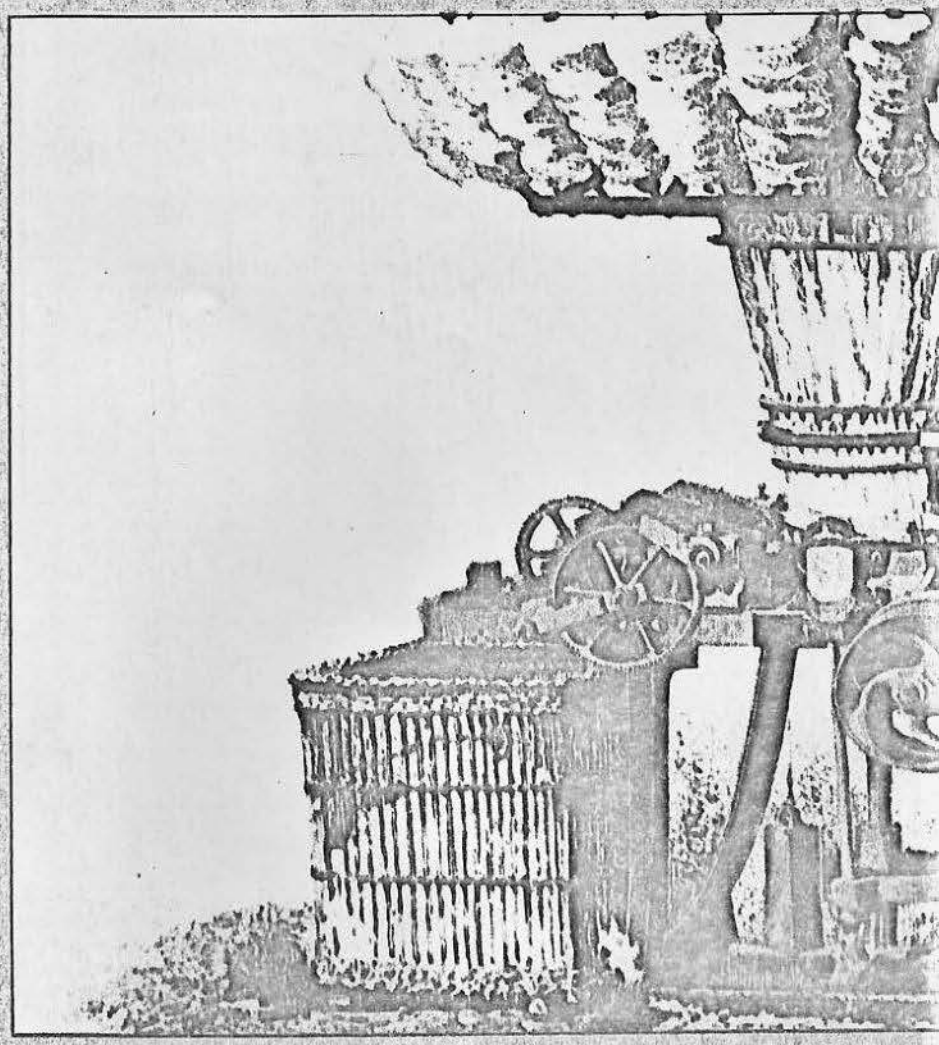
EL VIEJO TOPO

REVISTA MENSUAL 12 SEP. 1977/75 PTAS.

ENTREVISTAS
ERNST BLOCH/FERNANDO SAVATER
LA CRISIS DE LA IZQUIERDA
MARX Y LA PEDAGOGIA
PLACER Y REVOLUCION
SOBRE EL TRAVESTISMO
LA COMUNA DE PARIS



MARXISMO Y
Hacia la
de la Escu

J. M. B

Quizás el aspecto social que más reflexiones ha provocado en los últimos años sea el de la Escuela. Y me atrevería a decir que, a pesar de todo, no es suficiente lo que se ha avanzado en la elaboración de una alternativa. Han servido, es cierto, para poner al descubierto las contradicciones, deficiencias y clasismo del sistema escolar actual; han servido para crear una conciencia social de este problema y movilizar amplias masas cara a su solución; han servido —y esto es muy importante— para politizar el debate sobre la escuela, para trasplantarlo del esquema racional/irracional a un campo en el que se contraponen modelos escolares encuadrados en modelos de sociedad. A pesar de todo ello creo que se ha avanzado mucho más en la tarea crítica, de negación de lo existente, que en la tarea positiva de elaboración de una alternativa (una alternativa históricamente justa, claro está, pues la proliferación de alternativas no es necesariamente expresión de avance en la elaboración de una Escuela alternativa y realizable.

Me atrevería a decir, también, —corriendo el riesgo de la simplificación que toda esquematización impone— que el debate ha pivotado en torno a dos ejes. Uno de ellos, el definido al entender la crisis de la Escuela como simple aspecto de la "crisis estructural" del capitalismo; el otro, el que enmarcaba la problemática metodológica, y en especial el viejo y sempiterno problema de la relación teoría-práctica. No creo ser parcial al afirmar que la problemática metodológica (en sentido amplio, incluyendo desde el sistema de valoración a la relación alumno-profesor, desde los planes de enseñanza a las formas de trabajo en las aulas...) ha dominado claramente el debate. Y creo que también puede afirmarse que, en bastantes casos, ha sido el único aspecto problematizado, aunque se yuxtapusieran reivindicaciones de tipo socio-político. Quiero decir que se abordaban por separado los problemas metodológicos de los socio-políticos, aunque en la declaración final se "unieran". Ello, a mi entender, no favorecía —sino que obstaculizaba o impedía— una alternativa real a la escuela.

Explicar la crisis desde la "crisis estructural", y encontrar la alternativa en el modelo socialista, tampoco me parece una posición que permita avanzar. Y no sólo por el ahistoricismo desde el cual se aborda el problema, sino porque se acaban dando modelos "alternativos" que se suponen, sueñan o imaginan socialistas, cuando lo más frecuente es que sólo sean inversiones o modelos contrapuestos —que no es lo mismo que alternativos— al existente.

