

Mario Alighiero Manacorda es profesor encargado de pedagogía en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Cagliari, Cerdeña.

La escuela no es «natural», y ni siquiera es «histórica» en el sentido inmediato y total en que lo son las estructuras productivas de la sociedad. La fábrica moderna es racional en sí, es un producto puro de la historia de los hombres, que nada ni nadie ha condicionado de modo arbitrario. La escuela, por el contrario, es más bien una superestructura porque, al presentarse inicialmente como lujo y no como necesidad primaria con respecto a la producción, tiende a apartarse de la sociedad, y a vivir en el séptimo cielo de sus tradiciones. Este trabajo pretende indagar si existe y cómo se configura una pedagogía marxiana. Es preciso decir en seguida que marxiana es entendida en sentido propio, esto es, inherente al pensamiento de Karl Marx, excluyendo por consiguiente de la investigación la pedagogía de la tradición marxista, tal como se ha venido configurando en los países socialistas, en los cuales más de un tercio de los individuos humanos reciben educación en instituciones y según principios que suelen denominarse así. Sin embargo, el análisis de las propias **concepciones de Marx sobre escuela y trabajo, escuela y hombre omnilateral, escuela y sociedad**, viene complementado por el examen de la posición pedagógica de técnicos marxistas, en especial de Antonio Gramsci. El autor propugna una lectura «gramsciana» de Marx que libere a éste de la sospecha materialista y autoritaria, y que lo devuelva a su situación real, sensible a las exigencias de igualdad y a la vez de libertad, partidario de una omnilateral capacidad por parte del hombre de producir y disrutar una vida rica en todo lo humano.

Prudencio Comes, licenciado en Filología Románica, es miembro del equipo pedagógico de la Escuela Patmos, de Barcelona.

(Diseño cubierta de V. Casanovas)

MARX

Y LA PEDAGOGÍA MODERNA

M. A. MANACORDA

MARX y la pedagogía moderna

MARX

29



oikos-tau

M. A. Manacorda



Colección Libros Tau

Versión castellana de
PRUDENCIO COMES

MARX Y LA PEDAGOGÍA MODERNA

M. A. MANACORDA

Manacorda



oikos-tau, s. a. - ediciones

APARTADO 5347 - BARCELONA

VILASSAR DE MAR - BARCELONA - ESPAÑA

Primera edición castellana 1969

Título original de la obra:

"MARX E LA PEDAGOGIA MODERNA"

© Copyright by Editori Riuniti - Roma

Depósito Legal: B-1.144-1969

© oikos-tau, s. a. - ediciones

Derechos reservados para todos los países de habla castellana

Impreso por Industrias Gráficas García

Montserrat, 6 bis - Vilassar de Mar (Barcelona - España)

Índice

PREFACIO	7
--------------------	---

PRIMERA PARTE. LA «PEDAGOGÍA» MARXIANA

I. Enseñanza y trabajo.	19
1. 1847-48: Los «Principios del comunismo» y el «Manifiesto» . .	21
2. 1866-67: Las «Instrucciones a los delegados» y «El Capital» . .	31
3. 1875: La «Crítica al programa de Gotha».	44
4. Lenin «discípulo» de Marx	46
II. ¿Qué es el trabajo?	49
1. El trabajo: una expresión negativa.	49
2. La actividad vital o manifestación de sí mismo.	53
3. Continuidad de esta temática	56
4. Objeciones provocadas por esta antinomia	59
5. El reino de la libertad	62
III. El hombre omnilateral	75
1. Unilateralidad del proletario y del capitalista.	76
2. Una moral dividida	81
3. Aspectos positivos del hombre unilateral.	83
4. La imagen del hombre omnilateral	87
IV. Escuela y sociedad: el contenido de la enseñanza	97
1. Enseñanza tecnológica y trabajo infantil.	101
2. La relación de la escuela con la sociedad, el Estado y la Iglesia. .	106
3. Objetividad de la enseñanza	110
4. Opciones pedagógicas y contenidos educativos.	116

SEGUNDA PARTE. LA «PEDAGOGÍA» MARXIANA FRENTE A LAS OTRAS PEDAGOGÍAS

I. Por un intento de situación histórica	125
1. Escuela y no-escuela en la historia.	127
2. La unión de enseñanza y trabajo en la historia	133
3. Marx y las pedagogías postmarxianas	135
4. El marxismo y los problemas actuales de la enseñanza	140

II. La pedagogía marxista en Italia: Antonio Gramsci.	145
1. Del premarxismo de Labriola al marxismo de Gramsci	145
2. Enseñanza y trabajos en Gramsci	148
3. El desarrollo armonioso e integral del individuo	152
4. Contra el innatismo y el individualismo.	154
5. Una escuela de rigurosos principios.	157
6. Utilidad de una lectura «gramsciana» de Marx	159

APÉNDICE

Discutiendo con lectores y críticos de Marx	163
1. Galvano della Volpe: trabajo y libertad	163
2. Lamberto Borghi: ¿puede surgir la libertad de la necesidad?	171
3. Roberto Mazzetti: la relación de Marx con los utopistas	179
4. Los católicos y la pedagogía marxista: una ocasión perdida.	184
5. Una discusión a varias voces	199

EDICIONES EN LENGUA CASTELLANA DE OBRAS CITADAS	210
---	-----

ÍNDICE DE NOMBRES.	211
----------------------------	-----

Prefacio

Este trabajo pretende indagar si existe y cómo se configura una pedagogía marxiana. Y, dado que los dos términos de esta expresión pueden exigir una aclaración, es preciso decir en seguida —por cuanto atañe al adjetivo— que marxiana es entendida en sentido propio, esto es, inherente al pensamiento de Karl Marx, excluyendo por consiguiente de la investigación la pedagogía de la tradición marxista, tal como se ha venido configurando en los países socialistas, en los cuales más de un tercio de los individuos humanos reciben educación en instituciones y según principios que suelen denominarse así. En cuanto a lo que deba entenderse por pedagogía, se puede discutir siempre, aunque no esté exclusivamente en relación con aquel adjetivo, ya que todavía hoy algunos autores experimentan la necesidad de iniciar sus tratados acerca de si la educación es un arte o una ciencia, si la pedagogía en general debe ser una filosofía de la educación, y qué relaciones debe tener con otras ciencias tales como la psicología, la sociología o la biología (que es lo que hace, por ejemplo, René Hubert en su *Trattato di pedagogia*, traducción italiana, Armando, Roma, 1963). Por otra parte, una constante tradición filosófica, que cruza límites de escuelas y corrientes, se ha mostrado y se muestra todavía propensa en Italia a poner en duda la licitud y la misma existencia de una pedagogía como ciencia filosófica o, simplemente, como ciencia, hasta tal punto, que un autor tan cauto como Geymonat, siente la preocupación de prefaciarse la versión pedagógica de su manual de historia de la filosofía con una autodefensa en la que declara que «existen, se quiera o no, una problemática y una literatura específicamente pedagógicas, por cuanto están en conexión obvia con todo el complejo de la problemática y de la literatura filosófica...» (Ludovico Geymonat y Renato Tisato, *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Milán, Garzanti, 1963, pág. 7). Pero una respuesta a estas cuestiones vendría siempre dada por las ideas de quien las plantea, e

implicaría, además, una aclaración tanto sobre el sitio que le corresponde a la investigación pedagógica en la serie de actividades teórico-prácticas del hombre, como sobre sus estructuras epistemológicas, que trascendería con mucho los fines de esta investigación y la capacidad de su autor.

