memoria. El no permitir que precozmente el niño aprenda de memoria las reglas es tan importante como conseguir que entienda el material. A veces es necesario que un alumno olvide, expulse de la cabeza una fórmula que no comprende y empiece desde el principio: por meditar en la esencia de los hechos, de los fenómenos. (11, 265).

En los primeros cinco años de enseñanza, los alumnos retienen las más importantes reglas, definiciones, leyes y otras generalizaciones únicamente en clase y bajo la dirección del maestro y únicamente sobre la base de las explicaciones de éste y no por lo que dice el manual... Gracias a que a lo largo de los pri-

meros cinco años de enseñanza van reteniendo en la memoria las reglas y otras generalizaciones antes de leerlas en los libros de texto, los alumnos posteriormente jamás empollan. (3, 174).

Cuanto más vivamente se expone el sentido de los conceptos, cuanto más expresivo es el relato (la explicación) del maestro, cuanto más comprenden los alumnos lo que deben recordar, con tanta mayor fijeza les queda en la memoria antes de comenzar el trabajo especial cuyo fin es grabar en la memoria los conocimientos... Cuando los esfuerzos mentales de los alumnos tienden a comprender, a tomar conocimiento del material no se les puede plantear otro objetivo aún: el de recordar. (3, 172).

...Si la fijación no se basa en un trabajo activo del pensamiento, sino únicamente en esfuerzos de la memoria, la retención, además de consumir todas las fuerzas mentales del niño, frena, contiene su desarrollo. Este peligro es particularmente grave desde el primero hasta el cuarto grado. Precisamente en ellos, por deficiencias y errores en el trabajo de fijación, aparece en los niños la aversión al estudio. (3, 173).

Es un peligro tremendo ese de la inactividad en el pupitre: seis horas diarias de inactividad, meses y años de inactividad: eso pervierte, deforma moralmente al individuo, y ni el equipo de trabajo escolar, ni el taller, ni el huerto de

la escuela, nada puede reintegrar lo que se ha perdido en esa esfera suprema donde el hombre debe ser laborioso: en la esfera del pensamiento. (31).

Abrigo la firme convicción de que si cada chico sentado al pupitre se hiciera un auténtico trabajador del pensamiento..., nadie pondría reparos al trabajo de ajustador o de tractorista, de albañil o de pastor porque un auténtico trabajo mental es cosa infernalmente difícil... Si el pensamiento es trabajo y la escuela se ha convertido en reino del trabajo, en los alumnos se afianza el sentido de respeto a todo quehacer... La unidad de vida intelectual y trabajo físico no se logra sino cuando la meditación, el conocimiento del mundo se han trocado en trabajo. (31),

**PARA PROPORCIONAR A LOS
ALUMNOS UNA PAVESA DE
CONOCIMIENTOS,
EL MAESTRO DEBE ABSORBER
TODO UN MAR DE LUZ**

Es difícil sobrevalorar el papel que la personalidad del maestro, su fisonomía intelectual desempeña en el despertar y el desarrollo de las aptitudes, las inclinaciones y las dotes del alumno. Si entre el personal pedagógico hay un maestro de matemáticas dotado de talento y enamorado de su trabajo sin falta aparecerán entre los alumnos chicos provistos de aptitudes y

dotes para las matemáticas. Si no hay un buen maestro de matemáticas tampoco aparecerán los alumnos bien dotados para esta asignatura; en este caso, el que tenga aptitudes para las matemáticas nunca las pondrá de manifiesto. El maestro es la primera antorcha de la vida intelectual... (9, 26).

Fuimos formando poco a poco el personal docente de nuestra escuela. Un principio presidía la elección: primero, derecho moral a enseñar y educar a niños; segundo, laboriosidad; tercero, amor a los niños, fe en que cualquier niño, por muchas dificultades que conlleve su educación, puede ser una buena persona. Si el enseñante posee estos elementos no ha de causar pavor su inexperiencia metodista como maestro; tampoco atemorizarán en los primeros tiempos las lagunas en sus conocimientos; si es laborioso y está dominado por la sed de saber puede seguir estudiando a la par que trabaja en la escuela. Si carece de fe en el niño, si refunfuña, si le desilusiona el más mínimo contratiempo, si opina que de tal o cual niño "no puede salir nada", ese hombre nada tiene que hacer en la escuela: no hará más que deformar a los niños. (9, 28).

El que ese hombre merezca o no el título de pedagogo y pueda seguir en nuestra escuela o deba abandonarla se resuelve de un modo rigurosamente colectivo —por acuerdo del consejo pedagógico— con la obligada observancia de las reglas: el acuerdo de la colectividad so-

bre un asunto tan importante es válido cuando se adopta por unanimidad, es decir, cuando el propio camarada cuyo asunto se ventila llega a convencerse de que el trabajo pedagógico no es su vocación. (9, 29).

La premisa más importante en la educación de fuertes y valerosos constructores del comunismo consiste en que las convicciones y las obras prácticas de quienes los educan sean verdaderamente revolucionarias, comunistas, de cara al futuro; en que los educadores comprendan lo esencial: la educación del individuo debe estar desde los primeros momentos de su vida consciente estrechamente enlazada con la realización de las ideas sociales. (7, 20).

¿Qué significa ser un buen maestro? Un buen maestro es ante todo un hombre que ama a los niños, que encuentra alegría en la comunicación con ellos, un hombre con fe que cada niño puede ser una buena persona, que sabe hacer amistad con los niños, toma a pecho las alegrías y las penas infantiles, conoce el alma del niño y nunca olvida que él mismo lo fue.

Un buen maestro es, además, un hombre que conoce bien la ciencia en que se basa la asignatura que explica, que está enamorado de esa ciencia y conoce sus horizontes: los últimos descubrimientos, las investigaciones y los avances en ella. Orgullo de la escuela es el maestro que, por añadidura, no es indiferente a los problemas que son el caballo de batalla de esa ciencia y es capaz él mismo de efectuar investi-

gaciones. Un buen maestro sabe mucho más de lo estipulado por el programa de la escuela media. Para él, la asignatura no es más que el abecedario de la ciencia. El maestro necesita poseer profundos conocimientos, un horizonte dilatado y un vivo interés por los problemas de la ciencia para revelar ante los educandos la fuerza atractiva de los conocimientos, de la asignatura, de la ciencia, del proceso de su estudio. El alumno debe ver en el maestro a un hombre inteligente, docto, pensante, enamorado de los conocimientos. Cuanto más profundos son los conocimientos del maestro, más dilatado su horizonte y varía su cultura científica, en tanto mayor medida es no sólo enseñante, sino también educador. Para el maestro de los grados inferiores es importante, además de estar en posesión de una instrucción multilateral, sentir interés por cualquier ciencia o rama del saber.

Un buen maestro es, luego, un hombre que conoce la psicología y la pedagogía, que comprende y nota que, sin conocer la ciencia de la educación, es imposible trabajar con los niños.

Un buen maestro es, por último, un hombre que posee a la perfección hábitos en una u otra actividad laboral, un artista en su parcela... En una buena escuela, cada maestro es un apasionado de tal o cual oficio.

¿Dónde se pueden encontrar hombres con tan vasto desarrollo? Están alrededor de nosotros, hay que saberlos encontrar. Siempre he recabado el derecho de elegir a los maestros con absoluta independencia y sin ello juzgo inconcebible la escuela. (11, 40).

Procuro, como director de la escuela, no tener en primer plano los asuntos administrativos, sino los educacionales. Todas las mañanas, antes de las clases, tengo una entrevista de diez o quince minutos con el jefe de servicios y ya no vuelvo a estos asuntos durante el día. Todo lo que me pueda interesar en los asuntos administrativos lo anoto (para la entrevista siguiente, para consultar con los maestros: una buena parte de las cuestiones administrativas las resolvemos en el plano educativo con el concurso del alumnado y del personal pedagógico, se subordina a las tareas de la educación). (11, 39).

Considero que mi función más importante como dirigente de la escuela es lograr que el maestro sea un investigador atento, curioso. Son característicos de una auténtica creación pedagógica los rasgos de la investigación científica, de la generalización científica del trabajo propio... (13, 9).

Sin la aprobación moral de todos los maestros a mi trabajo de director no hubiera permanecido ni un día en la escuela. (11, 41).

... La idea pedagógica constituye las alas para el vuelo de la creación colectiva. La idea inspira a la colectividad, y entonces comienza lo que más interesante y preciso es en la vida escolar: el trabajo colectivo de investigación. (11, 93).

La conversación individual, amistosa, franca y cordial constituye el principal método de tra-

bajo del director con los maestros. Porque la educación es la actividad espiritual más delicada. Yo compararía la influencia del educador sobre el educando con la influencia que ejerce la música. "Querer influir mediante la fuerza sobre la actividad espiritual —escribió León Tolstói— es querer capturar los rayos del sol: siempre quedan encima de cualquier cosa con que se les pretenda atrapar". Recuerdo miles de conversaciones con los maestros: unas dejaron júbilo en mi corazón; otras, amargura. Más de una vez he platicado con un maestro una hora, dos, tres horas a propósito de una palabra suya, incluso de una sonrisa o una mirada colérica. (11, 31).

Será usted un mal director de escuela y peor pedagogo aún si en la lección que acaba de presenciar todo le ha parecido claro... Hay que saber ver lo confuso, lo incomprensible, y pensar con el maestro en esos aspectos: así se dará precisamente el primer impulso a la búsqueda científica, a la investigación científica. (13, 2).

Por su propia lógica, por la base filosófica, por el carácter creativo, el trabajo pedagógico es imposible sin la investigación científica. Si queréis que el trabajo pedagógico proporcione júbilo al maestro y que las lecciones diarias no sean una obligación, un ceremonial tedioso y monótono, situad al maestro en el camino de la investigación científica pedagógica. (13, 2).

La proximidad del trabajo pedagógico a la investigación científica consiste ante todo en el análisis de los hechos y en la necesidad de prever. El maestro que no sabe o no desea penetrar en la profundidad de los hechos, en la relación de causa-efecto entre ellos, se convierte en un artesano y, desprovisto de la aptitud de prever, su trabajo es un sufrimiento: el maestro hace sufrir a los niños y sufre él mismo. (13, 2).

El maestro se prepara toda la vida para impartir una buena lección... Tal es la base espiritual y filosófica de nuestra profesión y de la tecnología de nuestro trabajo: para proporcionar a los alumnos una pavesa de conocimientos, el maestro ha de absorber todo un mar de luz. (13, 2).

Un maestro docto, pensante, experto no invierte mucho tiempo en preparar la clase del día siguiente. No escribe largos planes para cada lección y menos aún anota en el plan el contenido del material fáctico para la clase dada. Realmente se prepara toda la vida para impartir una buena lección. (13, 2).

Sin previsión y sin plan es inconcebible el trabajo, pero los contornos de una buena lección no nacen en la cabeza del maestro sino en borrador, en sus rasgos generales: una buena lección, como auténtica creación del maestro, se alumbra ya en la clase. (13, 7).

Un buen maestro —si decimos las cosas como son— ignora cómo se desarrollará la clase en todos sus detalles y sutilidades: lo ignora no porque trabaja a ciegas, sino porque sabe muy bien lo que es una buena lección. (13, 7).

Cuando el horizonte del maestro es infinitamente más dilatado que el programa de la escuela, cuando el conocimiento del programa no ocupa el centro del cerebro, sino que queda allá por algún lado de los sectores activos de la corteza cerebral, entonces —y solo entonces— llega el maestro a ser un auténtico artista, un poeta del proceso pedagógico... Una notabilidad del quehacer pedagógico domina tan a fondo los elementos de su ciencia que en la clase, en el transcurso del estudio del material, no ocupa el centro de su atención el contenido de lo que se está estudiando: lo ocupan los alumnos, el trabajo mental de éstos; el proceso de su pensamiento, las dificultades de su trabajo mental.

Ahora bien, ¿cómo se puede conseguir que cada maestro conozca no sólo los rudimentos de la enseñanza, sino también las fuentes profundas de la asignatura?

Lectura, lectura y otra vez lectura. No bajo la presión ni el control del director de la escuela, sino como primera necesidad espiritual, como el pan para el hambriento. El gusto de leer, el deseo de ahondar en los libros, el saber estar con el libro, la aptitud de meditar. ¿Cómo se puede conseguir que la lectura se torne necesidad de cada maestro? No hay ni pueden ha-

ber en esta parcela procedimientos especiales de "trabajo educativo". Educa la necesidad de leer toda la vida espiritual de la colectividad pedagógica. (13, 10).

La fuente de la riqueza intelectual de la colectividad es ante todo la lectura individual del maestro. Un pedagogo auténtico es un amante de los libros. (11, 46).

En nuestra biblioteca escolar tenemos 18.000 volúmenes; en las bibliotecas particulares de los maestros figuran más de 49.000. Así, la maestra de literatura V. T. Daragán tiene más de 1.000; el maestro de física A. A. Filíppov, 1.200; el director de estudios A. I. Lisak, más de 1.500; los maestros de gramática V. A. Skochkó y A. I. Réznik, a razón de 1.400-1.500; el maestro de trabajo A. A. Voroshilo, más de 1.800; A. I. Sujomlinskaia y yo tenemos más de 19.000: narrativa, historia, pedagogía, teoría e historia del arte. (11, 46).

Un ambiente de amor al libro, de respeto al libro, de veneración al libro: en eso consiste el alma de la escuela y del trabajo pedagógico. En la escuela puede haber de todo, pero si no hay libros, esos libros necesarios para el desarrollo polifacético del hombre, para que tenga una variada vida intelectual, o si no se ama al libro y se le mira con indiferencia no cabe decir en verdad que eso sea una escuela; en la escuela pueden faltar muchas cosas, de otras muchas podemos ser pobres o menesterosos, pero si te-

nemos libros, esos libros necesarios para tener siempre abierta ante nosotros una ventana al mundo, eso será ya en verdad una escuela. (11, 46).

Puede escucharse a menudo: "El maestro debe..." El maestro debe preparar bien las lecciones, debe dejar en el umbral del aula todas sus preocupaciones y desventuras privadas. Debe saber encontrar el camino a cada corazón. Y a menudo se pierde de vista que también nosotros debemos dar algo al maestro. Nosotros: los dirigentes de la escuela, todas las organizaciones escolares, la sociedad. Instaurar un ambiente de intensa vida intelectual, proceder de suerte que no se pierdan en vano las fuerzas y el valioso tiempo del maestro constituyen nuestra primera obligación para con el maestro. ... Hay que liberar y preservar al maestro de todo género de papeleo y "medidas." (13, 2).

Es hora de comprender que cuanto menos tiempo libre tiene el maestro, cuanto más se le recarga de planes, informes y reuniones de toda índole, más se arruina su modo espiritual, antes sobreviene esa fase de su vida en que ya no podrá dar nada a los alumnos. El personal pedagógico de nuestra escuela se atiene a esta regla: el maestro nunca escribe ningún informe ni notificación; fuera del plan de trabajo educativo, no redacta ningún otro, el plan de cada lección es una herramienta de su taller de trabajo individual: si lo necesita, lo hace; si no lo necesita, no lo hace. Sólo una vez a la sema-

na, inmediatamente después de las clases (o por la tarde) tiene el maestro trabajo en la escuela (seminarios, círculos, etc.). El tiempo, lo repito una vez más, es la gran riqueza espiritual del maestro. (13, 10).

Concedemos plenamente para su descanso al maestro los días de las vacaciones de invierno. Durante este tiempo, todos los entretenimientos de los alumnos en la escuela también son esencialmente descanso al aire libre y se basan en actividades por las que los chicos sienten afición. En mayo y junio evitamos los seminarios y las reuniones. Además, la mayoría de los maestros, aparte del día de asueto, tienen de ordinario otro libre de clases. Todo esto forma la reserva de descanso necesaria al maestro. (13, 2).

Me detengo en este asunto con tanto detalle por las siguientes razones. En ningún caso —estoy convencido— cabe admitir que hacia los 25-30 años de trabajo en la escuela, cuando se se eleva al cenit del saber pedagógico, se sienta el maestro devastado y exhausto. Si lo queréis saber, es éste uno de los aspectos más graves dentro del gran problema de la creación pedagógica, del problema del personal pedagógico. Un maestro con 25-30 años de antigüedad... debe ser un hombre brioso, infatigable. Para él no debe ser una carga, sino una satisfacción ir de excursión con los chicos, pasar la noche entre el aromático heno de una almiar. (13, 2).

No consentimos que nuestras estimadas maestras, que ya son madres o lo serán en el futuro, salgan a trabajar al campo junto con los alumnos. Eso no es cosa de mujeres. Y a propósito de la revisión de los cuadernos, también hay que decir que eso es un motivo de cansancio de los maestros. Tenemos un sistema propio de comprobación de los cuadernos. En los grados inferiores, muchos deberes los comprueban los propios niños mediante una verificación recíproca. Los maestros no revisan todos los cuadernos, sino selectivamente (sólo los de algunos alumnos). Tal es el sistema de comprobación en todos los grados. Sigamos. Hemos desechado resueltamente los ejercicios de composición largos de los chicos de las clases superiores. Es innecesario escribir muchas páginas. El propio ejercicio se formula de suerte que el alumno no escriba más de dos o tres páginas y escriba sólo lo que piensa él. Los maestros de matemáticas utilizan mucho la comprobación recíproca en los grados superiores. (13, 2).

...El tiempo libre del maestro es ... la raíz que nutre las ramas de la creación pedagógica. (13, 2).

En un pueblo no es fácil ponerse en comunicación con la cultura musical. Pero nos esforzamos en no prescindir de este filón de la riqueza espiritual. En verano, muchos maestros van a Moscú, Leningrado, Kíev. Cada viaje se aprovecha para ir a la ópera o a un buen con-

cierto sinfónico. Pero la ventana principal al mundo de la música es para nosotros la TV... (13, 2).

Para la llegada de un joven maestro, la organización sindical de la escuela y todo el personal pedagógico hacen los necesarios preparativos... El Soviet rural facilita vivienda cerca de la escuela a los maestros recién llegados. El importe del alquiler de varios meses lo hace efectivo la escuela para liberar al maestro de preocupaciones innecesarias. En las vacaciones de verano, antes de que regresen los maestros, se procede a hacer en sus viviendas las reparaciones y arreglos que sean necesarios...

Para cuando llega un maestro nuevo se le amuebla la casa... En los casos necesarios se proporciona al maestro para los primeros tiempos baterías de cocina y vajilla. La escuela dispone de estas cosas especialmente para los maestros jóvenes. Más adelante, el maestro adquiere sus propios enseres y devuelve los suyos a la administración de la escuela.

Preparamos obsequios para el joven maestro: un conjunto de los manuales de su asignatura, una pequeña biblioteca de narrativa y pedagogía. Se hace a su nombre la suscripción al periódico. Todo esto lo encuentra el maestro en su casa. No cuesta nada hacer estas cosas, no hay más que preocuparse de la gente y aunar los esfuerzos de maestros, alumnos y vecindario. (2, 32).

El personal pedagógico no olvida nunca que casi todos los maestros tienen hijos, que estu-

dian en nuestra escuela. De cómo estudian y se portan los hijos de los maestros depende en buena medida la autoridad del maestro y del personal en conjunto. El personal procura que los progresos de los hijos de los maestros correspondan a sus posibilidades y que su conducta sea irreprochable. (2, 37).

¡Cuántos maestros quedaron inmovilizados a un nivel sólo por haber perdido la fe en sus fuerzas! A menudo, el trabajo se convierte para ellos en cumplimiento de tediosas obligaciones... En esos casos, sólo la inmersión en la vida activa de los escolares, en el trabajo y los intereses de éstos puede arrancar al maestro del estado de inhibición e indiferencia, despertar la perdida fe en sus fuerzas, obligarle a vivir el emocionante sentimiento que suscita el júbilo del progreso en la enseñanza. (2, 71).

La dirección de una escuela es, en primer lugar, dirección pedagógica y, allá en último lugar, dirección administrativa. (13, 9).

III. El trabajo

LA LABORIOSIDAD, ELEMENTO DE LA VIDA INTELECTUAL

La educación laboral es la armonía de tres conceptos: necesidad, dificultad y belleza. Quizá fuera innecesario hablar de esta vertiente de la educación si reinara en la escuela y en la familia la unidad de estos tres principios... No hay ni puede haber educación al margen del trabajo o sin trabajo, porque sin él, sin toda su complejidad y diversidad, no puede educarse al hombre (31).

Reflexionemos. En nuestro país, la escolarización alcanza a decenas de millones, es decir, a toda la parte de la población que se encuentra entre los 7 y los 17-18 años. Es éste un fenómeno desconocido en la historia de la humanidad, un magno bien del socialismo. Pero este bien ha engendrado sus dificultades, que no pueden ser resueltas si no las abordamos de un modo inteligente. Nuestra sociedad ha debido llevar a la escuela a todos los comprendidos entre los 7 y los 17 años (y en los establecimientos de enseñanza superior están virtualmente en la misma situación unos cuantos

millones más de personas de los 18 a los 25 años) porque, sin enseñanza general, sin cultura, es imposible formar a un trabajador bien preparado y a un hombre bien desarrollado en todos los aspectos.

Ahora bien, ¿por qué muchos jóvenes contemplan ese bien con tanta falta de respeto?..

Antes de la Revolución de Octubre, el deseo de escapar a la pobreza impulsaba a estudiar. Ahora no existe ese poderoso "educador". Y eso está muy bien. Pero la circunstancia de que acudan a la escuela millones de chicos y chicas de 17 años, al menor movimiento imprudente de los cuales crujen los pupitres, requiere —pensemos en esto, camaradas— una poderosa garantía moral de esta obra magna, sin precedente en la historia de la humanidad. Cabe decir que se precisa una fortísima retaguardia moral para que de las semillas florales plantadas no nazcan cardos.

Sería absurdo, por supuesto, crear dificultades artificiosas de orden moral (aunque del sentido de la medida y del derecho al bien tendremos aún ocasión de hablar). La garantía moral de la enseñanza media general, la prevención de todos los males y desdichas de nuestro estado escolar presente reside ante todo en la educación laboral. Mientras no haya en la escuela una auténtica educación laboral habrá chicos que ya en el quinto o sexto grado hurten el bulto del estudio, habrá muchachitos que le pedirán a la madre una pelliza a la moda o un buen reloj "porque no

voy a la escuela si no" y habrá delitos cometidos por menores. (31).

Considerábamos, por ejemplo, que si el escolar cumplía con celo las tareas laborales en los años de escuela, con el mismo celo afrontaría el trabajo cuando terminara los años escolares. La realidad nos enseñó que esto dista mucho de ser todo: un alumno puede cumplir concienzudamente lo que en la escuela se le pide... y no estar preparado moralmente para la vida, a menudo incluso poseyendo conocimientos y hábitos de trabajo práctico.

Surgió el problema de educar la madurez moral. ¿Qué debía hacerse para que el alumno estuviera interiormente preparado para la vida de trabajo? (2, 141).

Si al término de diez años de enseñanza, cuando se le han proporcionado a un alumno las bases de las ciencias, ponemos en las manos de ese alumno una pala y le decimos: "Y ahora, a trabajar. La pala se maneja así," eso será para él una tragedia. Es la tragedia de los egresados de la escuela media, cuya vida intelectual, cuyas ideas y sentimientos han estado disociados durante diez años de la vida, del trabajo. La preparación para el trabajo corriente... debe efectuarse... por todas las líneas de la vida de los educandos, y la más importante de ellas es la conciencia, el pensamiento, la vida espiritual. (3, 86).

La actitud hacia el trabajo es importantísimo elemento en la vida espiritual del indivi-

duo. Sería insuficiente e ingenuo decir que la laboriosidad se educa en el proceso del trabajo. La laboriosidad, como importantísimo rasgo de la fisonomía moral, se educa también en el proceso de la vida espiritual: intelectual, emocional, volitiva. No puede ser laborioso un hombre poco dado a pensar, a sentir. Cuanto más inteligente, rico en emociones y fuerte en voluntad es un hombre tanto más acusadamente se manifiesta su afición a tales o cuales modalidades de actividad laboral... No se puede educar la laboriosidad a base sólo de palabras sobre el trabajo, como tampoco se la puede educar sin emitir palabras serias, cargadas de razón. (3, 14).

Ciertos críticos de los programas y los planes docentes de la escuela media ven su defecto en que "están sobrecargados de asignaturas humanísticas en detrimento de las ciencias naturales". Se pide la reducción del material humanístico a fin de mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad práctica, de cancelar el divorcio entre el estudio y la vida. Si diéramos por buena esa crítica deduciríamos que el estudio de las asignaturas de humanidades no guarda ninguna relación con la educación de la laboriosidad. Es ésta una opinión sumamente simplista. El preparar a los jóvenes para la vida y la actividad no es cosa que se agote proporcionándoles una mermada porción de conocimientos y hábitos prácticos... Las humanidades deben ser valiosísimo instrumento que forme y encauce la vida espiritual

de los alumnos, que les ayude a entender su trabajo. (3, 91).

No se puede aceptar ese superficial juicio sobre el proceso de educación conforme al cual el realizar un trabajo físico considerable, el superar privaciones y dificultades proporciona por sí mismo temple espiritual, firmeza de ideas. El papel educativo del trabajo depende de cómo se refleja en la vida espiritual, de cómo se refracta en las ideas y los sentimientos, de la hondura con que afecte la esfera volitiva. (6, 27).

La falta de un trabajo racional, lo mismo que una sobrecarga irreflexiva con cualquier trabajo físico —sólo para no permitir la inactividad— son por igual funestas para el desarrollo mental del alumno. (14, 8).

La superficialidad en el estudio es el peor de los defectos en el trabajo didáctico-educativo... El vacuo pasatiempo pervierte a los educandos, da origen a malas inclinaciones precisamente en la edad en que él es más receptivo. Disponemos de muchos ejemplos de alumnos que al finalizar la escuela no estaban preparados para la vida porque holgazanearon en el estudio. Ni las exhortaciones ni la incorporación al trabajo productivo pueden salvar ese defecto, si el alumno no hace nada en las clases. Incluso puede interesarse por el trabajo productivo ya que es cosa relativamente rara

y aporta cierta diversidad a la aburrida existencia del holgazán. (3, 120).

El trabajo, como encauzado influjo sobre el individuo, está estrechamente enlazado por múltiples dependencias y condicionamiento a otros influjos educativos, y si estas dependencias y condicionamientos no se realizan se convierte en obligación abominable que nada da ni a la razón ni al alma. (10, 224).

...No hay que concebir la educación laboral como empleo de procedimientos o de formas organizativas inconexos. He leído bastantes artículos cuyos autores entienden que si las escuelas rurales tienen equipos de aprendizaje laboral y las escuelas urbanas están dotadas de talleres cabe juzgar resuelto el problema. Esos equipos y esos talleres, desde luego, son cosas muy importantes. Pero tampoco pasan de ser aspectos particulares de la educación laboral. Es éste un concepto de amplísima capacidad, de múltiples vertientes. Muchos años de trabajo en la escuela, centenares de vidas humanas han afianzado en mí la convicción de que la educación laboral es el sentido todo, la orientación toda de la vida de la escuela y la familia. (31.)

El trabajo y la educación laboral no son cosas que estén al lado del estudio, de la educación moral y el desarrollo del alumno. El trabajo es cosa omnipresente y omnímoda. Y por mucha astucia que despleguemos en la

escuela para atraer al niño (luego al adolescente, al joven) a otro trabajo, además del estudio, éste pese a todo ocupa y ocupará el lugar de protagonista en la vida espiritual del alumno. Es ésa una verdad insoslayable, y partiendo de ella hay que empezar la educación laboral. Es el principio de los principios. El desarrollo del pensamiento, el conocimiento del mundo, la comprensión de las verdades, la adquisición de conocimientos y la formación sobre la base de ellos de opiniones propias son las actividades que deben constituir el trabajo del escolar. (31).

El trabajo mental del alumno es la activa función pensante enderezada a un conocimiento correcto, científico de la realidad. Activa porque sin esta cualidad pierde el estudio el carácter de trabajo y se convierte en una pasiva adquisición de conocimientos absurda y, por ello, abrumadora para el niño.

Trabajar mentalmente no es el simple acto de "pensar". El pensar adquiere carácter de trabajo cuando es un pensar encauzado, dirigido al logro de un fruto determinado. (3, 72).

El estudio se torna trabajo sólo a condición de que contenga los elementos más importantes de todo quehacer: objetivo, esfuerzo y resultado. (3, 194).

El divorcio entre el trabajo físico y el intelectual en los años escolares es tan peligroso como la enseñanza escolástica. La simbiosis del trabajo mental y el físico no es un aumento

mecánico de la carga física frente a la carga mental, sino el empleo constante de esfuerzos intelectuales sobre un trabajo físico. (3, 71).

...Una opinión correcta de lo que es el trabajo mental previene la desatinada idea que divide el trabajo en "limpio" y "sucio". Al conocer por experiencia propia los esfuerzos que cuesta un auténtico trabajo mental, el alumno puede sentir respecto por el trabajo físico. (3, 110).

LA ALEGRÍA DEL TRABAJO ES LA BELLEZA DEL VIVIR

La laboriosidad es ante todo esfera de la vida emocional de los niños. El niño quiere trabajar cuando el trabajo le proporciona alegría. Cuanto más profunda es la alegría del trabajo más en estima tienen los niños su propio honor, con tanta mayor claridad se ven en la actividad a sí mismos: sus esfuerzos, su nombre. La alegría del trabajo es una potente fuerza educativa gracias a la cual toma conciencia el niño de sí mismo como miembro de la colectividad. No significa eso que el trabajo se convierta en diversión. El trabajo exige esfuerzo y perseverancia. Mas no debemos olvidar que tratamos con niños: niños ante los que empieza a revelarse el mundo. (10, 209).

