

Los primeros años de la propuesta de educación socialista soviética. Corrientes que influenciaron en el Comisariado Popular para la Instrucción Pública.

Moreira Suárez, Noelia de Renzo, Daniel.

Cita:

Moreira Suárez, Noelia de Renzo, Daniel (2017). *Los primeros años de la propuesta de educación socialista soviética. Corrientes que influenciaron en el Comisariado Popular para la Instrucción Pública. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/315>

ESTUDIANTES
Noelia Moreira Suarez Daniel De Renzo
CORREO ELECTRONICO
PROBIOTICA82@hotmail.com lagrimasycenisas@hotmail.com
PERTENENCIA
Estudiantes de Historia – Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
TITULO DE LA PONENCIA
Los primeros años de la propuesta de educación socialista soviética. Corrientes que influenciaron en el Comisariado Popular para la Instrucción Pública.
MESA / COORDINADORES
Mesa 59 / Roberto Elisalde - Martin Acri - Patricia Chaves
SEDE
Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.
DIRECCION / CONTACTO
Dirección: Funes 3350 - Complejo Universitario - Facultad de Humanidades - Cuerpo 3 - Nivel 2 / Teléfono: (0223) 475-2426/475-2277 int. 139 Sitio Web: www.historiaunmdp.com
OBSERVACIONES
“Para publicar en actas”

INDICE

LOS PRIMEROS AÑOS DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN SOCIALISTA SOVIÉTICA. CORRIENTES QUE INFLUENCIARON EN EL COMISARIADO POPULAR PARA LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.	3
1- INTRODUCCIÓN.....	3
2- LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD DE LEÓN TOLSTOI.....	4
3- LA EDUCACIÓN PARA JOHN DEWEY.....	8
4- RUSIA PRE-REVOLUCIONARIA. CORRIENTES REVOLUCIONARIAS. EDUCACIÓN, IDEAS Y EXPERIENCIAS.....	13
5- CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN Y LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN LA RUSIA SOVIÉTICA.....	15
6- PRIMERA ETAPA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA.....	19
7- SEGUNDA ETAPA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA.....	20
8- CONCLUSIONES.....	22
9- BIBLIOGRAFÍA.....	24

**LOS PRIMEROS AÑOS DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN
SOCIALISTA SOVIÉTICA. CORRIENTES QUE INFLUENCIARON EN EL
COMISARIADO POPULAR PARA LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.**

1- INTRODUCCIÓN

El presente artículo explora en qué medida el gobierno surgido a partir de la revolución Rusa de 1917 fue capaz de implementar nuevas políticas educativas, teniendo en cuenta las ideas y experiencias pedagógicas alternativas existentes como las John Dewey y León Tolstoi. Aunque Marx y Engels habían definido la educación politécnica como base teórica, no se contaba con ningún modelo guía. Por lo cual consideramos que a la hora de formular una nueva teoría pedagógica socialista, las ideas alternativas provenientes de occidente como de la propia tradición rusa, tuvieron una alta recepción entre estos pensadores.

León Tolstoi perteneció a la segunda generación de la intelligentsia Rusa (grupo de intelectuales denominados narodniki, que pensaba la modernización de la Rusia Zarista de la mano de la instrucción de los sectores campesinos). Creó para ello la pedagogía libertaria a partir de su experiencia en la escuela de Yasnaia Poliana, cuyos principios antiautoritarios instruían a los estudiantes en el respeto a ellos mismos y a sus semejantes. Se trataba de evitar que el autoritarismo del adulto se sobrepusiera a la libertad del niño, favoreciendo la instrucción en contraposición a la educación.

John Dewey fue, durante la primera mitad del siglo XX, la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos. La recepción de su pensamiento en Rusia comenzó en 1907 en el contexto del fortalecimiento del movimiento ruso de reforma pedagógica, que se verificó tras la Revolución de 1905. La “experiencia” es el concepto central de su pedagogía. Fue en la “escuela experimental” donde pudo poner en juego sus principios educativos. Concebía la escuela como un espacio para la producción y la reflexión de las “experiencias” relevantes de vida social. El desarrollo de una ciudadanía plena era, de acuerdo con el pedagogo, el fin último de la educación.

Analizaremos la recepción de dichos autores a partir de las ideas de los pedagogos soviéticos Anatoly Lunacharsky, quién fuera el primer Comisario de Instrucción para el Narkompros (Comisariado Popular para la Instrucción Pública); Nadezhda Krupskaja miembro de la dirección del Narkompros; y Antón Makarenko fundador de la Colonia de Gorki. Cada uno de ellos ocupó un cargo público dentro de la organización soviética e influyó directa o indirectamente en las políticas educativas del nuevo Estado por lo que son considerados figuras centrales del proceso.

2- LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD DE LEÓN TOLSTOI

En 1849, a los 21 años de edad, León Tolstoi fundó una escuela campesina en sus propias tierras de Yasnaya-Poliana. Pero debido a un viaje que realizan al extranjero con el fin de formarse en pedagogía y sus propios estudios es recién a los 30 años de edad (entre 1858 y 1862) que dirige personalmente dicha escuela campesina. Período que va a ser interrumpido en 1860 para realizar su segundo viaje al extranjero.

Tolstoi a lo largo de su carrera intenta resolver un problema, que él ubica como central en la pedagogía: Como enseñar sin saber lo que se enseña (Baudouin, 1929, 96). En esta premisa no se está ocupando del contenido en sí, sino al derecho a decidir sobre qué deben saber y que no los niños. Qué es lo que realmente van a necesitar en su vida adulta, o cuáles son sus intereses.

“La base de nuestra actividad es la convicción de que no solamente no sabemos, sino de que no sabemos en qué puede consistir la educación del pueblo; que no solamente no existe una ciencia de la instrucción ni de la educación – la pedagogía- sino que todavía no se ha colocado la primera base, que la definición de la pedagogía y de su finalidad, en el sentido filosófico, es imposible, inútil y nociva” (Baudouin, 1929, 98).