En esta valoración del debate sobre la Escuela quiero situar este trabajo. En absoluto aspiro a ofrecer la verdadera alternativa, en cuanto ni creo en ella ni me encuentro con fuerzas para intentar pensarla. Mi objetivo es mucho más modesto: aprender de la historia. Y como aquí se trata de un problema de la Escuela y de un debate especialmente protagonizado por opciones socialistas, me ha parecido oportuno recoger algunos elementos sobre la Escuela elaborados por el socialismo. Y pienso que puede servir de algo: al menos para tomar conciencia de que muchas cosas que se presentan como "escuela nueva" no son concepciones tan nuevas; para tomar también conciencia de que elementos que en el actual debate se toman como principios —y principios más o menos legitimados como populares, e incluso como socialistas—, por ejemplo la constante reivindicación del aumento de la edad escolar, necesitan ellos mismos someterse a debate; para tomar conciencia de que toda teoría sobre pedagogía, como sobre cualquier otra cosa, responde a una determinada filosofía, y que en muchos casos la "filosofía espontánea" de que se parte es la de la ideología dominante.

En definitiva, aprender de la historia no para transplantar modelos sino para someter a crítica ciertos presupuestos y principios sobre los que se ha montado el debate acerca de la Escuela y que, a mi entender, pueden ser un obstáculo que impida avanzar en la elaboración de una alternativa real, es decir, justa y realizable.

1. El derecho de los niños

El siglo XVIII había sido el siglo de la "pedagogía industrial". La escuela se entendía como preparación para la vida y ésta —al menos para las clases populares como trabajo. Bajo toda una ideología —en su conjunto progresiva— reivindicante del derecho a la enseñanza la burguesía estaba transformando la Escuela, subordinándola a la produc-

PEDAGOGIA

nstrucción
a Socialista

DO AVILA

ción. Por primera vez aparecen las "escuelas de los pobres", dedicadas a la formación profesional. Y todo ello parecía "natural y razonable". Nada resultaba ya más humano y digno del hombre que el trabajo.

Esta filosofía pedagógica utilitaria correspondía al salto capitalista en la esfera de la enseñanza. La sociedad capitalista, merece la pena recordarlo, se desarrolla en forma desigual en sus aparatos e instituciones. Y la ilustración representaba el salto en lo cultural. Se embellece el trabajo manual, la práctica productiva, y aparece toda una ideología de ensalzamiento del hombre trabajador. Es la época de las parábolas de las abejas y los zánganos que Saint-Sinón teorizará con riesgos; la época de la Enciclopedia, como nueva forma de saber: saber práctico, útil, aplicado, saber técnico...

Diderot sabía mucho de eso. Viendo que los artículos sobre máquinas y técnicas hechos por intelectuales para la Enciclopedia no servían, optó por encargárselos a los artesanos y trabajadores manufactureros. Pero éstos, para quienes no tenían secretos ni las máquinas, ni las herramientas, ni las técnicas de trabajo, no eran capaces de transformar en artículos teóricos su experiencia, su conocimiento práctico. Y así llega a la solución encantadora e ingenua de invitar a los intelectuales a que se quiten su chaqueta y su corbata y trabajen en las máquinas, para después elaborar teóricamente aquel conocimiento directo a través de la práctica. El mismo dio ejemplo. Pero, claro, las cosas no salían. La necesidad de unir teoría y práctica en la producción capitalista no podía satisfacerse a través del obrero-científico: pasaba más bien por una división del trabajo, por una articulación —y no identificación— entre los obreros y los científicos. Porque lo cierto es que la unidad no se consigue llamándolos trabajadores manuales y trabajadores de la ciencia o de la cultura...

De cualquier forma, la "pedagogía industrial" del XVIII, a niveles elementales —los problemas surgían en los niveles superiores— presentaba cierta coherencia. La sociedad burguesa en configuración necesitaba la preparación profesional de ciertas capas obreras, necesitaba escuelas profesionales, basadas en el trabajo productivo. Y aquel nivel de desarrollo lo permitía: los niños podían ser inciados en el trabajo artesano. Las escuelas podían disponer de las herramientas —aún muy simples— que normalmente se usaban en el trabajo productivo.

Y la filosofía implícita, con todo el carácter clasista que portara, era materialista: reconocía que la Escuela es un aparato social, subordinado a la vida social. Cierto que esto quedaba encubierto en la ideología, de fuerte contenido humanista, que predicaba la realización del hombre, aunque viera tal realización a través del trabajo; pero, aunque fuera espontaneamente, lo cierto es que se acomodaba la ideología pedagógica mixtificadora (realización del hombre a través del trabajo útil) a la realidad objetiva: la Escuela ha estado y estará siempre socialmente sobredeterminada. La ideología pedagógica, bajo un humanismo del trabajo mixtificador, cumplía su papel objetivo: era una "ideología orgánica". Y la concepción de la Escuela basada en el trabajo útil y productivo, era una alternativa históricamente adecuada: en la formación profesional en la escuela se preparaba técnicamente al futuro trabajador en unas labores y con unas herramientas similares a las socialmente utilizadas.

2. La pedagogía estética del XIX

A nivel filosófico el siglo XIX va a estar fuertemente condicionado por la filosofía alemama, por el "idealismo alemán". Incluso en las areas europeas donde el fuerte afianzamiento del capitalismo sometía más y más a la Escuela a su dinámica y servicio, se hizo sentir la filosofía pedagógica teorizada en Alemania. La explicación habría que buscarla por lo menos en dos frentes. Por un lado, la nueva ideología pedagógica del "hombre integral" siempre ha calado bien en el depósito humanista del cristianismo presente en la conciencia europea, lo cual se vería favorecido por el hecho de que ya en el siglo el capitalismo comienza a dejar ver su otra cara: la de la miseria y el paro, la de la destrucción de la economía y formas culturales artesanas y campesinas, la de la aglomeración en las zonas urbanas de masas de hombre en busca de trabajo y pan. Pero, por otra parte, también es evidente que la "pedagogía industrial", la concepción de la Escuela como centro de formación profesional, comienza a resultar inadecuada. La "revolución industrial" utilizará en el trabajo social unos medios de producción difícilmente transplanta-

bles a la Escuela. Ya no se trata de enseñar al niño el manejo de herramientas y máquinas simples: tal cosa no es garantía de verdadera **capacitación**.

No podemos entrar en detalles, pero era necesario señalarlo para situar históricamente la crisis de la "pedagogía industrial" y la enorme implantación de lo que llamamos "pedagogía estética". Quizá sea J. Niethammer, con su obra "La lucha del filantropismo y el humanismo en la teoría de la educación y de la enseñanza en nuestro tiempo", uno de los primeros en romper sus lanzas en la reivindicación de la "formación integral" del niño. Aunque Niethammer seguía poseído de una filosofía utilitarista, pues su alternativa venía a ser "educación para la vida" en lugar de "educación para el trabajo", entendiendo que al niño había que enseñarle todo lo necesario para ganarse el pan y vivir en la sociedad, por lo que pedía el acortamiento ! de la edad de escolarización; a Niethammer le parecían la calle, el trabajo, la ...idad, el mejor medio de obtener esa "edu...ción integral"... Con él se abre ya una etapa nueva.