La alegría del trabajo no tiene punto de comparación con ninguna otra. Es inconcebi-

ble si se carece del sentido de la belleza, pero en este caso la belleza no es sólo lo que el niño recibe, sino ante todo lo que él crea. La alegría del trabajo es la belleza del vivir; al conocer esta belleza, el niño toma conciencia de su dignidad, siente el orgullo de haber vencido dificultades. (10, 210).

El sentido de la alegría es accesible sólo al que sabe poner en tensión sus fuerzas, al que sabe lo que es el sudor y el cansancio. La infancia no debe ser una fiesta permanente: sin una actividad laboral adecuada para los niños queda para ellos inaccesible la felicidad del trabajo. La suprema sabiduría pedagógica de la educación laboral consiste en afianzar en el corazón infantil la actitud del pueblo hacia el trabajo. El trabajo es para el pueblo no sólo esa necesidad vital sin la cual no se concibe la existencia humana, sino también terreno de las múltiples manifestaciones de la vida espiritual, de riqueza espiritual del individuo. En el trabajo se revela la riqueza de las relaciones humanas. Es imposible educar el amor al trabajo si el niño no siente la belleza de esas relaciones. En la actividad laboral ve el pueblo el medio más importante de autoexpresión, de autoafirmación de la personalidad. Si no trabaja, el hombre es una nulidad, dice la gente del pueblo. Es importante tarea educativa lograr que el sentido de dignidad personal, de orgullo personal de cada alumno se erija en éxitos obtenidos en el trabajo. (10, 210).

Si para los chicos mayores... es la conciencia moral la gran fuerza impulsora... para el niño pequeño es el aspecto creativo de los procesos laborales, la fuerza principal y, a veces, la única que le obliga a cumplir tareas laborales más o menos prolongadas. En la creatividad laboral encuentran los niños lo mismo que les atrae en el cuento y en el juego: una acusada manifestación de las cualidades intelectuales y emocionales más fuertes del hombre. (6, 85).

...No cabe esperar que, desde los primeros pasos en la actividad laboral, sea el trabajo atractivo para el niño y éste se encariñe inmediatamente con él. Por el contrario, en un verdadero trabajo al principio la desilusión llega antes que el cansancio. El auténtico amor al trabajo se educa gracias a la toma de conciencia por el niño del papel creativo de sus esfuerzos, a la toma de conciencia del alcance social del trabajo. Sin ese elemento de conciencia, el "quieras que no" choca con una obstinación en el alumno que crece conforme se acentúa el apremio.

Los niños son niños, y les proporciona satisfacción ante todo una actividad interesante. Más de un pedagogo juzga que no puede ser el interés estímulo seguro para el trabajo. La cuestión precisa ser puntualizada. Hay que distinguir qué suscita interés en los niños: si la actividad por la que sienten inclinación o el resultado deseado de la actividad. Se dan ocupaciones interesantes en las que, en rigor, no

hay trabajo. Si se gastan todos los esfuerzos, toda la energía de los niños sólo en esas ocupaciones interesantes, ese procedimiento acaba por pervertirlos. A veces se llega a casos divertidos, pintorescos: se busca esforzadamente para un holgazán contumaz una "ocupación interesante" que se supone le atraerá y curará de todos los males. La experiencia persuade de que los holgazanes aparecen allá donde se dan pasatiempos interesantes, pero no existe un trabajo interesante.

¿En qué debe consistir para los niños el interés en el trabajo? Por sí mismo, el trabajo no representa interés para los niños; no se puede concebir, por ejemplo, que unos niños, de camino hacia la cancha de volibol, al ver un campo con los caballones sin mullir y unas palas al lado, agarren con exclamaciones de alborozo las palas y se apliquen a mullir los caballones, olvidándose del volibol. No ocurren esas cosas. Pese a que jugando al volibol, los chicos gastan bastante más energía que trabajando un rato con la pala. Ahora bien, el juego les proporciona satisfacción, mientras que el mullir caballones, por sí mismo, no la proporciona. El interés por el trabajo y la satisfacción que éste infunde son cosas que se adquieren y se desarrollan. El interés en el trabajo debe consistir para los niños en la toma de conciencia de que pueden influir sobre la Naturaleza: obligar a una planta a ser más fecunda; hacer que una herramienta confiera una forma deseada a un trozo de madera o de metal. Cuanto más fuerte es en los chi-

cos la conciencia de su fuerza y su poder sobre las cosas, tanto más perseverante son en la superación de las dificultades, tanto más interesante es para ellos un trabajo sencillo, corriente. Es gracias a ese interés como el trabajo se incorpora a la vida espiritual de los alumnos. (3, 16).

Las motivaciones más dispares constituyen la fuerza de atracción del trabajo: es el goce anticipado de la satisfacción que proporcionará el cumplimiento de la idea concebida, la espera de un resultado material substancial, la conciencia del deber cumplido ante la colectividad, el sentido de responsabilidad por el cumplimiento de un trabajo necesario y, en fin, el deseo de aportar algo nuevo a la actividad laboral, al proceso laboral. A la par que intensificábamos al máximo todos estos impulsos procurábamos en la práctica educativa que el más fuerte de ellos fuera la idea. Sin ésta no puede ni hablarse de esfuerzos activos. Además hay que tener presente que cuanto menor es la experiencia del niño y mermadas son sus fuerzas físicas mayor debe ser el peso en esa idea de lo puramente infantil, de aquello que procede del juego. El resultado del trabajo debe ser, en todo lo posible, patente, material y tangible. (3, 17).

El amor al trabajo como cualidad moral se educa sólo en el seno de la colectividad. La educación de cada alumno será tanto más efi-

ciente cuanto más fuerte sea el sentido colectivo de respeto al trabajo. (3, 18).

El alcance social del trabajo productivo viene determinado también por el grado en que tal o cual obra puede ser tenida por acabada, culminada. Hay escuelas en las que los alumnos trabajan bastante, pero donde el valor educativo de ese trabajo merma considerablemente porque no se da remate a nada. Los alumnos acuden al trabajo cuando faltan brazos y lo hacen todo "a paso de carga"... Trabajar es para el hombre tan necesario como comer, y el trabajo debe ser cosa regular, sistemática. El personal pedagógico de Pavlísh se esforzaba en que, durante los años de escuela, los alumnos no simplemente trabajaran sino que empezaran y terminaran sin falta determinados tipos de trabajo, vivieran todas las fases del proceso laboral: desde la comprensión del objetivo... hasta la profunda satisfacción que infunden los resultados. (3, 19).

Si el alumno está inmerso en una prolongada actividad laboral, si dedicado a ella diariamente ha conseguido determinados frutos llegará el momento en que no le impulsará a trabajar la voluntad del maestro, sino su que-
rencia propia, interior. Es ésta una consecuencia ineluctable de una función laboral prolongada enderezada al logro del objetivo propuesto. El móvil interno es una poderosa fuerza disciplinadora que se educa sólo en el

proceso de cumplimiento de una tarea laboral prolongada. (3, 20).

...Planificamos el proceso educativo para un largo período con miras a que cada alumno, dentro de su colectividad, ejecute un trabajo complicado, importante, desde el principio hasta el fin.

En la educación de la laboriosidad es regla inmutable la eliminación al máximo del trabajo casual, imprevisto, de "emergencia". (3, 21).

...Cuanto mejor comprende el educando el alto objetivo del trabajo, menos necesita ser controlado y con más relieve aparece para él su propia conciencia como estímulo generador. (6, 99).

Obligar a trabajar mentalmente es cosa muy difícil, más fácil es obligar a trabajar físicamente. La conjugación de ambas modalidades es el medio decisorio en la educación de la laboriosidad en los niños más abandonados, más emperezados, de esos a quienes los padres no han obligado nunca a trabajar. Hacemos al principio que esos alumnos cumplan un volumen determinado de trabajo físico para lograr poco a poco que vean en esa actividad un modo de conocimiento —aunque al principio sea insignificante—, de subordinación de las fuerzas de la Naturaleza. Si el alumno comienza a considerar el trabajo físico como medio para lograr un fin social e intelectual po-

drá decirse que ha superado ya la pereza y está despejado el camino para la educación de la laboriosidad. (11, 358).

Tenemos recia fe en la fuerza dignificadora del trabajo. Si un chico ha depositado una partícula de su alma en un trabajo para los demás y encuentra en ese trabajo alegría personal no podrá ser ya una mala persona. Tomo de la mano al alumno más difícil, al "incorregible", lo conduzco a la viña y le digo: "Trabajemos juntos, trabajemos con toda la colectividad". Y cuando trabajamos juntos, por "desahuciado" que pareciera, en él se despierta el deseo de trabajar. La verdadera dificultad no consiste en que el niño es difícil por sí mismo, sino en que es preciso tomarle de la mano muchas veces, ayudarle a ver las complejidades de la vida, prevenirle de la realización de actos erróneos. Mas para ello es menester educar, en él, el amor al trabajo. Llegará el día en que el chico difícil, el "incorregible", entregará el fruto de su trabajo a los demás y sentirá la alegría de esa acción. Desde ese momento habrá nacido en él un hombre de verdad. (9, 76).

Procuramos que cada alumno, en los años de su infancia, adolescencia y primera juventud trabaje el mayor tiempo posible al lado de un adulto para el cual el trabajo sea una felicidad, un deleite. Convivir la alegría del trabajo es el abecé de la autoeducación. El que ha vivido hondamente este sentimiento en la

infancia, la adolescencia y la primera juventud se esfuerza en ser mejor ante los ojos de la sociedad. De esta suerte, la autoeducación se torna forma activa de participación en la vida espiritual de la sociedad. (8, 14).

La dirección pedagógica de la actividad laboral consiste en que el niño note a su lado fervor, pasión por el trabajo. Si el trabajo del maestro es ejemplo para el alumno y despertada admiración en él, ese maestro gozará de su favor. La experiencia persuade de que no hay en el mundo una indiferencia, un despego por el trabajo capaz de resistir el esfuerzo creador de un maestro o un alumno de los grados superiores enamorado del trabajo. Si vemos que un niño es indiferente a todo, que no le interesa nada comenzamos a pensar con qué maestro o alumno mayor convendría poner en contacto a ese niño difícil. Por ahí empieza el enfoque individual de ese niño. Cada maestro, el director, el jefe de estudios tiene a su cargo dos o tres niños difíciles, niños que viven en un ambiente familiar desfavorable, que no saben lo que es el cariño y la solicitud paternas. Encontramos el modo de llegar al corazón de esos niños ante todo porque somos sus amigos en el trabajo, porque a ellos y nosotros nos interesan las mismas ideas, objetivos y planes. (11, 354).

Ejerce una influencia excepcional, irresistible sobre los niños el hecho de que un trabajo cualquiera les atraiga en la misma medida

a ellos, niños, y al maestro. En el proceso de ese trabajo se rinde el corazón infantil y el niño se hace amigo y camarada del maestro. Nuestros maestros de los grados primarios, el primer otoño de la vida escolar plantan esquejes para el cultivo de flores. En primavera, los niños y los maestros trasplantamos estas flores, las cuidamos, plantamos arbolillos, admiramos su belleza. Causa gran impresión en el niño ver que el maestro sabe hacer un injerto de frutal a un arbolillo silvestre, trasplantar un árbol, acondicionar un bonito macizo de flores. En esta fase, el aprendizaje laboral es el trabajo conjunto del maestro y el niño. Trabajamos al lado de los niños no sólo en el huerto, sino también en los talleres y en las salas de oficios, construimos modelos de máquinas y mecanismos. El trabajo común con los niños constituye las horas más amenas de nuestro quehacer pedagógico. (11, 367).

En el trabajo docente, por bien organizado que esté, hay siempre cierta monotonía. Pueden prevenirse las posibles consecuencias negativas de este hecho planteando ante los alumnos un objetivo lejano y atractivo... Para ello hay que segregar del trabajo docente una etapa culminada y completamente clara para los alumnos. Porque una de las razones que engendran la indiferencia y la aversión hacia el estudio consiste en que éste aparece ante los alumnos como una cosa aburridísima y sin fin. Esa actitud hacia el estudio es particularmente peligrosa en los grados medios y superiores.

Hay que mostrar sin falta a los chicos la perspectiva del trabajo en el estudio de tales o cuales asignaturas o partes de éstas. Sin esa perspectiva puede convertirse el alumno en un autómatas que hace los deberes de casa "desde la página tal hasta la página cual." (3, 145, 147).

...Atrae al alumno un trabajo que ofrezca la posibilidad de perfeccionamiento constante, de progreso. El intento de erigir el trabajo productivo en operaciones sencillas que se aprenden en la primera fase del aprendizaje suscita decepción y luego indiferencia hacia el oficio. (3, 372).

Es educador únicamente el trabajo productivo que conjuga armónicamente los intereses individuales y los sociales. Si el único objetivo del trabajo es su cumplimiento en el mayor volumen posible (lo más frecuente es que se trate de un trabajo que no requiere grandes conocimientos ni habilidades), se debilitan los aspectos educativos del rendimiento del trabajo. Eso puede... detener el desarrollo de las aficiones, mermar el interés por los resultados del trabajo e inculcar la indiferencia por la calidad de éste. (3, 329).

A veces se pueden oír razonamientos de este corte: "Cárguele de trabajo (a un adolescente) para que no le quede demasiado tiempo libre y no se dejarán sentir las dificultades del período de transición". Eso es una idea

rudimentaria, simplista y nociva para la práctica, tanto sobre la actividad como sobre la vida espiritual en general. Ante todo, una "carga" absurda de los brazos puede desembocar en sobrecarga, cosa sumamente perjudicial para el organismo de un adolescente. Luego, el trabajo físico no desempeña un papel decisivo en la vida espiritual del hombre, y tanto menos del individuo en formación, en desarrollo, si no es ese trabajo medio que temple las fuerzas espirituales. A mayor abundamiento: si el trabajo físico absorbe todo el tiempo y todas las fuerzas del hombre, la vida espiritual de éste se torna pobre y desprovista de perspectivas claras... Una comprensión unilateral de la actividad conduce en ocasiones a estos resultados: en el alumno de 12 a 15-16 años puede surgir desdén hacia el trabajo. Pero si la actividad se basa en una idea enjundiosa y les proporciona la sensación de una vida espiritual plena, los adolescentes pueden realizar un trabajo físico considerablemente mayor que el que de ordinario efectúan. (6, 88).

La educación de la disciplina debe basarse en la disciplina del trabajo... El trabajo en la colectividad es el estado natural del individuo, y ya de por sí ese estado disciplina. Pero el trabajo disciplina no porque suprima el tiempo para la inactividad; sino por su propia naturaleza. La indisciplina no consiste en las travesuras ni las infracciones insignificantes de las normas de conducta, sino, ante todo, en el incumplimiento

de la obligación de estudiar que tiene el alumno, en la negligencia con el trabajo productivo y útil para la sociedad, en la propensión a descargar en otros su parte de trabajo. Estas cualidades aparecen cuando la incorporación al trabajo empieza tras varios años de inactividad. (3, 426).

El temor al trabajo nace en el caso de que las condiciones (de la vida circundante) estén en pugna con las demandas: se dice una cosa y se hace otra, en la clase se habla del carácter creativo del trabajo físico y mental y cuando se sale de la escuela se observan infracciones de la agrotecnia, la tendencia a suplir el bajo nivel de esmero en la producción con desmesurados esfuerzos físicos. Por lo demás, los jóvenes son muy sensibles a toda incongruencia entre la palabra y la obra, y las incongruencias atinentes a las cuestiones del trabajo comportan daños particularmente grandes. . . (3, 119).

En la actividad laboral de los jóvenes alumnos existen dos tipos de trabajo: el gratuito y el retribuido. Al planificar la relación entre ambos tomamos como punto de orientación las profundas mutaciones que acontecen en nuestra sociedad. Los trabajadores gozan de un volumen creciente de bienes proporcionados por los fondos sociales de consumo e independientemente de su trabajo personal. El peso relativo de esos bienes es en la vida de los niños incomparablemente mayor que en la vi-

da de los adultos, lo que deposita en nosotros, los educadores, una gran responsabilidad. Los alumnos deben comprender el valor laboral de los bienes que la sociedad les proporciona gratis. Para ello les incorporamos a un trabajo no remunerado en bien de la sociedad. Cuanto mayor es el volumen de los bienes que la joven generación recibe y cuyo costo no resituye con su trabajo personal tanto más necesario es su trabajo gratuito. (11, 322).

En la medida en que es más elevado el nivel de bienestar de los niños de una etapa determinada de desarrollo de nuestra sociedad crece la importancia de su participación en el trabajo gratuito para la sociedad. . . Los alumnos constituyen sus fondos colectivos con los cuales se adquieren no sólo objetos recreativos y de uso general, sino también tornos, instrumentos para las salas de oficios y talleres, motores eléctricos para los modelos accionantes, baterías para los aparatos de radio, motocicletas, máquinas de coser. (8, 135).

El trabajo comunista —trabajo según la capacidad— no puede limitarse al cumplimiento de una norma individual. Ya ahora, hoy, debemos preparar a nuestros alumnos para un trabajo sin norma. Para que cada alumno experimente la necesidad de dar el máximo posible a la sociedad afianzamos las relaciones nuevas, comunistas, en la colectividad. (7, 24).

DEL ABECE DE LA TECNICA A LAS CIMAS DEL TRABAJO

Lo primero que salta a la vista a un niño que ingresa en nuestra escuela en el primer grado son las cosas interesantes en las que cada cual está ocupado aquí. Cada alumno tiene un lugar para su trabajo preferido, una actividad predilecta, un camarada mayor cuyo trabajo es ejemplo para él. La abrumadora mayoría de los alumnos no sólo está aprendiendo algo, sino que transmite sus habilidades y hábitos, sus conocimientos a los demás. El individuo sólo se educa en verdad cuando comunica a otro sus conocimientos, su experiencia, sus habilidades. (11, 347).

En los niños, la fuente de las aptitudes y las dotes reside en la punta de los dedos. De los dedos parten finísimos arroyuelos que nutren el pensamiento creativo. Cuanto más seguridad e inventiva hay en el movimiento de las manos infantiles, cuanto mayor fineza tienen las relaciones entre las manos y las herramientas, cuanto más complicados son los movimientos necesarios para esas relaciones tanto más fulgurante es el ambiente creativo en que se mueve la razón infantil, tanto más exactos, finos y complicados son los movimientos necesarios para esa relación mutua; cuanto más esa interacción de manos y Naturaleza, de manos y trabajo social ha penetrado en la vida espiritual del niño, tanto mayores son, en la actividad de éste, el espíritu de observa-

ción, la curiosidad, la mirada escrutadora, la atención y la aptitud para investigar.

En otras palabras: a mayor destreza en las manos, más inteligencia en el niño. Ahora bien, la destreza no se logra por intuición. Depende de las fuerzas mentales y físicas del niño. Las fuerzas de la mente se vigorizan a medida que se perfecciona la destreza, pero también la destreza extrae sus fuerzas de la razón. He procurado que el conocimiento del mundo circundante fuera una activa relación entre las manos infantiles y el medio, que el niño... manifestara y desarrollara su curiosidad no sólo a través de preguntas, sino también a través del trabajo. (10, 220).

Por complejas que sean las máquinas y las tecnologías industriales, el trabajo manual nunca dejará de ser el elemento más importante de la producción. El concepto "trabajo manual" no es sinónimo del concepto "trabajo físico". En un trabajo manual ejecutado con sumo esmero se manifiesta realzadamente la idea creativa. La técnica y la tecnología del trabajo, conforme aumentan en complejidad, requieren para ser dominadas mayor número de habilidades y hábitos de trabajo manual elementales. Con la automatización de la producción se acrecienta el papel de los conocimientos y hábitos necesarios para poder regular, ajustar, afinar, montar, revisar técnicamente y modernizar las instalaciones. Gracias a la destreza del trabajo manual se tornan más exactas y seguras las habilidades relacio-

nadas con el mando de los complejos mecanismos y máquinas. Aquellos que han cursado una larga escuela de trabajo manual saben manejar las máquinas de suerte que los diversos elementos de éstas funcionan rítmicamente, sin sacudidas. (11, 360).

Por mucho que progrese la técnica, por elevado que sea el nivel que alcance el pensamiento técnico, el camino hacia las cimas del pensamiento científico y la pulcritud en el trabajo pasará por el conocimiento del abecé de la técnica: el estudio del motor de combustión interna, de la turbina, de la sierra de cinta y la circular, etc. Así como sin conocer el abecé es imposible acercarse al borde de la ciencia, sin conocer las herramientas, los dispositivos y los mecanismos más sencillos es imposible dominar las técnicas complicadas y poseer un elevado esmero en el trabajo. (11, 325).

En los grados inferiores, los niños empiezan a saber manejar las herramientas. Atribuimos un gran significado a las herramientas infantiles para el trabajo manual. En los talleres, durante las clases de trabajo, los alumnos de los grados medios preparaban para los pequeños tijeras y buriles para el tallado en madera, cortar papel y cartón. Hemos hecho un aparato con el cual los pequeñuelos preparan ladrillos en miniatura para construir edificios de juguete. Pequeños formones y escoplos, ha-

chuelas y martillitos encuentran aplicación en el trabajo infantil. Mientras va aprendiendo a trabajar los materiales, el niño pasa poco a poco a preparar objetos, cosas en las cuales la perfección del conjunto depende de la perfección de las partes, de la compenetración entre ellas. El cálculo preciso, la finura en la elaboración y montaje, la ajustada correlación entre las piezas del conjunto son rasgos del esmero laboral en la escuela primaria de suma importancia para la posterior formación profesional. (11, 323).

La base material no puede enriquecerse sino cuando una especie de reproducción es algo característico del trabajo. Las cosechas en la parcela experimental de aprendizaje, en el huerto y en la viña, el cultivo de plántones de frutales constituyen en su conjunto considerables valores materiales. Entregamos gratis una parte de ellos al koljós y a los padres, pero otra parte la vendemos, y utilizamos estos ingresos para organizar excursiones, comprar instrumentos musicales y libros para los alumnos, así como para ampliar la base material; con el dinero obtenido, la escuela adquiere motores eléctricos, materiales para los círculos de aficionados a la radio, motores de combustión interna. Los alumnos trabajan no sólo para aprender a trabajar, sino también para crear las condiciones materiales necesarias a un trabajo más complicado, más intelectual. Con estos medios se ha constituido también un fondo de ayuda a necesitados, del cual dispone

el comité del Konsomol y el consejo de los pioneros de la escuela. (11, 317).

Desde luego, hay que educar en el alumno la disposición a cumplir conscientemente cualquier trabajo necesario a la sociedad. Pero esta cualidad moral es ella misma resultado de la educación: el alumno no puede ser un trabajador consciente, dispuesto a ejecutar cualquier trabajo necesario sino cuando ha aprendido a tomar conciencia de la necesidad de cumplir las operaciones laborales más insignificantes, cosa que sólo se puede conseguir a lo largo de un trabajo educativo persistente, encauzado. (3, 329).

Cuando plantan una franja forestal protectora o un robledo y cuidan de ellos durante años o cuando barren diariamente el suelo de la clase y limpian el polvo de los pupitres, los alumnos cumplen en ambos casos un trabajo social necesario que tiene un gran significado educativo. Pero así como en el primer caso el alumno participa directamente en la creación de la base material y técnica de la sociedad, en el segundo su trabajo no va más allá de un servicio que se presta a sí mismo, es un trabajo que no puede afianzar los mismos sentimientos y convicciones que en el primer caso. Mas ese autoservicio tiene también sus ventajas: educa la pulcritud, el respeto al trabajo sencillo y las gentes modestas dedicadas a menesteres poco destacados. (11, 318).

... Cuanto mayores son las posibilidades de utilizar los valores creados por los alumnos, más profundos son el influjo educativo y la fuerza de atracción del trabajo. Se confecciona con mucho más interés un un modelo actuante que otro inmóvil, pues el primero es susceptible de ser empleado en el trabajo práctico... De ahí que todos los alumnos construyan con tanto interés receptores de radio... (3, 290).

... Los escolares no ven la finalidad de un trabajo en la culminación del mismo: consideran que la finalidad es probar el modelo en acción. Por esos veinte o treinta minutos trabajan todo un año y superan infinidad de obstáculos. El manejo de un modelo actuante les proporciona una satisfacción profunda e incomparable... (3, 295).

Hace muchos años, observando el trabajo de los educandos en el cultivo de árboles, colegimos que este trabajo, por falta de una orientación clara, es a menudo pretexto para apartar al niño de la inactividad o simple gasto de fuerza. A veces, los alumnos cavaban hoyos, plantaban árboles, los regaban, destruían los parásitos y parecía que estaban haciendo cosas muy provechosas. Pero luego miraban con indiferencia cómo se secaba el arbolillo frutal y, en ocasiones, hasta producían daños a las plantaciones.

... Por el trabajo que cuesta, el cultivo de un árbol no ofrece dificultades (si se contabiliza todo el tiempo invertido en el cultivo de

un manzano, desde que se le planta hasta que da fruto, resulta que requiere menos de un minuto diario). Se consigue educar el cuidado por los árboles, el respeto al trabajo de los fruticultores y silvicultores sólo cuando el individuo ha plantado y cuidado con sus manos un árbol frutal... (3, 256).

Es muy importante que el trabajo en la adolescencia facilite la adquisición de nuevas habilidades y hábitos en la primera juventud. No admitimos que chicos de 15-16 años aprendan, pongamos por caso, a taladrar metales, a preparar el campo para la siembra del trigo, a injertar en escudete un frutal cuando esas habilidades y hábitos deberían haberlas adquirido cinco años antes; y cuanto mejor hacen estas cosas más profundos es su desarrollo multilateral en el momento en que entran en la primera juventud. (11, 313).

Gracias al diverso trabajo de los círculos, cada alumno nuestro ha adquirido ya al pasar al VIII grado un buen número de habilidades y hábitos y puede dedicarse a un trabajo que le guste... Los alumnos que han terminado el VIII grado saben trabajar los metales con herramientas y con máquinas, labrar la madera en el torno, hacer objetos poco complicados (marcos, taburetes, reglas, compases), montar modelos de máquinas y mecanismos, preparar las piezas metálicas para estos modelos, hacer instrumentos para la elaboración de maderas y metales, así como montar máquinas para

trabajar metales, montar aparatos eléctricos... , receptores de radio, trabajar la tierra, sembrar, cuidar el campo, recolectar, atender al ganado, conducir automóvil y tractor, injertar árboles frutales, cuidar la viña y los frutales. El dominio de estas habilidades es trámite importante para que en los grados superiores los alumnos adquieran con un gasto de tiempo insignificante habilidades y hábitos relativamente complicados. (11, 337).

En la aldea de hoy no existe ya aquel labriego cuya imagen fue configurándose a lo largo de los siglos. El buen horticultor, el buen criador de ganado es ante todo buen mecanizador. Mas esto sólo se puede conseguir cuando el individuo está inmerso desde los 7-8 años en el mundo de la técnica, cuando el empleo de los adelantos de la ciencia se convierte en importantísimo rasgo del desarrollo intelectual (11, 343).

No debe haber nadie impersonal, nadie indiferente al trabajo, nadie que no encuentre acomodo en nada. Desde luego, no todos pueden ser hombres de ciencia, escritores, artistas ni cualquiera es capaz de descubrir la pólvora, pero cada cual debe ser poeta, artista en su trabajo: tal es la condición más importante para un desarrollo multifacético del individuo. No se puede admitir un trabajo hecho al buen tuntún.

... Al hombre que no se encariña con un

trabajo no hay tesoros de cultura capaces de proporcionarle alegría. (9, 117).

Queremos que cada alumno logre éxitos perceptibles en su ocupación preferida. De ordinario para conseguirlo el alumno busca largo tiempo, prueba sus fuerzas en esto y aquello, adquiere múltiples habilidades, pero si sus progresos en cualquier actividad no van más allá de lo que es corriente a su edad, de lo que se ve a menudo, significará que no ha encontrado todavía su camino. Un éxito considerable no es simplemente una ejecución satisfactoria, buena o excelente de algo que es para todos hacedero. Todos son capaces de hacer a la perfección una regla o de montar un modelo de generador: a unos les cuesta más ejercitarse y a otros, menos. Mas para tomar cariño a un trabajo, para sentirse atraído por él es preciso lograr un progreso que supere la cota más alta a la que el resto de los alumnos puedan llegar. Es eso lo que entendemos por éxito considerable. Todos nuestros alumnos de los grados VI y VII saben injertar a un arbolillo silvestre una yema fructífera de un árbol cultivado, y una ejecución excelente de ese trabajo no se conceptúa entre nosotros éxito considerable. Pero si eso ocurre con un alumno del III o IV grado y, tanto más, del II, eso ya es un éxito considerable. (11, 354).

Un éxito considerable supone que el alumno en cuestión adelante a los de su edad. No significa esto, por supuesto, que uno o dos

miembros de la colectividad vayan delante y los demás queden detrás. Cada uno de ellos también tiene su trabajo preferido en el que logra si no éxitos considerables sí, en todo caso, satisfactorios. (11, 354).

En la teoría pedagógica y en la práctica del trabajo educativo existe la tendencia a conferir alcance decisivo a la forma de organización de trabajo productivo. A menudo son objeto de discusión, pongamos por caso, cuestiones de este cariz: cómo es más pertinente agrupar a los alumnos... en el verano: si partiendo de las clases o sobre la base de todo el alumnado; qué relaciones debe haber entre las clases si no están agrupadas en una colectividad única, etc. Al propio tiempo se hace depender el papel educador del trabajo productivo de cómo se decida una u otra de estas cuestiones. La tendencia a mantener artificiosamente la colectividad en las condiciones del trabajo productivo presupone una verdadera separación entre la escuela y la vida. Los alumnos no han de trabajar eternamente con sus compañeros de clase, un día u otro se incorporarán al conjunto de trabajadores de las empresas, los sovjoses y koljoses, y hay que prepararlos precisamente para ello. (3, 330).