Esta imposibilidad se basa en el mismo movimiento de la vida. El que una generación le quiera imponer lo que piensa a la siguiente resulta un injerto, ya que todas las concepciones están en perpetua evolución. Y este movimiento de las ideas impide conocer lo que el niño de hoy va a necesitar como adulto mañana. En la base de la pedagogía Tolstoyana encontramos “la libertad” del niño a elegir y a investigar por su propia cuenta. Por eso encontramos en su pensamiento diferentes definiciones para lo que son “educación”, “cultura” e “instrucción”:

“la educación es un influjo obligatorio de una persona sobre otra, con la finalidad de formar un hombre tal, que le parezca bueno, y la cultura es la relación libre entre los hombres, relación cuya base es por una parte, la necesidad de adquirir conocimientos, y por otra la de transmitir lo adquirido” (Baudouin, 1929, 101)

La cultura no excluye la educación, pero sí la educación autoritaria que le impone dogmas al niño y lo lleva a renunciar a libre investigación. La escuela no debería interferir en la educación que brinda la cultura de esta manera. ¿Cómo no hacerlo? Pues, para Tolstoi la escuela no debería tener otra finalidad que no sea la de la trasmisión de diversos datos científicos, proceso al que Tolstoi llama instrucción.

“La diferencia entre la educación y la cultura solamente está en la violencia. La educación es una cultura por la fuerza; la cultura es libertad.” (Baudouin, 1929, 104). La no-intervención del adulto conduce a la libertad del niño y al respeto al desenvolvimiento de la vida en su desarrollo espontáneo. Por lo cual se deduce, en la pedagogía tolstoyana, que la contención es un “régimen de mentira” que propone una actitud enfática y oficial que coagula la vida y transporta al niño a un mundo completamente falso.

La libertad de la que habla Tolstoi no acarrea desorden, sino que sustituye al orden exterior y ficticio por un orden interior orgánico y profundo que emana de la vida misma, como el funcionamiento regular y espontáneo del organismo que no se hace sentir como una cohibición. La coacción para restablecer el orden es un error psicológico completo. El niño para poder aprender necesita un orden en la escuela y tiende a establecerlo el mismo. “Es mucho más fácil dejar que se calmen por sí mismos y restablecer el orden natural que imponérselo por la fuerza. (...) cuanto más grita el maestro, más gritan los alumnos” (Tolstoi, 2003, 05)

De este modo Tolstoi renuncia al sistema de interrogaciones aisladas, de aprender de memoria y al de los exámenes mismos. Piensa que si alguien quiere evaluar el conocimiento de sus alumnos debe vivir con ellos día a día y estudiar los resultados prácticos. Para Tolstoi la enseñanza debe darse de lo concreto a lo abstracto que por lo general significa ir de lo complejo a lo simple, en contra de la pedagogía de Froebel que se encontraba en boga. Teniendo en cuenta que los niños en su vida diaria están en contacto con lo concreto y complejo. Por lo cual es más sencillo para el niño empezar por lo que conocen y luego descomponerlo, que el proceso inverso.

Para Tolstoi no existe un método por excelencia sino varios y todos al mismo tiempo. Siempre respetando las premisas antes trabajadas. El método pasa a perder importancia frente al maestro. Vale más la mano que maneja la herramienta que la herramienta misma. Son la personalidad y el espíritu del maestro lo que importa. El método debe ser una herramienta apropiada para cada espíritu infantil. Y a su vez el maestro se ve en la libertad de usar una combinación de varios métodos de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. Y el espíritu del maestro que se realza, debe estar impregnado de amor: amor por su ciencia para inspirar a sus discípulos y amor por el niño de carne y hueso que tiene en frente. Y desde esta posición volvemos al concepto de libertad: la libertad que le brinda al niño, la no existencia de un método único. Sino que el amplio conocimiento de muchos métodos por parte del maestro le permite atender a las necesidades de cada niño. “(..) el niño enseñará al maestro sus propias necesidades, la escuela será un laboratorio, un campo de observación, en el cual algunas certidumbres se elaborarán poco a poco.”(Baudouin, 1929, 199)

Para Tolstoi la libertad es un método, el método por excelencia y el criterio de los métodos: *“En mis artículos pedagógicos he expuesto las causas teóricas que inducen a creer, que la base única de toda enseñanza, es la libre elección por los alumnos de aquello que tienen necesidad de aprender y de la manera de aprenderlo. Pero en la práctica, primeramente en grandes y después en menores proporciones, he aplicado siempre esta regla a las escuela que he dirigido y los resultados han sido siempre buenos tanto para maestros como para discípulos, así como la elaboración de nuevos procedimientos, lo cual afirmé seguro de no equivocarme, puesto que lo han visto y conocido centenares de visitantes de la escuela Yasnaia-Poliana”* (Baudouin, 1929, 207). *“En cuanto notaba que no aceptaban con gusto determinadas cosas, no insistía, y buscaba otro aspecto de ellas.”* (Baudouin, 1929, 193).

Tolstoi sostiene como ideas directrices en contra de aquella educación que suprime de modo sistemáticos el libre desenvolvimiento de la vida que, a diferencia de lo que sostiene Rousseau que el que el niño es esencialmente bueno, Tolstoi va a sostener que al menos es esencialmente sano. Por lo cual, surge una distancia frente a la idea de que el estado de naturaleza es el ideal, para el autor, el ideal pasaría el poder sustituir el

estado de naturaleza animal por la naturaleza racional o divina (Baudouin, 1929, 174). Pero claramente piensa que el estado de naturaleza es preferible al de la deformación monstruosa que genera en los niños la sociedad moderna. Así surge que el libre desarrollo de la naturaleza es la condición primera de todo progreso. Por lo cual el primer objetivo de la educación debería ser velar porque el niño no se deforme en su proceso de aprendizaje.