Podemos, pues, limitarnos a constatar que, en el contexto de la investigación acerca de la naturaleza y los fines del hombre — que ha constituido gran parte de la búsqueda filosófica, sino la propia búsqueda filosófica *kat'exokhén*, y que actualmente no puede renunciar al diálogo con otras ciencias, antiguas o nuevas — ha de haber una investigación específica sobre los modos de crecer del hombre como individuo dentro de la serie de las generaciones y como generación dentro de la historia humana, y no tan sólo la determinación del tipo de intervención de la generación adulta en este proceso en que se halla implicada la generación adolescente.

El hombre no nace hombre. Esto lo saben actualmente incluso la fisiología y la psicología. Gran parte de lo que hace hombre al hombre se forma durante su vida, durante su largo aprendizaje para devenir él mismo, durante el cual se acumulan sensaciones, experiencias y nociones, se elaboran las aptitudes, se construyen estructuras biológicas — nerviosas y musculares —, no proporcionadas a priori por la naturaleza, sino que son fruto del ejercicio que se desarrolla con el intercambio social, gracias al cual el hombre llega a realizar actos, tanto «humanos» cuanto «innaturales», como el hablar o el trabajar según un plan y un fin. O, tal vez, el hombre nace hombre; pero sólo en cuanto posibilidad que, para actualizarse, exige, precisamente, un aprendizaje en un adecuado contexto social y que ha sido expresado con sintética claridad en palabras de Luporini, según el cual «el hombre nace de hecho en la sociedad, pero no nace social; llega a serlo con la educación, que le hace asumir poco a poco su situación de hecho y originaria» (cf. *Le «radici» della vita morale*, en *Morale e società*, volumen miscelánea, Roma, Editori Riuniti, 1966, pág. 61).

No es fruto, pues, de la pura casualidad, el hecho que la humanidad haya «inventado» en el transcurso de su historia situaciones específicas para la educación al margen de las «naturales» (entre las

que se incluye, por ejemplo, no a la familia, que lo es muy poco, sino más bien a la convivencia indiferenciada de los adolescentes con los adultos), y que entre estas situaciones específicas y las demás instituciones sociales — actualmente, entre escuela y familia, escuela y producción — o, en resumidas cuentas, entre escuela y sociedad, se establecen relaciones en constante búsqueda de nuevas adecuaciones. Dado que estas situaciones específicas se han configurado en el transcurso de la historia, el modo como tienden actualmente a reconfigurarse constituye ya una materia imprescindible para la específica investigación pedagógica. Y parece que el primer presupuesto de toda investigación de este tipo ha de ser, precisamente, la constatación de la historicidad y, por consiguiente, de la ineluctable transitoriedad de toda formación existente; y también de su arbitrariedad con respecto a la racionalidad humana, en cuanto ningún resultado orgánico de su historia ha sido, hasta el momento, querido y dispuesto por el hombre.

No existe, pues, un motivo racional para hallarse a sus anchas en cualquier relación social de las que existen; más bien deberíamos mostrarnos inclinados a percibirlo (aunque fuera «de un modo ilustrado») como casual y arbitrario. Y, aun cuando nos hubiésemos dado cuenta de las razones históricas que lo han determinado, sería razón de más para sentir la exigencia de que esto debe dejar de existir; aunque sólo sea por el hecho de que, habiendo comenzado a existir y existiendo todavía, han madurado las razones para no existir más. Faltan, principalmente, según parece, todos los motivos para considerar «naturales» las instituciones o estructuras educativas que la historia nos ha transmitido cristalizadas en la forma actual de escuela. En realidad, la estructura escuela no es «natural», y ni siquiera es «histórica» en el sentido inmediato y total en que lo son las estructuras productivas de la sociedad. La fábrica moderna es racional en sí, es un producto puro de la historia de los hombres, es su inmediata producción de vida, su sociedad inmediata, que nada ni nadie ha condicionado de modo arbitrario; en cierto sentido, se ha creado a sí misma, o el hombre no podía crearla de otro modo. La escuela, por el contrario, es más bien una superestructura (si se quiere usar, aunque en un sentido que sobrepasa el alcance que comúnmente se le atribuye, la abusada expresión de Marx), no sólo o no tanto

porque se concreta sobre una estructura originaria de base, la producción y la propiedad, y está, en última instancia, condicionada por sus relaciones, sino principalmente porque, al presentarse inicialmente como «inesencial», como un lujo y no como una necesidad primaria con respecto a la producción, tiende a alejarse de las mismas, a apartarse de la sociedad, y a vivir en el séptimo cielo de sus fosilizadas tradiciones. La tecnología transforma inmediatamente la fábrica, no cambia inmediatamente la escuela (aunque le proporcione nuevos contenidos e instrumentos). Así, mientras la fábrica actual, a pesar de la inalterabilidad de determinados procesos «naturales» de trabajo, de los que hablaba Marx, no puede parecerse más que a sí misma y a la sociedad de la cual es parte, de hecho, nuestra estructura educativa, nuestra escuela actual, se parece mucho más a la escuela del mundo helenístico-romano o, incluso — si no se quiere remontar demasiado a los orígenes, pero ¡cuán verdaderos y reales! —, a la de los humanistas o de los jesuitas, y está escasamente relacionada con la sociedad en que se realiza.