Juzgamos lograda la educación laboral cuando tenemos que obligar a los alumnos a que se marchen a su casa. (13, 2).

El desarrollo de las aptitudes es un proceso vivo, móvil. En la abrumadora mayoría de los

casos, el hombre no es lo que pensó ser en su adolescencia. Y, pese a todo, precisamente el logro de un éxito considerable es esa pequeña cima a la que el niño puede ascender sólo mediante esfuerzos particulares y desde cuya altura ve lo mucho y, al propio tiempo, lo poco que ha hecho, pues desde la pequeña cima se contemplan mejor cumbres por el momento inaccesibles. (11, 355).

IV. *La belleza*

HACIA LO HUMANO, PASANDO POR LO BELLO

Enseñamos a los niños que el hombre salió del mundo animal y se hizo un ser inteligente no sólo porque labró con sus manos la primera herramienta, sino también porque vio la profundidad del cielo azul, el fulgor de las estrellas, el esplendor rosado de los crepúsculos vespertino y matutino, la atardecida escarlata de la víspera de un día de viento, la lejanía infinita de la llanura, la bandada de cigüeñas en el turquí celeste, el reflejo del sol en las gotas transparentes del rocío matinal, los hilillos grises de la lluvia en un día de otoño, el tierno tallo y la cabezuela azul de la nevadilla; el hombre lo vio, se maravilló y comenzó a crear una nueva belleza. Detente asimismo tú, maravillado ante la belleza, y ella también florecerá en tu corazón.

El hombre se tornó hombre cuando supo oír el rumor de las hojas y el canto del grillo, el murmullo del arroyuelo primaveral y el tañido de los cascabeles de plata de la alondra en el insondable cielo estival, el susurro de los copos de nive y el aullido de la nevasca, la

acariciadora cadencia de las olas y el solemne silencio de la noche; el hombre oyó y, con el aliento suspendido, escucha centenares y millares de años la música maravillosa de la vida. Aprende también tú a escuchar esa música, aprende a gozar de la belleza. (11, 373).

La belleza de la comarca natal revelada gracias al cuento, a la fantisía y a la creación es venero de amor a la Patria. El comprender y el sentir la grandeza, el señorío de la Patria es cosa que llega al hombre poco a poco y que tiene por fuentes la belleza. Quisiera aconsejar al joven pedagogo, al educador de los pequeñuelos: prepare reflexiva, mesuradamente al niño para ese momento en que tendrá usted que decir su primera palabra sobre la grandeza y el poderío de la tierra natal, la Unión Soviética. Esa palabra deberá estar animada, inspirada por nobles sentimientos (no tema que le acusen de ampulosidad, si los sentimientos de su alma son puros y elevados). Mas para que esa palabra fuerce a los corazones infantiles a palpar con más fuerza es preciso arar y sembrar cuidadosamente con las semillas de la belleza el campo de la conciencia infantil.

Que el niño perciba la belleza y se entusiasme, que guarde para siempre en el corazón y en la memoria las imágenes en que encarna la Patria. Decir belleza es decir humanidad, buenos sentimientos, relaciones cordiales... He tenido la sonrisa, la admiración, el pasmo

ante la belleza por esa vereda que debe conducir al corazón infantil. (10, 30).

Hay en el mundo países donde la Naturaleza es más deslumbrante que nuestros campos y nuestros prados; pero la belleza de su país debe ser para nuestros niños la más querida. No basta con que los niños vean cómo en primavera se cubren los árboles con una túnica blanca, cómo revolotean las abejas sobre las doradas cabezuelas del lúpulo, cómo maduran las manzanas y enrojecen los tomates: tienen que vivir todo eso como júbilo, como plenitud de su vida espiritual. Que recuerden la infancia en brillantes imágenes tejidas de sol: el huerto bajo la blanca vestidura de la floración, el inimitable bordoneo de las abejas sobre los campos de alforfón, el cielo profundo y frío de otoño con una bandada de grullas en el horizonte, los túmulos azules en la neblilla estremecida, el ocaso purpúreo, el sauce inclinado sobre el espejo del estanque, los esbeltos chopos del camino: que todo ello deje huella imborrable en el corazón como la belleza de la vida en los años infantiles, como recuerdo de lo más querido.

Más, que esa belleza penetre en el corazón infantil con la idea de que no habría huerto florido, ni zumbido de abeja, ni acariciadora canción maternal, ni dulces sueños en el amanecer, cuando la mamá te arropa amorosamente; de que nada de eso habría si en una gélida mañana de invierno, un muchacho de diecinueve años, Alexandr Matrósov no hubie-

ra cubierto con su pecho el fuego de una ametralladora enemiga para proteger el paso de su unidad, si no hubiera dirigido Nikolái Gastello su avión en llamas contra los tanques enemigos, si no hubiera derramado su sangre desde el Volga al Elba millares y millares de héroes. Esa idea llevamos a la conciencia de los niños precisamente en los momentos en que viven el júbilo de la existencia. Yo hablo a mis educandos de cómo lucharon los soldados soviéticos por la libertad y la independencia de nuestra Patria aquí, en nuestro pueblo natal, en estos campos, bajo estos árboles. (10, 225).

Nos hallamos sentados en un túmulo, a nuestro alrededor suena el coro de los grillos e impregna el aire el aroma de las yerbas de la estepa. Callamos. No hay que hablar mucho a los niños, no hay que atiborrarles de explicaciones, la palabra no es un pasatiempo, y un hartazgo de palabras es uno de los peores que pueden darse. El niño necesita escuchar la palabra del educador, pero también necesita callar; en esos momentos piensa, trata de comprender lo que le han dicho y lo que ve. Es muy importante para el maestro observar la medida en el hablar. No se puede hacer de los niños receptáculo pasivo de palabras. Para comprender cada imagen impresionante, tangible o verbal, se necesita mucho tiempo y muchas fuerzas nerviosas. La habilidad de dar tiempo al niño para que medite es una de las cualidades más sutiles del pedagogo.

Y entre la Naturaleza hay que conceder al niño la posibilidad de que escuche, contemple, sienta. . . (10, 27).

Es muy importante que ese mundo arrebatador de la Naturaleza, los juegos, la belleza, la música, la fantasía, la creación que rodeaba al niño antes de ir a la escuela no quede cerrado ante él por la puerta de la clase. En los primeros meses y años de vida escolar, la enseñanza no debe convertirse en el único tipo de actividad. El niño ama la escuela sólo cuando los maestros le ofrecen generosamente las mismas alegrías que antes gozaba.

Mas tampoco hay que adaptar la enseñanza al solaz infantil, ni aliviarla deliberadamente sólo para que al niño no le parezca tediosa. Conviene ir preparando poco a poco al niño para lo que de más importante tiene la vida humana: un trabajo serio, persistente, ahinado. Y éste no es posible sin esfuerzos mentales. (10, 95).

... Las primeras lecciones de pensar no deben impartirse en el aula ni ante el encerado, sino entre la Naturaleza. . . Una idea auténtica siempre está penetrada de un sentir palpitante; si ha percibido el niño el aroma de la palabra, su corazón se henchirá de ardor. Id al campo, al parque, bebed del manantial del pensamiento: esa agua viva hará a vuestros alumnos sabios investigadores, hombres de mirada escrutadora, poetas. Me he convencido miles de veces: sin vena poética, estéti-

cô-emocional, es imposible un desarrollo mental pleno del niño. La propia naturaleza del pensamiento infantil exige la creación poética. La belleza y el pensamiento vivo están tan orgánicamente entrelazados como el sol y las flores. La creación poética comienza con la visión de la belleza. La belleza de la Naturaleza agudiza la percepción, despierta el pensamiento creativo, comunica a las palabras vivencias individuales. (10, 39).

Nos preocupamos de que se acumulen en los niños impresiones estéticas: por ahí empieza la ambientación estética de la escuela. Todo lo que el niño ve al cruzar el umbral de nuestra escuela, todo lo que tiene contacto con él es bonito. Lo es el aspecto general de la escuela, rodeada de frondosa vegetación, lo son las cepas verdes de la viña con sus racimos de ámbar y las rosas florecientes a lo largo de los senderos que unen los distintos pabellones. Son hermosas en todas las estaciones del año las copas de los árboles de nuestro huerto, lo es el colgadizo, con su parral silvestre, de la entrada a la escuela... (11, 389).

En nuestra escuela, los niños estudian en cuatro edificios; junto a cada uno hay una parcelilla de césped; no tenemos ni un palmo de tierra sin plantas, y no sólo por imperativo higiénico, sino también por ley de la belleza. (9, 174).

El ambiente estético se logra mediante una armonía de lo natural y lo creado por el hom-

bre que suscite júbilo. Nos esforzamos en que el niño vea por doquier en el patio de la escuela la belleza de la Naturaleza, que cobra mayor realce aún cuando él, el niño, la cuida.

La armonía de las cosas que rodean al niño crea un ambiente general estético cuando ninguna de ellas destaca con estridencia, cuando parecen pasar inadvertidas. Si, por ejemplo, en el ventanal desde el que se divisa el huerto se ponen unas cuantas macetas grandes, la armonía se habrá perturbado porque las macetas sofocarán las cualidades estéticas de otras cosas, del propio huerto. Pero si en la ventana tenemos sólo una vara florida que armonice por su forma con los árboles del huerto, con la estación del año (la armonía puede consistir también en el contraste) será ya distinta la impresión que causen la vara florida, el huerto, las extensiones de los campos remotos. (11, 389.)

A un niño de siete a once años que se deleita con la hermosura de la Naturaleza o del ambiente circundante es muy fácil atraerle a un trabajo activo... A los niños les gusta el trabajo que crea algo bonito, inusitado. Esa aspiración natural del niño... debe ser desarrollada por todos los medios. Organizamos el trabajo educativo de suerte que la actividad laboral de los niños más pequeños sea al propio tiempo actividad estética (labrar madera con dibujos calados o al fuego, hacer labores de aguja, cultivar flores, cuidar árboles, etc.). Un trabajo impregnado de motivaciones y

percepciones estéticas desarrolla y vigoriza poco a poco el sentido de la belleza en la actividad laboral, el deseo no sólo de que el trabajo rinda mucho, sino también de que sea bonito. (6, 71).

Para los niños es una verdadera fiesta la florecencia de los huertos. Llegamos por la mañana al recinto de la escuela, vamos al huerto, admiramos el atavío blanco, rosado, anaranjado de los árboles, oímos el zumbido de las abejas. "Estos días —enseñamos a los niños— hay que levantarse temprano, no sea que por mucho dormir perdamos el espectáculo de esta belleza". Y los niños se levantan antes del amanecer para no perderse los instantes en que los primeros rayos de sol iluminan las flores cubiertas de rocío. El niño admira con el aliento suspendido. No reparará en la belleza si no se la mostramos, si no le hablamos de ella. (11, 366).

Es difícil despertar a un niño en el amanecer, su sueño es tan dulce que es difícil llevarle al huerto, al campo. Pero ayúdadle la primera vez a vencer esta dificultad, abridle los ojos a la belleza del crepúsculo matutino: si escucha la música del nacimiento del día no tendrá luego pereza de levantarse con el sol, irá a contemplar la hermosura de la Naturaleza y no tendrá que lamentar más tarde que pasaron los años y él no la vio por dormir demasiado. (9, 173).

... Nacieron las fiestas de las flores. Teníamos varias. La fiesta primaveral de las flores era la fiesta de los lirios de los valles, de los tulipanes y de las lilas. Ese día íbamos al bosque y al macizo de lilas plantado el primer otoño de vida escolar; cada alumno hacía un ramillete tratando de encontrar una combinación de matices original. Nos reuníamos en el césped para admirar los ramilletes. Los llevábamos a las madres de los niños y a nuestros amigos, el abuelo Andréi y la abuela Olga. Invitábamos a la fiesta a los pequeños de edad preescolar, hacíamos ramilletes para ellos.

La segunda fiesta era la fiesta de las rosas...

La tercera era de las flores silvestres. Era la que más júbilo proporcionaba a los niños. Ibamos al campo por la mañana, cuando las flores son más bellas. Hacer un ramillete de flores silvestres es una verdadera obra de arte. Llevábamos los ramilletes a la escuela, descansábamos, soñábamos con que en nuestro huerto hubiese también flores silvestres...

La fiesta otoñal de las flores o fiesta de los crisantemos era la triste despedida del verano. Teníamos que poner de nuestra parte mucho esfuerzo para celebrarla lo más tarde posible... Protegíamos los crisantemos de los vientos fríos y de las heladas, los cubríamos para la noche con cucuruchos de papel. Después de la fiesta otoñal de las flores llevábamos las plantas al invernadero.

En el tercer año de vida escolar, los niños celebraban por primera vez la fiesta de las nevadillas. Aún había nieve en el bosque, pero

la tierra despertaba ya del letargo invernal. En los calvijares aparecían las primeras campanillas liláceas, azules, blancas. Los niños llevaban aquel día ramilletes de nevadillas a sus madres.

No le parezca al lector que la infancia de mis alumnos era una fiesta continua... Cada fiesta es ante todo trabajo.

Yo procuraba que los niños vieran en el trabajo un manantial de alegrías espirituales. Que el hombre trabaje no sólo por el pan, por el vestido y por la vivienda, sino también para que florezcan siempre junto a su casa esas flores que son alegría para él y para los demás; que el hombre trabaje ya en la infancia para dar y llevarse alegrías. (10, 214).

No hay probablemente trabajo que en mayor medida ennoblezca el corazón, conjugue en sí la belleza y la inventiva, la creación y el sentido de lo humano que el cultivo de las rosas. Conseguí que en cada niño surgiera el deseo de tener su vivero de flores. En el III y IV grado mis educandos admiraban ya las rosas cultivadas en los jardincillos de sus casas. (10, 212).

... Si un niño ha cultivado una rosa para admirar su belleza, si la única recompensa de ese trabajo es gozar de la belleza y haber creado esa hermosura para felicidad y alegría de su semejante, ese niño no es capaz de hacer mal, de cometer una bajeza, de caer en el cinismo, en la insensibilidad. Es ésta una de las

cuestiones complicadísimas de la educación moral. No contiene por sí misma la belleza ninguna fuerza mágica susceptible de educar en el hombre la nobleza espiritual. Y no educa la pureza moral, el humanismo sino cuando el trabajo que la crea está humanizado por altas motivaciones morales, ante todo por el respeto al semejante. Cuanto más profundo es este humanismo del trabajo que crea la belleza para los demás tanto mayor es el respeto del individuo a sí mismo, tanto más insufrible es para él la infracción de las normas de la moral. (10, 213).

Lo perdido en la infancia nunca se podrá resarcir en la mocedad y, tanto menos, en los años de madurez. Esa regla concierne a todas las esferas de la vida espiritual del niño y particularmente a la educación estética. La sensibilidad, la impresionabilidad a la belleza en la infancia es incomparablemente más profunda que en períodos posteriores del desarrollo del individuo. Es una de las tareas principales del maestro de escuela primaria el educar la necesidad de lo bello, necesidad que determina en larga medida el carácter de la vida espiritual del niño, las relaciones de éste dentro de la colectividad. La necesidad de lo bello afianza la pureza moral engendrando la intolerancia y la intransigencia hacia todo lo ramplón y anormal. (10, 168).

“Con un violín en la mano, el hombre es incapaz de cometer una mala acción”, dice una

antigua sentencia ucraniana atribuida al notable pensador Grigori Skovorodá. La maldad y la belleza genuina son incompatibles. Una de las importantes tareas del educador consiste, hablando metafóricamente, en poner en manos de cada niño un violín para que sepa cómo nace la música. (10, 168).

Si la educación estética es excelente, pero los demás elementos y partes integrantes de la educación comunista adolecen de serios defectos, la influencia educativa de aquélla se debilita y hasta puede quedar reducida a la nada. Cada influjo sobre el mundo espiritual del niño adquiere fuerza educativa sólo cuando van a la par con él otros de no menor importancia. En unas circunstancias determinadas, el hombre puede cultivar amorosamente flores y admirar su belleza y, al propio tiempo, ser un individuo cínico, indiferente, insensible: todo depende de cuáles son los demás medios de influir sobre el mundo espiritual de ese individuo con que convive el influjo en el que nosotros, los educadores, ponemos determinadas esperanzas. (10, 213).

Es de suma importancia en la niñez y la adolescencia que el individuo halle, note, tenga conciencia en sí mismo de la belleza humana, sienta admiración por lo bello, por lo humano en él mismo. A través de lo bello, hacia lo humano: tal es la lógica de la educación (14, 2).

A la juventud es aplicable ante todo una ley que puede ser definida en los siguientes términos: gracias a la percepción de lo bello en la Naturaleza y en el arte, el hombre descubre la belleza en sí mismo. (6, 207).

Los alumnos echan de ver lo bello, lo elevado no sólo en la perfección, en lo acabado de las formas externas, sino también en las creaciones de la razón humana (por ejemplo, en las grandiosas obras técnicas, en las máquinas de los modelos más recientes) y sobre todo en los actos y las ideas de alto rumbo moral y en otras manifestaciones del mundo espiritual de las personas que se guían en su vida por las normas de la moral comunista. (6, 147).

Las ideas comunistas son por sí mismas para los jóvenes ejemplo supremo de belleza. A ninguna otra edad más que en los años juveniles, el afán de belleza se conjuga con el de la acción altamente moral.

De ahí la intolerancia de los jóvenes hacia todo lo inmoral. Lo inmoral es considerado por los jóvenes como vulgar y anómalo. (6, 206).

...Interesa ante todo a los alumnos el hombre de la sociedad comunista: cómo debe ser. Se hace al hombre eje del ideal de la belleza, y gracias a ello el ideal estético se conjuga con el ideal ético... (8, 74).

EL CUENTO ES INSEPARABLE DE LA BELLEZA

La palabra del cuento vive en la conciencia infantil. Se le detiene el corazón al niño cuando oye o pronuncia palabras que crean un cuadro fantástico. No concibo la enseñanza en la escuela no ya sin contar cuentos, sino sin inventarlos. (10, 29).

¿No dificulta el cuento el conocimiento de las verdaderas leyes de la Naturaleza? No, por el contrario, lo facilita. Los niños comprenden perfectamente que un terrón no puede tornarse un ser vivo, como comprenden que no existen herreros gigantescos, ni Baba-Yagá, ni Kaschéi el Inmortal*). Pero si no tuvieran nada de eso, si no se emocionaran con la batalla entre el bien y el mal, si no vieran que en el cuento se expresan las ideas del hombre acerca de la verdad, el honor y la belleza, el mundo de los niños sería angosto y destartado. (10, 58).

El cuento es inseparable de la belleza... Gracias al cuento conoce el niño el mundo no sólo con la mente, sino también con el corazón. Y sobre conocerlo, se hace eco de los sucesos y fenómenos del entorno, expresa su actitud hacia el bien y el mal. Del cuento ex-

* Personajes de cuentos populares rusos: una bruja y un hechicero.

trae las primeras ideas sobre la justicia y la injusticia. La fase inicial de la educación de las ideas transcurre también mediante el cuento. Los niños no comprenden una idea sino cuando toma cuerpo en vivas imágenes. (10, 154).

El cuento es un venero caudaloso e insustituible para la educación del amor a la Patria. La idea patriótica del cuento está en la hondura de su contenido; los personajes fabulosos inventados por el pueblo viven milenios y llevan al corazón y a la mente del niño el recio espíritu creativo del pueblo trabajador, los juicios, los ideales, las aspiraciones de éste. El cuento educa el amor a la tierra natal ya por ser creación del pueblo. Cuando contemplamos los maravillosos frescos de la catedral de Santa Sofía de Kíev los entendemos como partícula de la vida del pueblo, como obra de su pujante talento, y se enciende en nuestra alma el orgullo por su imaginación, su pensamiento, y su maestría. Análogo es el influjo del cuento popular sobre el alma del niño. Parece a primera vista que el cuento se base en un argumento de la vida corriente: el abuelo y la abuela plantaron un nabo... el abuelo decidió engañar al lobo e hizo un torito de paja... pero cada palabra de este cuento es como una fina pincelada del fresco inmortal; en cada palabra, en cada metáfora se expresa el juego de las fuerzas creativas del espíritu popular. El cuento es el acervo espiritual de la cultura popular y al comprenderlo el niño

comprende el corazón de su pueblo. (10, 154).

Tres meses después de comenzar el trabajo de la "Escuela de la alegría" nos pusimos a instalar la Estancia de los Cuentos. Con la ayuda de los alumnos mayores creamos un ambiente en el cual los niños se sentían como en el mundo de los personajes fabulosos. Se derrochó ingenio para que todo inspirara a los niños la rememoración de los cuentos que la mamá les contaba en sus primeros años, las atardecidas, el alegre fuego en el horno. Allí teníamos el cobijo de la malvada Baba-Yagá, la famosa isba alzada sobre patas de gallina y rodeada por altos árboles y tocones; al lado aparecían los personajes que transitan por los cuentos: la Zorra astuta, el Lobo feroz, la Lechuza sabia. En otro ángulo estaba la casita del abuelo y la abuela; volaban los cisnes que llevan en sus alas a ese pequeñuelo que protagoniza el cuento popular ucraniano de Ivásik-Telesik. En otro ángulo ondeaba el mar azul y en su orilla se veía la decrepita choza del anciano bueno y la anciana mala... y en el mar nadaba el pececillo de oro. En fin, en el último ángulo había un bosque en invierno, montones de nieve en los que se hundía esa niña a la que su madrastra enviara a buscar bayas pese al intenso frío... Por la ventana de la isba saca la cabeza un cabritillo. Allí estaba también la manopla en la que vive el ratoncillo y al que se presentan huéspedes inesperados. Con chapa de madera hi-

cimos un gran tocón y pusimos encima a la niña diminuta, la liebre gris, la zorrita hermanita, el oso, el lobo, el cabritillo, el torito de paja, a Caperucita Roja.

Todo lo hicimos nosotros, poco a poco. Yo aserraba, dibujaba, encolaba y los niños me ayudaban. Tiene para mí gran significado el carácter estético del ambiente en el que escucharán los niños los cuentos. Cada dibujo, cada figura agudizaba la sensibilidad a la palabra, daba relieve a la idea del cuento. Incluso la iluminación de la estancia desempeñaba un gran papel. Cuando contaba el cuento de la zarina rana se encendían en el bosque unas lamparillas y en la sala había una oscuridad verde que reproducía bien el ambiente en el que transcurren los sucesos del cuento. (10, 155).

No llevo con frecuencia a los niños a la Estancia de los Cuentos: una vez a la semana e incluso en dos semanas. Nunca se debe colmar la necesidad estética. Con el exceso empieza el snobismo, la decepción melindrosa, el aburrimiento, la busca de medios para "matar" el tiempo libre... (10, 155).

Cada vez que entramos en la Estancia de los Cuentos, los niños sienten deseos de jugar. Para todos, para los chicos y las chicas, hay una muñeca o un juguete preferido. El juego desemboca en creación: los niños se tornan personajes de los cuentos y los muñecos en sus manos ayudan a expresar lo que piensan y sienten. (10, 156).

No me importaba que niños y niñas jugaran con muñecos varios años. No es eso una "puerilidad", como a veces creen algunos maestros, sino esa fantasía, esa espiritualización de un ser que preside el proceso de creación y audición de un cuento. Los muñecos representan la figura espiritualizada de aquel que, repitiendo palabras del escritor francés Saint-Exupéry, los niños desean amaestrar. Cada niño quiere tener algo infinitamente querido, entrañable. Yo estaba pendiente de las relaciones espirituales que se formaban entre los niños y sus muñecos predilectos. (10, 156).

La creación de los cuentos es para los niños uno de los tipos más interesantes de la obra poética. Al propio tiempo es un importante medio de desarrollo mental. Si queréis que los niños creen imágenes artísticas transferid del fuego de vuestra creación siquiera una chispa a la conciencia del niño. Si no sabéis crear o suponéis que descender al mundo de los intereses infantiles es una vana diversión no lograréis nada. (10, 158).

La fantasía infantil en la Estancia de los Cuentos es inagotable. Le basta al niño ver un nuevo objeto para que éste se asocie ya en su conciencia a otro, nazca un espectáculo fantástico, se dispare la imaginación infantil, se agite el pensamiento, se enciendan los ojos y fluya rítmicamente la palabra. Sabedor de ello procuraba que los niños tuvieran a la vista en los distintos ángulos de la Estancia de

los Cuentos los objetos más dispares entre los que pudiera establecerse un nexo real o fantástico. Me preocupaba de que los niños fantasearan, creasen, compusiesen nuevos cuentos. Al lado de una garza que se mantenía sobre una pata ponía un gatito atemorizado: la imaginación infantil creaba varios cuentos interesantes protagonizados por la Garza y el Gatito. Un pequeño bote con un remo y, junto a él, una rana son cosas que piden entrar en un cuento. Una gruta con un oseño atisbador, un mosquito y una mosca desproporcionadamente grandes al lado del oseño (eso es admisible en un cuento), un cerdito y un lavabo con jabón no ya hacen sonreír al niño, sino que incitan su fantasía.

Si lograba que un niño con serias dificultades para el desarrollo de su pensamiento ideara un cuento, relacionara en su imaginación varios objetos del entorno podía decir ya con seguridad que aquel niño había aprendido a pensar. (10, 157).

Tengo anotados cuentos inventados por los niños en las horas del crepúsculo vespertino. Son cuentos que amo como vivas lucecillas de ideas que logré encender en los niños. Si no hubiera sido por la creación, por la invención de cuentos, el pensamiento de muchos de ellos hubiera sido caótico y el habla confusa y embrollada. Me convencí de que existe un vínculo directo entre los sentidos estéticos y la riqueza lexicográfica de los niños. El sentido estético tiñe emocionalmente la palabra. Cuan-

to más interesante es el cuento e inusitado el ambiente en que se hallan los niños, tanto más fuerte es el juego de la imaginación infantil e inesperados los tipos que crean los pequeñuelos. En las horas vespertinas creaban mis alumnos decenas de cuentos, que he agrupado en un manuscrito bajo el título de "Cuentos de las atardecidas". (10, 159).

El problema de la creatividad es una de las parcelas en las tierras vírgenes de la pedagogía, y para empezar a roturarla hay que escribir un libro sobre el aspecto pedagógico de la creatividad. (12, 315).

¿Por qué el "dolor de muelas del corazón" (Heine) de los adolescentes es su entibiamiento y, a menudo, su indiferencia hacia el estudio, cuando no su negativa absoluta a estudiar? Una de las razones principales de ese fenómeno es la ausencia o la pobreza del elemento creativo en la vida espiritual. Son ya poca cosa para el adolescente los estímulos que le bastaban cuando era escolar de los primeros grados: el cumplimiento de la voluntad y los deseos de una persona querida, los elogios y estímulos. El adolescente quiere expresarse, y no sólo en los resultados de su estudio, sino también en el mundo espiritual interior. No quiere ser ya sólo pasivo consumidor de bienes y valores espirituales. Quiere ser creador. El entusiasmo creativo de un trabajo que produzca ciertos valores intelectuales es la con-

dición más importante para la plenitud de su vida espiritual. (12, 316).

Me convencí de que existe una ley, muy importante a mi parecer, y que el desdeñarla agrava las dificultades que entraña la educación de los adolescentes. En los grados V y VI cae sobre el alumno un torrente de conocimientos, diez veces más que en la escuela primaria, y cuanto mayor es la cantidad de ellos que debe aprender y el esfuerzo intelectual que ha de hacer, tanto más considerable debe ser el trabajo particular, especial en la educación de los sentimientos del alumno: en caso contrario prevalecerá en él un frío raciocinio. Ese trabajo especial en la educación es justamente la lectura, la narración, la teatralización, la audición, la emotividad de los cuentos. No hay que suspender esto en los grados V y VI. (14, 6).

LA MUSICA ENDEREZA EL ALMA DEL HOMBRE

Hay una cualidad humana que consiste en la finura, en la emocionalidad del carácter y se expresa en que el mundo circundante agudiza la impresionabilidad del individuo... Un hombre de naturaleza fina, emocional no puede olvidar el dolor, el sufrimiento, la desgracia de otro hombre; la conciencia le fuerza a socorrerle. La música y la canción educan esa cualidad.

La índole emocional, propia del hombre moral y estéticamente educado, se expresa en que el corazón se torna sensible a la palabra bondadosa, a la lección, al consejo, a la recomendación. Si queréis que la palabra enseñe a vivir, que vuestros alumnos deseen el bien, educad la finura, la sensibilidad emocional en el joven corazón. Entre los múltiples medios de influir sobre él, un importante lugar pertenece a la música. La música y la moral: he ahí un problema que espera un estudio y una investigación profundos. (10, 165).

El nivel del proceso educativo en la escuela está fuertemente condicionado por el grado en que el espíritu de la música impregna la vida escolar. Así como la gimnasia endereza el cuerpo, la música endereza el alma del hombre. (14, 6).

La música es el medio más prodigioso, más sutil de captación del individuo para la bondad, la belleza, el humanismo. Al escucharla, el hombre se conoce a sí mismo y averigua ante todo que es un ser digno y nacido para ser digno y que si hay en él alguna fealdad debe vencerla; a notar lo que haya de fealdad en uno mismo, ayuda la música. (14, 6).

Gracias a la música despierta en el hombre la visión de lo elevado, lo sublime, lo bello; y no sólo en el mundo circundante, sino tam-

bién en sí mismo. La música es un potente medio de autoeducación.