La conclusión más acabada es que, de acuerdo con la pedagogía tolstoiana, es necesario respetar el libre desenvolvimiento de la vida y su libre desarrollo. La marcha de la inteligencia va de lo simple a lo complejo, mientras que la de la vida es la inversa. Este dualismo, expresa Tolstoi, lleva a que el camino de la vida sea el de realizar de una vez lo complejo; mientras que el análisis intelectual solo lo logra desembrollar luego, y no si¹³ un arduo trabajo. Por lo cual recomienda que se deje a la vida seguir su marcha en el niño. Y que no la intelectualicemos por al hacerlo los estamos limitando. *“El niño alcanza y realiza la consecuencia al principio, solamente después es cuando debemos ayudarlo a elevarse de la consecuencia al principio, de lo concreto a lo abstracto y de lo complejo a lo simple.”* (Baudouin, 1929, 176).

La propia ignorancia de cuáles son las necesidades del niño y la imposibilidad de aprehenderla por medio de nuestra inteligencia, nos marca cual es el “método” para Tolstoi: Dejar que el niño manifieste libremente su reacción frente a la instrucción que se propone, evitando cualquier tipo de coacción. Estas reacciones se convertirán en la medida de cuáles son sus verdaderas necesidades. Una reacción negativa y generalizada de los niños de cierta edad frente a determinada forma de enseñanza nos muestra que es inadecuada para ellos. De este modo en la pedagogía tolstoiana evita la sistematizaciones, ya que sostiene como principio el respeto por la individualidad y colocada por encima de las generalizaciones. La ausencia de coacción debe entenderse desde ambas perspectivas: evitando la imposición, la violencia y el castigo, así como también la recompensa próxima o lejana. *“La recompensa o su perspectiva no es útil más que cuando el estudio repugna al niño, y el estudio no repugna al niño más que si es mal administrado y desconoce sus necesidades biológicas”.* (Baudouin, 1929, 178)

Como último punto en la pedagogía tolstoiana aparece el concepto de “sugestión”. La sugestión se encuentra en todo acto humano, y la define como una de las tres causas impulsivas de la actividad humana: primero está el sentimiento, luego aparece la razón y por último la sugestión. La misma puede ser externa o auto-sugestión: en este último caso sería el impulso que nos lleva a sostener una acción luego del sentimiento nos provoca la necesidad de llevarla a cabo y que la razón aprobó la realización. Pero la sugestión que proviene del exterior, es la que se da cuando los humanos se encuentran en un estado de hipnosis, estado en el cual la atención está fascinada. Los medios de sugestión están en todas partes y son siempre los mismos. Consiste en aprovecharse de ese estado en el cual el hombre puede ser más susceptible a la sugestión. Entre otros Tolstoi marca la infancia como uno de ellos. Sostiene que la infancia es la edad más susceptible a la sugestión. Por lo cual una de las tareas más importantes de educador ha de ser la de velar por preservar al niño de las sugestiónes nefastas. Pero claramente no puede preservarlo de toda sugestión, ya que la educación es en sí misma un acto de sugestión.

Como se ha ido vislumbrando a lo largo de estas líneas Tolstoi pone un énfasis importante en la libertad del niño para elegir su educación de acuerdo a sus intereses ya sea desde el contenido o el método. Pero como la misma es una relación social que se establece entre el educador y su educando, se deduce que la libertad absoluta, libre de todo influjo, en la educación es imposible. Debido a que esta relación social se encuentra atravesada por la sugestión, y la misma es necesaria para la educación. Pero esta sugestión debe ser aplicada de una manera muy cuidadosa, tratando de lograr mantener el libre desenvolvimiento de la vida, preservando al niño de las sugestiónes nefastas, pero sugestionándolo a su vez en el sentido de las alturas espirituales y morales.

3- LA EDUCACIÓN PARA JOHN DEWEY

John Dewey fue un filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano considerado como el filósofo estadounidense más relevante de la primera mitad del siglo XX, así como uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo. También fue, desde principios del siglo pasado, la figura más representativa de la pedagogía progresista en su país.

Dewey realizó sus estudios universitarios en la Universidad John Hopkins, Tras obtener su doctorado, Dewey inició su carrera como profesor en la Universidad de Michigan, donde impartió clases entre los años 1884 y 1888, además también fue el director del departamento de filosofía.

Posteriormente, ejerció como profesor en la Universidad de Minnesota y en la Universidad de Chicago, donde dirigió el departamento de pedagogía y creó la “escuela experimental”. Espacio de experimentación donde puso a prueba sus ideas pedagógicas. El pedagogo pasó 10 años en la Universidad de Chicago, desde 1894 hasta 1904 y fue allí donde elaboró los principios que fundamentaban su filosofía sobre los modelos educativos. Luego de la Universidad de Chicago continuó su carrera en la Universidad de Columbia, donde ejerció como profesor desde 1904 hasta 1931 cuando llegó su jubilación como profesor emérito en 1931.

- **El enfoque pedagógico de Dewey**

Fue en la “escuela experimental” cuando comenzó a contrastar los principios educativos. El pedagogo concebía la escuela como un espacio para la producción y la reflexión de las experiencias relevantes de vida social. Era esto, según él, lo que permitía el desarrollo de una ciudadanía plena.

El concepto central en su pedagogía es el de la “experiencia”:

"La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente."(Dewey,2008, 41)

Lo primero que habría que considerar para el análisis del pensamiento de John Dewey es su posición claramente democrática. Y que a su vez entiende por democracia: el ideal de democracia burguesa: Ideal que ya en la época del autor se ve cuestionado por los conflictos del movimiento obrero y que comienza a mostrar los límites que el funcionamiento de la democracia burguesa real le impone a dicho ideal.

Si realizamos un pequeño recorrido por las ideas pedagógicas del libro más influyente de John Dewey, Democracia y educación (Dewey, 1998), podemos obtener una visión general de sus ideas pedagógicas.

- **La educación como necesidad de la vida:**

La vida como un proceso de auto-renovación. Por lo cual: “Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social.”(Dewey, 1998, 20).