Sin embargo, se tiende de ordinario a considerar a nuestra escuela como más o menos coesencial a nuestra sociedad, y que los fenómenos innegables de su alejamiento de la misma se deben a simples accidentes que pueden corregirse permaneciendo intactas sus tradicionales estructuras. No se pretende aquí ciertamente admitir como hipótesis una nueva teoría de la «muerte de la escuela», tal como aparece, y había de aparecer, en el momento destructivo de la primera revolución socialista; al contrario, la creciente autonomía del proceso educativo exige evidentemente estructuras cada vez más específicas y adecuadas. Pero, quizá se deba y se pueda hablar de muerte de esta escuela. Ésta, en efecto, se sobrevive en gran parte a sí misma y a sus propios destinos a la vez; y nuestra búsqueda ha de ejercitarse sobre ella, al menos como crítica de lo existente.

La llamada a una consideración «ilustrada» sugiere, por otra parte, que, al igual que los de la Ilustración, también nosotros estamos actualmente en una fase de directa confrontación con instituciones de diversas sociedades, algunas «primitivas», otras de refinadísimas tradiciones, pero menos dinámicas que las nuestras en los últimos siglos (un abrir y cerrar de ojos en comparación con la duración de la historia del hombre). Confrontación que, si bien no es siempre puro

choque y destrucción, como en las épocas antiguas basadas fundamentalmente sobre la guerra, son todavía de tal modo que, en ella, los pueblos ya «desarrollados» proponen e imponen sus estructuras e instituciones, incluso educativas, a los pueblos «en vía de desarrollo»; confrontación que nos coloca, exactamente, en una situación semejante, en parte, a la del hombre europeo de los siglos XVII y XVIII frente al buen salvaje. Es cierto; actualmente no volvemos a descubrir el paraíso de la educación natural (todo naturalismo humanístico debería desaparecer de una vez); pero la exportación de nuestras estructuras educativas a otros pueblos, y la forma con que éstos las reciben, nos obligan a considerar — queramos o no — las instituciones ajenas, y también las nuestras, simplemente como estructuras determinadas históricamente, y no como naturales y externas. Podríamos subrayar la observación de King, (en su *Introduzione de la 7.ª edición de la Storia dell'educazione occidentale* de Boyd; cf. trad. italiana, Armando, Roma, 1965, pág. 9), según el cual, «el anacronismo y la inactualidad de las concepciones pedagógicas del pasado se manifiestan, principalmente, si se considera que una enorme masa de tres mil millones de personas recibe hoy una educación de tipo occidental», si no existiese la implícita ilusión sobre la validez actual de las instituciones de nuestros países. La confrontación actual, a diferencia de la que hubo en los últimos siglos, en que el mundo ha llegado a ser uno solo a través de los descubrimientos geográficos y el colonialismo en sus distintas fases, podría efectivamente ser precursor de sugerencias y de las consiguientes modificaciones, incluso para las estructuras educativas de los llamados pueblos desarrollados.

Existe un hecho innegable: cuanto más se aleja una sociedad de sus orígenes «naturales» y deviene histórica, tanto más deviene imprescindible en ella el momento educativo; cuanto más dinámica deviene una sociedad — y lo es en grado máximo una sociedad tecnológica, que cambia rápidamente los procedimientos productivos y aumenta sus propios contenidos científicos —, tanto más necesaria se hace una estructura educativa que establezca una adecuación entre este progreso y las generaciones que suben, por un lado (admitiendo que se nazca hombre, no por esto se nace hombre del siglo XX)¹, y las generaciones adultas, por otro. Tanto más, pues, aquella enseñanza que originariamente no se ve como necesidad primaria sino

como un lujo superfluo, deviene una necesidad insustituible para la producción de la vida. Efectivamente, la simple «manutención» de la sociedad actual — que, dado su dinamismo, es una hipótesis puramente formal — exigiría una amplísima participación de hombres técnicamente y culturalmente preparados para el control y la promoción de su actividad; pero la inestabilidad tecnológica, las nuevas técnicas de las que todo el mundo habla — cibernética, automación, etc. —, la inevitable necesidad de establecer unas perspectivas planificadas, exigen algo más que una escuela y un aprendizaje tradicionales. Mientras la evolución de las técnicas de producción era lenta y su elaboración a niveles óptimos, después de haberse mantenido durante siglos y milenios, tendía a fosilizarse, bastaba para transmitirla la rutina del aprendizaje en el interior de un oficio dado; para cada productor se trataba, a lo largo de su vida, de reproducir y transmitir la técnica aprendida. Por otra parte, la sociedad podía permitirse el «lujo superfluo» de educar a sus intelectuales, más como simples usufructuarios que como productores de cultura. La ciencia estaba sustancialmente distanciada de la producción o, más bien, cada ramo de la producción, limitado a sí mismo, poseía su pequeña ciencia activa y, a excepción de estas tareas inmediatas, la ciencia en general se presentaba como búsqueda desinteresada de la pura verdad, como comprensión de la naturaleza en cuanto noción inmutable dada a la contemplación. De un modo análogo, podía presentarse la escuela como lugar de adquisición de conocimientos de la técnica cultural que permitiese esta contemplación y la conversación de los doctos; educaba, precisamente, para disfrutar, más que para crear bienes culturales. Pero ahora este desinteresado fin antiguo de la investigación científica ha venido a menos: la ciencia no es otra cosa que el medio de intervención humana para transformar la naturaleza y la sociedad. Como decía Bognâr en el simposio de los trabajadores de la ciencia, desarrollado en Budapest en septiembre de 1965, la ciencia está destinada a elaborar la estrategia de la acción humana, mira al futuro; figuran entre sus tareas esenciales tanto el conocimiento de lo que es, como la previsión de lo que será, así como lo que realizará el hombre. (No en vano en la misma literatura, los sueños y las aspiraciones de los hombres, que otrora tomaban forma de profecía o de mito — la representación futurista

de Dédalo —, se representan actualmente como «ciencia ficción», que es la verdadera y auténtica mitología de la era tecnológica.) La ciencia se halla coordinada a modos de producción que no tienen límite, cada vez más amplios y de tendencias universales; se trata, ciertamente, de ciencia fundamental y de investigación pura, pero es ante todo y más que nada, al menos en su tendencia, ciencia activa aplicada; de una ciencia para conocer se ha convertido en ciencia para obrar, de ciencia para clasificar se ha convertido en ciencia para modificar y crear, pero a escala inaudita. Bernal — en el simposio de Budapest — hablaba de una «big science», de una gran ciencia del siglo XX frente a la pequeña ciencia del siglo XIX: la electrónica, los mecanismos de control y automación, estos símbolos de la edad de las calculadoras, las investigaciones aeroespaciales, la petroquímica y las materias plásticas, con la consiguiente revolución de los materiales, la bioquímica y sus intervenciones en la medicina y en la agricultura, constituyen todo un mundo nuevo de conocimientos y de disponibilidades por parte del hombre, una nueva necesidad de especializaciones y, en general, una nueva necesidad de coordinación del saber, de una nueva conexión entre el saber y el hacer, que cambia la vida del hombre y exige hombres nuevos. Pero, si cambia de este modo el carácter y el fin de la ciencia, debe cambiar también la escuela, o sea, el proceso de formación de estos hombres nuevos. Y cambia, evidentemente; cambian sus contenidos, cambian los mismos medios de que se sirve ordinariamente (desde los instrumentos inmediatos de la escritura al tipo de textos, hasta llegar a las más complejas máquinas de enseñar), pero con una extrema lentitud, con un irremediable retraso con respecto a los cambios de la ciencia y la tecnología conectadas inmediatamente con la producción, y — principalmente — unos nuevos medios y contenidos se incorporan en las viejas estructuras, en las viejas relaciones. La escuela educa todavía, o al menos está indecisa entre educar al productor limitado o al consumidor desinteresado de cultura.