Los muchos años de observar el desarrollo intelectual de mis alumnos desde que eran pequeñuelos hasta su madurez me persuadieron de que el influjo volandero, inordenado del cine, la radio y la televisión sobre los niños lejos de facilitar una correcta educación estética, la perjudica. Es dañina sobre todo la abundancia de impresiones musicales espontáneas. Tengo para mí que una importante tarea en la educación de los niños consiste en que la audición de obras musicales alterne con la percepción del ambiente dentro del cual puede el hombre comprender y sentir la belleza de la música: el silencio de los campos y los prados, el susurro de los robledos, la canción de la alondra en el cielo azul, el rumor de las espigas de trigo, el bordoneo de las abejas y los avispones. Todo eso es la música de la Naturaleza, la fuente de donde extrae el hombre inspiración para crear la melodía musical.

Son importantes en la educación estética y, particularmente, en la musical, las miras psicológicas que guían al educador en la obra de introducir a los niños en el mundo de la belleza. Para mí era lo principal el educar la aptitud de atender emocionalmente la belleza y la necesidad de impresiones de carácter estético. Juzgaba importante objetivo de todo el sistema de educación el que la escuela enseñara a vivir en el mundo de lo bello, que el individuo no pudiera vivir sin la belle-

za y que la belleza del mundo creara la belleza en el mismo.

En la "Escuela de la alegría" se prestaba gran atención a la música: a escuchar obras musicales y la música de la Naturaleza. El primer propósito nuestro era suscitar la reacción emocional a la melodía y, luego, ir persuadiendo poco a poco a los niños de que la belleza de la música tiene por manantial la belleza del mundo circundante; la melodía musical invita al hombre: detente, escucha la música de la Naturaleza, goza la belleza del mundo, cuida esa belleza y multiplícala. Una larga experiencia persuadió de que el hombre puede adueñarse del idioma materno y del abecé de la cultura musical —la capacidad de percibir, comprender, sentir y vivir la belleza de una melodía— sólo en los años de la infancia. Lo que se deja escapar en la infancia es muy difícil, casi imposible recuperarlo en los años maduros. El alma infantil es por igual sensible a la palabra, a la belleza de la Naturaleza y a la melodía musical. Si en la infancia se hace llegar al corazón la belleza de la obra musical, si percibe el niño en los sonidos los múltiples matices de los sentimientos humanos habrá subido a un peldaño de la cultura que no puede ser alcanzado por ningún otro procedimiento. El sentido de la belleza de la melodía musical revela al niño su propia belleza: la pequeña persona toma conciencia de su dignidad. La educación musical no es la educación de un músico, sino ante todo, la educación del hombre. (10, 52-53).

Seleccionaba melodías que transmitieran en imágenes vivas y comprensibles para los niños lo que ellos oyen a su alrededor: el gorjeo de las aves, el murmullo de las hojas, el estampido del trueno, el susurro del arroyo, el aullido del viento... Pero siempre evitando a los niños un exceso de impresiones. Insisto en que la abundancia de imágenes musicales es nociva para los niños; puede provocar confusión y luego hasta embotar la sensibilidad emocional. Utilizaba dos melodías al mes todo lo más, pero alrededor de cada una de ellas efectuaba un prolongado trabajo educativo con vistas a despertar en los niños el deseo de oír más y más música, a conseguir que cada vez descubrieran los niños una nueva belleza en la obra musical. Es muy importante que entre la audición de las melodías a las que se atribuye un alcance determinado para la adquisición de los rudimentos de la cultura musical, no haya impresiones incontroladas, desordenadas. Después de oír las melodías deben los niños prestar oído al silencio de los campos y, entre la audición de dos melodías, aplicarse a comprender la belleza de la Naturaleza. (10, 54).

La música proporciona a los personajes de los cuentos el latido del corazón y la agitación del pensamiento. La música introduce al niño en el mundo de la bondad. (10, 56).

La música es un caudaloso manantial de pensamientos. Sin educación musical es im-

posible un desarrollo mental completo del niño. El hontanar de la música no es sólo el mundo circundante, sino también el hombre mismo, su mundo espiritual, su pensamiento y su palabra. Revela la frase musical bajo una nueva luz al hombre particularidades de los objetos y de los fenómenos de la realidad. Se concentra la atención del niño en los objetos y los fenómenos que bajo esa nueva luz le ha descubierto la música, y su mente traza un cuadro palpitante de vida; ese cuadro solicita ser traducido en palabras. El niño crea con palabras y saca del mundo los temas para nuevas visiones y meditaciones.

Música — imaginación — fantasía — cuento-creación: tal es el sendero por donde el niño desarrolla sus fuerzas espirituales. La melodía musical despierta en los niños visiones fulgurantes. Es un medio incomparable de percepción por parte de las fuerzas creadoras de la razón. Mientras escuchaban melodías de Grieg, los niños pintaban en su imaginación grutas maravillosas, bosques inextricables, seres buenos y malos. El más silencioso quería hablar; las manos infantiles buscaban el lápiz y el álbum para dibujar en el papel las imágenes de la leyenda. La música incitaba la energía del pensamiento incluso en los niños mas inertes. Parecía que inyectaba en las células de la materia pensante una fuerza milagrosa. Yo veía en esta exaltación de las fuerzas mentales al influjo de la música la fuente emocional del pensamiento. (10, 55).

Formamos poco a poco el álbum de las obras musicales preferidas por los niños. De vez en cuando entramos en nuestra estancia, escuchamos música. Yo llamo al álbum la "arqueta musical", les gusta a los niños el nombre y dicen con orgullo: "Tenemos una arqueta musical". Surge una idea; año tras año seleccionaremos lo mejor del tesoro musical y crearemos una "Estancia de la música" donde nos deleitaremos con la belleza... Cantaremos, aprenderemos a tocar el violín y el piano; pero eso es para el futuro; por ahora trataremos de tocar nuestro humilde caramillo.

Vamos un día encapotado al bosque, hacemos un caramillo con una rama de saúco. La pulimos, hacemos los agujeros. Toco la melodía de una canción popular ucraniana sobre un alegre pastorcillo. No expresaré con palabras el entusiasmo que se apodera de los niños. Todos quieren medir sus fuerzas cuanto antes, todos sueñan ya con sus instrumentos musicales. Todos se fabrican su caramillo. (10, 59).

En la música, como en la palabra, se expresa lo auténticamente humano. Desarrollando la sensibilidad del niño hacia la música ennoblecemos su pensamiento, sus aspiraciones. Es nuestro propósito que la melodía musical abra en cada corazón el manantial vivificador de los sentimientos humanos. Al igual que en la palabra viva, palpitante, del idioma materno, en la melodía musical se revela ante el niño la belleza del entorno. Pero la melodía —el

lenguaje de los sentimientos humanos— lleva al alma infantil no sólo la belleza del mundo. Hace ver la grandeza y la dignidad humanas. En los momentos de fruición musical nota el niño que es un verdadero hombre. El alma del niño es el alma de un músico sensible. Tiene el niño en su alma cuerdas tensadas al máximo y si sabéis pulsarlas sonará una música maravillosa. No lo digo sólo en el sentido figurado, sino también en el sentido recto. La infancia es tan imposible sin música como es imposible sin los juegos, sin los cuentos.

...La música es el ambiente más propicio para el surgimiento de la comunidad espiritual entre el educador y los niños. La música abre el corazón del hombre. Mientras escuchan una melodía, la viven y admiran juntos su belleza, el maestro y el alumno se aproximan y hermanan. (10, 60).

La palabra nunca puede aclarar toda la profundidad de la música, pero sin la palabra no podemos acercarnos a esa sutilísima esfera de la revelación de los sentimientos. He procurado que la palabra, la explicación de la música fuera una suerte de estímulo emocional que despertara la sensibilidad hacia la música como lenguaje directo del alma (A. Serov). La palabra debe afinar las sensibles cuerdas del corazón. ... La explicación de la música debe comportar un elemento poético, algo que aproxime la palabra a la música. Traté de hallar ese algo en la memoria emocional de los alumnos: por medio de la palabra creaba una vi-

sión que despertara el recuerdo de lo vivido. ... (12, 305).

He querido llevar a los corazones juveniles los matices más finos del amor. Es inmenso el influjo educativo de la música en esta esfera de la vida espiritual. La música que expresa la voz de un corazón rendido, fascinado por la belleza de la mujer educa en los futuros esposos y esposas, padres y madres un sentido romántico, puro y noble de la ternura. ... Yo aconsejaría a los educadores de adolescentes: menos conversaciones y conferencias, menos debates y preguntas y respuestas sobre el amor; que escuchen calladamente los alumnos música sobre el amor. (12, 307).

LA ESCUELA ES ANTE TODO EL LIBRO

Una de las verdades de mi fe pedagógica es la fe ilimitada en la fuerza educativa del libro. La escuela es ante todo el libro. La educación es ante todo la palabra, el libro y las relaciones humanas. ... El libro es un poderoso instrumento sin el cual yo hubiera sido mudo o zazoso; no hubiera podido decir a los jóvenes ni una centésima parte de lo que debía decirles y les digo. No es raro que un libro bueno, un libro escrito con inspiración decida el destino de un hombre. (29).

La lectura es una ventana por la cual los niños ven y conocen el mundo y se conocen a

sí mismos. Esa ventana se abre ante el niño sólo cuando a la par con la lectura e incluso antes de iniciar por primera vez la de un libro comenzamos en torno a la palabra un trabajo que ha de abarcar todas las vertientes de la actividad, de la vida intelectual de los niños: el trabajo, el juego, la comunicación con la Naturaleza, la música, la creación. Sin un trabajo creador de belleza, sin los cuentos y la fantasía, sin los juegos y la música no cabe concebir la lectura como una de las esferas de la vida espiritual del niño... No verá el niño la belleza del mundo circundante si no ha percibido la belleza de la palabra leída en el libro. El camino al corazón y a la conciencia del niño llega por dos lados que parecen opuestos a primera vista: del libro, de la palabra leída a la expresión verbal; y de la palabra instalada ya en el mundo espiritual del niño al libro, a la lectura, a la escritura. (10, 169).

La vida en el mundo de los libros es cosa muy distinta a la lectura de las lecciones, por concienzuda y aplicada que sea. Puede darse el caso de un alumno que termina estupendamente los estudios y desconoce por completo lo que es la vida intelectual, ese alto goce humano que proporciona el leer y el pensar. La vida en el mundo de los libros es conocer la belleza del pensamiento, es gozar de las riquezas culturales, es elevarse uno mismo. (14, 8).

¡No temáis dedicar al libro horas enteras de vuestras lecciones! No temáis dedicar todo un

día a viajar por el "mar de los libros" ¡Que el libro colme de emoción los corazones juveniles! ¡Que el libro se adueñe de la juventud! (14, 8).

Una de las razones de la indigencia espiritual es la ausencia de esa lectura verdadera que capta la mente y el corazón y suscita la meditación sobre el mundo circundante y sobre uno mismo... ¿Qué se puede hacer para que un buen libro se torne medio de autoeducación? ¿Cómo podremos conseguir que atraigan al alumno no sólo el magnetófono y la radiogramola, no sólo la sala de baile y el cine, sino también los libros instructivos y bonitos? (32).

Haced que la fiesta más querida de vuestra escuela sea la Fiesta del libro. Ese día, nuestro koljós regala libros a los alumnos... Debéis educar no sólo la necesidad de leer, sino de releer. La relectura de un buen libro debe tornarse para los jóvenes necesidad intelectual tan sentida como la audición repetida de una obra musical predilecta.

Ahora bien, ¿cómo podemos conseguirlo? Lo principal, desde luego, consiste en unas buenas clases de literatura. (13, 2).

No se pueden enjuiciar las opiniones y las convicciones del alumno por sus contestaciones a preguntas del maestro. (Si fuera posible formar la visión del mundo en el alumno ha-

ciéndole aprenderse de memoria una serie de axiomas, la enseñanza sería una cosa muy sencilla). Aun menos se puede hacer deducciones sobre la comprensión del mundo por las contestaciones en las clases de literatura. Yo he temido olvidar por un instante una importante verdad: la literatura no se estudia para que el alumno pueda repetir unos años después de haber concluido los estudios lo que aprendiera. La vida plantea al hombre exámenes a cada paso, y el hombre pasa por ellos con su conducta, con su actividad. En el estudio de la literatura, la meta es la formación del mundo interior del alumno: la moral, la cultura, la belleza. Cuando veía a un adolescente agitado, estremecido por una obra literaria; cuando al escuchar la lectura le veía reflexionar en su propia conducta eso era para mí muchísimo más importante que el que diera una contestación exacta. Quizá peque de exagerado, pero hay una idea que no me da sosiego hace ya treinta años: preguntar a los alumnos después de la lectura de una obra literaria es a veces tan desacertado como pedirles después de una audición musical que nos cuenten el contenido de lo escuchado. (12, 129).

Si no se lee no hay unidad espiritual entre el maestro y el alumno... Cuando puse más atención a lo que leían y cómo leían los alumnos, los chicos y las chicas, vi con dolor que no sabían lo que era leer de verdad: una penetración meditativa en el sentido del libro, un juego de las fuerzas mentales. No conocían

más que un modo de leer: como se lee un libro de texto...

Vi que había que enseñar a los adolescentes a leer. Creamos en la escuela una Estancia del pensamiento. Reunimos allí más de trescientos libros, los "más inteligentes". En rigor era una pequeña sala de lectura. (13, 2).

Ya el nombre despertó vivo interés entre los adolescentes. Al inaugurar la Estancia del pensamiento conté a los adolescentes, chicos y chicas, el contenido de un interesante libro sobre Lomonósov. Les enseñé mi cuaderno de lector, que vengo escribiendo desde hace veinte años, les hablé de la felicidad suprema de un hombre culto: el trato con el libro. (13, 2).

La lectura en la Estancia del pensamiento es para uno mismo, nadie tiene derecho a romper el silencio con una sola palabra; el local está situado en un apacible lugar del huerto de la escuela (13, 2).

Hemos dedicado atención particular a la lectura de poesías. Les decía a los niños de memoria los mejores fragmentos de obras poéticas que son patrimonio de la cultura humana: poesías de Pushkin, Lérmontov, Zhukovski, Nekrásov, Fet, Shevchenko, Lesia Ukraínka, Schiller, Mickiewicz, Heine, Béranger y otros poetas. Y los niños quisieron aprender de memoria las poesías que más les gustaron. En cuatro años aprendieron muchas. Pero nunca antes de haber sentido la prodigiosa sonoridad de la palabra poética...

La preferida de los niños era la lectura por etapas. En la Sala del ensueño leíamos durante varias semanas "Las aventuras de Tom Sawyer". El ambiente que rodeaba a los niños acentuaba la impresión del libro. Leímos también del mismo modo "La infancia" de Gorki, "Una vela blanca se avizora" de Kataev, "La arqueta de malaquita" de Bazhov. (10, 173).

Ya en el I grado creamos una biblioteca infantil. Componíanla cuatro secciones. Formaban la primera relatos que, a mi entender, representaban el mayor valor para la educación moral, mental y estética de los niños. (Comprábamos de cada libro quince ejemplares para que en la clase de lectura cada pupitre tuviera el suyo). La sección estaba pensada para los cuatro años de la escuela primaria. En ella figuraban relatos basados en una idea profundamente humana y comprensible al niño y expresada con acusada vivacidad...

La segunda sección de nuestra biblioteca escolar la constituían libros de escritores rusos y ucranianos modernos sobre nuestra actualidad, el trabajo del pueblo soviético, la lucha por la paz, las hazañas de los héroes en los años de la Gran Guerra Patria, sobre niños heroicos. Leían con el mayor interés mis alumnos poesía de Mijalkov y Marshak, relatos de Gaidar, Kassil, Nósov, Prilezhaeva, Trubláini, Yanovski, Zbanatzki, Linkov, Ivanenko, Voronkova, Zhitkov, Alexándrova.

Integraban la tercera sección cuentos, poesías y fábulas...

Constituían la cuarta sección libros sobre la mitología griega. Con gran esfuerzo pudimos reunir libros que de un modo accesible a los niños expusieran los mitos de la Hélade. La mitología de los antiguos desempeña importante papel en la educación intelectual y estética de los niños. Además de extender ante ellos una página maravillosa de la cultura de la humanidad, despierta la imaginación, desarrolla la mente, educa el interés por los tiempos remotos. (10, 171-172).

La primera juventud es la edad de la poesía en el sentido lato de la palabra... Ellos (los chicos y las chicas) perciben la vena poética tanto en la poesía lírica, como en la prosa. La verdadera poesía se les revela en obras que reflejan no sólo la vida real con sus penas y alegrías, sino también en obras inspiradas en la idea del triunfo de la verdad de la vida. Una obra puede expresar el dolor profundo de unos personajes, puede terminar de modo trágico, pero incluso la muerte es comprendida por chicos y chicas como acto sublime de esperanza si el héroe muere en nombre de la vida. Acerca de esta cuestión se forman en los muchachos opiniones totalmente maduras. Los jóvenes rechazan con desdén las obras presididas por la tendencia a limar las asperezas de la realidad, a conducirlo todo hacia un final feliz. "La vida no es así", dicen de esas obras los chicos y las chicas. (6, 208).

Observamos que se acentúa en cada generación entrante en la madurez la exigencia de pureza en las relaciones íntimas. Los chicos y las chicas quieren encontrar en la obra poética un amor ideal, fiel, grande, un amor capaz de vencer todas las pruebas. (6, 209).

No satisface (a los jóvenes) el argumento sugestivo, pero superficial, de una obra de arte; no sólo leen muchas veces y a menudo anotan en sus diarios, sino que analizan y meditan hondamente las ideas que ponen al descubierto la vertiente filosófica de las relaciones sociales o de la vida espiritual: el alumno busca frecuentemente la ocasión de polemizar con el autor. . . (6, 175).

En la adolescencia se acentúa la necesidad no sólo de la percepción estética, sino también de la actividad estética. . . Aparecen muchos poetas. En las poesías de los chicos destaca la valoración intelectual y filosófica de la vida; no hay en ellas todavía ni sentimientos personales ni descripción de la belleza de la Naturaleza. En las poesías de las chicas, ya a los 12 ó 13 años, hay una expresión más fina, más emocional de los sentimientos, en particular del amor a la Naturaleza. (6, 159-160).

¡Cuántos maestros de literatura hay todavía, por desgracia, cuyos alumnos no saben escribir un ejercicio de redacción! En sus intentos de *obligar* a escribir esos ejercicios, tales maestros van de un extremo a otro: tan pronto

proporcionan a los alumnos modelos tomados de los libros de metodología como, viceversa, exigen que el niño escriba algo "hecho con absoluta independencia". El resultado es que ese maestro no consigue nada por la sencilla razón de que él mismo no sabe escribir un ejercicio de redacción y sus alumnos no le han oído decir nunca una palabra de su propia cosecha. (13, 11).

Sería ingenuo esperar que, impresionado por la belleza del mundo circundante, un niño se ponga en el acto a escribir una composición. No da el niño con la función creadora por un golpe de intuición. Se le ha de enseñar a crear. El niño escribirá una composición sólo cuando haya oído del maestro la descripción de la Naturaleza. Concebí la primera composición que leí a los niños a orillas de un estanque, en una apacible hora de la tarde. Quise que comprendieran y sintieran cómo una visión tangible se puede expresar con palabras. Al principio, los niños repetían mis composiciones, luego fueron pasando poco a poco a la descripción independiente de aquello que les impresionaba en la Naturaleza: así comenzó el proceso individual de la creación infantil. En esta esfera es muy importante percibir los matices estéticos-emocionales de las palabras. El niño aprende a escribir composiciones sólo en el caso de que cada palabra aparezca ante él como una piedrecilla que tiene previamente preparado su ligar. Los niños eligen la única piedrecilla adecuada al caso. No pueden elegir

al azar cualquier palabra. Se lo impide la sensibilidad estético-emocional. (10, 180).

En la infancia cada niño es un poeta... Disto mucho de enternecerme ante las dotes naturales, disto mucho de creer que cada niño es un poeta por su propia naturaleza. Al poeta lo despierta el sentimiento humano de la belleza. Si no se educa ese sentimiento, el alumno es un ser indiferente a la belleza de la Naturaleza y de la palabra, un ser al que lo mismo le da tirar piedras al agua que tirárselas a un ruiseñor que canta. El proporcionar a un niño el goce de la inspiración poética, el despertar en su corazón el manantial de la creación poética es tan importante como enseñarle a leer y resolver problemas. En unos niños es ese manantial más caudaloso que en otros. He visto en algunos niños inspiración poética: no un vuelo tan impetuoso como efímero, no una llamarada, sino necesidad espiritual permanente. (10, 186).

Repito que la creación poética infantil no debe ser juzgada síntoma de talento. Es un fenómeno tan natural como el del dibujo: todos los niños dibujan. Pero la creación poética se torna fenómeno corriente en la vida espiritual de los niños sólo cuando el educador revela ante ellos la belleza del entorno y la belleza de la palabra. Así como es imposible sin música educar el amor a la música, es imposible sin creación educar el amor a la creación poética. (10, 189).

El hombre que ama a Pushkin y a Heine, a Shevchenko y a Lesia Ukraínka, el hombre que quiere *hablar con propiedad de la belleza* que le rodea y para quién buscar la palabra precisa le es tan necesario como contemplar la belleza, el hombre para quien la noción de belleza humana se expresa ante todo en el respeto a la dignidad humana, en la afirmación de las relaciones más justas —las relaciones comunistas— entre las personas, ese hombre no será nunca un tipo grosero, un cínico. (10, 189).

CONTEMPLAR CUADROS ES CONOCER EL MUNDO DE LOS SENTIMIENTOS

Ya un semana después de comenzar las clases en la "Escuela de la alegría" dije a los pequeñuelos: "Venid mañana con lápices y álbumes; dibujaremos". Al día siguiente nos sentamos en el césped del recinto escolar. Propuse a los niños: "Mirad alrededor, ¿qué os parece bonito? Dibujad lo que más os guste".

...Se hizo el silencio. Los niños dibujaban con placer. Había leído muchas cosas sobre la metodología de las clases de dibujo. Ahora me encontraba ante niños de carne y hueso. Vi que el dibujo infantil, el proceso del dibujo es un partícula de la vida intelectual del niño. Los chiquillos no se limitan a trasladar al papel tal o cual cosa del mundo circundante: viven en ese mundo, penetran en él como creadores de la belleza, se solazan en esa belleza. (10, 44).

El abecé del conocimiento de la pintura es la observación directa de la Naturaleza. Para comprender, para sentir y amar la pintura ha de cursar el hombre una larga escuela de educación de los sentimientos precisamente en el mundo de la Naturaleza. (12, 307).

Hay cuadros que un niño no puede entender y que deben verse en la adolescencia o la juventud, pero no hay cuadros que se puedan "pasar" en la infancia y no retornar a ellos en toda la vida. Cuando el arte es arte no hay nada elemental ... Cuadros "elementales" como "Centeno" de Shishkin, "Llegaron los grajos" de Savrásov, "Otoño dorado" y "Los abedules" de Levitán, "Finales de invierno. Mediodía" de Yuon, "La primera nieve" de Plástov hay que verlos en la infancia, en la adolescencia y en la primera juventud; el hombre ve en ellos algo nuevo cada vez. Una contemplación reiterada de los cuadros enriquece, desarrolla la memoria emocional, educa lo que podemos llamar agudización en la percepción de la belleza. Justamente gracias a una percepción reiterada entra la pintura en la vida espiritual de los adolescentes. Por ello se incluyen en la educación nuevas obras pictóricas a lo largo de cada período de desarrollo intelectual, emocional y estético al tiempo que se vuelve sobre cuadros ya conocidos. (12, 308).

Ya en el III grado y, particularmente, en el IV, los alumnos comenzaban a formar sus pequeñas galerías de pinturas: guardaban re-

producciones de cuadros. Me alegraba que esto les gustase. Esta vida individual en el mundo del arte es mucho más valiosa que la formación de las llamadas "galerías Tretiakov escolares", etc. Si los cuadros penden en las paredes varios meses, los alumnos dejan de fijarse en ellos. ... (12, 309).

Las particularidades de la edad (de los adolescentes) exigen del educador gran atención hacia los cuadros que representan al hombre con su complejo y multifacético mundo espiritual. Yo situaba en primer plano las obras que expresen la belleza moral, la hazaña moral del hombre que lucha por los grandes ideales... Desde luego, a los adolescentes hay que hablarles del cuadro bastante más y con más profundidad que a los niños. (12, 309).

Emocionadas reflexiones sobre la Patria suscitan los cuadros "Tres paladines rusos" de Vasnetsov, "Un escuadrón se incorpora a la caballería de Budionny" de Grékov, "Guerrieros siberianos" de Serov, "Babi Yar" de Prorókov. Suscitan encendido odio al fascismo a las fuerzas tenebrosas el cuadro de los Kukriniksi "El fin", el grupo del escultor antifascista alemán Kremer "Las víctimas de Buchenwald", el cuadro de Prorókov "La madre". Yo hablaba de la idea de la fidelidad a la Patria y de la firmeza en la lucha contra el enemigo. A chicos y chicas les emociona la fortaleza de espíritu, la intransigencia con el enemigo. El grupo escultórico de Kremer lo

analizábamos en el V grado y luego, cada año. Los alumnos descubrían cada vez nuevos detalles en la fisonomía moral de aquellos hombres extenuados por el hambre y las torturas, pero no sometidos. (12, 310).

En el sistema del trabajo educativo de nuestro personal pedagógico ocupa gran lugar la educación de la aptitud de sentir al hombre, sentir con el corazón los movimientos más sutiles del alma, saber ver en los ojos el dolor, el agravio, el sufrimiento, la turbación, la soledad. Y lo que cuenta más: hay que saber ver y notar en los ojos de nuestro semejante la necesidad de solidaridad humana, de ayuda... Los ojos son el espejo del pensar y del sentir. Cualquier cuadro que analizáramos, no importa el que fuese, siempre pedía a los adolescentes que se fijaran en los ojos de la persona que el artista había pintado. (12, 311).

Los ojos expresan un mundo complejo de ideas, sentimientos y experiencias. A ese mundo dedicábamos todo un sistema de charlas relacionadas con el estudio de pinturas. (12, 312).

Tuvo la fortuna nuestra escuela de adquirir una reproducción del fresco de Leonardo da Vinci "Última Cena". Dediqué a este cuadro varios coloquios... Llamé la atención sobre las múltiples reacciones suscitadas por las palabras de Jesús: "Uno de vosotros me entregará" y que se expresan ante todo en los ojos de los apóstoles. Inmersos en el análisis de los

sentimientos, chicos y chicas olvidan, naturalmente, que se hallan ante un cuadro de tema bíblico. Ven el complejo mundo de los sufrimientos humanos, la colisión entre el bien y el mal, la nobleza y la caída moral que supone la traición. (12, 312).

Eran para los adolescentes cautivadoras, plenas de irrepetible poesía las tardes dedicadas al estudio de la "Monna Lisa" y de "La Madona de la flor", de Leonardo da Vinci; de la "Madona de San Sixto", de Rafael... Les hablaba de lo que pudiera haber suscitado la sonrisa eternizada por el pintor en los labios y los ojos de Monna Lisa. En este cuadro hablan los ojos con particular hondura y expresividad poética. El instante captado por el genio en los ojos de la joven mujer constituye todo un mundo de sentimientos. No era fácil hallar la palabra para crear en la imaginación de chicos y chicas una idea poética sobre emociones confusas, indefinidas y efímeras, pero sin las cuales permanece el corazón sordo a los sentimientos poéticos.

Difíciles, mas al propio tiempo plenas de encanto eran para mí las tardes dedicadas a los cuadros de Rafael... Cuando yo daba con la expresión más apropiada para revelar esa fuerza terrena y eterna que eleva al hombre sobre Dios con mayor fuerza agitaba a los adolescentes la belleza del arte y la belleza del ser humano... En la figura de la Madre que entrega al mundo, como sacrificio para la salvación, algo de sí misma, a su propio Hijo,

veía mis alumnos la belleza suprema del mundo: la fuerza del amor maternal. Hay en los ojos de la Madre no sólo inquietud y presentimiento de aflicciones; hay en las comisuras de los labios temblorosos no sólo sumisa resignación, sino también una firme resolución. Ninguna otra obra de arte expresa en los ojos esa poderosa fuerza de la maternidad. "Es el retrato de lo que pensaban los pueblos —dijo Kramskói de la "Madona de San Sixto"—. Incluso cuando la humanidad deje de creer... ese cuadro no perderá valor..." Estas palabras de Kramskói expresan la comprensión de lo comunmente humano en la obra de Rafael. (12, 312-314.)

A esta obra de Rafael y al "Nacimiento de Venus" de Botticelli, a la "Joven leyendo una carta" de Vermeer de Delft, a "La Libertad guiando al pueblo" de Delacroix, al "Manantial" de Ingres, a "Helena Fourment y sus hijos" y al "Retrato de la camarera de la infanta Isabel de España" de Rubens, a la "Muchacha con melocotones" de Serov, al "Retrato de M. I. Lopujiná" de Borovikovski y a la "Estudiante" de Yaroshenko volvíamos más de una vez en el período en que chicos y chicas se tornaban hombres y mujeres. Abrigo la firme convicción de que cuando agitan confusamente el alma juvenil los primeros vientos de deseos e impulsos indescifrados es muy importante revelar la belleza toda de la mujer como encarnación suprema de la belleza en la familia humana. Me esforzaba en que

chicos y chicas divinizaran la belleza de la mujer, vieran en ella algo ideal, algo intangible, y se afirmara en las muchachas el sentido de la intimidad, del recato. Ningún sermoneo moral... puede infundir en los corazones juveniles estos nobles sentimientos si al lado de la palabra no está el arte. (12, 314).