Como ya vimos el concepto de “experiencia” es central en Dewey, quien piensa a la misma como la única forma que tiene el Hombre de conocer el mundo. La educación, entonces, se da por medio de la comunicación intergeneracional que es “un proceso de compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común”(Dewey, 1998, 20) y termina finalmente, modificando a las dos partes que participan en ella . Para el autor toda asociación social tiene un efecto educativo. Y a medida que las sociedades se complejizan aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. Pero a su vez existe el peligro de que de generar una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. O sea, la separación entre la educación y lo que debería ser el centro de la misma que es la experiencia.

- **La educación como función social:**

El desarrollo del niño y el joven para la vida en sociedad tiene lugar por medio del “ambiente social” que son todas las actividades que realizan todos sus miembros. Por lo tanto, para que la educación verdaderamente suceda el individuo debe compartir o participar en alguna actividad conjunta con su educador, apropiándose del propósito que motiva dicha actividad y se familiariza con sus métodos. En las sociedades más complejas se hace necesario un ambiente social especial que atiende el desarrollo de los niños: “Tres de las más importantes funciones de este ambiente especial son: simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo.” (Dewey, 1998, 30).

- **La educación como dirección. Interiorización del control social.**

Los instintos naturales de los jóvenes normalmente no se corresponden con las costumbres vitales de los grupos en que nacieron. Por lo cual es función de la educación dirigir o guiar dichos impulsos. Lo cual no implica coacción física: “(...) consiste en centrar los impulsos actuando a la vez sobre algún fin específico y en introducir un orden de continuidad en la sucesión de los actos.” (Dewey, 1998, 45) La influencia directa del docente y de los exámenes, según el autor, se encuentra subestimada. El control reside entonces en la naturaleza de las situaciones sociales: “En las situaciones sociales, el joven tiene que referir su modo de actuar a lo que otros están haciendo y adaptarse a ello”. Esta unidad entre medios y los fines de la acción es la esencia del control social: control que es indirecto y emocional y no externo y coercitiva: “Alcanzar este control interno mediante la identidad de los intereses y de la inteligencia o comprensión, es el asunto de la educación”.

- **La educación como crecimiento:**

Como el crecimiento es la característica de la vida y, para el autor entonces, la educación es una misma cosa con el crecimiento y no posee un fin más allá de ella. La educación brinda el deseo del crecimiento continuado y proporciona los medios para llevarlo a cabo. El poder de aprender de la “experiencia” significa la formación de hábitos, que nos posibilitan el control sobre el ambiente y el poder de utilizarlo para propósitos humanos. Pero también existen las “capacidades activas” en los seres humanos para reajustar las actividades a las nuevas condiciones. Entonces, los “hábitos activos” suponen pensamiento, invención e iniciativa. Y es aquí donde intervienen la educación como parte del crecimiento.

- **La concepción democrática en la educación:**

La educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los individuos mediante su participación en la vida social del grupo al que pertenecen,

significa decir que la educación variará de acuerdo al tipo de sociedad que prevalezca en el grupo.

Los dos puntos seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social son la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquél actúa con los demás grupos. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la “experiencia” (Dewey, 1998,77).

Para Dewey, una sociedad democrática facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y permite el reajuste de sus instituciones mediante la interacción de los ciudadanos. La educación que debe tener este tipo de sociedad debe brindar a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan cambios sin generar desorden.

Desde esta posición crítica a las sociedades Nacionalistas del siglo XIX ya que suplieron el interés del “bien común” que debe tener la educación por el interés del Estado en su propia reproducción. Restringiendo el cambio social al cambio guiado por los intereses del propio Estado y reintroduciendo la idea de la subordinación del individuo a la institución.

- **Los fines de la educación.**

El fin de la educación, o sea el objeto y la recompensa del aprender es la capacidad continuada para el desarrollo. Ahora bien, esta idea no puede aplicarse a todos los miembros de una sociedad excepto cuando el intercambio de unos hombres con otros sea realmente mutuo y cuando se han adoptado las medidas adecuadas para la reconstrucción de los hábitos e instituciones sociales por medio de una amplia estimulación que surge de intereses equitativamente distribuidos.

Para Dewey educación y democracia van de la mano, pero como sostuvimos al principio su ideal de democracia estaba bastante lejano de lo que en realidad sucedía en las democracias occidentales. Por lo cual, muchas de sus ideas pedagógicas encuentran su límite en la propia realidad. En este sentido entendemos cuando Bujarin sostiene “Esta

unificación de la instrucción con el trabajo ya ha comenzado en las escuelas burguesas más progresistas. Sin embargo, es imposible llevarla a cabo enteramente en el sistema burgués, en el que los elementos parásitos son cultivados deliberadamente, y en el que trabajo físico está separado del trabajo intelectual por un abismo infranqueable” (Bujarin y Preobrazhenski, 1977, 11).

4- RUSIA PRE-REVOLUCIONARIA. CORRIENTES REVOLUCIONARIAS. EDUCACIÓN, IDEAS Y EXPERIENCIAS

Para comprender en su totalidad las concepciones sobre la educación en la Unión Soviética, es necesario presentar ciertos elementos pre-revolucionarios que permiten entrelazarlos con las propuestas pedagógicas surgidas al calor de la revolución de Octubre de 1917. Estos elementos se encuentran en relación a la conformación de la intelligentsia rusa y a las diversas corrientes socialistas que permitían pensar la sociedad de la época y el futuro a construir.

La intelligentsia rusa comienza a consolidarse a partir de las reformas introducidas por Pedro el Grande, zar de Rusia entre 1682 y 1725. Parte de estas reformas fomentaron la apertura de la rígida sociedad estamental rusa, lo cual dio inicio a un proceso de europeización de la sociedad. Es decir, la nobleza como los comerciantes comenzaron a estudiar en países europeos, siendo permeados por la cultura occidental. Vale decir que, este proceso acarrió dos complicaciones fundamentales, que marcarán la relación entre la autocracia zarista y la intelligentsia. En primer lugar, intelligentsia miraba a occidente como la medida del progreso; ya que era considerada como un lugar periférico y sus clases educadas estaban preocupadas por el atraso de su país con respecto a Europa cuyo avance capitalista era vertiginoso (Kagarlistky, 1991, 3; Fitzpatrick, 2015, 20). En segundo lugar, la autocracia representaba a los ojos de esta como el elemento de retraso, un poder autoritario y antihumanista que coartaba las libertades individuales que en la Europa liberal tomaban cuerpo. De esta manera la autocracia y la intelligentsia se presentaban como elementos antagónicos (Kagarlistky, 1991, 41; Fitzpatrick, 2015,37).