En resumidas cuentas, las instituciones educativas se nos aparecen históricamente conexas, tanto por su inevitable inercia como por su carácter de originaria superfluidad, a estructuras sociales superadas; pero aquello que parecía lujo de élites privilegiadas, se convierte, por la misma necesidad de la sociedad en conjunto, en una

necesidad de masa, que incluye a la totalidad de la población; además, el desarrollo dinámico de la sociedad actual tiende con su rapidez a acentuar la separación entre estructuras productivas y estructuras educativas, aunque intervenga a causa de su misma totalidad también en ésta; finalmente, el mundo se encuentra todo él envuelto en un mismo proceso de desarrollo, que implica y pone en brutal enfrentamiento a estructuras de civilización de tendencias diferentes unificándolas. Todo esto, expresado en forma esquemática, en cuanto convierte en viejas las estructuras educativas, plantea ineluctablemente, como cuestión vital, su profunda renovación.

Pero, si nos paramos a considerar de qué modo la conciencia pedagógica moderna se ha enfrentado a la realidad de las instituciones educativas y a sus relaciones con la sociedad de la cual forman parte y a la que proporcionan sus productos, podemos constatar de forma inmediata que se ha madurado mucho en los dos últimos siglos, en los que, realmente, la sociedad ha adquirido con rapidez su actual semblante de sociedad tecnológicamente desarrollada y en rápida transformación. En primer lugar, la pedagogía (y quisiéramos repetir con Geymonat: «se quiera o no») se ha extendido, ha conquistado su sitio entre las ciencias del hombre. En segundo lugar, ha realizado una innegable revolución «copernicana», que se puede sintetizar en algunos puntos esenciales. Primero, ésta considera como su objeto, no tanto la educación limitada de élites privilegiadas como la totalidad de los hombres in fieri; segundo, dentro de esta perspectiva, ha renovado profundamente los contenidos de la formación del hombre moderno, dando amplia cabida a las artes reales al lado de las sermocinales, y asumiendo, incluso en su propio ámbito, la adquisición de las técnicas relegadas anteriormente al nivel del simple aprendizaje; tercero, ha elaborado nuevas metodologías y transformado la didáctica en una ciencia fundamentada, por un lado, en el análisis de las estructuras objetivas de las ciencias y, por otro, en el estudio de la capacidad subjetiva del alumno.

Pero, principalmente, a aquella vieja pedagogía fundamentada en el determinismo social, que educaba a cada uno para ser lo que el ambiente en que había nacido le predestinaba, y comportaba planes educativos diversos según la clase social, como distintos eran los derechos, se le ha opuesto una pedagogía puerocéntrica, que exige

a cada uno que sea él mismo, que se apoya en la motivación individual más que en el dato objetivo y predeterminado de la transmisión de un saber inmutable, y que considera potencialmente a cada individuo como sujeto de todos los derechos y de todas las posibilidades educativas. Sin embargo, y a pesar de esta revolución pedagógica, contradicciones y conservadurismos retrasan gravemente el real desarrollo. En los países socialistas, siguiendo las huellas de Marx — y también allí no exentos de contradicciones e inseguridades —, un nuevo proyecto pedagógico intenta concretarse en resultados reales. Es inútil anticipar aquí los caracteres que lo distinguen — en la realidad y en su tendencia — de las dos pedagogías a que hemos aludido; pero, lo cierto es que existe y se presenta a la comparación con éstas, y plantea unas nuevas exigencias de coordinación de las estructuras educativas con las productivas de la sociedad. Y su punto de referencia — aparte de cómo se quiera valorar la interpretación — es el pensamiento de Marx.

Si esto es verdad, puede ser sin duda estimulante una consideración de estos problemas, tal como puede autorizar una repetida lectura de los textos marxianos en los que la temática pedagógica está planteada de forma ocasional en sus aspectos específicos, pero implicada principalmente de modo orgánico en el contexto de una crítica rigurosa de las relaciones sociales. Se ha intentado presentarla como una lectura atenta de los textos originales, librándola de todo cuanto de ajeno a la misma y de estereotipado había dejado sedimentar todo un siglo de adhesiones y polémicas. (De esta lectura se ha proporcionado, por otra parte, una documentación — que, sobre los textos de Marx, se ha ampliado a los de Engels y Lenin y, además, a la subsiguiente experiencia pedagógica de los países socialistas — en tres volúmenes sobre *Il marxismo e l'educazione*, publicados entre 1964 y 1966 por Armando, de Roma, y que son el constante supuesto de esta investigación.) Pero será el lector quien dirá si, a pesar de las lagunas y las dudas, se ha realizado un trabajo útil, al menos para una futura discusión.

Mario Alighiero Manacorda

Roma, 26 de diciembre de 1966

PRIMERA PARTE

LA «PEDAGOGÍA» MARXIANA

I. Enseñanza y trabajo

¿Existe una pedagogía marxiana? O en otros términos, ¿es posible individuar en el interior del pensamiento de Marx — de su análisis, interpretación y perspectiva de transformación de lo real — una indicación directa para plantear una temática pedagógica distinta de las pedagogías de su tiempo y del nuestro?

No se trata de una pregunta retórica y ociosa. Ha sucedido en efecto que, en épocas distantes entre sí y con diferentes motivaciones, se han formulado respuestas negativas, a pesar de la innegable existencia de páginas dedicadas a los problemas de la enseñanza entre los escritos de Marx. Recordemos, aunque sea a título de ejemplo, lo que dijo en octubre de 1920, O. I. Schmidt, a raíz de las discusiones que tenían lugar por aquel entonces en la U.R.S.S. sobre el planteamiento de la nueva escuela socialista, esto es, «si, ciertamente, se encuentra en Marx una frase según la cual la enseñanza profesional debe ceder el sitio a la enseñanza politécnica; pero, aun suponiendo que Marx se haya equivocado en este problema, de por sí secundario, no por ello disminuirá su gloria o nuestra admiración por él»¹.