La belleza influye por sí misma sobre el alma y no necesita explicaciones. Admiramos una rosa como un todo único y destruiríamos su belleza si le arrancáramos pétalo tras pétalo y analizáramos la esencia de la belleza. Es innecesario explicar a un adolescente lo que está claro de por sí. Dejemos que su imaginación lo encuadre en el medio en el que vivió y combatió el personaje que cautiva su alma. (12, 204).

Es la belleza medio de educación de una conciencia sensible. El ser humano ya en la infancia —y sobre todo en la adolescencia— aprender a asimilar individualmente los valores estéticos. Es importante que esa asimilación prosiga toda la vida. (14, 2).

U. La colectividad

DEBEIS SABER AGRUPAR A VUESTROS ALUMNOS

A ningún pedagogo practicante he querido y respetado como he querido a Antón Makárenko. Trabajo treinta y dos años en la escuela y treinta y dos años llevo cavilando en las deducciones teóricas de su práctica. Admiro su encendida intransigencia con la insustancia- lidad y la garrulería, la intrepidez de su osadía pedagógica. Lo quiero por su humanismo, un humanismo auténtico, exigente, por su honda fe en el hombre. Porque en los difíciles años de instauración de la escuela soviética salvó a centenares de niños y demostró con su experiencia que la pedagogía soviética es una pedagogía auténticamente humana. Para mí no es una suerte de modelo inalcanzable, sino un amigo, un compañero en la lucha por el hombre que comenzara con los cañonazos del *Aurora* y dura ya más medio siglo. (28).

He buscado en sus libros esas verdades que tanto necesitaba. Todo mi modesta experiencia pedagógica es resultado de esas búsquedas.

Y si con el paso del tiempo hallé entre esas verdades tales o cuales planteamientos en el sistema de Makárenko que hoy no parecen ya tan irreprochables como antes, debe ser porque, seguramente, tal es la dialéctica del trabajo pedagógico. (28).

Vuelvo a decir con dolor que el irreflexivo empeño en aplicar literalmente todas las opiniones de Antón Makárenko, el empeño en demostrar que es cierto todo lo que dijo y que el que disienta es un hereje, causa daño inmenso ante todo al propio sistema de Makárenko, por cuanto merma el papel de cuanto en él hay de ciertamente valioso y permanente.

Ese modo de entender la enseñanza de aquel eminente pedagogo presta flaco servicio a la educación del pensamiento teórico del maestro en ejercicio. Los pensamientos ajenos, por sabio que sean y aun cuando "nos permiten reducir las experiencias de esta vida fugaz", no pueden reemplazar nuestro propio pensamiento, pues el dominio que nos ocupa es el hombre de carne y hueso, su alma. "Material" éste tan delicado que uno no puede manejar sin más herramienta que el de las citas. (28).

La educación del colectivismo en los escolares es ante todo la educación de la colectividad primaria dentro de la clase, el establecimiento de unas relaciones correctas entre el alumno y el resto de la clase, la colectividad. (I, 17).

Señalaba Antón Makárenko que eran aún pocas las colectividades escolares bien organizadas. Un estudio atento del trabajo educativo en las escuelas y nuestra propia experiencia nos persuaden de que las causas de ese fenómeno no residen tanto en la tendencia de la colectividad de una clase a "separarse de la colectividad general en los límites de los intereses de esa clase" cuanto en la ausencia de buenas colectividades primarias en la mayoría de las clases. (1, 18).

Estoy profundamente convencido de que el objetivo de la educación comunista es el hombre, mientras la colectividad no es sino el medio para lograr ese fin.

Y es obligado tener presente ese hecho real de que existen en la escuela infinidad de colectividades diversas y que la llamada colectividad primaria y la llamada colectividad general de la escuela no pueden agotar la riqueza toda de las relaciones entre los alumnos. Atinente a la colectividad general de la escuela hay que pensar si es posible, entendiéndola como tipo para unas condiciones que no son las de una comuna ni una casa de niños, sino las de una escuela corriente de las nuestras, que agrupan hasta mil niños (aunque Makárenko le atribuía enorme significado juzgando que sólo a través de ella "es posible despertar la pujante fuerza de la opinión pública como factor educativo regulador y disciplinante"). He intentado durante muchos años crear esa colectividad general escolar. Y

cuanto mayor empeño puse con más fuerza surgió la tendencia a la colectividad por la colectividad, a la actividad para que hubiera "dirección", "subordinación" e "interdependencia". Son tan distintos los niveles de desarrollo entre los chicos más pequeños y los mayores, sus intereses y necesidades son tan dispares que, lo reconozco honradamente, se hubiera podido admitir a duras penas la deducción de que existía esa colectividad general escolar hiciera lo que yo hiciera. Lograba, pongamos por caso, que los mayores educaran a los pequeños (los komsomoles como jefes de los grupos de pioneros, como dirigentes de los círculos). En algunos casos, cuando la amistad entre los niños es cordial, efusiva, ese patronazgo causa alborozo. Pero, mal que nos pese, lo más frecuente es que no surjan entre alumnos pequeños y mayores lazos emocionales firmes y prolongados. Y no me arriesgo a decir que por este procedimiento se lograra afianzar en la conciencia de los alumnos de los grados inferiores la idea de que eran componentes de la colectividad general escolar. (28).

Para la formación de las convicciones comunistas, sobre todo de las morales, es necesario que la experiencia moral del individuo en cada fase de desarrollo no se rezague de las posibilidades que posee. Estas posibilidades aparecen sólo en la actividad. Las organizaciones comunistas infantiles —pioneros y komsomoles— desempeñan en este terreno el papel de protagonista. La idea en acción es la pre-

misa básica para que las formas concretas de trabajo de las organizaciones infantil y juvenil configuren las convicciones comunistas, templen la voluntad, creen el carácter. (7, 168).

En el VIII grado creamos la organización de komsomoles de la clase. Los adolescentes se prepararon con gran emoción para este acontecimiento. En rigor, toda la vida espiritual del grupo de pioneros había sido preparación para el ingreso en esta organización que los adolescentes entienden como organización para adultos. Lo principal es que uno llegue al Komsomol por su propio sendero, que cada uno aporte a esta organización su madurez personal. (12, 134).

Se quejan muchos maestros de falta de iniciativa en el alumnado, de que siempre haya que estar empujándole. Pero la verdadera iniciativa no nace de golpe y porrazo. Se precisa para ello al principio una actividad colectiva que atraiga a los niños, se necesita experiencia de lucha para el logro de objetivos comunes, experiencia de subordinación de los intereses personales a los intereses de la colectividad. (1, 100).

Poníamos cuidado en que el ingreso en el Komsomol se basara en la madurez civil, socio-política interna de cada alumno. En esta esfera tiene gran peso la experiencia individual de trabajo social. Yo procuraba que en

mi clase cada adolescente tuviera el sentido de ser necesario a los demás, la alegría del trabajo personal para la colectividad. (12, 234).

Conforme a una tradición de nuestra escuela, al cesar su actividad, cada grupo de pioneros entregaba las corbatas rojas a los componentes de la nueva promoción de pioneros. Los chicos y las chicas se quitaban sus corbatas y se las ponían a sus pequeños amigos. Cada alumno la entregaba a alguno con el que hubiera hecho amistad. Entre los alumnos de los grados VIII y III había hermanos y hermanas, y los mayores transmitían a los pequeños sus corbatas como verdadera reliquia familiar.

Al recibir las corbatas rojas, los niños pronunciaban la promesa solemne de los pioneros de Lenin... En recuerdo del ingreso en la organización de pioneros, cada niño recibía un regalo: un libro sobre la vida y la lucha de un hombre ilustre.

Este acto quedaba para siempre en el corazón de mis educandos. Lo principal en la solemne ceremonia es que la corbata roja va transmitiéndose de generación en generación de pequeños leninistas. La corbata roja —símbolo de la lucha revolucionaria— no se compra en una tienda: se entrega y conserva amorosamente. No se lleva cada día, sino únicamente en las fiestas, en las reuniones de pioneros; esa es la tradición en nuestra organización de pioneros. (10, 234).

...Las cuestiones del trabajo escolar no pueden ser las únicas a la hora de interesar a los alumnos. Debe agrupar a los niños todo lo que es objeto de su atención. Los maestros que pretenden educar el colectivismo sólo en función de las actividades docentes fracasan sin remedio...

Debe tenerse en cuenta que el sentido del colectivismo se nutre no sólo de la satisfacción derivada de la superación de las dificultades, sino también de la alegría que proporcionan las distracciones, los juegos colectivos. (1, 23).

El trabajo para la colectividad cumplido durante muchos meses se torna actividad arraigada, embellece la infancia con impresiones inolvidables, afianza en la conciencia del niño el sentido del deber ante la colectividad. (1, 23.)

Encender en los alumnos el deseo de trabajar en bien de la colectividad y hacer de ese trabajo el elemento más importante de su vida espiritual es la tarea educativa más difícil, pero también la más valiosa. (1, 24).

Hay que evitar el proponer a los alumnos de los grados inferiores objetivos generales como la terminación feliz del año escolar, el paso al grado inmediato superior, etc., ya que ello todavía no puede inducir a los niños a una intensa actividad colectiva. Si, por lo demás, es posible una perspectiva lejana en la vida de la colectividad de los pequeños esco-

lares, esa perspectiva debe relacionarse con algo que ilusione, que conmueva, con un acontecimiento jubiloso... (1, 25).

Hay educadores excelentes capaces de conseguir que los niños esperen con impaciencia no una fiesta, sino cualquier cosa corriente, por ejemplo, recoger chatarra o plantar árboles. (1, 25).

Los niños deben convencerse de que mediante el logro de un objetivo, mediante el cumplimiento de un trabajo se tornarán mejores y su vida será más interesante. El resultado principal de lo realizado debe ser un sentido colectivamente vivido de satisfacción moral, de orgullo. (1, 46).

...Al principio, el objetivo que se propone a la colectividad debe conceder el mayor margen posible al trabajo individual de los alumnos, al tiempo que los resultados de los esfuerzos personales deben ser suficientemente concretos. (1, 48).

La fuerza de cualquier colectividad laboral se mide por el desarrollo de las posibilidades individuales de cada trabajador. (2, 31).

Dejan huella imborrable en el alma del alumno la sensibilidad y la solicitud manifestadas por el educador. Pero es más fuerte todavía la sensibilidad y la solicitud de la colectividad. Es quehacer del educador el que anime en cada niño un sentimiento de gratitud

a la colectividad por haberle hecho objeto de esa solicitud, por haberle ayudado en un momento difícil. (5, 54).

El hombre dotado de un alma generosa ante todo ama a sus semejantes. En ese amor reside la fuente de su dedicación, de su fidelidad a la causa común... Estructuramos todo el sistema de relaciones en el alumnado de suerte que la mayor parte de los esfuerzos de cada educando se traduzca en solicitud hacia los demás: los compañeros, los padres, todos los que necesiten ayuda o apoyo. La experiencia moral adquirida en esas relaciones es fuente inagotable de cualidades éticas: bondad desinteresada, sensibilidad y ternura cordiales, sinceras. (5, 55).

Si ha pasado aunque sólo sea un mes y un alumno no ha hecho nada por los demás, ello revela ya que la educación es anormal. (5, 56).

¡Qué enorme fuerza tiene el sentimiento colectivo de afecto y bondad, de aprecio colectivo! Atrae, como un torrente impetuoso, a los más indiferentes. (10, 50).

De la ayuda a los condiscípulos debe el maestro conducir gradualmente a los alumnos a la solicitud hacia personas que no guardan relación directa con la escuela: ancianos, inválidos, etc. No cabe imaginar la educación de altos ideales en el alumnado sin la prestación de esa ayuda, que es la expresión más concreta y accesible a la mente infantil de las

relaciones socialistas entre los ciudadanos soviéticos. (1, 246).

En algunos casos, la ayuda social es la fuerza decisiva que une al alumno con la colectividad. Esto concierne ante todo a los huérfanos... La más mínima manifestación de indiferencia hacia ellos, un acto que hubiera pasado inadvertido al niño que tiene padres, es acogido por los huérfanos como una gran injusticia, les rechaza de la colectividad, engendra la desconfianza y el recelo. (1, 246).

El razonamiento no puede inculcar el sentido de responsabilidad ante la colectividad: se educa con hechos. Cuanto más hace la colectividad por un alumno, cuanto éste siente con más hondura gratitud por la ayuda a él prestada, más profundamente percibirá su vinculación con los compañeros, su responsabilidad ante ellos.

No logrará éxitos el maestro que intente educar en el alumno el sentido del deber ante la colectividad a base sólo de crítica, de "moldeamiento". Si no la respaldan la solicitud y la ayuda, esa crítica del educador y los condiscípulos a menudo no hace sino enfurecer al alumno. (1, 243).

LA COLECTIVIDAD ES UNA COMUNIDAD ESPIRITUAL SUMAMENTE COMPLICADA

"El hombre no es un ser abstracto que vive fuera del mundo —ha escrito Carlos Marx—.

El hombre es el *mundo* del hombre, el Estado, la sociedad". La educación del hombre transcurre sólo en el medio del hombre, y del grado en que incidan sobre ese medio los avances morales de la humanidad, el *mundo del hombre*, las ideas de la sociedad y del Estado, dependerá la eficiencia de los esfuerzos previstos, meditados y encauzadores del educador. (12, 23).

La pedagogía teórica del primer decenio posrevolucionario, asociada a los nombres de Nadiezhda Krúpskaia, A. V. Lunacharski, P. P. Blonski, P. N. Lepeshinski, S. T. Shatski, V. N. Soroka-Rosinski, A. P. Pinkévich y M. M. Pistrak, juzgaba la colectividad como importantísimo medio para la formación del individuo desarrollado en sus múltiples aspectos. Los eminentes pedagogos cuyos nombres he mencionado pusieron en guardia frente al peligro de una educación que enrasara al individuo, y repitieron una y otra vez que forma la riqueza de una sociedad la heterogeneidad de los individuos que la componen, porque el objetivo supremo de la educación es el propio hombre. (28).

Cuidar de la fuerza educativa de la colectividad es cuidar del enriquecimiento y del desarrollo espiritual de cada miembro de la colectividad, de la riqueza de las relaciones. (12, 216).

Al educar a la colectividad, hay que ver en ella a cada niño con su propio mundo espiri-

tual, hay que educar solícitamente a cada alumno. La educación del individuo es un proceso estrechamente asociado a la educación de la colectividad, pero es en cierto sentido una esfera aparte del trabajo educativo. (5, 5).

¿Qué significan las palabras "en esta escuela (o clase) no hay una verdadera colectividad"? Significan ante todo —y es lo principal— que en esa escuela no se educa en los alumnos la necesidad de tener un semejante... El arte de la educación de la colectividad y del colectivismo comienza hoy por una atención profunda y constante del educador hacia la individualidad de cada alumno, hacia sus intereses, demandas, propensiones y aptitudes. Las riquezas espirituales de una colectividad nacen y prosperan sólo allá donde se desarrollan y fortalecen entre los alumnos centenares, miles de lazos espirituales, que son a la postre caudaloso manantial de esa necesidad inarraigable y humana si las hay: la necesidad de tener un semejante. Allá donde no hay educación, donde no se cultiva esa necesidad, la masa inorganizada de alumnos se convierte en tropel; con ninguna dependencia organizativa, por habilidosa que sea, con ninguna subordinación y dirección se podrá reemplazar la indigencia de la educación. (14, 2).

La observación de la vida espiritual de los alumnos nos ha convencido de que las ideas

que más profundamente se apoderan del mundo intelectual de los educandos son las que llamamos elevadas. La esencia de estas ideas reside en que revelan a los alumnos perspectivas para la actividad en bien de la sociedad, de la colectividad. (6, 21).

El valor de las ideas elevadas en el plano educativo consiste en que se crea gracias a ellas la unidad entre lo colectivo y lo individual, entre lo social y lo personal. Es esa unidad la condición más importante para la educación moral. (6, 22).

La merma o la desaparición de la comunidad espiritual comporta esas anormalidades en la educación del alumnado (sobre todo en la edad llamada de transición o "difícil") que a menudo encontramos en la práctica. ... Todo eso no son más que fenómenos colaterales que acompañan al debilitamiento de la unidad espiritual basada en las ideas elevadas. (6, 27).

Una colectividad donde el niño no encuentra nada para su vida espiritual y que no le capta para intereses superiores pierde toda autoridad ante el niño. (6, 97).

Por qué ocurre a menudo en la práctica de la educación escolar que una clase ha sido una buena colectividad en los años de la infancia y luego se ha disgregado en los años de la adolescencia? Porque, una vez que en

los años infantiles ha descubierto en los demás niños todo lo que podía descubrir, el adolescente no encuentra ahora nada nuevo, no ve lo que imperiosa y escrutadoramente busca su alma. Y no lo encuentra porque la vida de la colectividad no se enriquece con una actividad enjundiosa, colmada de ideas. (12, 216).

Una colectividad no es una masa amorfa, Existe como riqueza de individualidades. Y si el educador supone que la fuerza educativa de la colectividad reside ante todo en las dependencias organizativas, en la subordinación y la dirección, sus esperanzas no se verán cumplidas. La fuerza educativa de la colectividad comienza por lo que hay en cada individuo, por las riquezas espirituales que tiene cada cual, por lo que éste aporta a la colectividad, lo que da a los demás, lo que de él toman los demás. Ahora bien, la riqueza de cada individuo no es más que la base de una vida enjundiosa, plena, de la colectividad. La colectividad se torna fuerza educativa mediante una actividad conjunta en la cual la elevada idea que da el alma al trabajo se patentiza en nobles objetivos morales. (12, 215).

Es importantísimo principio de nuestro trabajo educativo la participación de cada niño en la vida de varias colectividades de la escuela, cada una de las cuales le revela un aspecto u otro de la multifacética vida espiritual del individuo. (9, 23).

Organizar acertadamente la educación de los adolescentes significa conseguir que cada uno de ellos se descubra a sí mismo precisamente en la actividad más acorde con sus aptitudes... Nada hay peor en la educación de estos alumnos que obligarles a todos a hacer lo mismo. Por atractiva que sea, una actividad colectiva no puede ser interesante siempre y para todos. Los infortunios de muchos educadores que se quejan de una presunta endebles de la colectividad de adolescentes tienen precisamente por causa el querer encajar las variadas demandas de los alumnos en los marcos tediosos de "medidas" uniformes. (6, 89).

Entre otras razones, las dificultades en la educación de los adolescentes parten de los cambios cualitativos que se producen en las relaciones entre el individuo y la colectividad. La gravitación hacia la colectividad, propia ya en los niños de edad preescolar, cobra en los adolescentes un carácter cada vez más consciente. Estos alumnos buscan ya no sólo una comunicación espiritual permanente, cosa que sucede también entre los escolares más pequeños, sino asimismo coincidencias de pensamiento. Esta unidad de ideas, de juicios, de convicciones, de intereses intelectuales, de conducta moral es comprendida ya por el adolescente como la gran fuerza de atracción de la colectividad. En ésta valora el adolescente, sobre todo a los catorce o quince años, ya no sólo el que atraigan a todos sus compañeros

unos intereses comunes, una actividad común, sino también el que todos coinciden en el enjuiciamiento de las cuestiones que para ellos son más importantes y les preocupan. (6, 150).

La interrelación de lo colectivo (común) y lo personal (individual) es en la vida espiritual del adolescente más complicada que en los niños de los grados inferiores. Interesa a los adolescentes, sobre todo a los catorce o quince años, no sólo lo que hacen sus compañeros, sino también lo que ellos piensan de esa actividad suya, las ideas con que enfocan el trabajo. En la colectividad de los niños de las clases primarias no destacan aún los alumnos por la individualidad creativa, por el deseo de hacer algo propio, algo irrepetible. Ese rasgo se vuelve en los adolescentes determinante, rector, en su comunicación espiritual con la colectividad. El adolescente ve ya en el alumnado individualidades, cada una de las cuales se distingue por su singularidad, por la originalidad de lo que hace, por su inteligencia, por sus facultades... La coincidencia en el pensar comienza a convertirse a esta edad en una de las fuerzas más considerables en el agrupamiento espiritual de los adolescentes. (6, 154).

Los adolescentes son muy sensibles a todo lo artificial, a lo ficticio. Rechazan esas astutas medidas de organización que se proponen ocupar su tiempo, unirles sólo para que estén juntos. La vida y las actividades de la colec-

tividad satisfacen al adolescente siempre y cuando halle en esta satisfacción a sus múltiples intereses. Entre los doce y los quince años, los intereses intelectuales de los alumnos van adquiriendo creciente diferenciación; una buena colectividad aglutinada por altos ideales no puede ya ella sola satisfacer plenamente todas las solicitudes de los adolescentes, razón por la cual adquiere creciente significado la participación del adolescente en la vida de varias colectividades. (6, 155).

Un dato a considerar es que el adolescente no está siempre en el seno de la colectividad ni el educador está siempre con él. A menudo aquél está solo consigo mismo. Es muy importante que al quedar solo quiera pensar, idear sueños, pintar en su imaginación un cuadro impresionante de la belleza y el heroísmo, figurarse en unas situaciones difíciles combatiendo por el triunfo del bien. Sin esos minutos y horas no hay personalidad humana, no anida en el corazón juvenil un impulso noble en busca del ideal ético. No es eso autocontemplación ni apartamiento egoísta de la colectividad. Es una fase en la actividad espiritual del individuo, fase de autoeducación, de afianzamiento de las convicciones propias. He procurado siempre dar a cada adolescente una fuerte propulsión para una actividad espiritual individual, para una introspección rigurosa y exigente, para que se mida por el rasero supremo, el de los principios comunistas. (12, 205).

Una larga permanencia en la colectividad exige un cambio en la situación: la soledad, el descanso completo de la tensión impuesta por la comunicación espiritual... Un prolongado descanso de la vida en colectividad es necesario tras períodos enteros de vida escolar. Después de cada trimestre académico, el adolescente debe quedar solo consigo mismo y con su familia. Esto es tan necesario como necesaria es una vida espiritual llena y variada para la colectividad. (12, 107).

Creo necesario salir al paso una vez más de una comprensión equivocada de lo que llamo actividad espiritual individual. No es ésta ensueño distanciado de la vida ni vuelo estéril de la fantasía; es ante todo reflexión acerca de lo que constituye la vida del individuo, acerca de lo que le preocupa e inquieta. Es pensar y hacer proyectos acerca del trabajo, de lo ya logrado y de lo que es preciso alcanzar.

Si se carece de una vida pletórica de ideas, de trabajo, de nobles relaciones morales en la colectividad, tampoco puede existir una actividad espiritual individual plena encaminada a la autovaloración y la autoeducación. (12, 205).

La fuerza educativa de la colectividad, la fuerza saludable del trabajo son verdades elementales de la educación, pero no irán más allá de serlo en ausencia de esa actividad espiritual individual interna en la que se forma el

ideal. El ideal ético es, sí, cosa social, pero al propio tiempo muy del corazón de cada cual: es la refracción en lo personal de los principios políticos, morales y estéticos. (12, 206).

La unidad de los intereses sociales y personales es la base de la libertad humana auténtica. La libertad del individuo no se expresa en la independencia del hombre respecto de la sociedad, sino en una armónica conjugación de los intereses personales y los sociales, en una profunda refracción de los ideales sociales en los ideales personales. "El comunismo —dice el Programa del P.C.U.S.— es un régimen en el que florecen y fructifican plenamente las aptitudes y las dotes, las mejores cualidades morales del hombre libre".

LAS POSIBILIDADES DE UNA COLECTIVIDAD INFANTIL

Sería de gran provecho para la pedagogía sopesar serenamente lo que puede hacer una colectividad de niños (de adolescentes, de jóvenes) y lo que para ella es tarea completamente superior a sus fuerzas. Y es necesario no para poner en duda la fuerza de la colectividad; lo es, por el contrario, para, libres de demagogia, establecer con precisión las condiciones en que una colectividad se torna fuerza educativa realmente poderosa.

Juntar en un haz las múltiples influencias, conseguir en lo que cabe la armonía es la misión del pedagogo. (24).

Nuestro afán de organizar al máximo posible la vida de los alumnos llega en ocasiones a lo absurdo. Las organizaciones del Komso-mol piden que hasta en los días festivos se instituyan en las escuelas el descanso colectivo de los adolescentes, que hasta los domingos el maestro entretenga y vigile a estos alumnos para que no vayan con malas compañías. Toda esta pseudopreocupación por la moral del adolescente suscita inquietantes ideas: ¿a quién educamos? En el alma de ese individuo al que se teme desfajar hasta que llegue a la madurez y lo atiborran de satisfacciones y alegrías, se instalan el vacío y el tedio. (32).

En la edad de la adolescencia, una interacción correcta entre la colectividad y el individuo presupone en la primera sensibilidad, tacto y delicadeza para todo lo rigurosamente íntimo. El gran arte del educador consiste en saber determinar el límite tras el que es inadmisibile la injerencia en la esfera íntima. Cuanto más elevado es el nivel intelectual y cuanto más profundas y limpias son las convicciones morales del educando, tanto más amplia es esa esfera y tanto más diversificada debe ser la vida espiritual de la colectividad a fin de que el individuo encuentre en ella el manantial de su desarrollo. (6, 161).

Es difícil encontrar una persona que en su vida no haya cometido una falta; tanto más posibles son las contravenciones en la infancia, período de formación de la contextura moral. Pero ni una sola acción de un niño debe ser asimilada a una acción idéntica de un adulto. En una colectividad infantil, un hurto es algo completamente distinto del mismo hecho ocurrido entre adultos. Y si la conducta del niño es denunciada y enjuiciada lo mismo que la conducta del adulto, se traumatiza perdurablemente (a menudo para toda la vida) el sensible corazón infantil. Un niño que ha cometido un desliz y su conducta es afeada ante toda la colectividad se recluye en sí mismo, se extraña de sus compañeros y —cosa particularmente indeseable— padece un embotamiento de sus buenos impulsos e inclinaciones, de su deseo de ser honesto, altamente moral. Por estas razones, entre todos los actos vituperables, los hurtos cometidos por niños requieren más que nada sensibilidad, tiento y penetración en el mundo espiritual del niño. (5, 13).

Es también muy nociva la “autocrítica organizada”. Sucede a veces con la autocrítica, por decirlo con palabras del conocido poeta alemán J. Becher, como con el arrepentimiento: el pecador se reprende, hace penitencia y punto final. Semejante “autocrítica” adquiere rasgos de farsa y, sobre ser estéril, produce detrimento a la causa que sacaría provecho de una autocrítica auténtica y sincera. Si un alumno no ha comprendido o no ha notado

la incorrección de su acto o su conducta no hay que incitarle en modo alguno al “arrepentimiento” ante la colectividad. La autocrítica auténtica es la voz de la conciencia. (8, 113).

...Un empleo irreflexivo de los castigos debilita al alumnado y a menudo trae consigo la caución solidaria. Desde el ángulo visual de los niños, ésta es en su primera fase defensa justa de la colectividad contra la injusticia del pedagogo. Es notorio que la caución solidaria no existe en los grados inferiores de la escuela. En ellos, los niños cuentan al maestro sincera y honestamente cualquier acto reprensible de sus compañeros. Tampoco se dan en los primeros grados conflictos entre el culpable del acto y los niños que lo cuentan al maestro. Al que sinceramente comunica al maestro el hecho vituperable no le motejan de “acusica” o “chivato”. Esos y otros calificativos oprobiosos aparecen en el léxico de los niños más tarde, junto con la aparición de la caución solidaria. (5, 144).

Cualesquiera que sean los hechos que induzcan a los alumnos a encubrirse mutuamente, el fondo es siempre el mismo: empleo inadecuado de un método educativo tan delicado como los castigos.

Y sucede a menudo que los educadores intentan que la colectividad infantil apruebe un castigo impuesto a un escolar, tratan de crear una apariencia de opinión pública entre los niños e incluso de sancionar en nombre de la

colectividad. Estos intentos son muy nocivos, pues siembran desconcierto en la pequeña experiencia de vida social que tienen los escolares. (5, 45).

Debe tenerse en cuenta la contradicción dialéctica que encierra el influjo educativo sobre la personalidad en formación: aquello que influye con mayor fuerza sobre el individuo suscita con frecuencia protesta interna y, en ocasiones, indignación. El educador ha de resolver con cuidado si cabe decir a la colectividad algo que un alumno juzga rigurosamente personal y reservado. La esfera de lo personal en la vida del ciudadano de la moderna sociedad socialista se ha ampliado inconmensurablemente y sigue ampliándose. Al revelar lo personal, lo íntimo, el educador, además de humillar la dignidad humana del alumno, mella la sensibilidad emocional de éste, endurece su naturaleza, educa —sin darse cuenta y posiblemente contra su propósito— esa paquidermia que a la postre comporta la indigencia emocional. (14, 2).

Se habla frecuentemente de la opinión pública de la colectividad, de su influencia sobre el individuo... Todo eso es posible, pero se hace realidad sólo en el caso de que exista en la escuela, en la colectividad una alta atmósfera moral y una actitud activa hacia los valores morales. Sin ello no puede ni hablarse de que existe una opinión pública en la colectividad, sin ello la comunidad de los esco-

lares es una masa fofa, un tropel y, por ende, no es una colectividad. (14, 4).

Sí, la colectividad infantil es el apoyo del maestro. Mas por fuerte que, como instrumento, sea su influjo sobre el individuo, no es omnipotente. A mayor abundamiento: precisamente porque ese instrumento es fuerte resulta a las veces harto peligroso no ya en manos del ignorante, sino hasta del que sabe lo que trae entre manos. Cuanto mayor es la eficacia visible con que se aplica, cuanto más hondamente penetra en el corazón, tanto mayor es el riesgo de "pasarse de la raya", de convertir la opinión pública en medio de castigo de los alumnos. (28).