Este antagonismo acérrimo por parte de la intelligentsia era constantemente exacerbado por la autocracia zarista. Por un lado, porque la autocracia mantenía un férreo control de la sociedad, la cultura, los resortes de poder y utilizaba al ejército y la policía secreta para deportar o eliminar los elementos opositores o revolucionarios. Por otro lado, la intelligentsia no tenía cabida en la maquinaria estatal a pesar de la creciente profesionalización de la burocracia; ya que los cargos importantes seguían monopolizados por la nobleza terrateniente asociada al zar. Es decir, esta apertura cultural, si bien sirvió como válvula de escape para los conflictos internos, en el corto plazo generó un abismo mayor entre la autocracia y la intelligentsia. De este modo la autocracia no pudo capitalizar el conocimiento y nivel educativo de este grupo para posicionar su discurso ideológico con mayor firmeza sobre nuevos pilares; en cambio comenzaron estos a disputarle el monopolio de la verdad a la autocracia, lanzando una serie de críticas al núcleo vital del zarismo (Fitzpatrick, 2015, 35; Kagarlistky, 1991, 5).

La intelligentsia, en el transcurso del enfrentamiento contra la autocracia y los privilegios de la nobleza, comenzó a conformar un campo ideológico más radicalizado, cuya apoyatura teórica eran las experiencias personales a nivel nacional y las corrientes socialistas (“utópicas”) europeas. Esto permitió que definieran una clase social sobre la que apoyarse como es el campesinado que representaba el 80% de la población rusa. De esta manera, se instituyen como vanguardia de estos, luchando en dos frentes; contra la autocracia organizando la revolución y elevando el nivel educativo y de conciencia del campesinado que le permita ver con claridad la explotación y las vejaciones a la que se ven sometidas. Cabe señalar que, la intelligentsia no era un grupo homogéneo, ya que se podían identificar varias corrientes, aunque todas ellas compartían la visión de la autocracia como enemigo de la libertad y la felicidad del ser humano y el atraso de Rusia. Entre las corrientes principales se puede identificar a los “narodniki”, la “reacción eslavófila” y los “marxistas”. Los primeros, aunque alejados del pueblo, se conformaron como la vanguardia del campesinado y veían como la industrialización capitalista habría producido la degradación humana y el empobrecimiento de las masas; por lo cual debía ser evitada a toda costa o bajo otra formación social (Fitzpatrick, 2015, 38; Kagarlistky, 1991, 9). En cambio la reacción eslavófila corresponde a un brote de nacionalismo surgido al calor de la europeización de la cultura, aunque a favor de la emancipación del campesinado. Su apoyatura era dentro de la misma intelligentsia aunque idealizaban a

las masas. Por último, los marxistas dieron un paso adelante al incluir la democracia burguesa como un paso transicional hacia el socialismo. Al mismo tiempo representaba una ideología de la modernización y de la revolución (Kagarlistky, 1991, 11). Estos revolucionarios se conformaron como vanguardia del proletariado en las ciudades, aunque mentaron una alianza con el campesinado en relación a su superioridad numérica. Asimismo, esta teoría aumentaba su eficacia interpretativa y predictiva, conforme se industrializaba Rusia (Fitzpatrick, 2015, 40-41). Al igual que los narodnikis se preocupaban por elevar el nivel educativo del proletariado y despertar su conciencia.

5- CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN Y LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN LA RUSIA SOVIÉTICA

Habiendo derrocado la autocracia zarista los revolucionarios de 1917, pusieron en práctica las tesis de abril de Lenin para cumplir dos objetivos fundamentales, el primero destruir la sociedad capitalista y todos sus resabios y, segundo, comenzar la construcción del socialismo. Uno de los pilares esenciales para esto era crear un nuevo sistema educativo y una pedagogía revolucionaria que permitiera elevar el espíritu revolucionario de las masas, la conciencia de las tareas llevadas a cabo para construir el socialismo; y por ende conformar un nuevo sujeto, el “comunista”.

La construcción del nuevo sistema educativo y la nueva pedagogía era una tarea primordial para los revolucionarios en la cual no disponían de la información necesaria; ya que Marx y Engels nunca realizaron un análisis detallado de la misma, con lo cual surgieron una diversidad de visiones respecto de los puntos en donde el materialismo histórico rozaba alguna de las aristas en relación a la educación (Hernández Salamanca, 2013, 50). Asimismo, el partido debía formar en paralelo a pedagogos completamente nuevos bajo el espíritu comunista no influenciados por las desviaciones burguesas o pequeño burguesas (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 19). Esto permitió que en una primera etapa los teóricos fueran permeables a experiencias previas, tanto locales como internacionales de corte occidental como la de Yasnaia Poliana de Tolstoi o la nueva

pedagogía de Dewey; que capitalizaran los resultados obtenidos de estas para fomentar la construcción del sistema educativo.

El nuevo sistema educativo capitalizaría las experiencias previas que rompían con la legalidad burguesa, es decir progresistas, lo cual permitía asimilarlas al ser en algún punto disruptivas en cuanto al orden establecido y la moralidad burguesa. Asimismo, una fuente de seguridad que permitía establecer el marco sobre el cual establecerlo eran las críticas teóricas de los revolucionarios socialistas y toda su experiencia. O sea, el marco era construido por oposición al modo de producción capitalista y su sistema educativo.