Aparte el innegable rechazo del dogmatismo, reducir, sin embargo, esta temática de Marx a «una frase», y valorar esta «frase» como un error accidental, hay que atribuirlo, en realidad, únicamente a un infortunio de Schmidt, y para desmentirlo bastarían los centenares de páginas en que se motiva, implícita o explícitamente, aquella tesis pedagógica, y que han

¹ Citado por P. V. Rudnev, *Iz istorij borby za leninskij prinzip politekhniceskogo obrazovanija* (Sobre la historia de la lucha por el principio leninista de la enseñanza politécnica), en *V. I. Lenin i problemy narodnogo obrazovanija* (V. I. Lenin y los problemas de la enseñanza pública), Moscú, 1961, pág. 256.

sido posteriormente recogidas y estudiadas por muchos autores². Pero aparecen más sutiles y de mayor peso otras objeciones como, por ejemplo, aquella que ha brotado en el terreno teórico ante la misma hipótesis de una «pedagogía» marxiana, por parte de un filósofo experto sin lugar a dudas en textos de Marx como es Armando Plebe, para quien Marx, que ante la *Filosofía de la miseria* de Proudhon escribió la *Miseria de la filosofía*, «habría mantenido una postura análoga frente al problema pedagógico»; ya que, «como la filosofía de la miseria muestra tan sólo la miseria de la filosofía, así la filosofía de la alienación nos muestra únicamente la inutilidad de una pedagogía abstracta»³.

Y efectivamente, si se presenta el marxismo en general como destrucción de toda filosofía, realmente no se le puede reducir a filosofía abstracta; porque esto significaría degradar el marxismo a «ideología», en el doble sentido que Marx daba a esta palabra, o sea, como la actitud mental que surge en una sociedad dividida en clases, en la cual la actividad espiritual se halla separada de la actividad material, y como la ilusión, que se deriva de ella, de concebir realmente algo sin concebirlo como real o, en definitiva, la pretensión de colocarle a la realidad los calzones de las mismas excogitaciones⁴. Para Marx, como ya se sabe, el comunismo no es un ideal al que deba conformarse la realidad, sino «el movimiento real que suprime el actual estado de cosas». Por tanto, no existe ninguna pedagogía abstracta en él. ¿Pero, excluye esto quizá que se

² Basta recordar: *Marx-Engels o vospitanij i obrazovanij* por la Academia de Ciencias Pedagógicas, Moscú, 1957, y la correspondiente edición alemana: *Marx-Engels über Erziehung und Bildung*, Berlín, 1960. En italiano la Primera Parte del I volumen de la serie *Il marxismo e l'educazione*, revisada por mí para la editorial A. Armando, Roma, 1964, está dedicada precisamente a los escritos de Marx y Engels y, a pesar de su menor masa, contiene algunas páginas que no hallamos en las ediciones rusa y alemana.

³ Armando Plebe, *Esiste una pedagogia marxista?* en *Riforma della scuola*, 4, 1965, páginas 10-11.

⁴ Para las nociones de ideología en Marx, se podrían citar numerosos textos y añadir otras determinaciones a las brevemente expuestas más arriba; basta recordar la crítica a Hegel de los *Manuscritos de 1844*, en particular pág. 304, la formulada a todo el pensamiento alemán contemporáneo suyo en *La ideología alemana*, en particular págs. 22-45, en el *Grundrisse* (pág. 82), en las *Teorías sobre la plusvalía* (pág. 448), en *El Capital* (*passim*), etc. (Citamos las traducciones de Edizioni Rinascita, Roma.)

pueda dar una teoría marxiana de la persona y, principalmente, un análisis marxiano de la realidad pedagógica y de sus contradicciones, como aspecto de aquel análisis de lo real llevado a fondo sobre la economía como «anatomía de la sociedad civil»? o que, en resumidas cuentas, si no se puede hablar de una pedagogía marxiana ¿se puede al menos hacerlo de una dimensión pedagógica del marxismo?

Una atenta investigación filológica de las formulaciones explícitas de una crítica y de una perspectiva pedagógica en los escritos de Marx — y en los de Engels, que son completamente inseparables —, revela principalmente la existencia de textos explícitamente pedagógicos que, si bien es cierto no son numerosos adquieren, sin embargo, un extraordinario relieve debido a la doble circunstancia de presentarse de nuevo de forma coherente en un intervalo de tiempo de treinta años o más, y de coincidir con momentos cruciales, tanto de su investigación como de la historia del movimiento obrero. Acontece esto precisamente con ocasión de la redacción de tres programas políticos: a) para el primer movimiento histórico que toma el nombre de Partido Comunista, en vísperas de la revolución de 1848; b) para la I Asociación Internacional de Trabajadores, en 1866; c) para el primer Partido Obrero Unitario en Alemania, en 1875. Casi treinta años de tiempo y tres circunstancias políticas determinantes son suficientes para considerar esos breves enunciados como el resultado consciente y casi la quinta esencia de una más amplia investigación, lo que obliga a buscar las raíces en otros textos, pedagógicamente menos explícitos, en los que todavía se basa una doctrina de la persona, que forma un todo con la perspectiva de la emancipación del hombre y de la sociedad.

1. 1847-48: Los «Principios del comunismo» y el «Manifiesto»

Cronológicamente, los primeros textos que debemos examinar son, en primer lugar, los *Principios del comunismo*, borrador redactado en forma catequística por Engels en noviembre de 1847, de lo que debía ser el *Manifiesto del Partido Comunista*

y, más tarde, el texto definitivo de este manifiesto, redactado por Marx en enero de 1848. (Como veremos, será preciso tener en cuenta también otros apuntes escritos con otro fin, precisamente en aquellos escasos días transcurridos entre una y otra redacción de los dos textos principales.)

En el párrafo 18 de sus *Principios*⁵, Engels, después de haber afirmado, en respuesta a la pregunta sobre el previsible desarrollo de la revolución comunista, que el primer paso será la instauración de una «constitución democrática», es decir, de un nuevo poder político que deberá consentir la adopción de medidas inmediatas destinadas a suprimir directamente la propiedad privada y a garantizar la existencia del proletariado, sitúa en el octavo lugar de estas medidas la siguiente:

«Enseñanza para todos los niños, iniciada desde el primer momento que puedan prescindir de los cuidados maternos, en institutos nacionales y a expensas de la nación. Enseñanza y trabajo de fábrica (*Fabrikation*) juntos.»