Por aplicar irreflexivamente el principio del "influjo paralelo" olvidan muchos educadores que la colectividad no es un ente sin fisiónomía abstracto. La opinión en el educador de que la colectividad infantil es un instrumento que "tiene a mano" y está siempre "a punto para ser usado" no tiene en cuenta la complejidad toda del mundo espiritual de la colectividad y de los individuos que la componen. (28).

Cualquier estructura, cualquier forma organizativa de la colectividad escolar general desempeña su papel en la educación de los alumnos sólo cuando éstos tienen una experiencia positiva de las relaciones colectivistas adquirida en las colectividades primarias. (1, 22).

Miro con compasión a los niños a quienes la colectividad les pone bajo el "patronato" de un compañero fuerte. El débil se habitúa tanto a considerarse débil que si le llamas obtuso, necio y desmañado no hará más que sonreír lamentablemente. Duele ver a esos niños, y los hay así en nuestras aulas. (24).

Si los niños tienen conciencia de sí mismos como de un todo único, la colectividad se convierte en una gran fuerza educativa. Fuerza que se manifiesta no tanto en que la colectividad juzga y castiga, cuanto en que anota a su cuenta lo bueno y lo malo, asume la responsabilidad de los actos vituperables. (5, 48).

...El mundo espiritual de la colectividad y el mundo espiritual del individuo se forman gracias a la influencia recíproca. El individuo extrae mucho de la colectividad, pero ésta no existe si sus componentes no poseen un mundo espiritual caudaloso y diverso. (28).

VI. La moral, las convicciones

DEBER SAGRADO DEL HOMBRE

El deber ante la Patria es un deber sagrado de hombre. De nosotros, los padres, los educadores, depende que cada pequeño ciudadano nuestro lo estime como estima un hombre honrado su buen nombre, la dignidad de su familia. (17).

Conseguir que ya en los años de la infancia piense el alumno en el presente y el futuro de la Patria es una de las premisas más importantes para impedir las quebraduras morales en la adolescencia. Las ideas, los sentimientos, las preocupaciones del individuo como ciudadano, su deber y su responsabilidad como tal constituyen la base de la dignidad humana. (12, 197).

La concepción del mundo es no sólo el sistema de representaciones del universo..., sino también el estado subjetivo del individuo que se manifiesta en sus ideas y sentimientos, su voluntad y su actividad. En la concepción del mundo se expresan la unidad de la con-

ciencia, las opiniones, las convicciones y la actividad. (11, 221).

La concepción científica del mundo es la aleación de la idea, el sentimiento y la voluntad; el individuo adquiere esta concepción del mundo cuando el conocimiento es a la par lucha por el dominio de las fuerzas de la Naturaleza y comprensión de la vida social circundante. (11, 221).

La humanidad vio ya en la remota antigüedad que, además de la fuerza física, el hombre tiene fuerza espiritual: la lealtad a las convicciones, la seguridad en la razón que defiende, la irreductibilidad ante las dificultades, la intrepidez. Este concepto de la fuerza del espíritu, la valentía y la firmeza de voluntad es histórico, se ha formado gradualmente. (6, 9).

La circunstancia de que millares de hombres dieran su vida por un futuro esplendoroso de la humanidad cuando éste se hallaba muy distante de ser realidad, testimonia brillantemente la enorme fuerza transformadora de las ideas de vanguardia. Alentados por estas ideas, los hombres se tornaron más fuertes, se sintieron invencibles y aceptaron la muerte sin ver en ella su derrota.

Pero la cima del progreso social y moral fueron las ideas comunistas. Ellas iluminaron los más nobles impulsos y afanes de la humanidad con la antorcha de la verdad científica. Movidos por estas ideas, millares de luchado-

res se sintieron exponentes de la razón y las aspiraciones del pueblo trabajador, y este sentimiento les infundió nueva fuerza. Por primera vez en la historia, la cantera de la fuerza espiritual de los hombres animados por las ideas comunistas fue un apoyo efectivo por parte de las masas populares... En la lucha, en las privaciones, en el sacrificio encontraron millares de militantes de los altos ideales una profunda felicidad personal, pues sabían su meta alcanzable y hacedero su ensueño. (6, 9).

El sentido de la lucha por la construcción del comunismo consiste en combatir no sólo contra el mal del mundo caduco, sino también por el bien del mundo nuevo. Esta lucha exige sacrificio, heroísmo, fuerza espiritual. Pero el carácter de esta lucha es distinto: se expresa en un trabajo ahincado, en la edificación de las bases materiales del comunismo, en la lealtad a las ideas del internacionalismo proletario, en el servicio desinteresado a la sociedad, en el cumplimiento irreprochable de las normas de la convivencia socialista. (6, 10).

Es importante rasgo del ideal de la moralidad comunista el odio a los imperialistas y a sus lacayos, a todos los que siembran las semillas de la misantropía, la enemistad racial y nacional y la guerra. Este odio es un sentimiento sagrado, noble, enaltecedor. Un odio que no tiene nada que ver con el odio que sienten por nosotros los enemigos del socialismo, porque

el odio de ellos lo dicta el pavor animal de unas clases sentenciadas a la desaparición. El odio de nuestros enemigos engendra crueldad, pues la cobardía, como ha dicho Carlos Marx, no puede ser enérgica sino recurriendo a la crueldad. . . El hombre de la época del comunismo es bondadoso, cualidad que se manifiesta ante todo en su entrega total a la construcción de una sociedad donde las gentes vivirán creativa, gozosamente. Mas el que batalla por el comunismo es firme e intransigente cuando choca con lo que estorba el nacimiento y desarrollo del sistema de vida nuevo, comunista. En la actividad de los comunistas, combatientes que manifiestan noble odio en la lucha con el enemigo, admira a los alumnos la profundidad de este sentimiento por sí misma y su manantial: la fe en el carácter justo de la lucha. (8, 103.)

Formar en los alumnos la firme convicción de que los bienes materiales y espirituales del socialismo fueron conquistados con el sacrificio de la vida de sus abuelos y padres significa arraigar en la juventud el sentido de su gran responsabilidad por el futuro. (7, 80).

Los niños escuchan la palabra "*comunista*" con mucha frecuencia. Me he esforzado para que esta palabra y este concepto se unieran en su conciencia con las figuras más relevantes, más nobles de los que batallaron por la liberación de nuestro pueblo de los explotadores, por

la construcción del socialismo, por la victoria sobre el fascismo, por la transformación comunista de la sociedad. He considerado ideal del trabajo educativo el que nuestros alumnos, herederos de los ideales comunistas de sus padres y abuelos, se enorgullecen de ellos, sean los dueños auténticos de su país, hombres que luchan por la construcción y el triunfo del comunismo.

Esta tarea educativa la consideraba realizable ante todo a través de un ciclo de charlas, al que denominamos "Hombres de corazón fogoso". En ellas les hablaba de destacados comunistas de nuestro país como Iván Bábushkin y Serguéi Lazó, Yákov Sverdlov y Grigori Kotovski, Félix Dzerzhinski y Ter-Petrosián (Kamó). La brillante vida y la heroica lucha de los comunistas que combatieron contra el zarismo, por la revolución socialista llevaba al ánimo de los alumnos que la felicidad suprema del comunista es la lealtad al pueblo, la lucha por la felicidad del pueblo.

Desde los primeros días de nuestra "Escuela de la alegría" hasta el momento en que chicos y chicas, provistos del diploma de la escuela media, emprendían su vida laboral o proseguían los estudios, reservé tiempo para las Lecturas leninianas. Al principio se trataba de relatos sobre la infancia y la juventud de Vladímir Ilich. Con el paso del tiempo, las lecturas leninianas se asociaban más a las cuestiones de la historia, de la ideología comunista, de la lucha de nuestro partido por un futuro mejor para el pueblo. Los niños veían que el Partido

Comunista agrupa en sus filas a lo mejor de nuestro pueblo. (10, 198).

De la actitud del niño hacia la hazaña heroica de sus padres y abuelos depende su fisonomía moral, su actitud hacia los intereses sociales, hacia el trabajo en bien de la Patria. He procurado que acelerara el palpitante del corazón infantil la idea de que, en este mismo altozano donde hoy trabajamos, vertió su sangre un héroe. Los sentimientos afianzan la convicción: el trabajo en nuestra tierra natal en bien de la Patria es una felicidad inmensa en nombre de la cual los hombres marcharon a la muerte. En los pliegues más hondos del corazón infantil despierta la voz de la conciencia: tú caminas bajo un sol claro y miras el cielo azul porque al pie de los álamos y los abedules, los robles y los manzanos yacen los que conservaron para ti la luz y la vida. (10, 232).

Debo subrayar una vez más que las impresiones infantiles, la actitud emocional hacia el pasado heroico de nuestra Patria, hacia las hazañas de los héroes que entregaron la vida por nuestra felicidad no son fenómenos que depriman la psiquis infantil ni que engendren sentimientos pesimistas. Por el contrario, las emociones infantiles están arreboladas por una percepción del mundo acusadamente optimista, por una viva fe en el triunfo de la vida. (9, 83).

Los episodios históricos de la lucha del género humano en el camino hacia las cumbres

de la felicidad —el comunismo— son candentes como hierro al rojo vivo. Cada página de esa historia debe arder para los adolescentes con el fuego de las pasiones inextinguibles. Educar a hombres que combatan fogosamente por el comunismo significa conseguir que los corazones juveniles hermanen con el ardoroso corazón de Serguéi Lazó, de Félix Dzerzhinski y Nikolái Gastelo, de Dmitri Kárbishev y Alexandr Matrósov, que las páginas palpitantes de la historia enciendan las almas juveniles, despierten los ímpetus heroicos, enseñen a vivir. (12, 54).

Damos a conocer ya en los grados primarios buen número de acontecimientos históricos; leemos relatos sobre el pasado de la humanidad, sobre la lucha contra el mal social en otros tiempos y en el presente. Dedicamos ciclos especiales de charlas y lecturas a la lucha de las fuerzas sociales avanzadas contra las fuerzas reaccionarias. Uno de estos ciclos —“Los grandes humanistas combatientes por la dicha de la humanidad” — está pensado para una duración de cinco a seis años. Subrayamos en particular el nacimiento de las ideas comunistas con gran antelación al marxismo. Tienen una gran carga educativa los ciclos de veladas y lecturas sobre temas como “Los precursores del comunismo científico”, “Las insurrecciones populares desde la antigüedad hasta el siglo XX”, “Los primeros comunistas” y “Una vida entregada a los ideales de la libertad”. (14, 9).

En la infancia no debe haber una felicidad despreocupada, plácida. Cuanto más cuantiosos son los bienes materiales y espirituales que entregan las viejas generaciones a los niños, tanto más importantes es hablarles de los hombres que dieron la vida por el pueblo. Lo subrayo: tiene esto particular importancia en los años infantiles, edad en que se forman en la conciencia las primeras nociones sobre el bien y el mal, la justicia y la injusticia, la honestidad y la deshonestidad. (9, 82).

La base de la educación moral, de la madurez moral del adolescente es el ideal de la Patria. La educación moral, la nobleza espiritual del individuo en los años de la adolescencia se consiguen haciéndole ver el mundo a través de su deber ante la Patria; lo más sagrado para él ha de ser el honor, la gloria, la potencia y la independencia de la Patria. (12, 24).

Una larga experiencia de trabajo escolar persuade de que la fuerza y la eficacia de la educación patriótica están determinadas por la profundidad con que la idea de la Patria se adueña del individuo, del grado con que el hombre ve el mundo y se ve a sí mismo con ojos de patriota. Educar a un hombre dispuesto a entregar la vida por la independencia de la Patria soviética significa colmar la vida cotidiana del adolescente de sentimientos que ennoblecen todo lo que el individuo comprende y hace a esa edad. (12, 210).

NO HAY LEALTAD AL IDEAL SIN SENTIR EL HOMBRE NECESIDAD DEL HOMBRE

Atemoriza a los ideólogos de la burguesía la inmensa fuerza de atracción de las ideas comunistas, del modo de vida comunista. Comprenden, por más que teman reconocerlo francamente, que una de las piedras imanes del nuevo régimen es la moral comunista. Por ello la presentan de un modo falso, torcido, caricaturesco a veces, haciendo hincapié en una supuesta derogación en ella de normas y preceptos elaborados por la humanidad. Es ésta un idea que se inculca con particular insistencia a las jóvenes generaciones. Los ideólogos de la burguesía llegan al punto de tachar la moral comunista de antipopular. El propósito de todo eso es completamente claro: tergiversar, sembrar la confusión y velar el hecho de que la moralidad comunista contiene los juicios, las normas, las convicciones éticas elaboradas por la práctica de la vida y la lucha de las clases oprimidas contra sus sojuzgadores a lo largo de toda la historia de la sociedad humana. (8, 24).

No puede haber moral comunista sin un elemental humanismo. No pueden ser accesibles los altos ideales a un hombre insensible incapaz de sentir con delicadeza. La dureza de corazón engendra la indiferencia por los demás, ésta conduce a la egolatría, y la egolatría a la crueldad.

Opinan algunos que, si en nuestra época hay que educar al hombre fuerte, enérgico, dispuesto a todo, huelga hablar de la bondad, la cordialidad, la sensibilidad. Eso es un craso error. Sí, tenemos la importantísima tarea educativa de afirmar en el alma de nuestro ciudadano la intolerancia frente a los enemigos de la Patria, la disposición a combatir a quienes atenten contra su libertad e independencia. Pero las lecciones de un odio noble son inaccesibles para quien ignora las lecciones de la bondad, la cordialidad y la sencillez. Porque la valentía es la bondad humana suprema, y el odio a los enemigos es auténtico humanismo. La infancia y la adolescencia deben ser escuela de bondad, de humanismo, de sensibilidad. Sólo así sonará en... el corazón del hombre toda la gama de los nobles sentimientos humanos: desde la solicitud delicada, sensible, por la madre hasta el odio al enemigo, la intransigencia con el adversario ideológico. (12, 187).

Para que en el hombre se afirmen los altos ideales hay que proporcionarle el abecé del humanismo. Porque la vida ideológica es la vida de la mente, de la razón, vigilada ésta por un corazón sensible. Una de las verdades de mi fe pedagógica reza así: Hay que educar en la mente y en el corazón del joven una fina sensibilidad hacia sus semejantes. Sólo es capaz de compatir las alegrías y los sufrimientos de la Patria quien no pasa de largo ante las alegrías y los sufrimientos de un particular,

sea el que fuere: hombre próximo o distante, conocido o desconocido. (29).

Cuanto más penetra el hombre en el mundo que le rodea, tanto más debe saber de hombre. El desdén por esta importantísima regla rompe la armonía entre los conocimientos y la moralidad. A ese fenómeno lo llamaría yo ignorancia moral. Consiste en poseer buena copia de conocimientos sobre el entorno, pero no tener noción de la naturaleza humana ni en el plano histórico, ni en el socio-político, ni en el psicológico-moral, ni en el estético. Sin conocimientos, sin ideas acerca de lo que eleva al hombre sobre el mundo animal no se desarrolla la esfera emocional, lo que comporta la tosquedad de sentimientos. (12, 176).

La visión humana del mundo no es un don de la Naturaleza: es fruto del trabajo y de las relaciones humanas. Un trabajo en el que participa el corazón, pues sin éste tampoco el trabajo educa. (12, 279).

¿Cómo se puede conseguir que el niño realice una buena acción no con vistas al elogio y la recompensa, sino por íntima necesidad de hacer el bien? ¿En qué consiste esa necesidad de hacer el bien, cuál es su punto de partida? Desde luego, en la educación de la bondad tiene gran significado el impulso espiritual colectivo. Mas, pese a todo, un sentimiento compartido debe afectar a zonas profundamente personales de la vida espiritual de cada niño.

Me he esforzado para lograr que todos mis alumnos hicieran buenas acciones —ayudaran a sus compañeros o, en general, a otras personas— partiendo de móviles internos, y hacerles que sintieran profunda satisfacción. Quizá sea ésta una de las cosas más difíciles en la educación moral: enseñar a hacer el bien y, al propio tiempo, evitar los consejos rectilíneos: procede de tal o cuál modo. ¿Qué debe hacer uno en el trabajo práctico? Por lo visto, lo principal es desarrollar en el niño esas fuerzas interiores gracias a las cuales el individuo no puede sustraerse a la bondad, es decir, enseñarle a condolerse. Ahora bien, ¿de qué modo se puede hacer eso? ¿Cómo se puede lograr que el niño, al ver un dolor ajeno, se ponga mentalmente en el lugar del que padece, que esa noble visión se traduzca en noble sentimiento? ¿Cómo se puede lograr que la personalidad del niño hermane con la del que padece, que el niño se vea y se sienta a sí mismo en el que está sufriendo? (10, 203).

Recuerdo infinidad de contestaciones de niños a esta pregunta: “¿Cómo te gustará ser cuando seas mayor?” Fuerte, intrépido, valeroso, inteligente, hábil, invencible... Nadie me ha dicho: bondadoso. ¿Por qué no se sitúa la bondad al lado de virtudes como la intrepidez o el valor? ¿Por qué los niños hasta se avergüenzan de su bondad? Sin bondad —auténtico calor del corazón que un hombre transmite a otro— es imposible la belleza espiritual. También me he preguntado por qué son

los niños menos bondadosos que las niñas. ¿Quizá sólo parezca así? No, es un hecho. La niña es más dada a la bondad, al afecto, al cariño, seguramente porque desde sus cortos años vive en ella el aún inconsciente instinto de la maternidad. El sentido de custodia de la vida nace en su corazón mucho antes de convertirse en fuente de una nueva vida. La raíz, la cantera de la bondad está en la creación, en la afirmación de la vida y la belleza. La bondad está irrescindiblemente asociada a la belleza. (10, 48).

... Los buenos sentimientos deben prender en la infancia, mientras que la humanidad, la bondad, el afecto y el cariño nacen en el trabajo, en el cuidado y en la inquietud por la belleza del mundo circundante.

Los buenos sentimientos y la emotividad son la viga maestra del humanitarismo. Si no se educan en la infancia, los buenos sentimientos no podrán ser educados nunca, porque este sentir auténticamente humano penetra en el alma a la par con el conocimiento de las primeras y más importantes verdades, a la par con la percepción y el impacto de los matices más sutiles de la lengua materna. En la infancia, el hombre debe cursar la escuela emocional, la escuela de la educación de los buenos sentimientos. (10, 50).

El origen del egoísmo infantil reside en la ineducación de los sentimientos. El niño se ve impotente ante el mal, que le parece invenci-

ble. Y la sensación de impotencia da lugar a la idea de la soledad. En cambio, si entrega a otros la pasión de su alma, el pequeño hombre no se para a pensar en que entabla solo la lucha contra el mal. (11, 180).

Educación la sensibilidad ante el dolor y los sufrimientos ajenos es importante tarea de la escuela soviética. El hombre puede ser amigo, camarada y hermano de otro hombre sólo a condición de que sienta como propio el dolor de éste. (10, 76).

Conseguir que el niño perciba con el corazón al prójimo: así cabe formular esta importante tarea educativa que me propuse. (10, 76).

Es muy importante no convertir los buenos sentimientos y las buenas acciones en "medidas" para la exhibición. Cuanto menos se hable de lo hecho, tanto mejor; la bondad no puede ser objeto de elogio: he ahí unas normas a las que debe ajustarse el trabajo educativo. Lo más peligroso es que un proceder humano sea concebido por el niño como un mérito, casi como un acto de intrepidez. La culpa de ello es de la escuela, con la mayor frecuencia. Ocurre que un alumno encuentra diez kopeks que alguien ha perdido, los entrega en la clase, y ya ese acto corre de boca en boca. (10, 205).

El acervo espiritual del hombre será incompleto si éste no posee los conocimientos que

constituyen la base del acervo moral. (12, 177).

El abecé de la moral entra en la conciencia y el alma sólo cuando existe en la colectividad escolar una ética elemental en las relaciones humanas. Esto es muy sencillo y, a la vez, muy complicado. Sencillo, porque esas relaciones caben en una fórmula única: cada cual debe ver en el otro a un hombre. Complicado porque las relaciones humanas deben abarcar todas las esferas de la vida espiritual y a todos los integrantes de la colectividad: a educadores y a educandos. (12, 190).

Si un alumno procede mal no es siempre porque le enseñen a proceder así, sino más a menudo porque no le enseñan a proceder bien. (2, 192).

... Teníamos elaborado un programa de hábitos morales. En él figuraban algunos como éstos: no dejar nada a medio hacer; cumplir el trabajo no de cualquier manera, sino únicamente bien; no cargar nunca el trabajo propio sobre hombros ajenos y no aprovecharse del fruto del trabajo ajeno; ayudar a los ancianos, a los débiles, a los que viven sin familia, nos sean allegados o "ajenos"; ajustar nuestros deseos al derecho moral de satisfacerlos; no permitir nunca que, por satisfacer mis deseos, mis padres se priven de algo o se creen dificultades; concordar las alegrías, las satisfacciones y las

diversiones propias con las necesidades de los demás, no permitir que las alegrías propias sean preocupación o quebranto para otros; no ocultar actos propios dignos de censura, tener el valor de hablar francamente de ellos con quienes juzguemos que deben saberlos. (12, 197).

Así como una persona habituada a leer no se detiene en cada letra de una palabra, para el hombre moralmente educado una acción noble no necesita fundamentación lógica de la idea que esa acción expresa. Pero así como es imposible leer una palabra sin conocer las letras, es imposible el firme convencimiento moral sin acciones, sin hábitos morales. (11, 182).

La educación de costumbres morales no requiere métodos ni prácticas especiales: reside en la propia esencia de las relaciones colectivas. Lo más importante en esta esfera de la educación moral es que el móvil principal de las buenas acciones sea la conciencia y la voluntad de los propios adolescentes. La educación no debe consistir en la orden desde arriba y la subordinación atolondrada desde abajo. El adolescente debe notar siempre que sin su voluntad sería imposible la buena acción. (12, 197).

Si se habla y se vuelve a hablar en la escuela acerca de las buenas acciones y éstas no se ven por parte alguna, las fuerzas del personal pe-

dagógico se consumirán en combatir las contravenciones... La mente y la voluntad de los maestros estarán ocupadas en investigar quién es el autor de tal o cual hecho, quién es el culpable... Allí donde la moral no vive en buenas acciones, abundan los perjudicados y difícilmente se halla a los culpables. (33).

Mostremos cómo partiendo de actos se forman unas convicciones morales que exigen respeto de los intereses ajenos. Enseñamos a los niños:

Di lo que pienses de una persona, un hecho, un fenómeno, un suceso. Nunca trates de acertar lo que gustaría a otro oírte decir. Eso puede hacer de ti un hipócrita, un adulator, en fin de cuentas un tipo despreciable.

Has visto con tus propios ojos una injusticia, un engaño, una humillación de la dignidad humana, etc. Tu corazón se ha encendido de ira, quieres intervenir, demostrar o restablecer la verdad... Pero la razón te sugiere: no te inmiscuyas, no es asunto tuyo. Debes saber que eso es la voz de la cobardía. Procede tal como dice el primer impulso, el sentimiento, voz de la conciencia, que de ordinario es el más noble. Una actitud fría racionadora frente a la maldad, la injusticia y la deshonestidad puede hacer de ti un hombre indiferente, duro de corazón.

No censures en público a un compañero, si con anterioridad no has hablado con él de sus defectos, no has tratado de persuadirle de que está equivocado. Y si lo has convencido, la

crítica está también de sobra, no es más que charlatanería.

Si has oído decir algo de una persona, una conducta o un suceso cualquiera no repitas como un papagayo esas palabras, piensa en lo que has oído. Ten acerca de todo tu propio juicio, tu opinión. Pero si te has convencido de que otros están en lo cierto, apoya su idea, defiéndela.

No olvides lo que debes hacer hoy (preparar la lección, trabajar en el taller, en la parcela, en un círculo de aficionados, etc.). Cuando te despiertes, lo primero que hagas será pensar en el trabajo que debes cumplir hoy. Nunca dejes para mañana lo que debes hacer hoy. El mañana es la madre de la pereza, de la indisciplina. Para tener la conciencia tranquila haz hoy cuando menos un poquitillo de lo que tengas que hacer mañana. Sea, ésta, norma constante de tu vida.

Logra los conocimientos con tu propio esfuerzo. Es deshonesto aprovecharse de los resultados del trabajo de un compañero. El cumplimiento de los deberes escolares con el concurso ajeno es el primer paso hacia el parasitismo.

Cuando termina el día piensa en lo que has hecho para proporcionar contento y felicidad a los demás y para estar tú mismo más capacitado, lo que también es una alegría para los otros. Si tu pensamiento no se detiene en nada habrás de confesarte que has vivido un día en balde y que al seguir te tendrás que duplicar el esfuerzo para recuperar el tiempo perdido.

En la sala de trabajo o en el taller ves el modelo de lo que tienes que hacer: una pieza, una herramienta, etc. Por perfecto y bonito que sea el modelo procura siempre superarlo. Debes saber que no hay en el trabajo límites de maestría y perfección.

Si tu amigo se atrasa en el estudio o el trabajo enséñale a vencer el atraso. Si no te preocupa el atraso de tu camarada quiere decirse que eres una persona indiferente. Cuanto más afecto, bondad, solicitud, cuidado y cariño entregues a tu amigo tantas más satisfacciones experimentarás en tu vida.

No endoses tu trabajo a tus padres. Respeta el trabajo y el descanso de ellos con tu buena conducta. Para tus padres es una gran satisfacción que tú estudies y trabajes con provecho. Proporcionales esa alegría. No les causes disgustos. No permitas que te den a ti todo lo mejor. (11, 177-178).

Lo más sagrado y bello que hay en la vida es la madre. Tiene gran importancia que los niños noten la belleza moral del trabajo que proporciona alegría a su madre. Poco a poco, en la colectividad de nuestra escuela fue formándose y afianzándose lo que sería una bella tradición: en otoño, cuando la tierra y el trabajo dan al hombre generoso fruto, celebrábamos la fiesta otoñal de la madre. Cada alumno llevaba ese día a su madre algo creado con su trabajo, algo que había sido su ilusión todo el verano o quizá años enteros: manzanas, flores, espigas de trigo cultivadas

por él mismo (cada niño tenía en el huerto de la casa paterna un palmo de terreno para su trabajo preferido). "Sé solícito con tu madre": esta era la idea que inculcábamos a chicos y chicas ante la fiesta otoñal de la madre. Cuanto mayor fuerza espiritual depositaba un niño en el trabajo realizado para proporcionar satisfacción a su madre, más humano se tornaba su corazón. (10, 211).

Amar a la humanidad es más fácil que hacer bien a la propia madre, dice una sentencia ucraniana atribuida al pensador del siglo XVIII Grigori Skovorodá. Esta máxima contiene una gran sabiduría de la pedagogía popular. Es imposible educar el humanismo si no ha prendido en el corazón el afecto a una persona cercana, entrañable. Decir amor no significa sentir amor. La verdadera escuela de cordialidad, devoción y sensibilidad es la familia: la conducta de uno con los padres, los abuelos y los hermanos es el banco de prueba del humanismo. (10, 212).

La solicitud con la madre, los abuelos y los hermanos menores es cosa tan importante como la existencia de una vida variada y plena en la colectividad escolar... Siempre nos preocupamos de que el adolescente pase gran parte del tiempo en casa, en el seno de la familia, sobre todo con su madre. No es necesario tener siempre a los alumnos "abarcados" por alguna medida, organizar siempre para

ellos algo en la escuela. Las vísperas de las fiestas y los días festivos lo mejor es que el alumno esté con sus padres. (12, 188).

Hemos procurado que los niños midan sus deseos según las posibilidades de los padres. La modestia obliga a un adolescente, chico o chica, a renunciar a bienes materiales y espirituales que sus padres están dispuestos a proporcionarle frecuentemente sacrificándose ellos. La educación de la modestia es una de las tareas más importantes dentro del sistema de la educación moral. Es imposible formar la modestia aisladamente de las demás cualidades: la modestia, la moderación no son accesibles sino a la persona para la cual el trabajo es la expresión de la personalidad, esfera de la vida espiritual. (14, 12).

Cuando un niño llega a la escuela, sus ideas, intereses y sentimientos están asociados ante todo a la familia, a lo que hacen y dicen sus padres y hermanos, a lo que le rodea en casa y en la calle. En la escuela se va ampliando su visión del mundo, se forma una idea del país, del pasado, del presente y del futuro de éste. Poco a poco se forma su conciencia social.

El niño va comprendiendo el lugar de sus padres en la sociedad... comienza a enorgullecerse de su familia, del trabajo de sus padres, quiere decir lo que siente en la colectividad escolar. Mas para formar y fortalecer este sentir es necesario un influjo serio, cons-

tante y, lo que cuenta más, un influjo delicado del maestro sobre la conciencia del educando. A veces, el alma impresionable del niño está profundamente dolida por parecerle que sus padres tienen graves defectos: en general piensa que sus padres son peores que los de los demás niños y le molesta hasta que el maestro le hable de ellos. El sentido de la medida y el tacto en la conversación del maestro con el niño acerca de sus padres es un elemento muy importante en la labor educativa... Los mejores maestros saben que esa conversación puede en un caso fortalecer el amor del niño a la familia, pero, en otro, agravar sus relaciones con los padres o engendrar en él desconfianza hacia el pedagogo, recelo hacia sus palabras. (4, 118).

En la inmensa mayoría de las familias, los hijos "descubren" en los padres los rasgos positivos y los negativos. Esta circunstancia requiere del pedagogo habilidad y cautela a la hora de penetrar en el mundo interior del niño. Hay que influir sobre su conciencia de suerte que el niño sepa distinguir lo principal de lo secundario... Los mejores pedagogos ayudan a los niños a tener conciencia del significado social del trabajo de los padres. (14, 119).

Vivir en la sociedad significa saber renunciar a satisfacciones propias en nombre del bienestar y de la tranquilidad de otras personas.