La nueva filosofía pedagógica reivindicará, cada vez con más claridad, la "formación general" frente a la "formación profesional"; y cada vez irá dando mayor dominancia en esa "formación general" al desarrollo de lo "verdaderamente humano". Fichte, por ejemplo, señalará como objetivo pedagógico "inculcar a la juventud el **sentido de lo eterno**". El desarrollo de lo "espiritual" se afianza cada vez más como la tarea de la Escuela que, como hemos dicho, cada vez puede cumplir peor la tarea de "formación profesional" (sobre todo en los primeros niveles) por la complejidad creciente de la tecnología y por la cada vez más acentuada división técnica del trabajo. Que Herder y Humboldt propongan a la pedagogía crear un hombre según el "ideal griego", su ideal de nobleza y moralidad, mientras que Fichte ("Discursos a la nación alemana") dé mayor importancia al "espíritu nacional", son simples matizaciones ideológicas explicables a ...vel concreto. Lo cierto es que la línea ge...eral se va afianzando: un ideal de hombre como modelo a realizar. La pedagogía subordinada a ese ideal; la política como factor-instrumento con el **deber** de realizar esa pedagogía.

Y ahí coinciden Kant ("Sobre pedagogía", 1803), desde su presupuesto según el cual el hombre accede a la **humanidad** a través de su autonomía ética; y Goethe, quien entiende que ese acceso a la **humanidad** sigue el camino del respeto a los demás, entendiendo al hombre como una "forma" que en el proceso de la vida se "conforma". Y si Goethe da cierta importancia en ese proceso de vida, en ese proceso de "conformación" del hombre, de realización de la esencia humana, al trabajo, lo cierto es que ya aquí el trabajo no se entiende como en la Ilustración, trabajo productivo, sino como dimensión antropológica y estética.

Y es en sentido semejante en el que se desarrolla la pedagogía de Pestalozzi, con su objetivo de "educación de la sensibilidad", con su concepción del hombre como un ser con corazón, manos y cerebros, con su concepción de la Escuela como desarrolladora de esas potencialidades... Pues, al fin, la educación del "corazón" (incluyendo la moral y la estética) es la dominante. Pero no sólo en términos cuantitativos, sino —si se permite esta transposición— en términos de **hegemonía**: pues la educación profesional (de las "manos") e intelectual (del "cerebro") se subordina a la educación de la "sensibilidad" (del "corazón).

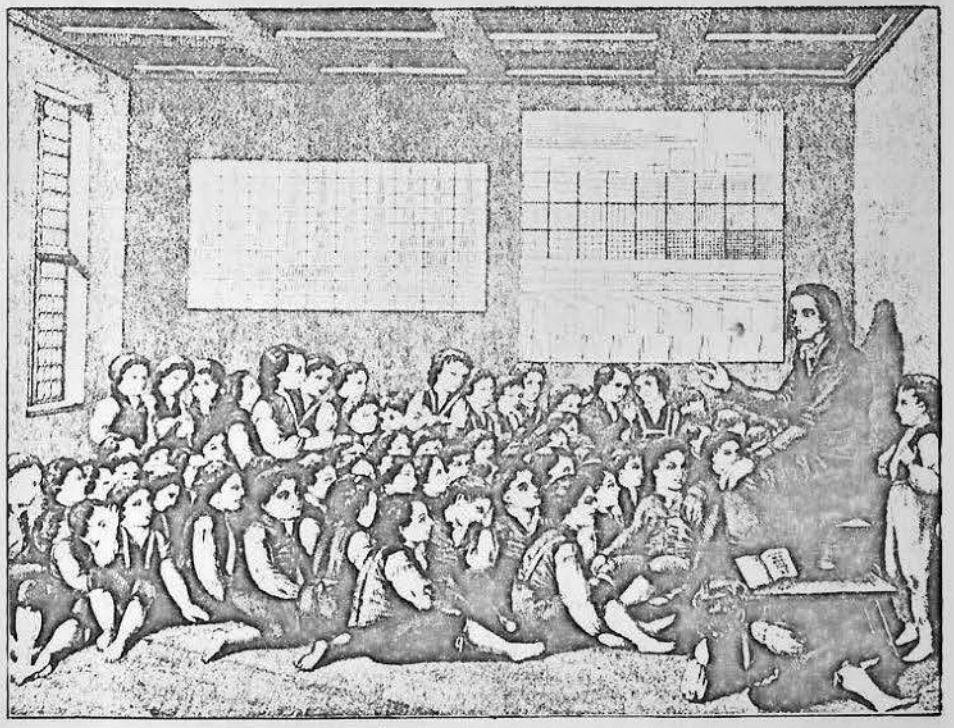
Y en la misma dirección se situaría Herbart, ya claramente desplazado hacia el desarrollo del "espíritu", con el ideal de implantar, a través de la Escuela, una **mentalidad** y una **voluntad moral** mitad helenizante, mitad nacional-popular.

La pedagogía del XIX es idealista (sin peyorativo) porque responde a una filosofía idealista. Una filosofía centrada en el hombre, una filosofía del sujeto, con una esencia supuesta que se describe en un ideal (griego, nacional-tradicional, un poco naturalista-primitivista-refinado...). Es, en definitiva, la "pedagogía romántica", con mucho de roussonianismo mezclado con formas y gustos clásico-humanistas. A una filosofía de este corte, antropologista, con supuestas esencias ideales (humanidad) y supuestas esencias particulares (hombre) con una visión del hombre como desarrollo de las potencialidades postuladas a su esencia con una visión de la historia como camino de perfección estético-espiritual... A una filosofía así corresponde, necesariamente, con todas sus variantes, una pedagogía globalista, pretendidamente integral, con culto a la espontaneidad de las potencialidades, al libre desarrollo. Una pedagogía que desprecia la práctica aunque mixtifica este desprecio. Pues se rechaza la práctica productiva y la práctica manual que se embellece y se sublima en práctica artesanal-artística, en formadora-creadora.