Estos proyectos, como se observa, contienen y absorben incluso las tradicionales demandas de carácter «ilustrado»-jacobino o, como se puede decir, genéricamente democráticas, relativas a la universalidad y a la gratuidad de la enseñanza. A ellas, todavía, se añade una aclaración («en institutos nacionales») que, al menos en cuanto puede dejar entrever formas colectivas, incluso de vida infantil, además de la enseñanza, posee un determinado sabor socialista. Pero aquí es típicamente socialista aquella unión de enseñanza y trabajo de fábrica (si entendemos exactamente así — como parece — el anglicismo o galicismo «*Fabrikation*») que Engels, por otra parte, no inventa, sino que encuentra enunciada y actualizada por los utopistas⁶ y, en particular, por Robert Owen. Naturalmente, están indicados aquí dos momentos del proceso educativo: el

⁵ Cf. Karl Marx-Friedrich Engels, *El Manifiesto del Partido comunista*, a cargo de Emma Cantimori Mezzomonti, Turín, Einaudi, 1948, págs. 276-80. Resulta curioso que la última frase «enseñanza y trabajo de fábrica juntos» se haya omitido sin ninguna explicación en la edición rusa a cargo de Rjazanov en 1929, *Marx-Engels Gesamtausgabe* - MEGA. Quizá haya que atribuirlo a las discusiones entonces en boga en la U.R.S.S. entre partidarios y oponentes de la unión entre escuela y fábrica.

universalidad - gratuidad
enseñanza - trabajo.

que tiene origen apenas el niño puede prescindir de los cuidados maternos, seguido del que está asociado al trabajo. Vale la pena además observar que, si bien Engels reclama esta política escolar entre las medidas aptas para «garantizar la existencia del proletariado», todas sus decisiones, y no únicamente las democráticas relativas a la universalidad y a la gratuidad de la enseñanza, sino también las socialistas, relativas a la unión de enseñanza y trabajo, están destinadas a «todos» los niños y no únicamente a los hijos de los proletarios. Se puede deducir, pues, que se trata de medidas que son, evidentemente, de aplicación inmediata, pero que no carecen de perspectiva; de modo que, formulado en otras palabras, constituyen una indicación pedagógica no contingente y limitada, sino permanente y de validez universal. No en vano Marx había señalado en la emancipación del proletariado la emancipación general humana.

Pero será preciso leer otras páginas de los *Principios* engelsianos para captar las motivaciones de esta elección. En el párrafo 20, al responder a la pregunta sobre las consecuencias de la abolición de la propiedad privada — o sea, sobre el tema central de la perspectiva comunista —, Engels desarrolla principalmente un razonamiento que podemos resumir así: 1) la gran industria, y con ella la agricultura, liberada de la presión de la propiedad privada, se desarrollará enormemente, poniendo a disposición de la sociedad una masa de productos suficiente para satisfacer las necesidades de todos; 2) esto hará «superflua» e «imposible» la división de la sociedad en clases, nacida de una división del trabajo, ya que, para desarrollar industria y agricultura, se precisarán no ya hombres subordinados a un único ramo de la producción, que hayan desarrollado únicamente una sola de sus aptitudes, sino hombres nuevos, que desarrollen sus aptitudes en todos los sentidos. Prosigue luego:

«La división del trabajo, minada ya por las máquinas, que hace que uno sea campesino, otro zapatero, un tercero obrero de fábrica, y un cuarto un especulador de bolsa, desaparecerá del todo.

DST - ENBELS - ENSEÑANZA - INSTRUCCIÓN - Principios del Comunismo (1894)
que mar en la conferencia en la Unión de
los que llamamos a la división burguesa.

»La enseñanza podrá hacer seguir a los jóvenes todo el sistema de la producción, los colocará en situación de poder pasar alternativamente de un ramo de producción a otro, según los motivos presentados por las necesidades de la sociedad o de sus propias inclinaciones. Eliminará en los jóvenes el carácter unilateral impreso en cada individuo por la actual división del trabajo. De este modo, la sociedad organizada en comunista ofrecerá a sus miembros la ocasión de aplicar de forma omnilateral sus aptitudes desarrolladas en forma omnilateral.»

Finalmente, citando entre los resultados principales de la abolición de la propiedad privada, junto con la extensión de la producción, la desaparición de la explotación y la destrucción de las clases, concluye:

«el desarrollo omnilateral de las capacidades de todos los miembros de la sociedad, mediante la eliminación de la división del trabajo existente hasta el momento, mediante la enseñanza industrial (*industrielle*), mediante la alternación de la actividad...».

Están contenidas aquí, aunque sea en un contexto fuertemente entremezclado de reformismo y utopismo, que podemos omitir ahora, algunas implicaciones pedagógicas fundamentales que vale la pena de poner en evidencia. La enseñanza, en cuanto enseñanza «industrial», es decir, unión de enseñanza y trabajo productivo, o «*Fabrikation*», al poseer como método propio un aprendizaje desarrollado sobre todo el sistema de la producción, perseguirá el fin educativo de eliminar en los jóvenes toda unilateralidad y desarrollarlos omnilateralmente, con el resultado práctico de hacerlos disponibles para alternar su actividad tanto en correspondencia con las exigencias de la sociedad, como con sus inclinaciones personales. En los orígenes de esta elección pedagógica, se encuentra la hipótesis histórica de la división del trabajo y de la consiguiente división, tanto de la sociedad en clases como del hombre en sí mismo, encerrado como está cada uno en la propia unilateralidad; se encuentra también la exigencia de la recuperación de la unidad

de la sociedad humana en su complejo, y de la omnilateralidad del hombre singular en una perspectiva que aúne, aunque sea con un rápido trazo, fines individuales y fines sociales, hombre y sociedad.