En principio los acuerdos entre los revolucionarios rondan entre los siguientes puntos, los cuales permiten ser el punto de partida para pensar y repensar la educación. En primera instancia, la misma debe ser obligatoria y gratuita y unificada entre sexos (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 19; Hernández Salamanca, 2013, 51). Esto muestra una clara influencia de la experiencia de Tolstoi y de la intelligentsia en general. Es decir, debe permitir el acceso de las masas al sistema educativo sin restricciones, en contraposición al viejo sistema elitista nobiliario y burgués en el cual estas alejadas de la educación secundaria y universitaria permitía formar explotados totalmente ignorantes de la realidad que viven y fieles al sistema que los consume; mientras que para la elite nobiliaria y la burguesía permitía forjar nuevos cuadros que ocuparían posiciones de poder que perpetúen el funcionamiento del sistema (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 3). En definitiva, al ser obligatoria y gratuita permite la afluencia de masas a las mismas y al unificar sexualmente las aulas permite establecer un currículum único para todos, estableciendo una formación universal. De esta manera, los revolucionarios incluyen otra medida que es la de eliminar el patriarcado y las formas de la familia burguesa que atentan contra los valores comunistas de organización social; por ello madres e hijas tendrán la posibilidad de acceder a la educación y posteriormente al trabajo productivo liberándose de la obligatoriedad del trabajo doméstico y de la educación de los niños (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 9).

En segunda instancia, el sistema educativo incluye otra medida revolucionaria al suprimir toda señal de opresión nacional y de enseñanza religiosa (Bujarin,

Preobrazhenski; 1919, 6). Esto permite eliminar los resabios de antiguas ideologías y tradiciones contrarias a los requerimientos del nuevo ser comunista, el cual es un todo homogéneo colectivista y revolucionario; con lo cual se eliminan las tendencias egoístas e individualistas. Asimismo, esto se encuentra acorde a los planteamientos de la joven unión de soviets la cual es plurinacional. En tercera instancia, propone una enseñanza general inmersa en una tradición colectivista, de arraigo a las tradiciones de solidaridad campesina y obrera de base. Así se justifica, además, que la educación se encuentre a cargo del Estado y no de iniciativas particulares; ya que el Estado es el representante máximo de la colectividad y exponente que guía en la construcción del socialismo debido a que el gobierno revolucionario es una “dictadura del proletariado”. (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 8). En cuarta instancia, se trabajaba en combinar la enseñanza y el trabajo de manera de superar la división burguesa entre trabajo manual e intelectual; con lo cual, cualquier proletario pueda comprender la totalidad del proceso de trabajo, el motivo de las tareas que lleva adelante y el por qué de la división del trabajo. Por ende, todo ciudadano comprometido con la causa comunista debe estar familiarizado con las nociones elementales de todos los oficios; porque no habrá comunidades cerradas ni gremios especializados. En otras palabras la propuesta es romper toda institución disolvente o que interfiera con el normal desarrollo de la comunidad como un todo estableciendo, lo que Marx y Engels si anunciaron, una educación universal “politécnica” (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 12; Krupskaya; 1932, 41).

Ahora bien, la función de la escuela, en cuanto a contribuir a la formación del nuevo sujeto “comunista” es preparar a las nuevas generaciones para que puedan aportar el esfuerzo requerido para construir el socialismo. Por ello, la escuela propone homogeneizar a los sujetos estableciendo un discurso proletarizante impartido indiferenciadamente para cualquiera de las antiguas clases sociales. Asimismo, hay en la propuesta la construcción de un ser nacional que se encuentre en sintonía a la causa socialista (Bujarin, Preobrazhenski; 1919, 7; Hernández Salamanca, 2013, 51). Teniendo en cuenta que el objetivo es la construcción del socialismo y por ello se requiere de nuevos sujetos acorde a la ideología y moral comunista, es que la propuesta incluye la preparación de las nuevas generaciones para afrontar dicha tarea asumiendo nuevos valores, no los de la generación anterior (burguesa). En consecuencia, como todo es previsible, la economía se puede planificar y el futuro predecir, a diferencia de

la educación burguesa en donde se contempla la transmisión de valores burgueses de la generación anterior para un futuro incierto y seguramente en competencia entre uno y otros (Hernández Salamanca, 2013, 53).

Si bien hay puntos divergentes en cuanto a los modelos previos de educación, también hay puntos de contacto en cuanto a las formas que asumirá el proceso conforme avance el proceso revolucionario. En otras palabras, se proyecta crear un nuevo sujeto homogéneo, al igual en el ser nacional que los Estados liberales establecieron en su proceso de conformación; en donde la individualidad queda subsumida a la comunidad en pos de objetivos de largo plazo. Además se establecen nuevos hitos y conmemoraciones que reemplazan a las anteriores, pero que en definitiva cumplen la misma función de establecer las bases de sustento de esta nueva “religión laica” como por ejemplo el culto a Lenin o Stalin. Por último, fomentar la disciplina en todos los aspectos de la vida, que en algún momento se torna extremadamente coercitiva para con los educandos coaccionando su libertad. Por tal motivo, Hernández Salamanca establece una separación en dos etapas en cuanto a los proyectos educativos en pugna y su consolidación. La primera etapa corre de 1917 a 1927 en donde se caracteriza por la tendencia a la experimentación y la creatividad, la rápida alfabetización y la construcción de una nueva escuela definida por la eliminación del currículum dividido en materias proponiendo una articulación multidisciplinaria que parte de la cotidianidad de los niños a partir de su entorno para hacerlo menos abstracto. Esta experimentación se basa en experiencias previas como la de Tolstoi y Dewey. Esta exploración se encontrará a cargo de N. Krupskaya y A. Lunacharsky. La segunda etapa comienza en 1928 coincidiendo con el ascenso y consolidación del poder unipersonal de Stalin; es decir, el restablecimiento de un orden y estabilidad autoritario que marca el temor e la revolución, en palabras de Trotsky. Dicha etapa es caracterizada por el alejamiento de experiencias foráneas, el repunte de ideas nacionalistas eliminando experiencias locales previas disolventes como la de Tolstoi; en donde prima el objetivo de impartir un orden establecido y una disciplina férrea preparando a los nuevos continentes para el trabajo requerido por el plan industrializador de Stalin; esto no quita que se valore la construcción de un nuevo sujeto inmerso e la comunidad comunista (Fitzpatrick, 2015, 13; Hernández Salamanca, 2013, 52). El referente de esta nueva pedagogía, acorde a los nuevos lineamientos del Partido será A. Makarenko.