Si a esta filosofía ya se la calificó como sublimación de la impotencia práctica, la pedagogía expresa igualmente tal impotencia. Es la pedagogía del rechazo de la vida en su forma histórico-existente; de la afirmación del hombre en sus dimensiones socialmente negadas; de la afirmación del artista negado en el trabajo asalariado; de la afirmación de la libertad negada en el mundo social; de la afirmación de la espontaneidad negada por la disciplina en las fábricas y la calle; de la afirmación de la creatividad negada en la automatización mecánica; de la afirmación del ser integral negado en la parcialización de la práctica productiva.

Si he hecho insistencia en esta pedagogía es porque considero que buena parte de sus elementos están presente en las teorizaciones y las alternativas actuales. Y es necesario dejar claro que el "idealismo" aquí no viene tanto de por estar basada en un "ideal" de hombre, cuanto en ser ese un ideal ahistórico. Por ello fue una pedagogía de rechazo, sin nada que ver con la vida social; peor aún, frecuentemente en contradicción con ella. Una pedagogía que se situaba más allá de las necesidades sociales, como algo absoluto; una pedagogía que ni siquiera se basaba en una teoría seria del conocimiento, del aprendizaje. Era una pedagogía fuera del reino de la productividad y de la necesidad, fuera de la historia.

Pero, a pesar de todo, jugó un cierto papel progresivo, como lo juegan ciertos elementos presentes en el debate actual. Era un papel de crítica, de rechazo, de contastación al modelo de "pedagogía industrial" que, pese a todo, seguía manteniéndose. La reivindicación del elemento subjetivo, típico de la filosofía idealista del XIX, se concretaba en la reivindicación del individuo, sus derechos, sus potencialidades, en la pedagogía. Tuvo, sin duda, elementos progresivos, aunque con frecuencia se concretara en una pedagogía humanista conservadora. Pero no era alternativa. Y sólo esa "relativa autonomía



El pedagogo suizo Pestalozzi subordinaba la educación manual y la intelectual a la educación de la sensibilidad.

de las instancias", de los aparatos e instituciones, típica de las formaciones sociales capitalistas, puede explicarnos el fuerte afianzamiento de estos ideales pedagógicos en sociedades donde la enseñanza está cada vez más subordinada a la producción.

3. La pedagogía utópica

Es necesario decir también algo sobre la pedagogía presente en el socialismo utópico. Y no tanto por la originalidad de sus aportaciones cuanto porque así nos situamos en el perspectiva de una pedagogía para el socialismo. Pues bien, aunque no creemos que la historia se desarrolle así, en las tríadas hegelianas, para expresarlo en un concepto de uso común podríamos decir que la pedagogía de los socialistas utópicos es la **síntesis** de las dos anteriores. En ella encontramos, sin duda, raíces ilustradas: la introducción en la Escuela del trabajo productivo. Y no faltan elementos de la pedagogía idealista: por ejemplo, el "hombre universal" como objeto.

Hay algún rasgo que pueda definir la pedagogía de esta opción es, sin duda, el **optimismo**. Se ve en la educación el cauce de todo el bien o todo el mal, de las miserias y los bienes. Consúltense, por ejemplo, los "Escritos pedagógicos" de R. Owen. Este está convencido de que la sociedad (desde las formas políticas a las relaciones de producción y la conducta ética) no es sino la expresión del individuo: hagamos un hombre honesto, laborioso... y tendremos una sociedad igualitaria, ordenada y justa. Y también aquí, claro está, la pedagogía no es sino materialización de una filosofía del hombre y de la historia. El hombre centro de la vida y actor de la historia: luego responsable del complejo social. Hay que cambiar la naturaleza humana por la educación; o, en el mejor de los casos, hay que conseguir mediante la educación que la verdadera naturaleza humana surja fluida en sus potencialidades... y ella inundará todos los rincones sociales tiñéndolos de justicia, de igualdad, de fraternidad.

Pero esa educación se ha de hacer no en escuelas del espíritu, sino en escuelas del trabajo. Mejor aún: disolviendo la escuela en la fábrica. Y Owen montó, para dar ejemplo, —pues en su pedagogía el ejemplo es la mejor manera de persuasión y educación—, la escuela en la fábrica, en **su** fábrica modelo de socialismo que pretendía crear la envidia de los capitalistas y arrastrar a todos a la línea justa. Trabajo en la fábrica por la mañana, crusos de tarde para niños y jóvenes, todo ello a partir de los 10 años. Pues antes, en la "escuela preparatoria", solamente se dedicaban a juegos (hasta los 6 años) y a nociones elementales instrumentales (hasta los 10), al mismo tiempo que se les educaba en buenos hábitos y en trabajos domésticos y artesanales.

En cualquier caso, para el socialismo utópico la educación es la base de la sociedad (y por tanto el arma revolucionaria para construir una sociedad nueva), en cuanto que es ella la que hace al hombre y de éste depende todo el complejo social. En "La educación armónica", Ch. Fourier ofrece los mismos elementos: educación polivalente, del cuerpo y del espíritu, armónica, y siempre mediante la participación en el trabajo. En el trabajo productivo, es cierto, pero idealizado, tomado en su dimensión ética: el trabajo como forjador de voluntades, de disciplina y hábitos sociales; y en su dimensión estética: el trabajo como vía de formación humana, de desarrollo de sus potencialidades.

Poco nuevo, si no es esa disolución de la escuela en la fábrica o en el "falansterio", en la vida, si no es esa primacía del trabajo en la formación, aunque sea muy depurado y sofisticado en sus vertientes ético-estéticas. Pues, al fin, el esquema es el mismo: una política subordinada a una pedagogía entendida como ayuda al desarrollo de una esencia humana, de un modelo de hombre.

4. Marx y los niños

Frente a ese contexto debemos situar las ideas marxista sobre la educación. Ideas que tienen de común con las pedagogías estético-idealistas y utópicas el surgir desde y frente a la situación real de los niños en el capitalismo librecambista, situación prontamente recogida por Engels en "La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra" y por el mismo Marx en "El Capital". Una situación que quizá sea resumible en muy pocas palabras: "El capital se nutría de la salud, de la vida de los trabajadores, de sus mujeres y de sus hijos"... "La sangre de los niños se convertía en capital".

Robert Owen

¿Preocuparse de la educación, de la enseñanza, mientras la jornada de trabajo duraba 16 horas? No, no había tiempo para la enseñanza, ni "para el cumplimiento de las funciones sociales, para las relaciones con la familia y los amigos, para el libre juego de las fuerzas del cuerpo y del espíritu", cuenta Marx. Más aún: "no había tiempo ¡ni para la celebración del domingo, y ello en los países santificatores del domingo!".