Seguramente todos nos hemos visto ante el siguiente caso: un niño sumergido en sus alegrías, mientras alrededor todo son lágrimas y quebrantos. También sucede que la madre aparte la atención del niño de todo lo triste y sombrío para que su hijo no se pierda ni una pizca de satisfacción. Y ahí tenemos una notoria escuela de egoísmo. No hay que alejar al niño de los lados tenebrosos de la vida de la humanidad. Debe saber que en nuestra vida no hay sólo alegrías, sino también tristezas. Dejemos que las tristezas ajenas penetren en su corazón. (10, 77).

Para ser un hombre armónicamente desarrollado, el niño y, luego, el adolescente, el joven debe conocer los sufrimientos humanos. Sólo con esa condición verá acertada y sensiblemente al prójimo, y será un hombre intrépido... La verdadera educación es la educación en el espíritu de la intrepidez. La verdadera bondad, la disposición a defender al débil y desamparado, es ante todo valentía, impavidez.

Es éste el fruto supremo del trabajo que debe realizarse en cada individualidad humana: la impavidez espiritual. Hay que preferir la muerte a decir una palabra falsa, a encubrir la impostura, a cerrar los ojos ante la injusticia, ante las humillaciones. La firmeza de espíritu me parece lo principal entre la educación de las cualidades humanas que hay que moldear ya en los niños. (35).

Si habéis logrado forjar en el alma de vuestro alumno la firmeza y la valentía moral, vuestro alumno será no sólo vuestro compañero y partidario, sino también vuestro educador. No temáis esto. La verdadera educación comunista consiste precisamente en que no sólo yo educo a la persona que me mira como modelo, sino en que ella me educa a mí. Yo deposito en mi obra fuerzas de mi alma, y esas fuerzas retornan a mí. (31).

Las lecciones de entereza, de firmeza moral y lealtad a las convicciones son el sendero por donde el joven ciudadano sube a la cima de la madurez moral. (31).

...En la aptitud de encolerizarse e indignarse, de desdeñar y odiar, de ser intransigente e inconciliable con el mal, en estos nobles valores espirituales veo la médula ideológica de la consistencia, de la firmeza y la inmovilidad moral. ¡Cuán importante es que el corazón juvenil no sea indiferente! No puedo concebir una educación moral completa si el corazón del niño, del adolescente no late de dolor y cólera cuando ve la indiferencia, el abandono, la conculcación de los intereses supremos del pueblo, la humillación de la dignidad de cualquier compatriota nuestro; no concibo que una noble ira frente al mal no mueva a realizar un acto de honradez.

Ha sido mi primera preocupación conducir a cada alumno a través de la lucha por el triun-

fo de la verdad, la bondad y la belleza. Me he esforzado en que mis alumnos no fueran insubstanciales y acatadores, callados y sumisos, si lo consigo, cada alumno mío será un hombre verdadero, un g r a n hombre. La grandeza del individuo reside en su desvelo, en su intolerancia y en su responsabilidad por los problemas cívicos. El triunfo de l a v e r d a d para todos debe ser ya en la infancia la médula de la felicidad y del bienestar personal. (30).

De lo que son en la vida nuestros alumnos hablan las siguientes cifras.

De 1949 a 1966 terminaron estudios en nuestra escuela 712 alumnos. De ellos, 278 cursaron enseñanza superior (en institutos y universidades) en las siguientes facultades: de ingeniería, 94 personas; de medicina, 45; de agricultura, 49; de pedagogía, 53; otras, 37. Siguen estudios superiores 183 exalumnos nuestros, distribuidos en las siguientes facultades: de ingeniería, 60 personas; de medicina, 22; de pedagogía, 38; de agricultura, 36; otras, 27. Trabajan en la industria y la agricultura con enseñanza media: mecanizadores en general, 73 personas; técnicos, mecánicos, obreros altamente cualificados, 116; agrotécnicos, criadores de ganado, 62. De ellos 68 trabajan en nuestro koljós como mecanizadores, mecánicos, agrotécnicos y criadores de ganado. (11, 331).

UNIDAD DE CONVICCIONES Y ACCION

Por su propia naturaleza, las convicciones no pueden ser una riqueza espiritual inactiva. Las convicciones viven, se fortalecen, se afinan solo a través de una intensa actividad... Mediante su trabajo, mediante las relaciones en la colectividad, cada adolescente debe demostrar y defender algo, para que a la par con esa verdad se afine su propia dignidad, su honor. Es eso precisamente la lucha espiritual... En ayudar a cada adolescente a encontrar el campo para la lucha espiritual he visto uno de los aspectos del enfoque individual. Lo más frecuente es que fuera el trabajo la esfera de la lucha espiritual... Cuando las ideas viven en el trabajo, el hombre vive identificado con el trabajo. (12, 206).

Las convicciones comunistas se forman en el proceso de la enérgica lucha de nuestro pueblo por el comunismo. Esta lucha contribuye a que todas sus fuerzas espirituales y físicas se encaucen hacia el logro de nobles objetivos enaltecedores del hombre. El trabajo es la actividad en la que se pone con mayor realce al descubierto la unidad de las fuerzas físicas y espirituales, morales, intelectuales y volitivas. El trabajo creativo, comunista, de cara a la transformación de la sociedad contiene posibilidades ilimitadas para la transformación de cada individuo. El trabajo, que en la sociedad explotadora sigue siendo una maldición, es en

nuestro país la propia vida, está colmado de ideas elevadas, altamente morales. (7, 14).

En una educación correcta hay que estimular y dar pábulo al deseo de independencia espiritual, pues en él se manifiesta una sana aspiración a vivir con arreglo a elevadas reglas morales. Es completamente inadmisibles y nocivo querer encajar en el marco de las exigencias, de las reglas y de las limitaciones del régimen escolar todo aquello que debe ser materia exclusiva de la moral y ha de determinarlo ante todo la conciencia de los alumnos. (8, 105).

La modestia del individuo es, desde el punto de vista de los alumnos, uno de los rasgos más importantes de una elevada moral. Para ellos es hombre de elevada moral aquel que tiene conciencia de su dignidad, pero al propio tiempo respeta la dignidad ajena y observa en todas las circunstancias el sentido de la igualdad en las relaciones con los demás. Presentamos a los grandes hombres —ante todo los revolucionarios, las eminentes personalidades sociales— como hombres sencillos, humanos, rebotantes de sentimiento y pasiones nobles. Los ejemplos de asombrosa modestia de V. I. Lenin quedan grabados de modo indeleble en la conciencia de los alumnos como el ideal que siempre hay que seguir. (8, 106).

...Procuramos infundir en los educandos

una idea muy importante: la lealtad ilimitada del comunista a sus ideales no es ciego fanatismo, sino resultado de un conocimiento profundo de las leyes de la realidad. Gracias a la comprensión de esta idea, los comunistas que entregaron la vida en defensa de sus ideales o soportaron por ellos torturas y privaciones sobrehumanas aparecen ante los alumnos no como mártires, no como hombres que invitan a hacer sacrificios, sino como héroes que siguen luchando incluso después de morir, pues su heroísmo impulsa a las nuevas generaciones a realizar hazañas. (8, 96).

Los ideólogos de la burguesía pretenden sembrar entre la juventud soviética la indiferencia y el apoliticismo, la desconfianza en los ideales comunistas. En nuestra sociedad, cada joven es partícipe de la lucha contra los sembradores de ese mal espiritual, partícipe de la lucha por las convicciones comunistas, por una fe profunda en la única verdad que existe en el mundo: la verdad de las ideas comunistas. (12, 52).

La escuela soviética educa a individuos dispuestos a luchar por los altos ideales de la humanidad: la Paz, el Trabajo, la Libertad, la Igualdad, la Fraternidad, la Felicidad de todos los pueblos. Pero luchar por los altos ideales sociales no significa renunciar a la felicidad personal. Sería un craso error concebir la lucha del ciudadano soviético por los altos ideales sociales como sacrificio o renuncia. El co-

munismo es el bien social en nombre del bien individual. La poetización y romantización deliberada de las dificultades que ha de vivir nuestra sociedad en el transcurso de la construcción del comunismo es incompatible con el ideal moral del hombre constructor de la nueva sociedad. . . El ciudadano soviético supera conscientemente las dificultades derivadas de la necesidad objetiva. Pero no hay ninguna dificultad que el hombre quiera conservar. El orgullo del vencedor de las dificultades nace precisamente de la conciencia de que, con su esfuerzo físico e intelectual, ha hecho todo lo posible para que la gente viva y trabaje con más facilidad. (9, 4).

Las bases sociales, políticas y morales de la sociedad son determinantes para la felicidad de cada individuo. Sin embargo, la plenitud de la vida espiritual, cultural y moral determinante de esa felicidad no se logra sólo mediante la creación del bienestar material de la sociedad, sino también mediante la educación de los ideales, intereses, necesidades, inclinaciones, aptitudes y aficiones de cada individuo. (9, 4).

El conocimiento de la verdad es sólo el principio de la educación. El quid del proceso de educación moral consiste en que las ideas morales y políticas se convierten en patrimonio de cada educando, se tornan reglas y normas de conducta. Este proceso sólo es posible mediante una variada actividad espiritual,

pues sin ésta no hay afán de ideal, no hay individuo humano vivo. (12, 199).

La actividad espiritual no es introspección y autoanálisis divorciados del trabajo cotidiano. Es quehacer creativo, intensa actividad social alentada por un noble objetivo. La actividad espiritual es el reflejo de las relaciones sociales, incluido el trabajo, en el mundo interior del individuo, en sus aficiones y aspiraciones, en sus deseos. Lo repito: en los deseos. Es hombre de verdad sólo aquel en quien surgen y se afirman nobles deseos capaces de estimular la conducta, de engendrar pasiones y actos en los que el hombre vuelve a afirmarse y en los que nacen nuevos deseos. Este complejo proceso es el que, en la práctica de la educación, llamamos vida espiritual del individuo... Una regla de oro en la educación de los adolescentes reza así: abundancia máxima de actos suscitados por nobles deseos, por nobles afanes de inspirarse en el arquetipo moral. (12, 200).

Tenemos los educadores una misión excelsa y honrosa: infundir encumbrados ideales en el corazón de nuestros alumnos. Proceder de suerte que en su alma se refleje en miniatura el retrato del pueblo. El que lo consiga podrá decir con seguridad: yo he logrado el objetivo de la educación. (17).

Desde que es niño, el hombre debe ver el mundo a la luz de los ideales a fin de que su

vida sea un ascenso a la cima de lo ideal. La idea no es una verdad aprendida de memoria que se pueda decir cuando llega la ocasión. La idea es entrega a la verdad, a la belleza. (29).

La juventud es muy sensible al sentido moral de cada acción que se le propone o se realiza. Si decimos a un grupo de chicos y chicas que, en el frío otoño, hay que ir al campo a recoger la remolacha y no les explicamos en nombre de qué se debe efectuar ese trabajo duro, encontraremos plena indiferencia y ningún deseo de trabajar. Interesa siempre a los chicos y las chicas el sentido moral del trabajo propuesto. Si ven que pagan con su esfuerzo la negligencia y la incuria de otros, su trabajo pierde valor educativo. A un trabajo derivado de la pereza o el descuido ajenos sólo se puede incorporar una colectividad dotada ya de un buen temple moral. En estos casos, el objetivo no es sólo el cumplimiento de determinado trabajo, sino también la lucha contra el mal, la pereza, la incuria, la indiferencia y el egoísmo. Unicamente en tales circunstancias la conciencia de la victoria obtenida sobre las dificultades eleva a los alumnos ante sus propios ojos. Si no advierten que un trabajo determinado significa combatir el mal y no se sienten vencedores en esa lucha, no hay que incorporarles en ningún caso a un trabajo cuyo fin sea remediar la inactividad de otros. (11, 183).

Consideran ciertos educadores que no debe hablarse a los niños de los haraganes, los parásitos y los dilapidadores de las riquezas del pueblo. Disentimos totalmente. Juzgamos que ese propósito de instaurar alrededor del niño una atmósfera de asepsia moral no conseguirá sino deformar el alma infantil.

No se debe acicalar la realidad. No se debe tolerar que en una franca conversación con un compañero o en su casa, un chico diga una cosa y en cualquier reunión, en un ambiente oficial, otra. No se debe tolerar que los alumnos aprendan a obrar contra lo que dicta la conciencia, a fingir... El disimulo de la realidad engendra el dogmatismo en los juicios y encadena el pensamiento, es vivero del escepticismo, de la desconfianza en los altos objetivos y principios comunistas, desarma al individuo en la lucha por el comunismo. (11, 208).

Nos esforzamos en que presida la vida de la escuela el espíritu de la veracidad, la honradez, la intransigencia con el mal, con la mentira, el engaño, la falsedad, el embaucamiento. Infundimos al educando la convicción de que todos —desde el guarda del koljós hasta el ministro— son iguales ante la única verdad, la verdad de las ideas comunistas. Queremos que esta verdad sea el único prisma a través del cual se miren todos los fenómenos de la vida, la fisonomía moral de todas las personas. (11, 209).

Inculcamos a los alumnos, desde los más pequeños..., la idea de que los resultados del trabajo dependen, sobre todo en el campo, no sólo del hombre, sino también de las fuerzas de la Naturaleza. Juzga mérito propio lo que hiciste con tus manos, con tu razón, con tu inventiva; no te adjudiques lo que la Naturaleza dio: la observancia de esta regla afianza la intransigencia ante todo lo ostentativo y falso. Con el fin de poder emitir una evaluación objetiva de los esfuerzos, la laboriosidad y la aplicación elegimos especialmente trabajos en los que ante todo hay que vencer dificultades. Carece de gran mérito el obtener una buena cosecha en un terreno generoso. Pero si un alumno convierte un suelo infecundo en tierra feraz, el fruto de ese trabajo encarna una lucha espiritual, búsquedas, y el alumno siente estima por lo logrado. En relación con esto sucede a menudo que los elogios y estímulos son para alumnos que obtuvieron cosechas relativamente poco elevadas y no para los que las obtuvieron considerablemente más altas. (11, 210).

La palabra (persuasión) y la habituación (ejercicio) no son fases consecutivas del proceso educativo, proceso en el transcurso del cual, según se interpreta de ordinario en la metodología de educación moral, la actividad fija la regla aprendida, afianza la costumbre de proceder con arreglo a la moral... En todas las fases del desarrollo espiritual de los alumnos debe conjugarse estrechamente la ac-

tividad práctica con la explicación de las ideas políticas y las normas morales que la noción de patriotismo soviético incluye en sí. Sólo de tal modo las opiniones y convicciones sociales... son comprendidas y sentidas por el alumno como ideas altamente morales. (4, 6).

Un individuo puede carecer de aptitudes excepcionales; mucho antes de terminar los estudios secundarios puede ver claramente que no será ni científico, ni ingeniero, ni transformador de la Naturaleza, pero jamás debe notar su mediocridad. Cada individuo, por corrientes que sean sus disposiciones y aptitudes, puede ser en nuestra sociedad una persona original, creativa, hacer su aporte a la construcción del comunismo. Y son campo ilimitado para la manifestación de esa personalidad suya, la honradez cívica, la dignidad y el denuedo en el trabajo para bien del pueblo. Descubrir ante cada individuo esta perspectiva personal para su auge es una noble y difícil tarea de la escuela. (9, 107).

Del grado de amplitud de la vida espiritual del alumnado depende la eficacia de los dos métodos fundamentales de educación moral: el método de persuadir y el método de acostumar prácticamente. El arte de la educación moral... consiste en que, desde sus primeros pasos de vida escolar, al niño lo persuadan ante todo sus propios actos y halle éste en las palabras del maestro resonancia de sus propios pensamientos

y vivencias nacidos también en el proceso de un trabajo activo. La riqueza de la vida espiritual comienza allá donde una idea noble y un sentimiento moral, fundidos en un todo único, viven en un acto elevadamente ético. Movemos a los alumnos a la ejecución de actos que tienen un carácter acusadamente moral. Este método de educación ética lo llamamos incitación a manifestar activamente las ideas y los sentimientos. (6, 14).

Demostrar a través del conocimiento y conocer a través de la demostración: en esta unidad del pensamiento y del trabajo consiste precisamente la unidad de la educación intelectual y la visión del mundo. El niño no solo ve, en el fruto de su trabajo, valores materiales; se ve también a sí mismo: su perseverancia, su fuerza de voluntad. Es muy importante que esta activa visión del mundo comience en la edad temprana, que el individuo entre en su primera juventud dotado ya de una firme base de convicciones acerca del mundo. (11, 225).

No hay que habituar a los niños a la retórica ampulosa, no hay que enseñarles a irradiar el calor de los sentimientos cuando no se dan unas circunstancias concretas que pidan la entrega de las fuerzas espirituales. Enseñando a expresar unos sentimientos previstos se corre el riesgo de educar a charlatanes jactanciosos, a bocazas sin principios, a demagogos bo-

quirrotos, es decir, a hombres indiferentes, im-
pasibles. No permitimos que los pioneros al
saludar, por ejemplo, una reunión de adultos,
hablen de cosas acerca de las cuales no pueden
tener una idea clara, de nada que esté más
allá de su experiencia. El niño debe hablar
sólo de lo que a él le interesa y no de lo que
quieren decir los mayores por boca de él.
(11, 195).

No se puede considerar que cuando decimos
a los pioneros del VIII grado: "Ahora sois ya
komsomoles" y les entregamos en un ambiente
de solemnidad el carnet del Komsomol haya-
mos hecho de ellos personas mayores. La fe
ingenua en la fuerza mágica del carnet del
Komsomol se veulve a menudo contra el edu-
cador: si nota que tras la solemne ceremonia
se han olvidado de él, el adolecente se vuel-
ve indiferente. (12, 234).

La convicción no puede existir sin manifes-
tarse en un trabajo activo. (7, 166).

Un hombre que tiene por convicción perso-
nal la concepción revolucionaria materialista
científica del mundo, un hombre en cuya vida
y actividad tiene significado decisivo el enjui-
ciamiento marxista-leninista de los fenóme-
nos de la realidad circundante procederá co-
mo activista social independientemente del tra-
bajo que realice, del cargo que desempeñe. Su
papel en el progreso social no lo determi-
nan el cargo ni el trabajo, sino el contenido
moral y la orientación de su actividad. (7, 12).

EN LOS AÑOS DE LA ADOLESCENCIA SE ABRE ANTE EL INDIVIDUO EL MUNDO DE LAS IDEAS

En las horas vespertinas de meditación en
mis alumnos, he pensado frecuentemente que
el paso a la adolescencia es como un segundo
nacimiento. La primera vez nace el ser vivo,
la segunda, el ciudadano, el individuo activo,
pensante que, además de ver el entorno, se ve
ya a sí mismo. La primera vez, el individuo
proclama: "Aquí estoy, preocupaos de mí, no
me puedo valer por mí mismo, no me olvidéis
ni un instante, cuidad de mí, quedad junto a
mi cuna con la respiración en suspenso". Cuan-
do nace por segunda vez, el individuo se pre-
senta de modo completamente distinto: "No
me tuteléis, no me sigáis, no entorpezcáis cada
paso mío, no me sujetéis con los pañales de
la vigilancia y el recelo, no se os ocurra ha-
blar de mi cuna. Soy un hombre independien-
te. Y no quiero que me conduzcan de la ma-
no. Tengo ante mí una alta montaña. Es el
objetivo de mi vida. La veo, pienso en ella,
quiero alcanzarla, pero quiero subir por mí
mismo a su cima... Necesito la ayuda de un
amigo mayor. Llegaré a la cima si me apoyo
en el brazo de un hombre fuerte y avezado.
Pero me da vergüenza y temo decirlo. Me gusta-
ría que todos considerasen que llegaré a la cima
por mí mismo, valiéndome de mis fuerzas".
Así hablaría un adolescente si supiera expre-
sar sus inquietudes y si —esto es lo principal—
quisiera hablar francamente de todo. (12, 65).

Ya antes de comenzar a trabajar con mis alumnos había oído hablar mucho de las dificultades que presenta la labor educativa con adolescentes. Me decían: "Lo más fácil es trabajar con niños pequeños. Pero en cuanto se hacen mayorcitos parecen otros. Dejan de ser bondadosos, sensibles, tímidos. Se tornan groseros, deslenguados, indiferentes". Más tarde me convencería de cuán equivocado es este juicio. El adolescente "deja" de tener buenas cualidades si éstas no han sido creadas, si el educador supone que las buenas cualidades son un obsequio de la Naturaleza al niño. Si desde los primeros años no se educa en el niño amor al libro, si la lectura no se ha convertido en él una necesidad para el resto de sus días, el alma del niño estará vacía cuando llegue a la adolescencia y, sin que sepamos aparentemente por donde han venido, comparecerán las malas inclinaciones. (10, 175).

Si en los años de la infancia, la fuente más importante de la vida espiritual es el mundo de las cosas, su esencia, su relación y dependencia de causa a efecto, en los años de la adolescencia aparece ante el individuo el mundo de las ideas. A los padres les parece raro, incomprensible, vejatorio que el hijo olvide la cuna desde la que vio el sol y el cielo, olvide el amor materno. Mas en esto se expresa la compleja y contradictoria esencia de ese hecho que consiste en que, en contraste con el vasto panorama de la vida social, la familia, el hogar, la cuna y el amor

materno parecen de pronto al adolescente cosas minúsculas, insignificantes. Incluso sus propios "pecadillos" —las contravenciones de las normas de conducta— los tiene por minucias al lado de los problemas mundiales.

El adolescente comienza a filosofar, a pensar con vastos conceptos sociopolíticos y morales. Todo lo que acaece en el mundo le concierne. Nada de esto debe sorprender a vosotros, educadores de adolescentes: el profundo interés por el destino de los demás es propio de la adolescencia. (12, 172).

Es muy importante en la adolescencia que el mundo al alcance de la mirada mental no sea un mundo angosto, doméstico. Cuanto más lejos ve el adolescente, cuanto más ideas y sentimientos despierta en él esa lejanía con la que no choca directamente en la vida cotidiana, tanto más sutil, atenta y sensible será su visión cívica de su pueblo, de su trabajo, de sus camaradas, de sus parientes y de sí mismo. Si a un adolescente le preocupa, algo que está sucediendo allá en las estribaciones del Pamir, también le preocupará lo que observe en su pueblo natal. (12, 211).

Es propio de la adolescencia no sólo descubrir la existencia del prójimo (eso es también característico de la infancia), sino buscar al prójimo. (12, 215).

Los adolescentes tienen necesidad no sólo comunicarse las impresiones que les producen

lo que ven, cosa característica también de los niños pequeños, sino ya ideas nacidas de ciertas generalizaciones y deducciones. Si en los primeros grados, los niños se intercomunican principalmente durante los juegos y el trabajo y se cuentan sobre todo cuentos o vivas peripecias leídas en los libros, en la comunicación entre los adolescentes comienza a ocupar determinado espacio un intercambio de ideas que contienen nociones generalizadoras, caracterizaciones. (6, 130).

A esa edad se advierte en muchos alumnos la costumbre de discutir en todas las ocasiones que les parecen propicias para emplear la fuerza de su inteligencia. Nada de malo hay en ello; la tarea de educar la palabra del adolescente consiste en encauzar el razonamiento peculiar de éste, en hacer de su expresión inmadura, imperfecta un lenguaje correctamente estructurado. (6, 131).

No se puede concebir la escuela en un ambiente artificialmente creado de asepsia ideológica. Alrededor del adolescente bulle una vida compleja y contradictoria: a menudo aquél se encuentra en la encrucijada de diversas influencias. Y lo que hay que hacer no es ponerle a cubierto de influencias ajenas, sino enfrentarlo a ellas, obligar a su pensamiento escudriñador a analizar autónomamente los fenómenos y las situaciones de la vida. Para "traducir" los conocimientos en convicciones hay que, empleando una metáfora, llevar al

alumno a un río turbulento, enseñarle a nadar y cruzar con él la corriente. Cuando pise la firme tierra de la orilla el joven ciudadano se sentirá todo un hombre. Lenin enseña que las ideas del marxismo no deben ser algo aprendido de memoria, sino "algo en lo que se ha meditado". (12, 209).

He procurado frecuentemente mantener la clase en estado de discusión... El estado de discusión se crea gracias a que los adolescentes, al tiempo que reflexionan y analizan los hechos, parece que se alejan de éstos y ven el problema... El adolescente rastrea con interés las contradicciones y define su punto de vista. No es un desapasionado "asimilador de conocimientos", sino un luchador. He visto mi tarea educativa en presentar los hechos por su lado más incisivo: tal es el quid de la situación problemática. El problematismo enriquece emocionalmente el pensamiento: el adolescente no permanece indiferente ante el nexo profundo de los hechos... Acoge y vive sucesos remotos como acontecimientos del día; un personaje literario puede ser para él un partidario o un enemigo ideológico. (12, 204).

La capacidad de "medir con su rasero" todo lo que el adolescente ve a su alrededor, sobre todo la aptitud de medir al individuo, es un peldaño en el desarrollo que condiciona en buen grado la aparición de nuevas ideas, impresiones, inquietudes y solicitudes del ado-

lescente que parecen inesperadas al maestro y a los padres. El adolescente lee una novela, tropieza con meditaciones sobre la vida y la muerte, y una idea cruza relampagueante su conciencia: "Yo también moriré". Esta idea le conturba, le hace sufrir en ocasiones. Conocí a un chico que cuando descubrió esta verdad padeció una grave conmoción nerviosa. Durante varios días le vi en la clase indiferente a todo. Le parecía extraño, incomprensible que la gente hubiera podido olvidar que moriría, que pudiera trabajar, divertirse, tomar a pecho las futilidades de la vida. (12, 69).

...En los adolescentes crece el interés por los episodios de las obras de arte que expresan la comunidad espiritual entre las personas, la lealtad, la fidelidad. Aparecen cuadernos donde los alumnos anotan las expresiones, las máximas, las caracterizaciones que más les han gustado. Un exponente del papel de la actividad pensante y emocional es esta afición a llevar un diario. Los alumnos no escriben sus ideas y opiniones para recordarlas ni para el futuro, sino para confirmarse en la exactitud de su pensamientos. (6, 126).

Es por completo inadmisible "nutrir" a los adolescentes con "ideas lácteas": no llegues tarde al colegio, cumple meticulosamente los deberes de casa, etc. Con ser importantes, estas obligaciones de los escolares no bastan para erigir sobre ellas un variado mundo de ideas ni pueden servir de acicate; estas obligaciones

constituyen un campo demasiado angosto para combatir y vencer las dificultades, para formar las convicciones ideológicas. Para estas convicciones se necesita abundancia de relaciones espirituales. Si en los años de la adolescencia y en la primera juventud el alumno no se toma en serio el estudio, quiere decirse que en su vida no hay una antorcha que ilumine el trabajo cotidiano ni una lucha por cosas de valor o, como dicen los adolescentes, "de personas mayores". (12, 225).

Justamente en los años de la adolescencia es preciso, como dijo V. G. Belinski, interrogar y pedir cuentas al pasado, afin de que ayude a comprender el presente y a escrutar el futuro. La cultura histórica es un importantísimo elemento para la autoeducación moral. El hombre nunca siente tan hondamente su deber ante la Patria como en las horas que medita en los destinos de su nación, cuando repite mentalmente el camino que recorrió su pueblo y se ve como una partícula de éste. (12, 212).

En la adolescencia, mis alumnos reunían datos sobre la participación de la gente de nuestro pueblo en la Gran Guerra Patria. Chicos y chicas traían como tesoros amarillentos fotografías de los héroes, vecinos y familiares suyos. De estas pequeñas fotografías que les habían confiado sacaban grandes copias y las colocaban en una sala que llamaban el Panteón de la Gloria. (12, 214).

Producían en los adolescentes la más profunda impresión los relatos de los que emergían o, cabe decirlo, adquirirían corporeidad estas ideas: el hombre y la sociedad, la libertad y la opresión, la felicidad y el dolor, el progreso social y la fuerza de la reacción. (12, 173.)

Cuando tenía que poner de relieve la grandeza de las ideas morales y políticas es que más temía era que mis alumnos maliciaran un reproche: así proceden las personas de valía, mientras que vosotros... Una simple alusión en este sentido puede detener la actividad espiritual, sin la cual es imposible la formación de los ideales; en el corazón juvenil nace la desconfianza en las propias fuerzas, surge una terrible impotencia anímica: una sensación de inutilidad, de infructuosidad de los esfuerzos encaminados a la autoeducación, de inaccesibilidad del ideal. Pero el adolescente nunca acepta la idea de su propia inutilidad. Protesta con todas las potencias de su alma: deja de creer en lo que le decimos; podemos derribar lo elevado, lo ideal del pedestal de lo heroico. De esta suerte aparece el cinismo. La riqueza espiritual es inconcebible sin el sentido de la dignidad propia. La representación esplendorosa de la vida ideal, de la belleza de la hazaña moral no debe deslumbrar al adolescente, sino iluminar su camino, proyectar luz sobre los lados buenos y malos de su propio corazón. Es esto justamente lo que hay que hacer: iluminar ante el joven corazón el cami-

no hacia el ideal y no escarbar con las manos en ese corazón, no tratar de "volverlo al revés". (12, 203).

Entre los jóvenes aún hay arribistas, egoístas, aduladores, malintencionados y envidiosos. Se forman principalmente sobre la base de una vida personal y colectiva huera, fútil, una vida sin un alto objetivo. Sólo el viento depurador de una actividad inspirada por altos ideales, una activa participación en el trabajo social pueden diseminar sus bajos sentimientos. (6, 130).

La razón esencial de las dificultades en la educación de los adolescentes consiste en que aparece ante ellos descarnadamente la práctica educativa, en tanto que, a esa edad, el individuo, por su propia naturaleza, no quiere echar de ver que le están educando. (11, 8).