6- PRIMERA ETAPA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

El triunfo de la revolución de Octubre de 1917 permitió extender los horizontes sobre los cuales pensar y repensar la educación. Este fervor revolucionario logró capitalizar experiencias previas locales e internacionales como la de Tolstoi y Dewey. Aunque este proceso se caracteriza por convulsiones recurrentes determinadas por la Primera Guerra Mundial, la posterior guerra civil rusa y la crisis económica que la NEP se proponía superar. Esto generó que muchos de los avances sean lentos o se dejen inconclusos debido a la derivación de esfuerzos en otras áreas como la bélica. Por ejemplo, la crisis de 1920-21 obliga al Estado a reducir los recursos destinados a la educación, con lo cual (Fitzpatrick, 2012, 10-11).

Esta propuesta pedagógica, de las cuales serán vanguardia A. Lunacharsky y N. Krupskaya, tiene como cometido promover una educación progresiva, del fomento de la creatividad y de la individualidad del niño, del desarrollo de sus instintos sociales y la preparación para los oficios manuales diversos; es decir “politécnicos” tal cual Marx y Engels propusieron oportunamente. Esta propuesta toma como objetivo no establecer o consolidar un monopolio artístico de determinada expresión, ni fomentar los privilegios de los artistas comunistas ligados al partido (Fitzpatrick, 2012, 12). Además, pretendía fomentar el espíritu de solidaridad de clase formando un nuevo sujeto social el cual contribuiría a construir el socialismo. Este nuevo sujeto social debe reemplazar a reemplazar el yo por el nosotros; o sea a pensar colectivamente (Krupskaya; 1926, 27-29).

El sentido de la educación y el trabajo del educador es orientar y robustecer las aptitudes de todos los educandos elevando su conciencia, su actividad y su personalidad; la cual se desarrollará posteriormente y en forma plena en la comunidad, aunque sin perder sus rasgos particulares. En definitiva no se debe tutelar excesivamente, hay que darles cierta libertad de elegir y manifestar su iniciativa (Krupskaya; 1927, 31-32). Aquí es donde la experiencia de Tolstoi entra en juego, al fomentar la libertad de elección del educando, centrarse en sus gustos e intereses sin mostrar el autoritarismo del adulto. De igual manera, para que sea efectiva, los conocimientos adquiridos deben ponerse en relación entre los libros y la observación de la naturaleza y de los seres humanos que

nos rodean. En otras palabras, el conocimiento de la vida doméstica y escolar de los camaradas, la lectura común, la combinación de trabajo individual y colectivo y su coordinación, la disciplina voluntaria y el trabajo comprendido como utilidad social permiten potenciar el proceso educativo, trayendo de esta manera a Dewey con su concepto central de “Experiencia” (Krupskaya; 31; 1927).

Vale destacar que, no hay un método único sino que se debe ajustar a la particularidad de cada educando. El educador debe rastrear los intereses de cada cual para lograr una correcta sugestión (eliminando las sugestiónes perversas o desviaciones pequeño burguesas); mostrando otra de las influencias de Tolstoi. Ahora bien, como eje articulador se encuentra el esfuerzo mancomunado, las tareas colectivas y la organización del trabajo, valores que luego deberán practicar en su vida diaria en el Komsomol o en todo su trayecto escolar (Krupskaya; 1921, 38). Esta práctica incluye a la mujer, cuyo lugar es reubicado y revalorizado; ya que el trabajo doméstico y la educación son tareas que se organizan de otra manera; es decir, la primera de manera colectiva entre los integrantes de la familia, la segunda queda a cargo del Estado.

Por último, se requiere de los educandos puedan potenciar en sus momentos libres la auto-capacitación accediendo a consumos culturales como bibliotecas, museos, entre otros (Krupskaya; 1935, 49).

7- SEGUNDA ETAPA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

La consolidación de Stalin en el poder, el establecimiento del plan de industrialización y la “construcción del socialismo en un solo país” requirieron el establecimiento de nuevos valores comunistas. En primer lugar, el aporte de esfuerzos desmesurados de nuevos contingentes de proletarios debido al atraso soviético respecto de otras potencias europeas. En segundo lugar, el establecimiento de un orden y disciplina férreos que marque el perfil del nuevo sujeto comunista. Por tal motivo se reestablecen ciertas prácticas educativas y de organización social de corte conservador. En otras palabras, se vuelve a realzar la familia como primera instancia de educación complementaria a la estatal. Si bien se piensa a la mujer de manera activa (Makarenko; 1978, 23), esta

vuelve a no disponer del derecho al aborto y retoma las tareas de crianza y enseñanza en el hogar.

Esta pedagogía, de la cual su referente es A. Makarenko, plantea continuar con la construcción del nuevo sujeto comunista, ya que el propósito de las nuevas generaciones es convertirse en constructores activos y conscientes del comunismo; es decir, dispuestos a defender los intereses colectivos sobre los individuales tal cual requería el régimen ante las continuas amenazas de intervenciones extranjeras y/o enemigos internos. Por ende, coloca a la familia en el centro como célula básica de la sociedad, aunque formando parte de la totalidad que representa la comunidad encarnada en el Estado. Esta propuesta se caracteriza porque ahora la familia era la primer contención en el proceso de destrucción de los elementos burgueses (egoísmo, profesiones u oficios anclados en la tradición, etc.) (Makarenko; 1978, 21). Asimismo se establece un orden establecido y una disciplina la cual prepara a los nuevos contingentes para las exigencias del trabajo rápido y el cumplimiento de las órdenes de la superioridad. Aunque este se complementa con el comprender la totalidad del proceso productivo y vincular a cada uno en el objetivo general para que sea gratificante realizar dichas tareas (Makarenko; 1978, 47; Hernández Salamanca, 2013, 53).