Marx pensaba que el capital tenía interés en la "relajación moral y la indigencia intelectual" de los trabajadores: tenía interés en convertirles en "simples máquinas productoras de plusvalía". Esta idea es importante. Marx pensaba que el capitalismo necesitaba des-profesionalizar, des-cualificar la fuerza de trabajo, convertirla en simple fuerza de trabajo abstracta utilizable hoy en tal tarea y mañana en cual otra. Y es importante por dos razones. Una de ellas, porque en el debate actual se ha tendido a veces a ver la extensión de la enseñanza como de interés —y aún necesidad— del capital, cara a cualificar la fuerza de trabajo necesaria para la moderna producción, que posibilita mayores tasas de explotación. La otra, en cuanto que Marx establecía con claridad la tendencia del capitalismo a una división del trabajo que impedía la cualificacíon en la escuela, que exigía la profesionalización en el tajo (en la práctica se dice hoy) y no en las aulas. Después comentaremos estas cuestiones, valga ahora su simple constatación para encuadrar el problema.

Reconectemos con la valoración de Marx-Engels sobre la situación de las clases trabajadoras. En tales condiciones ¿de qué servían las leyes que regulaban el trabajo de los niños? Eran los mismos padres los que rehusaban enviar a sus hijos a las escuelas: necesitaban su salario para la subsistencia familiar. Y, así, los padres se enfrentaban a la escuela, a los maestros y a la ley: una ley que, en definitiva, era una conquista para las clases trabajadoras. Los padres rechazaban la obligatoriedad escolar, rechazaban la enseñanza para sus hijos. Bastaba al capitalismo crear condiciones de miseria, salarios de miseria que hicieran imprescindible el trabajo asalariado de los niños para la supervivencia familiar, para que los trabajadores se enfrentaran a la escuela, a los maestros, y rechazaran la enseñanza aunque así se condenaran a la "miseria moral e intelectual", en palabras de Marx, y perpetuaran las condiciones de su miseria y explotación.

Pero esa era la realidad, y los hermosos ideales sobre la educación del hombre no salían de restringidos círculos intelectuales. Y desde esa realidad va a comenzar Marx a reclamar el **derecho de los niños**: "Los padres no deberían tener el poder absoluto de transformar a sus hijos en puras máquinas a cambio de sacar algo de dinero cada semana". Después de esto uno esperaría que Marx comenzase a reivindicar la enseñanza para todos hasta los 18 o 20, e incluso un salario escolar para así hacer real la posibilidad de la enseñanza... Pero, curiosamente, no es así. Podríamos esperar que tras la fuerte denuncia de las condiciones de trabajo de los niños en las fábricas, Marx reivindicaría la "edad escolar"; pero no es así. Marx, simplemente, reivindicará el derecho de los niños.

5. La pedagogía del trabajo productivo

Es en el "Manifiesto Comunista" donde se establece uno de los más importantes principios de la concepción marxista de la enseñanza, y sobre el cual, con mayor o menor acierto, se ha tratado de montar la alternativa socialista a la Escuela. El principio es: "unión de la educación con la producción material". Y es conveniente expresarlo así, insistiendo en que se trata de la producción social de bienes materiales, en lugar de la formulación de "unión de teoría y práctica", que da cabida a todo tipo de mixtificaciones debido al carácter abstracto de ambos conceptos y a la confusión en el uso habitual de los mismos. Pues no se trata de montar la enseñanza con programas de utilidad prácti-

NUMEROS ATRASADOS

Los herederos de Marx/ Prensa revolucionaria/ Los tebeos de Mao/ Alexandra Kolontai/ Droga y literatura (dossier).

Ernest Mandel/ La filosofía de Mao/ Cristianismo y marxismo/ Anarquismo (dossier)/ Gramsci en España .

La izquierda revolucionaria ante el poder/ J. P. Sartre/ Eurocomunismo (dossier)/ Ferrer i Guardia.

Anarquismo y comunismo/ Fernando Claudín/ Feminismo en España/ Antipsiquiatría (dossier).

Louis Althusser/ Leopoldo M.ª Panero/ URSS/ China después de Mao (dossier)/ Universidad.

Por la reconciliación popular/ Ulrike Meinhof/ Deleuze-Foucault: sobre el poder/ Imperialismo (dossier).

Militancia y revolución/ Living Theater/ Gramsci y los consejos/ Estalinismo (dossier)/ Cine militante.

Euzkadi/ Filosofías del underground/ Homosexualidad (dossier)/ Cultura y revolución/ Regis Debray.

Taoísmo y comunismo/ Parlamentarismo o revolución (dossier)/ Marxismo y libertad/ Lidia Falcón.

Indios metropolitanos/ Feminismo (dossier)/ M.A. Macciocchi/ El FBI contra la democracia.

Los nuevos filósofos/ Tres tesis sobre el eurocomunismo/ Dictadura del proletariado (dossier)/ El arte en una situación de cambio.

Si desea recibir algún número atrasado (75 ptas. ejemplar), envíe su nombre y dirección a EL VIEJO TOPO, Caspe 78, 3.º 2.ª, especificando si efectuará el pago por medio de cheque bancario adjunto, por giro postal (indique el número) o contra reembolso.

ca inmediata (subordinación de la enseñanza a la producción, utilitarismo), ni de combinar horas de enseñanza teórica con horas de enseñanzas prácticas (trabajos manuales, actividades plásticas; ni siquiera manejo de útiles "históricos" que poco o nada tienen ya que ver con las condiciones técnicas de la producción social). Se trata, por el contrario, de unir la "educación" y la "producción material", que para Marx siempre es una producción social e históricamente definida.

No deja de ser curioso que Marx no apoyara la escolaridad obligatoria. No, no era puro obrerismo, puro oportunismo de ponerse al lado de los padres a quienes tal obligatoriedad planteaba un problema grave de sobrevivencia famliar. Al contrario: frente a ellos reivindica el "derecho de los niños". Si Marx no apoya la obligatoriedad —siempre en la forma concreta en que se establecía— es porque implicaba la separación entre escuela y fábrica, entre tiempo de infancia y tiempo de adulto, entre tareas del niño y tareas del hombre... en forma cualitativa, absoluta. Marx se enfrentará al estado desastroso de la escuela, "antros de miseria" donde pensaba que nada podían aprender; donde se mezclaban niños de todas las edades, donde se interrumpía el ritmo por las periódicas incorporaciones de los niños al trabajo asalariado; Marx veía que aquellos maestros nada tenían que enseñar, ni siquiera a nivel moral; Marx critica las "escuelas nocturnas", denunciando la ficción de pensar que tras 16 horas de trabajo podía hacerse algo rentable en un par de horas en las aulas. En una palabra: Marx critica tanto la situación real de la Escuela como las ilusiones reformistas.