Estos *Principios* engelsianos son, como hemos dicho, de noviembre de 1847, y preparan el *Manifiesto*, escrito entre diciembre del mismo año y enero de 1848. Marx, que estuvo con Engels en Londres desde el 29 de noviembre al 8 de diciembre, en el II Congreso de la Liga de los comunistas (en donde recibió el encargo definitivo de la redacción del *Manifiesto*), obtuvo seguramente el texto de los *Principios* y se quedó algunos días con él para discutir su proposición de transformarlo de «catecismo» en «manifiesto». Pero, en el breve tiempo transcurrido entre esta toma suya de conciencia del texto engelsiano y la redacción definitiva del *Manifiesto*, o sea, en la segunda mitad del mismo diciembre, Marx desarrollaba una serie de conferencias en la Unión de Obreros alemanes de Bruselas, cuyo texto fue publicado dos años después por él, aunque parcialmente, con el título muy conocido de *Trabajo asalariado y capital*. Entre los apuntes de una de estas últimas conferencias⁶ (que quedaron inéditas entonces, encontrados en una carpeta con la indicación autógrafa de «Diciembre 1847», y que fueron publicados posteriormente, en 1925), desarrolla una tesis que se muestra en singular contraste con la engelsiana de la «enseñanza industrial», en la que descubre el carácter utópico y reformista:

«Otra proposición predilecta de los burgueses es la enseñanza, en particular la enseñanza industrial (*industrielle*) universal...

»El verdadero significado que la enseñanza ha adquirido entre los economistas filantrópicos es éste: adiestrar a cada obrero en el mayor número posible de ramas de trabajo, de modo que, si por la introducción de nuevas máquinas o por un cambio de trabajo fuese expulsado de una rama, pueda encontrar con más facilidad la sistematización en otra.»

⁶ Cf. Karl Marx-Friedrich Engels, *Werke*, Berlín, Dietz Verlag, 1959, vol. VI, página 545.

Si las fechas son realmente las que hemos dado, Marx desmiente aquí directamente el carácter socialista de aquella enseñanza industrial universal en la que Engels veía un medio para superar la división de la sociedad en clases y la unilateralidad del hombre. Es verdad, también, que se podría suponer que Marx hubiese escrito hacia ya tiempo estos apuntes suyos destinados a las conferencias de diciembre de 1847, y catalogados por tanto con esta fecha en su carpeta, y que, convencido después por las tesis de Engels, los hubiera apartado sin reelaborarlos o publicarlos. Pero, aparte el hecho de la extraña coincidencia por la cual los dos amigos habrían, ignorándolo mutuamente, afrontado al mismo tiempo una misma temática con idénticos términos, pero con soluciones opuestas, no es posible aducir documentos de que intervinieran por el momento las dudas en aquellas tesis de Marx y, en cambio, sí es cierto que la interrupción en 1849 de la publicación de *Trabajo asalariado y capital* fue debida únicamente a dificultades objetivas de naturaleza política. Está demostrado que Marx, al disponerse a escribir en el curso de aquellos días la redacción definitiva del *Manifiesto*, no incluyó ni refutó, sino que simplemente dejó al margen el planteamiento engelsiano de la parte contenida en el párrafo 20 (pluriprofesionalidad), mientras tuvo en cuenta claramente los breves enunciados contenidos en el párrafo 18 (relación enseñanza-trabajo).

En el *Manifiesto*⁷, en efecto, y dejando aparte aquí algunas otras indicaciones pedagógicas bastante interesantes, como la agresiva polémica contra hipotéticos interlocutores burgueses sobre el tema de la influencia de la sociedad en la enseñanza, Marx formula, casi con las mismas palabras del párrafo 18 de los *Principios* engelsianos, su tesis sobre la enseñanza. En el conjunto de medidas inmediatas que el proletariado tomará después del primer paso, o sea, después de la conquista de la democracia, como medidas insuficientes todavía e insostenibles, pero inevitables sin embargo para revolucionar la forma total de producción (consúltese para todo este contexto el discurso

⁷ Cf. Karl Marx-Friedrich Engels, *Manifiesto del Partido comunista*, Piccola biblioteca marxista, Roma, Edizioni Rinascita, 1948, Capítulo II.

de Engels sobre la «constitución democrática», etc.) cita, como última (décima), la medida siguiente:

«Enseñanza pública y gratuita de todos los niños. Abolición del trabajo de los niños en las fábricas en su forma actual. Unificación de la enseñanza con la producción material (*mit der materiellen Produktion*).»

Enseñanza pública y gratuita, más trabajo; salta a la vista la coincidencia de ambos textos o, mejor dicho, la sustancial dependencia del texto de Marx de enero de 1848 con respecto al esbozo de Engels de noviembre de 1847. Sin embargo, no faltan diferencias que inducen a reflexionar. Realmente, el texto de Marx es más bien una formulación rápida y adecuada a un programa de partido; la fórmula «en institutos nacionales y a expensas de la nación», se convierte, más concisamente, en «pública y gratuita»; desaparece la alusión, superflua por indeterminada, a la edad de iniciar la enseñanza, y con ello también la distinción entre un posible momento de la enseñanza arrancado del trabajo y un momento conectado a él; en el enunciado final, el anglicismo (o galicismo) de Engels, *Fabrikation*, está sustituido por el más germánico (a pesar de su étimo igualmente latino) *materielle Produktion* (y resulta difícil afirmar si implica, y hasta qué punto, un distinto matiz de significado). Pero, principalmente, en el texto de Marx hay un aditamento resonante: la solicitud de abolición de la forma actual del trabajo en la fábrica por parte de los niños. ¿Un «descuido» de Engels? Es cierto, pero motivado por su fe utópica en el automatismo de la eficacia transformadora del sistema moderno de la producción. ¿Y no habrá que ver en este aditamento de Marx la implícita continuación de su polémica contra la enseñanza «industrial», proposición predilecta de los burgueses? Se comprende, de todos modos, que solicitada la abolición del trabajo de los niños en las fábricas, aunque sea tan sólo «en su forma actual», Marx prefiera evitar en el mismo contexto el uso de la expresión *industrielle* que, sin aquella abolición, no representa una hipótesis positiva. Parece pues, que se puede decir que Marx, al aceptar el principio de la unión de la enseñanza con el trabajo material productivo,

excluye toda enseñanza dada en la fábrica *capitalista* tal como ésta es, porque, para él, la fábrica no es ningún sistema que elimine la división del trabajo, sino más bien un sistema al que únicamente puede asignar una función liberadora la intervención política, no reasumible por las solas medidas inmediatas e «insuficientes», al abolir los aspectos más alienadores.

Llegados a este punto, concluido este breve análisis filológico de los primeros textos explícitos sobre la enseñanza, conviene detenerse un momento para intentar situar en el desarrollo del pensamiento de Marx y Engels esta tesis pedagógica y sus motivaciones, o sea, la necesidad de eliminar la propiedad privada, la división del trabajo, la explotación y la unilateralidad del hombre, para llegar a un desarrollo pleno de las fuerzas productivas y a la recuperación de la omnilateralidad.