La familia además, debe velar por arraigar en los pequeños los valores de un futuro ciudadano administrador, en el colectivismo, la honestidad, la planificación y el amor a la patria; como así también exige reglamentar el llamado “amor libre” que el amor recíproco consumado en el matrimonio de manera pública cuyos fines son la felicidad humana, la procreación y la educación de los hijos (Makarenko; 1978, 92/121). Es decir, el Estado retoma la reglamentación de la totalidad de las prácticas sociales, por ejemplo, restauración de la institución del matrimonio. Además, los valores inculcados permiten fomentar la administración de recursos escasos para sobrellevar la escasez a la que la URSS se ve sometida debido a sus crisis recurrentes.

La escuela se rige por un método único (régimen) establecido por el educador para la diversidad de subjetividades, el cual se reemplaza cuando los objetivos son cumplidos, incorporando nuevos, más complicados e importantes. Lo interesante de este método es que, para esta corriente, permite generar un “orden” y establecer una “costumbre”, la del

trabajo en pos de un objetivo que viene desde un superior. Este método se debe caracterizar por no admitir, salvo casos altamente circunstanciales, excepciones a la regla (Makarenko; 1978, 51-53). En esta enseñanza el educador es la figura central del proceso de enseñanza sin contemplar los deseos e intereses de los educandos.

Este método se encuentra atravesado por una formación en base al trabajo que se incorpora desde la enseñanza primaria y que es general y politécnica. En otras palabras, se la concibe para el trabajo; ya que ahora este es vital para asegurar el bienestar general y es fuente de dignidad al no ser explotado (de manera capitalista) (Makarenko; 1978, 77). Asimismo, esta enseñanza politécnica coincide con la propuesta de la primera etapa en unificar el trabajo manual e intelectual. El valor fundamental es el esfuerzo en el trabajo que redundará en una mejora social, que en definitiva impacta en el seno de la familia de cada proletario; ya no se refiere al enriquecimiento individual (Makarenko; 1978, 80/91).

8- CONCLUSIONES

La revolución de Octubre de 1917 en Rusia abre un punto de inflexión en cuanto a teoría y práctica educativa, en relación a la construcción del socialismo por parte de cada revolucionario. El desafío de crear un nuevo sujeto comunista que sea un revolucionario consciente de las tareas a llevar a cabo para construir el socialismo requiere del diseño de una nueva pedagogía, de un refinamiento teórico que hasta el momento los textos clásicos no proveían (como Marx y Engels) y de la capitalización de la experiencia previa en Rusia y de otras a nivel internacional.

Esta tarea titánica fue construida por oposición al sistema educativo burgués y su moral y fue dotándose de contenido en la práctica diaria misma. En dicha práctica se pueden identificar dos etapas, una primera de 1917 a 1927 de exploración y capitalización en donde Lunacharsky y Krupskaya proponen una pedagogía influenciada por Tolstoi y Dewey en cuanto a método, influencia, libertad y experiencia de los educandos. Vale destacar que, las convulsiones en la vida soviética, tanto económicas, sociales y políticas, logran posicionar una propuesta alternativa que eclipsa la anterior. La misma a

cargo de Makarenko, la cual logra una afinidad con los requerimientos del régimen soviético cuyo poder consolidaba Stalin y que requerían orden y disciplina; por lo tanto una educación dirigida con un método único en función de los objetivos del educador que permitan una transición ordenada al mundo del trabajo para la industrialización forzosa. Esta segunda etapa borra las experiencias previas y en mayor medida las extranjerizantes debido al brote de nacionalismo que el partido propugnaba y a la psicosis sobre posibles intervenciones de enemigos de clase internos y externos.

Es de relevancia mencionar que, ambas propuestas analizadas parten de supuestos iniciales compartidos, como ser la construcción de un nuevo sujeto comunista, el trabajo como guía y ordenador, la participación en la vida comunitaria, la liberación y reposicionamiento del rol de la mujer en la sociedad, elevar el nivel de conocimiento de las masas y el deber de la construcción del socialismo; para lo cual la educación debía ser obligatoria, gratuita y laica. Asimismo, hay elementos que se pueden rastrear desde la conformación de la intelligentsia en cuanto a pensar a una Rusia atrasada y constantemente amenazada y a la liberación del pueblo.

Por último, la propuesta pedagógica y el sistema educativo surgido del calor de estas propuestas, no pudo romper en algún punto los esquemas del sistema escolar burgués. Es decir, se mantuvo la forma pero varió el contenido. En otras palabras, se dotó de nuevos valores pero algunas cuestiones de fondo continuaron resignificadas, como ser la homogeneización del sujeto, el culto a los líderes como Lenin y Stalin, entre otros (Puiggrós, 2011, 47/52). En definitiva, el proceso de exploración y capitalización de las experiencias previas se vio seccionado por los requerimientos del Poder, eliminando todo su cariz revolucionario.

9- BIBLIOGRAFÍA

Baudouin Ch. (1929). *Tolstoi educador*, Madrid: Ediciones de la lectura.

Bujarin N. y Preobrazhenski Y. (1977) *ABC del Comunismo*. Barcelona: Ed. Fontamara.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Buenos aires: Ediciones Morata.

----- (2008). *El Arte como Experiencia*. Buenos aires, Paidós.

Fitzpatrick, Sheila (2012). *Lunacharski y la organización Soviética de la Ecuación y de las Artes (1917-1921)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

----- (2015). *La revolución Rusa*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Kagarlistky, Boris (1991). “El Estado y la Intelligentsia en Rusia”.

Krupskaya, N. (1978). *La Educación de la Juventud*, Nuestra cultura, Madrid.

Makarenko, A. (1978). *La educación infantil*, Editorial Nuestra Cultura, Madrid.

Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Ed. Colihue, Buenos Aires.

Salamanca, H. (2013). Revista Rollos Nacionales, Mayo 2013, Bogotá.

Tolstoi L. (2003) *La escuela de Yasnaia Poliana*, Palma de Mallorca (España): Ediciones Olañeta.