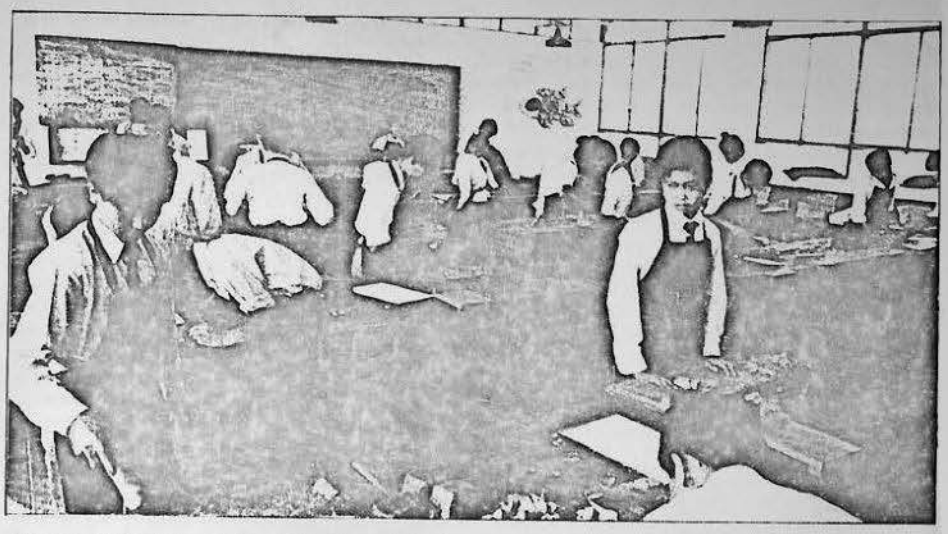
Y, tras su crítica, no acaba reivindicando "edad escolar", "escuela para todos", "escuela integral"... Por el contrario, reivindica la unión del trabajo social y de la enseñanza. Dicho de otra manera: reivindica que los niños no dejen las fábricas por las aulas. Y, sin duda, aquí subyace toda una filosofía, toda una concepción del conocimiento del hombre y de la sociedad. Subyace la idea marxista de que socialmente es una ficción la escisión entre teoría y práxtica, que no hay más conocimientos que los que surgen desde y en la práctica, que sólo la división social del trabajo mixtifica esa realidad y presenta la producción de la teoría separada —y aún desconectada— de la práctica cuando una y otra marchan socialmente ligadas e inseparables. Subyace la idea de que la Escuela, especialmente en los niveles superiores, no sólo contribuye a esa mixtificación, sino que es un aparato de reproducción de la división del trabajo. Pero, sobre todos, está presente otra idea que suele ser más olvidada: que los niños son un potencial revolucionario. Si la división social hombre-mujer ha jugado históricamente un papel político conservador-reaccionario, sin caer en analogías podríamos decir que también la división entre niños y adultos juega para Marx un papel regresivo.Por eso no habla de **deber** de los niños de trabajar... Habla de **derecho** de los niños.

Naturalmente, sería necesario que el trabajo no fuese excesivamente fatigante, ni demasiado repugnante, ni malsano. Yo desearía que mis hijos pudiesen en la escuela alternar el trabajo y el juego de esta manera", dice Marx. Con lo cual, sobre la base de la unidad

y la igualdad, establece la diferencia específica entre niños y adultos. Además, Marx sabe que tal objetivo, ese alternar —¡no dice identificar! trabajo y juego no es posible en la producción capitalista: "La producción capitalista... no produce solamente, por la prolongación de la jornada de trabajo que impone, la degradación de la fuerza de trabajo del hombre, privándola de sus condiciones normales de funcionamiento y desarrollo, sea en lo físico o en lo moral, ella produce tambien la destrucción y la muerte precoz de esta fuerza de trabajo".
No, Marx no esperaba grandes cosas del capitalismo. Pero, sin embargo, se opone a que los niños abandonen las fábricas. Y no es por ninguna rara santificación del trabajo, como bien podría deducirse de sus obras de juventud, sino porque es ahí, en el trabajo, donde se generan las relaciones sociales, donde se tiene acceso a la conciencia. Se condensan así, por un lado, una filosofía que entiende el conocimiento como representación surgida en y desde un proceso práctico; por otro, una concepción de la sociedad capitalista en la que, a pesar de las "autonomías relativas", hay una subordinación a lo económico de todas las esferas sociales; por otro, una concepción general de la sociedad según la cual es en la produccoín, en la esfera del trabajo, donde se decide la configuración social; por último, también se condensa la posición revolucionaria de quien quiere aprovechar toda potencia transformadora para alcanzar el cambio de estructuras. Pues, si realmente la Escuela juega un papel importante en la configuración de la conciencia, al mismo tiempo que es el principal aparato de reproducción clasista de la división del trabajo, parece lógico pensar que es políticamente progresivo compensar ese efecto de la Escuela con la experiencia inmediata de la vida real; y de esa "vida real" el aspecto más importante y decisivo es el **trabajo productivo**, trabajo asalariado en el capitalismo, que no sólo forma parte de la "vida" sino que es el único medio de reproducción de la misma, de sobrevivencia.

La formación del "hombre polivalente"