A la falta de respeto de su dignidad personal por parte de los mayores, el adolescente responde a menudo con la terquedad y la desconsideración. Nada hay peor que la pretensión de romper esa terquedad, de sofocar la irreverencia. Todo eso ultraja, irrita hasta enfurece al adolescente, hace que comience a actuar, en apariencia deliberadamente, en pugna con las normas razonables de la disciplina. Molesta sobre todo a los adolescente el que los padres o los maestros estén subrayando constantemente defectos de su carácter que él mismo advierte en cierta medida e incluso trata de

corregir. El hacer hincapié en esos defectos y, todavía peor, el ironizar a costa de ellos, produce en el adolescente profundo dolor personal, desesperación a las veces. Permitiéndonos cierta tolerancia con estos aspectos del individuo logramos que el propio adolescente movilice sus fuerzas espirituales para erradicar los lados negativos de su carácter. (6, 132).

Los adolescentes no creen ya a pies juntillas a los padres o al maestro, como sucede con los niños pequeños, no aceptan como indiscutible cuanto les dicen. Diríase que buscan adrede argumentos que refuten lo que les dicen... Condición importante de un desarrollo correcto del criticismo en los adolescentes es no sólo la satisfacción, sino el estímulo máximo posible de su curiosidad... (6, 119-120).

Testimonio de una creciente actividad pensante es la necesidad en los adolescentes de recibir una contestación terminante a sus preguntas y de obtener pruebas exhaustivas, inequívocas.

Esta necesidad aparece con particular fuerza respecto de las cuestiones que expresan el nexo causa-efecto en los fenómenos sociales: en una idea inacabada recelan en ocasiones los educandos un propósito deliberado de ocultarles la verdad; esto aclara en parte esa suspicacia, ese criticismo con que a veces oyen las explicaciones a cualquier cosa que les intriga. (6, 122).

La contradictoriedad del desarrollo mental en el adolescente se expresa en que, de un lado, no puede aceptar la vaguedad o la reticencia en la evaluación de tal o cual fenómeno; de otro, necesita una caracterización plena y terminante. De ahí que los propios juicios de los adolescentes se distingan por su extremada índole concluyente; ahora, bien, eso no se debe tomar por aplomo. Por el contrario, a menudo el adolescente pretende velar con esas trazas categóricas sus dudas, su incertidumbre; a veces, la actividad emocional sustituye, compensa la confusión intelectual. En la forma categórica ve el adolescente un medio de afirmar la exactitud de su opinión. (6, 123).

Juzgan algunos educadores característico de los adolescentes la obstinación en no querer reconocer su falta y corregir su yerro. Así parece a primera vista. Pero el alumno sólo aparenta que sigue en sus trece. En realidad, su mente trabaja con ahinco en busca de una solución correcta. Las observaciones muestran que los adolescentes sufren tremendamente por sus errores, y con el creciente sentido de la propia dignidad que a esa edad se tiene sería erróneo pedirles una crítica serena y reflexiva de sus opiniones.

Con su actividad razonadora, el adolescente quiere no sólo mostrar tangiblemente qué piensa y cuáles son sus opiniones, sino también —y es que más cuenta— persuadirse a sí mismo de que está en lo cierto... Aclara esto, dicho sea de paso, el

que a esa edad acrezca entre los alumnos la exigencia de plena identidad entre la palabra y la acción (exigencia que a menudo llega hasta el error), así como la rectitud hasta cierta dureza de enjuiciamiento. (6, 123).

En la vida espiritual de chicos y chicas inciden en la mayor medida y revelan el proceso de desarrollo de la autoafirmación moral contradicciones características como las siguientes: profundo deseo de aplicar esfuerzos volitivos a la autoeducación y, a la par, desconfianza en los métodos concretos de autoeducación recomendados por el maestro; sensibilidad, impresionabilidad ante la apreciación moral de la conducta propia por parte de la colectividad, y afán de mostrar indiferencia hacia esa evaluación y de proceder como se estime conveniente; deseo de inspirarse en el ideal y de ceñirse a los principios para las cosas grandes (el deber ante la Patria, el sacrificio), y carencia de principios para las cosas pequeñas (por ejemplo, encubrimiento de un amigo que ha procedido mal); respeto al poderío de la ciencia, la razón, la maestría, e inclinación hacia los planteamientos insidiosos con vistas a refutar verdades, reglas y leyes mil veces demostradas; empeño en analizar cada hecho, fenómeno y suceso, temor a deducir conclusiones apresuradas, y generalización infundada, característica en los jóvenes, de hechos inconexos, sobre todo pertenecientes a las relaciones sociales y a la vida íntima; impulso romántico, ensueño, exaltación infundi-

da por objetivos encumbrados, y detallismo rigurosamente práctico y, cabe decirlo prosaicamente cotidiano; ganas de ser persona mayor, deliberado realce en la conducta de rasgos propios de los adultos, y primera tristeza en el tono emocional de las evocaciones relacionadas con la infancia, comprensión de que se ha ido la niñez y pesadumbre por ello; fe profunda en la buena condición del hombre, y tendencia a abultar insignificantes rasgos negativos en los familiares; curiosidad, recapitación, aptitud para el trabajo mental abstracto y, de otro lado, distraimiento, desbarajuste, tolerancia del desarreglo y el desorden; afán de inspirarse en el arquetipo moral, imitación exacta del héroe ideal en todo, hasta en los detalles, y temor a parecer un gregario, enjuiciamiento de la imitación como exponente de debilidad espiritual; desprecio por el memorismo, y empeño en recordar ce por be locuciones y máximas plenas de profundo sentido; seriedad recalcada y alegría incontenible; orgullo por las fuerzas intelectuales propias incurriendo a veces a su sobrevaloración, y rebajamiento, autoinculcación de la idea de que no se sabe nada, etc.; audacia, desprecio del peligro, y timidez, embarazo, sobre todo cuando la actividad enérgica debe revestir un carácter puramente espiritual, emotivo-intelectual; excitación extremada donde hay que manifestar comedimiento, y comedimiento deliberado cuando la apreciación ético-intelectual de un fenómeno podría ser expresada del modo más acusado mediante un sentimiento profundo;

credulidad y recelo; sinceridad, franqueza, comunicación espiritual profundamente íntima con el amigo y enclaustramiento, insinceridad en las relaciones con las personas más queridas, el padre y la madre; ternura, afabilidad, dureza fingida, frialdad, severidad artificiosa en las palabras; interés consciente, selectivo por una rama del conocimiento y un tipo de actividad laboral, y apetencia de saberlo todo, autoacusación de ignorancia; sensibilidad, cordialidad, intolerancia con la aspereza y la sequedad, y temor a expresar con excesiva franqueza la compasión y la solidaridad (sobre todo en los chicos) para que no le ensambeniten de "sensiblero"; optimismo, alacridad, rechazo del decaimiento, y específico sentimiento de satisfacción por una ligera tristeza lírica (que a menudo confía el alumno a su diario); anhelo ya en la escuela de decidir el futuro, y espera constante de algo nuevo, inexplorado; comprensión de las fuerzas y posibilidades propias, y querencia de una actividad evidentemente superior a lo hacedero; aguante, y tendencia a la exageración del dolor o las contrariedades personales.

Nos hemos detenido en estas contradicciones porque el comprenderlas es una condición muy importante para poder enfocar con atención y sensibilidad la personalidad de cada alumno. Es también tarea del educador explicar a los chicos y las chicas el carácter contradictorio de los móviles y las apetencias. Teniendo en cuenta que dos solicitudes contradictorias pueden ser en la misma medida dignas y

reprobables (según las condiciones concretas) se verá claramente cuán importante papel desempeña en la autoafirmación moral el que los chicos y las chicas comprendan la esencia moral de los móviles. Esta última actúa a la vez como motivo de actividad y como elemento de contención. (6, 172-174).

Le parece (al adolescente) que... consumir un acto o no consumarlo es casi tanto como querer o no querer. Por ello con frecuencia no hace las cosas como debe, sino como quiere. Comprende ya que la acción depende de los esfuerzos volitivos, pero no sabe aquilatar críticamente sus propios deseos. Esa incapacidad se expresa en lo que llaman los adultos aplomo del adolescente. Las manifestaciones de esa seguridad en sí mismo, cuando no de obstinación disparatada, a menudo se entremezclan caprichosamente con buenas intenciones de manifestar auténtica firmeza de ánimo. Hay que acoger con gran sensibilidad estas manifestaciones y estos propósitos del adolescente.

Debemos ser indulgentes con los intentos de los adolescentes —a veces, para los mayores, muy torpes y hasta cómicos— de probar su fuerza de voluntad. Los adolescentes no ponen manos a la obra en el acto, como ocurre con los chicos más pequeños animados por el maestro. Por más que el trabajo propuesto les atraiga, les gusta pensar largamente si vale la pena cumplir lo que indica el pedagogo; a primera vista, incluso parece en ocasiones que patentizan que no quieren trabajar (a menu-

do esto se expresa en observaciones irónicas de los adolescentes sobre su papel en el trabajo que han de hacer). Esta conducta exaspera a algunos educadores convencidos de que los alumnos están poniendo a prueba su paciencia. En realidad, en los alumnos no hay mala intención hacia el pedagogo ni deseo de sustraerse al trabajo. Sencillamente les produce satisfacción ver que el trabajo a cumplir depende de su voluntad, de su deseo. (6, 109).

Exige particular atención del educador el período conclusivo de la educación escolar: la primera juventud... Depositamos en este concepto un vasto sentido: la época en que se reflexiona profundamente en el entorno y en la vida y la actividad propias, en que se percibe la plenitud y el auge de las fuerzas físicas e intelectuales, se tiene conciencia de las perspectivas abiertas de una vida espiritualmente rica, enjundiosa, plena de sentido, en que se viven los nobles sentimientos de amor y fidelidad, ilusión y meditación en el futuro.

...El lado rector, determinante del desarrollo espiritual en la primera juventud es la concepción del mundo, el deseo consciente de conferir a los actos, a la conducta propia una motivación dimanante de esa visión del mundo. (6, 38).

La primera juventud es la edad de autoafirmación intelectual y moral. Es característico de chicos y chicas someter los hechos a un análisis profundo y generalizarlos. Ello se

manifiesta, entre otras cosas, en la desconfianza y la tendencia hacia las objeciones. Por las apariencias, por la expresión de la cara no es nada fácil saber lo que sucede en el alma de estos jóvenes, particularidad que impone una mayor exigencia al contenido de las explicaciones del educador. Es menester elegir un material que brinde más posibilidades para el análisis, la meditación, las deducciones, la controversia... En los chicos y chicas, la admiración por las hazañas heroicas no es tan espontánea como en los niños y los adolescentes. Aquéllos tratan de ponerse mentalmente en el lugar de estos héroes de quienes habla el maestro... En los grados superiores, el relato educativo debe tener en cuenta que el alumno piensa no sólo en el héroe..., sino en si mismos (3, 43).

Si en el relato dirigido a alumnos de los grados inferiores los hechos deben hablar por sí mismos, en los grados superiores es preciso, además, que interpelemos directamente a la conciencia. Se equivocan de medio a medio esos expertos de la escuela que suponen que los alumnos de los grados superiores desdeñan los llamados "lugares comunes". Sí, no aguantan la retórica. Pero les emociona profundamente... las palabras penetrantes. (3, 44).

(En la primera juventud) cambia el enfoque de los enjuiciamientos: lo categórico cede más y mas ante lo hipotético (cosa que los adultos llaman propensión a filosofar), siendo criterio

de la demostrabilidad de tal o cual hipótesis la lucha entre argumentos contradictorios esgrimidos en el trascurso de la demostración. En la práctica se manifiesta esto en una interesante ley: cuanto mayor esfuerzo precisa la demostración de una verdad, tanto más cree en ella el alumno. (6, 174).

Pero los chicos y las chicas someten a un análisis particularmente profundo las cuestiones asociadas a las relaciones sociales y al mundo interior del individuo... Atraen también su atención temas como el carácter objetivo de los acontecimientos históricos y el papel del individuo en la historia; la correlación entre lo personal y lo social, los derechos y los deberes; la conexión entre los conceptos de felicidad y deber, disciplina y libertad; el deseo del hombre de conocerse mejor. (6, 175).

NO HAY NADA EN EL MUNDO MAS INTERESANTE QUE EL PROPIO HOMBRE

No se debe considerar las humanidades y los conocimientos humanísticos como cierta parte del programa y de la preparación del alumno, sino también como serio factor que contribuye al desarrollo general, facilita la posesión de conocimientos sobre la Naturaleza y ayuda a los alumnos a comprender el proceso de su propio trabajo mental y, en cierta medida, a ejercer un influjo consciente sobre él. En este

contexto me parece completamente inadmisibile el desdén a asignaturas como la lógica y la psicología que puede observarse en la actualidad. (6, 177).

Ocupaban particular espacio en mis explicaciones (a los adolescentes) los datos elementales de la historia de la religión como forma de la conciencia social. Consideré siempre actitud tosca e inculta declarar la religión simple oscurantismo. La religión no es sólo engaño, sino también filosofía; los libros religiosos no son sólo compendios de leyendas desprovistas de credibilidad como hechos históricos, sino también poesía... (12, 178).

Sin comprender la religión es imposible un verdadero ateísmo. Y sin el ateísmo, sin un verdadero librepensamiento es imposible la idea comunista, la convicción en la justicia de los ideales más nobles de la humanidad. (12, 178).

No será hiperbólico decir que la primera juventud es la edad de la crítica. Esta crítica se distingue por su gran actividad y su fidelidad a los principios... Son objeto de la crítica más áspera defectos como la carencia de principios, de firmeza en las convicciones, la adulación, la pérdida del sentido de la dignidad, el individualismo, la tendencia a contraponerse a la colectividad, la pereza, la cobardía, la presunción, la inmodestia y la pelmacería. (6, 193).

Los chicos y las chicas, como los adolescentes, tienen su arquetipo moral, que encarna en

seres reales. Pero si para el adolescente lo ideal se concreta en las cualidades morales de una persona determinada y queda ahí, los alumnos de más edad crean en su imaginación la figura compendiadora del héroe ideal. No le confieren rasgos concretos: destacan a primer plano cualidades estrictamente morales, espirituales: la representación ideal de cómo debe ser el hombre.

... Característico del héroe ideal creado por la imaginación de chicos y chicas es ante todo la pureza moral. (6, 182-183).

Las personas para quienes la verdad es el valor supremo constituyen el modelo que los jóvenes tratan de imitar. Por algo en la tolerancia consciente de opiniones equivocadas ven los chicos y las chicas apostasía y abjuración: en esta apreciación ética de la actitud intelectual del individuo se manifiesta el influjo benéfico del arquetipo moral. (6, 185).

Para nuestros chicos y chicas, la personificación del arquetipo moral es el comunista... En el comunista ven al hombre ideal: en él no debe haber ningún rasgo negativo... Los rasgos del comunista son para ellos el criterio de la autoapreciación moral. (6, 185).

De los sentimientos que los chicos y chicas ponen a prueba conscientemente y vigorizan su propia conciencia, el de sustentar la razón es el más profundo. Experimentar este sentimiento, manifestar firmeza, no prestar

atención más que a la voz de la conciencia son cosas que no sólo se entienden como dignidad moral, sino que proporcionan una gran satisfacción. Nuestras observaciones sobre la vida de chicos y chicas muestran que el comprender que a uno le asiste la razón, el oponerse resueltamente a todo intento de avenencia moral, el obtener una victoria en este terreno les eleva espiritualmente, fortalece la conciencia de su dignidad. (6, 201).

No hay que buscar el asentimiento de los chicos y las chicas a cosas contra las que se rebela su juicio, exigirles que admitan una culpabilidad que no sienten, aconsejarles que condenen actos en los que no ven nada reprochables, sugerirles acciones que les repugnan en su fuero interno. Por los años de la adolescencia y la primera juventud debe pasar el alumno no sólo con la conciencia limpia; debe comprender, además que puede salir adelante en la lucha por la pureza moral, por los elevados ideales comunistas. (6, 202).

La limpieza y la nobleza del enamoramiento juvenil dependen, naturalmente, de las enseñanzas, de las recomendaciones, de las sabias palabras oídas, pero todavía más de lo que constituye la vida de los educandos, de cuáles son sus intereses, demandas, necesidades espirituales, de cómo se desarrolla en la colectividad escolar la idea moral más importante de nuestra sociedad: el hombre es el valor máspreciado. (12, 224).

Si queréis que vuestro alumno comprenda y sienta la belleza de las altas ideas político-morales (la fidelidad a la Patria, el deber, la lucha por el comunismo) lograd que comprenda y cuide la belleza de los sentimientos íntimos. Sin limpieza de sentimientos íntimos es inconcebible la limpieza de los sentimientos cívicos. (12, 225).

“En todos los tiempos y en todos los pueblos, los pedagogos han odiado el amor”, dijo en una ocasión Antón Makárenko hablando con un grupo de maestros. Hay en esta ocurrencia una parte de verdad: ciertos maestros no comprenden que en los grados superiores el alumno es ya hombre o mujer y que la atracción sexual es un fenómeno natural. Tampoco se tiene en cuenta que a esa edad la atracción sexual tiene tonalidades completamente distintas que entre los adultos. En una atmósfera de vida espiritual plena, variada, la esencia íntima de las relaciones entre chicos y chicas está velada por móviles ideales, limpios, nobles... La base objetiva de la atracción recíproca es el instinto sexual, pero un chico o una chica se sorprenderían profundamente si se lo dijeran sin rodeos. (12, 233).

Los adolescentes son en particular intolerantes con la injerencia de los mayores en el sagrado mundo de los sentimientos. El arte de respetar y comprender el amor juvenil —ese “egoísmo de dos”— es importantísima premisa de la armonía del mundo espiritual de los

adultos-educadores y los adolescentes-educandos. (12, 223).

Opino que es necesario desterrar de la escuela las indiscretas e innecesarias conversaciones sobre el amor entre los chicos y las chicas. Ni una palabra acerca de quién se ha enamorado de quién... El amor debe ser para siempre, para toda la vida, lo más luminoso, íntimo y reservado. (12, 223).

Es misión de la escuela amparar el alma del alumno de todo lo sucio y viciado en la esfera de los sentimientos, contrarrestar las influencias amorales. No hay medidas educativas especiales llamadas a formar opiniones sobre el amor altamente moral. Esto depende mucho del acierto con que las convicciones morales dimanantes de las normas de la ética comunista se fijan en toda la actividad de la colectividad. (6, 167).

Es extraño e incomprensible por qué en el período de afirmación del individuo no proporciona la escuela ningún conocimiento sobre él mismo, sobre el hombre, en particular sobre lo que específicamente le eleva por encima del mundo animal: la psique, el pensamiento y la conciencia, sobre la esfera emocional, estética, volitiva y creativa de la vida espiritual. El hecho de que el hombre, en rigor, no sabe nada de sí mismo es a menudo razón de grandes infortunios que la sociedad paga a alto precio. La cultura física, moral y estética es inconce-

bible sin la cultura psíquica. He tratado de proporcionar a los adolescentes los conocimientos necesarios sobre lo específicamente humano y el saber emplear esos conocimientos en la vida, en el trabajo, en las relaciones con los demás. (12, 108).

El conocimiento de la cultura psíquica no es un resumen de psicología. Yo llamaría a estos conocimientos el abecé del autoconocimiento y la autoafirmación, la cultura de la vida espiritual del hombre. (12, 108).

“¿Cuándo y dónde se puede hablar a los alumnos de esa cultura psíquica? —me preguntó un maestro—. El plan docente no le asigna horas”.... Yo hablaba del hombre cuando íbamos de excursión en los ratos de descanso, en los apacibles atardeceres en nuestro Robledal Soleado, en el aula durante el ocaso vespertino, cuando los adolescentes me habían pedido que les contara algo interesante y venían especialmente a la escuela para escucharme. Y en el mundo no hay nada más interesante que el hombre. (12, 112).

... El complejo proceso de formación de las convicciones morales en la primera juventud se expresa también en la creciente necesidad de conocerse a sí mismo... Por esta razón, la tarea educativa de la escuela con los chicos y chicas cambia esencialmente: no sólo hay que educarlos, sino en grado considerablemente mayor que a los adolescentes, hay que en-

cauzarlos en el proceso de autoeducación. (6, 188).

ENSEÑAR A SER AUTODIDACTA

He pensado muchos años: ¿en qué se expresa del modo más patente el resultado de la educación? ¿Cuándo tengo derecho moral a decir: mis esfuerzos han reportado frutos? La experiencia me ha convencido de que el resultado primero y más perceptible de la educación se expresa en que el individuo comienza a pensar en sí mismo. Reflexiona y se pregunta: ¿cuáles son mis lados buenos y cuáles los malos? Los más sutiles métodos y procedimientos de educación serán vanos si no consiguen que el individuo se autoinspeccione, medite en sí mismo (29).

Antón Makárenko subrayaba la importancia y la dificultad de la educación de la conciencia: “He comprendido que es fácil enseñar al individuo a conducirse correctamente en mi presencia, en presencia de la colectividad; lo que es muy difícil es enseñarle a conducirse correctamente cuando nadie le oye ni le ve ni se entera de nada...” (8, 71).

Los educadores somos —debemos ser, al menos— preceptores, alentadores, custodios, creadores de la vida espiritual del individuo en la infancia, la adolescencia y la primera juventud. En este complejo proceso de formación

y desarrollo de la personalidad que acontece en los años escolares, la vida del espíritu tiene primordial y decisiva significación. La voluntad es para la vida espiritual lo que un impetuoso torrente de agua para el molino. Y la educación del espíritu consiste ante todo en saber ser dueño de sí mismo.

¿Donde están las raíces más finas y los más pequeños arroyuelos de esta habilidad humana? Están en la tensión de las fuerzas volitivas, en la superación de las dificultades, en el hecho de que el hombre se obliga a sí mismo a hacer lo que es más complicado.

El trabajo del alma, la actividad del espíritu es una fuerza poderosa capaz de crear un hombre enérgico, indoblegable. Este trabajo debe comenzar en los primeros años de vida, en cuanto el individuo echa a andar. (20).

El hombre se torna en tanto mayor grado educador de sí mismo cuanto más hondamente conoce al hombre y lo humano (14, 4).

La educación que mueve a la autoeducación es justamente, según mi íntimo convencimiento, la verdadera educación. Enseñar al individuo a autoeducarse es infinitamente más difícil que organizar distracciones dominicales (32).

La vida espiritual de los alumnos, sobre todo de los jóvenes, está iluminada por el noble ensueño de protagonizar una hazaña. Hay que cultivar y fortalecer esa ilusión, pero eso no

basta: mediante una lucha prolongada y paciente por el logro de una serie de objetivos hay que formarles para que puedan realizar esa hazaña. En la vida del hombre, la hazaña no es una casualidad, sino una prolongación lógica, una manifestación de su desarrollo espiritual. Una hazaña realizada en un lapso breve ennoblece la fisonomía espiritual del individuo tanto como todo un período de vida repleta, saturada espiritualmente.

En la práctica del trabajo educativo queremos que ya en su primera juventud, cada alumno realice un acto que, dada su edad, fuerzas y posibilidades, equivalga a una hazaña, sea estimado por la colectividad como una hazaña. En la vida de cada escolar más de una vez concurren las circunstancias de tal suerte que, para llevar a cabo un indemorable acto volitivo, una gran actividad, se precisa de él una enorme concentración del pensamiento y los sentimientos. A menudo se requieren estas grandes fuerzas espirituales para un acto de duración prolongada. En el proceso de su desarrollo espiritual culminado coherentemente en hazaña en un acto que requiere sacrificio, el alumno da un paso decisivo en el camino de la autoafirmación. Ayudarle a dar ese paso es un elemento muy importante en la formación del mundo espiritual. (6, 20-21).

... No debe ser la hazaña únicamente noble ensueño. Tan grande es el papel de la hazaña en la vida espiritual de los chicos y las chicas que el educador está obligado a encontrarles

campo donde puedan manifestar su valentía, su heroísmo. Consista la hazaña en una tensión breve, quizá instantánea de las fuerzas espirituales o en una lucha porfiada con dificultades, riesgos y privaciones, su protagonista está en posesión de cualidades espirituales que no pueden ser adquiridas por ningún otro procedimiento, ni aun con años de la educación más hábil y mejor encauzada. (6, 196).

FUENTES

En este libro han sido utilizados los siguientes trabajos de V. A. Sujomlinski:

1. La educación del colectivismo en los escolares. Edit. APN de la RSFSR, Moscú. 1936.
2. La colectividad pedagógica de una escuela media. Edit. Uchpedguis, Moscú. 1958.
3. La educación de la actitud comunista hacia el trabajo. Edit. APN de la RSFSR. 1959.
4. La educación del patriotismo soviético en los escolares. Edit. Uchpedguis, Moscú. 1959.
5. Creed en el hombre. "Molodaia gvardia", Moscú. 1960.
6. El mundo espiritual del escolar. Uchpedguis, Moscú. 1961.
7. La formación de las convicciones comunistas en la joven generación. Edit. APN de la RSFSR. 1961.
8. El arquetipo ideal de la joven generación. Edit. APN de la RSFSR, Moscú. 1963.
9. La educación del individuo en la escuela soviética. "Radiánskaia shkola", Kíev. 1965.
10. Mi corazón es para los niños. "Radiánskaia shkola", Kíev. 1969.
11. La escuela media de Pavlísh. "Prosveschenie", Moscú. 1969.
12. El nacimiento del ciudadano. "Molodaia gvardia", Moscú. 1971.
13. Conversación con un joven director. "Naródnoe obrazovanie", 1965-1966.

14. Ensayos sobre la educación comunista. "Naródnoc obrazovanie", 1967.
15. Recompensa a la bondad. "Pravda", 20 de febrero de 1967.
16. Educación sin castigos. "Pravda", 25 de marzo de 1968.
17. El sagrario del corazón. "Pravda", 8 de octubre de 1968.
18. A los padres. "Pravda", 5 de enero de 1970.
19. A los alumnos. "Pravda", 1 de septiembre de 1970.
20. Visión de uno mismo. "Komsomólskaia Pravda", 26-XII-69.
21. El trabajo del alma. "Komsomólskaia Pravda", 4 de marzo de 1971.
22. El abecé de los sentimientos. "Komsomólskaia Pravda", 27 de julio de 1971.
23. Considerando al alumno abstracto. "Literatúrnaia Gazeta", 27 de enero de 1966.
24. El individuo ante todo. "Literatúrnaia Gazeta", 27 de septiembre de 1967.
25. A mi pequeño amigo. "Literatúrnaia Gazeta", 27 de marzo de 1968.
26. El más atrasado de la clase... "Literatúrnaia Gazeta", 19 de agosto de 1970.
27. El agua del manantial. "Literatúrnaia Gazeta", 28 de octubre de 1970.
28. El pedagogo —la colectividad— el individuo. "Literatúrnaia Gazeta", 28 de octubre de 1970.
29. Mi fe pedagógica. "Yunost", 1968, N° 9.
30. Una familia de indoblegables. "Yunost", 1959, N° 7; 1970, N° 1.
31. Armonía de tres principios. "Zhurnalist", 1970, N° 8.
32. Educación y autoeducación. "Soviétskaia Pedagogika", 1970, N° 11.
33. Acerca de las conductas. "Soviétskaia Pedagogika", 1970, N° 11.
34. Carta sobre la ética pedagógica. "Naródnoc obrazovanie", 1970, N° 11.
35. G. Medinski. Almas intrépidas. Epistolario. "Literatúrnaia Gazeta", 30 de junio de 1971.

INDICE

Prefacio	3
La paradoja de Sujomlinski	3
I. La educación, el educador	47
Creo firmemente en la fuerza de la educación	47
Hay que comprender el movimiento del corazón infantil	59
Incitación al trabajo del alma	69
Una de las pruebas más difíciles para el pedagogo	79
Queremos que en la escuela hasta las paredes hablen	96
Una buena mitad de mis cuidados son para la salud de los niños	109
La pedagogía debe convertirse en ciencia para todos	119
II. La enseñanza	125
El hombre necesita saber porque es hombre	125
Todas nuestras intenciones se derrumbarán si no hay en el alumno deseo de estudiar	129
Los niños deben vivir en el mundo de la creación	143
Una escuela auténtica es el reino del pensamiento activo	162
Para proporcionar a los alumnos una pavesa de conocimientos, el maestro debe absorber todo un mar de luz	171
III. El trabajo	185
La laboriosidad, elemento de la vida intelectual	185
La alegría del trabajo es la belleza del vivir	192

Del abecé de la técnica a las cimas del trabajo	206
IV. La belleza	217
Hacia lo humano, pasando por lo bello	217
El cuento es inseparable de la belleza	230
La música endereza el alma del hombre	237
La escuela es ante todo el libro	245
Contemplar cuadros es conocer el mundo de los sentimientos	255
V. La colectividad	262
Debéis saber agrupar a vuestros alumnos	262
La colectividad es una comunidad espiritual sumamente complicada	271
Las posibilidades de una colectividad infantil	280
VI. La moral, las convicciones	287
Deber sagrado del hombre	287
No hay lealtad al ideal sin sentir el hombre necesidad del hombre	295
Unidad de convicciones y acción	312
En los años de la adolescencia se abre ante el individuo el mundo de las ideas	323
No hay nada en el mundo más interesante que el propio hombre	340
Enseñar a ser autodidacta	347
Fuentes	531

La Editorial le quedará muy reconocida si le da usted a conocer su opinión acerca de la traducción del libro que le ofrecemos, así como de su presentación e impresión.

Le agradeceremos también cualquier otra sugerencia.

Nuestra dirección:
Editorial Progreso,
Zúbovski bulvar, 21,
Moscó (URSS)