El segundo principio configurador de la pedagogía de Marx es el "hombre polivalente". A primera vista incluso parece difícilmente coordinable con el primero. Si el anterior parece orientarse a la "pedagogía industrial", de las luces, éste parece más bien estar en línea con la "pedagogía estética", del idealismo; si aquél parece responder a una filosofía materialista, al "principio de la necesidad", éste en cambio podría tener ecos del "principio de la libertad", de una filosofía antropologista idealista. Pero sólo es así aparentemente.
Parece claro que el "hombre polivalente" como objetivo pedagógico, aparece contrapuesto a una enseñanza orientada a la profesionalización, y que pivota sobre el eje de la **especialización**. Parece, pues, que reivindicar el "hombre polivalente" como objetivo pedagógico es oponer un ideal a las fuerzas de la historia. Marx, que conocía el papel determinante de lo económico, que conocía su papel dominante en el capitalismo librecambista, que conocía la tendencia a la acentuación de la division técnica del trabajo, ahora opondría a esa realidad una alternativa basada en un ideal de hombre. Esto sería así si el "hombre polivalente" fuera el hombre integral, total; sería así si Marx entendiera ese "hombre polivalente" como libre desarrollo de las potencialidades de la esencia humana, o como reivindicaba la pedagogía roussoniana. En definitiva, sería así en el caso de que Marx partiese del hombre, de una filosofía del hombre, y adaptase a ella la pedagogía. Pero las cosas no pasaban así por la mente de Marx. El "hombre polivalene" no es un ideal, sino el resultado del análisis de la realidad capitalista.
Es analizando la sociedad capitalista como se aprecia que la división del trabajo es una tendencia creciente, que hace cada vez más difícil que la Escuela pueda cumplir su tarea "profesionalizadora" en su forma clásica. Si observamos el proceso de división del trabajo y el proceso de división técnica de la enseñanza (ramas, especializaciones...), vemos que hay un desfase dramático. Comparemos el número de **especializaciones** que puede proporcionar una Facultad de Químicas con la división del trabajo en esa rama industrial. El "especialista" universitario de hoy representa, frente a la fuerte especialización exigida hoy en la producción, poco más o menos que el antiguo "Bachiller en Ciencias".
Los esfuerzos por adaptar la Escuela a los niveles de especialización exigidos en la producción son evidentes y han formado el eje principal de la mayoría de las reivindicaciones y modelos reformistas o alternativos. Con ello se expresa, sin duda, el reconocimiento —consciente o no— de la subordinación de la Escuela a la esfera productiva (lo cual, curiosamente, suele ir acompañado de toda otra serie de elementos pedagógicos de raíz neo-roussoniana orientados al hombre total). Osea, suele aparecer la paradoja de que se niega la subordinación de la enseñanza a los intereses de la producción al mismo tiempo que se reivindica la especialización (paradoja en cierto sentido, pues ese es el papel de la ideología: mixtifcar, ocultar).
Marx, en cambio, se oponía a la especialización y optaba por el "hombre polivalente". Pero no se oponía a la especialización porque estos fueran precisamente los intereses de la producción capitalista, como no reivindicaba el "hombre polivalente" como un ideal ético-estético al modo del viejo humanismo. Al contrario, se oponía a la especialización porque las nuevas fuerzas productivas convertían en antihistórica y reaccionaria la vieja "escuela profesional", ya que la Escuela ni **podía** profesionalizar (por lo que hemos dicho de la división del trabajo y porque la nueva maquinaria no se prestaba, a la inversa de las herramientas artesanales, a prácticas en la escuela) ni, en la medida parcial en que lo consiguiera, eso tenía interés para los trabajadores. Marx apreciaba que el desarrollo del capitalismo iba acentuando la "movilidad absoluta del trabajador", iba exigiendo cada vez más fuerza de trabajo abstracta, ocupable en puestos diferentes. La necesidad de cambiar de trabajo era una ley cada vez más imperante en la producción. Cualificar al trabajador: "La naturaleza de la gran industria exige el cambio en el trabajo, la fluidez de la función, la movilidad del trabajador".
Podría pensarse que con ello se hacía una concesión al capitalismo, se aceptaba su ley en lugar de oponer a ella una alternativa. Yo creo que, si bien pueden someterse a crítica los análisis de Marx —pienso, por ejemplo, que radicalizó en exceso ciertas cuestiones— debe hacerse teniendo en cuenta todo el conjunto. Y es que Marx pensaba que esa división técnica del trabajo, ese carácter cada vez más abstracto de la fuerza de trabajo, no era un efecto de las relaciones de clase, sino del desarrollo de las fuerzas productivas. En otras palabras: también en el socialismo sería necesaria la movilidad de la fuerza de trabajo, aunque esta movilidad esté determinada por unas relaciones radicalmente opuestas.
El "hombre polivalente", pues, lo exige la producción, cada vez más social, y no el capitalismo. En "La ideología alemana", quizás con un cierto utopismo, señala cómo es la profesionalización uno de los factores que atan más al trabajador, que le condenan a una esfera estrecha y le sitúan en un continuo temor a perder **su** trabajo, fuera del cual no tiene empleo y lo contrasta —y aquí puede residir el utopismo— con el comunismo, donde el hombre hace "hoy tal cosa, maña-



Mas que de efectuar trabajos manuales, se trata de no separar la educación de la producción.

na otra, cazador por la mañana, pescador a mediodía..." No es grave idealizar un poco el futuro. La ideología también es necesaria para luchar por el socialismo. Ya habría tiempo para corregir, para someterse al reino de la necesidad. Yo no creo en el socialismo sin reloj, ni en el trabajo-juego, a no ser que se me sitúe en un futuro tan lejano que, claro está, no se pueda pensar y sí solamente soñar. Pero, de cualquier forma, de lo que se trata es de conocer esa tendencia de la producción a exigir la desprofesionalización. Tendencia clara en el capitalismo; tendencia muy posible en el socialismo. Y, además, tendencia **deseable** en el socialismo, pues la división técnica del trabajo reproduce la división social del mismo y la perpetúa.

LA FORMACION POLITECNICA

No son muchos los textos de Marx sobre la enseñanza, y quizá por ello, es necesario repasar unas instrucciones que escribió para el Congreso de Génova (1866) de la AIT. Allí decía, y se aprobó, que: "Por formación entendemos tres cosas:

— La formación intelectual.

— La educación física tal como es dispensada en las escuelas de gimnasia y en los ejercicios militares.

— La educación politécnica que permite conocer las bases científicas generales de todo proceso de producción, y al mismo tiempo inicia a los niños y a los jóvenes en la utilización y mantenimiento de los útiles de base propios de cada oficio."

Lo de "enseñanzas tecnológicas" y "escuelas politécnicas" es reiterado por Marx en El Capital. Marx entiende que la formación politécnica es la forma de acabar con la antigua división del trabajo, convertir al trabajador en apto para todos los trabajos, que sea cada vez menos un "molusco" y más un "hombre".

La cosa tiene importancia si nos planteamos ese difícil tema del "poder". A un nivel puramente teórico —pues a otro aquí no es posible— parece evidente que el mantenimiento del poder por las clases trabajadoras pasa por conseguir ese "hombre totalmente desarrollado", que hoy puede trabajar en la fábrica y mañana en los aparatos del estado, que puede pescar y elaborar unas instrucciones, que no está condenado a una función parcial.

Ese hombre total es el que necesita la sociedad socialista. "La burguesía, al crear para sus hijos las escuelas politécnicas, agronómicas, etc., no hacía sino responder a las necesidades de la producción moderna; la burguesía no ha dado al proletario más que la sombra de la formación profesional. Pero si la legislación de fábricas, primera concesión arrancada por altas luchas al capital, se ha visto obligada a unir la instrucción elemental, tan miserable como sea, al trabajo industrial, la conquista inevitable del poder político por la clase obrera introducirá la enseñanza de la tecnología, práctica y teórica, en las escuelas del pueblo. Está fuera de dudas que tales fermentos de transformación, cuyo término final es la supresión de la antigua división del trabajo, se encuentran en contradicción flagrante con el modo capitalista en cuanto al modo en que la industria trata al obrero".

En la "Crítica del programa de Gotha" se expresa en términos semejantes, reivindicando esa formación para los niños. Quizá sea en esta obra donde con mayor rigor reivindica la necesidad del trabajo de los niños al mismo tiempo que critica con dureza el trabajo a que los niños se ven sometidos. Pone allí de manifiesto cómo la gran industria necesitaba del trabajo de los niños. Quizá su valoración no fue lo suficientemente justa, pues se inclinaba a pensar que la gran industria no podía renunciar al trabajo de los niños. Pero, dejando de lado este aspecto, aparece una idea fundamental: la idea de que la prohibición general del trabajo de los niños "sería reaccionaria, porque una estrecha reglamentación del tiempo de trabajo según las edades bien asegurada, así como otras medidas de protección de los niños, permitiría combinar muy bien el trabajo productivo con la instrucción y ello es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad". Quiero subrayar esta idea, porque es importante: **potente medio de transformación de la sociedad**.

Y vale la pena hacerlo porque puede ser un poco sorprendente esta reivindicación de que los niños trabajen. Cierto que Marx lo hacía, como todas sus reivindicaciones, no en nombre de un ideal, sino en base a su valoración —tal vez equivocada— de que la gran industria no podía permitirse el lujo de que la población infantil estuviera alejada de la producción catorce o dieciseis años. De cualquier manera, vale la pena subrayar el otro aspecto: el trabajo de los niños es un medio de transformación de la sociedad. Por eso Marx reivindicaba el "derecho de los niños" frente a sus padres: no por principios abstractos de "derechos humanos" sino por y para el avance hacia el socialismo.

No creo que haga falta insistir en que al mismo tiempo que se reivindica el trabajo de los niños, se reivindica la supresión del mismo en su "forma actual". Y así se entiende que, en las Instrucciones al citado Congreso de la AIT, viera con aprobación "la tendencia de la industria moderna a atraer a los niños y jóvenes de ambos sexos a participar en la producción social", calificándola de "progresiva saludable y legítima". Y lo hace al mismo tiempo que critica como "execrable" a la forma concreta en que se realiza: convirtiendo al niño en sólo trabajador productivo, realizando su explotación y no su formación.

8. Cosas para revisar

Si de algo puede servir este recorrido a grandes saltos por la historia, ha de ser no tanto para valorar tal o cual teoría como para replantearnos algunas cuestiones, y para tomar conciencia de algunos de los presupuestos presentes en el actual debate.

En primer lugar, que toda alternativa pedagógica refleja una filosofía, y que en líneas generales hay dos posiciones filosóficas contrapuestas en el debate histórico sobre la Escuela. Una de ellas, que toma el hombre como sujeto, busca una pedagogía **adecuada** al mismo y trata de subordinar la política a la pedagogía, exigiendo a la política la realización de la misma. Y da aquí lo mismo que se piense en una "naturaleza humana" virgen a desplegar espontáneamente (al estilo roussoniano), o que se piense en un ideal puesto al final de un camino de perfección (al estilo del idealismo alemán). La otra, parte de que el centro de la vida social es el trabajo productivo, que todo espacio social está subordinado a la producción (Marx) o **debe** subordinarse a ella (Ilustración), y que la Escuela no escapa —o no **debe** escapar— a esta regla. Y da lo mismo que esta posición se acepte tras el análisis de la realidad social o se acepte ideológicamente mediante la sublimación del trabajo.

En segundo lugar, que la línea de demarcación metodológica no pasa por la relación teoría-práctica, sino por el trabajo productivo. Salvo raras excepciones en que todo se subordina al cultivo del espíritu, en general se acepta la importancia del trabajo en la pedagogía. Pero mientras para unos este trabajo no pasa de ser "práctica manual", para otros se trata de trabajo productivo. Y no "productivo" en el simple sentido de "útil", sino de trabajo realizado bajo las mismas condiciones, o similares, que rigen el trabajo social.

En tercer lugar, parece acentuarse la tendencia a poner como objetivo el "hombre total". Pero la línea de demarcación pasa por la diferencia entre basar ese objetivo en un ideal, en unos "derechos" de la naturaleza humana, o del individuo, o basarlo en la necesidad de adecuar siempre la educación a la realidad social, a sus tendencias.

En cuarto lugar, mientras que en las valoraciones y alternativas actuales parecen dominar cada vez más dos elementos, un neo-roussoniano (sobre todo en los primeros niveles) y otro ilustrado (sobre todo en los niveles superiores), a saber, el desarrollo espontáneo y creativo de todas las potencialidades humanas y la especialización, el primero poniendo la pedagogía por encima de la producción y el segundo sometiéndose dócil y libremente a ella, en Marx las cosas pasaban por otras coordenadas. No reivindica la ampliación de la edad escolar, no reivindica situaciones especiales para los niños, sino que considera como sus **derechos** que no sean arrancados de la Escuela para ganar un salario y que no sean arrancados de la fábricas para ser formados en la escuela; la unión de la educación y el trabajo productivo esta basada en razones filosóficas (conocimiento como aspecto de un proceso social), en una concepción de la sociedad (tanto en la Escuela como en la fábrica serán preparados para vivir en determinadas condiciones sociales), y en una posición política (la conciencia que adquirirán en el trabajo productivo favorecerá y dificultará el acceso a esa conciencia).

Para acabar, me gustará dejar bien claro que no trató aquí de reivindicar la "verdad" de Marx frente a los errores del presente. Marx no fue un gran pedagogo, ni siquiera un pedagogo de segunda línea. Sus ideas pedagógicas son escasas, dispersas y fuertemente condicionadsas por esa fase del capitalismo que Engels describió con agudeza. Pero, a pesar de estas razones que niegan la validez de buscar en Marx la solución a todos nuestros problemas, pienso que su perspectiva puede contribuir a un enriquecimiento del debate sobre la escuela.

* A este artículo seguirá otro dedicado a la pedagogía desde la socialdemocracia a Lenin.