Estos motivos aparecen en Marx y Engels desde el primer momento en que inician el estudio de la economía política. Los encontramos ya, efectivamente, en aquel «genial esbozo» de Engels, que son los *Umrisse einer Kritik der politischen Oekonomie*⁸, escritos entre fines de 1843 y enero de 1844. Allí, al aplicar por primera vez a la crítica de la economía política el método de la dialéctica hegeliana, coloca el tema de la propiedad privada y de la división del trabajo como causa de la degradación del hombre, al observar, entre otras cosas, que el obrero, limitado a una particularísima habilidad e imposibilitado de pasar de una ocupación a otra más moderna, «únicamente puede vivir si puede estar circunscrito a una máquina particular para un trabajo particular».

Marx desarrolla después este motivo de la división del trabajo y de la propiedad privada («dos expresiones idénticas», como dirá después) en los *Manuscritos económico-filosóficos*⁹ de 1844, verdadera fundamentación de toda su posterior investigación.

⁸ Cf. *Werke*, cit., vol. I, pág. 520. Para usar aquí una expresión marxiana de los *Manuscritos del 1844*, pág. 291, Engels «queda por lo menos envuelto virtualmente del todo en la lógica hegeliana». En los *Manuscritos* la expresión está dirigida a Bruno Bauer y a Stirner.)

⁹ Karl Marx, *Opere filosofiche giovanili*, Roma, Ed. Rinascita, 1950, págs. 225-37.

La constatación de que la división del trabajo «merma la capacidad de todo hombre tomado individualmente», y comporta «el debilitamiento y el empobrecimiento de la actividad individual», la halla Marx en los economistas, pero hay que atribuirle a él la definición histórico-dialéctica de la división del trabajo considerada como «la expresión económica de la sociabilidad del trabajo en la condición histórica de la alienación», o sea, de la propiedad privada. Así pues, al coger de nuevo Engels el *leitmotiv* del escarnio que hace de los economistas¹⁰, que conciben como eterno aquello que es un resultado his-

¹⁰ Esta censura de Marx hecha a los economistas se convertirá también en una constante de su pensamiento. En los *Manuscritos del 1844*, a los que nos referimos aquí, él, aparte de definirlos irónicamente como «el testimonio y la existencia científica» de los «empíricos hombres de negocios», pág. 271, observa que «la economía política no comprende la esencia del movimiento»... y añade: «evitamos trasladarnos, como el economista político cuando quiere explicarse, a un estado originario fruto de la invención. Tal estado originario no explica nada», *ibid.*, pág. 225. Más tarde, podemos encontrarlo repetidas veces; por ejemplo en *Per la critica dell'economia politica*, Roma, Editori Riuniti, 1957, pág. 192, Marx dice que los economistas «eliminan todas las diferencias históricas y en cada tipo de sociedad ven la sociedad burguesa»; en los *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie*, o sea, en los apuntes para *El Capital*, observa que «los economistas burgueses están completamente estancados en las representaciones de un determinado grado histórico de desarrollo de la sociedad, que la necesidad de objetivación de las potencias sociales del trabajo les parece inseparable de la necesidad de enajenación de las mismas frente al trabajo humano», *Grundrisse...*, Berlín, 1953, pág. 716. Cf. también pág. 26. En las *Teorías sobre la plusvalía*, es decir, en el primero en cuanto a su redacción, pero el último en su publicación de los volúmenes de *El Capital*, se burla, igualmente, de la limitación burguesa, que «considera las formas capitalistas de la producción como las formas absolutas de ésta — o sea, como las formas naturales, eternas, de la producción —», *Teorie sul plusvalore, Libro quarto del «Capitale»*, vol. I, Roma, Editori Riuniti, 1961, pág. 590, mientras por otra parte ridiculiza incluso la «tendencia a aferrarse groseramente al material empírico» *ibid.*, pág. 191, o el hecho de que «el empirismo grosero se transforma en una falsa metafísica, en escolástica, que por medio de simples abstracciones formales se afana a deducir innegables fenómenos empíricos de la ley general», *ibid.*, pág. 87. Y podemos recordar también la *Posdata* a la segunda edición de *El Capital*, del 24 de enero de 1873, en donde Marx afirma que la economía política, en cuanto es burguesa y «concibe el orden capitalista, más que como grado de desarrollo históricamente transitorio, lo hace en el sentido de forma absoluta y definitiva de la producción social, puede mantenerse como ciencia únicamente mientras la lucha de clases permanece latente o se manifiesta tan sólo en fenómenos aislados», *Il capitale*, I, Roma, Editori Riuniti, 1964, pág. 39. En general podemos decir, a este propósito, que el conocimiento de la historicidad de las formaciones sociales constituye en Marx el momento preliminar y el implícito supuesto de todo análisis crítico de las estructuras existentes. En este sentido, Marx afirma, por su cuenta, que no parte nunca de conceptos, sino de lo concreto más simple, que posee un carácter único específico, y que parte de esto para su análisis de una determinada formación o estructura económica. Cf. *Glosse a Wagner*, en *Scritti inediti di economia politica*, Roma, Editori Riuniti, 1963, páginas 175-78.

pedagogía marxista

deprimi
DST

tórico, y que buscan por ello las motivaciones en un hipotético estado originario fuera de la historia, declara que quiere partir del hecho «económico, actual» de la alienación del obrero en el producto de su trabajo, que es también alienación en el proceso mismo del trabajo y alienación del hombre por el hombre y por la naturaleza humana. De esta condición histórica del trabajo «alienado», en el que la actividad vital humana se ha degradado de fin a medio, que ha pasado de ser una manifestación en sí, a ser una actividad completamente extraña a sí misma, y que niega al hombre mismo, se deriva una condición de «inmoralidad, monstruosidad, esclavitud de los obreros y de los capitalistas», puesto que lo que en uno es «actividad de alienación», es «estado de alienación» en el otro, y una «potencia inhumana» domina a uno y otro. He aquí el hombre unilateral, fruto de la división del trabajo, que aparecerá posteriormente en el texto engelsiano de 1847. Pero Marx, partiendo de este análisis de la disminución del hombre, extiende su crítica hasta Hegel, del que, si bien juzga como positiva su concepción del hombre como un producto del propio trabajo, critica sin embargo la dialéctica abstracta y adulterada.

Hegel, en efecto, en cuanto ve sólo el aspecto positivo del trabajo, se queda en la fase de la economía política, pero en cuanto considera la alienación únicamente como alienación (= manifestación) del pensamiento abstracto, reduce a una abstracción todo el movimiento histórico, es decir, la alienación y su recuperación. Para Marx, en cambio, se trata de superar la alienación concreta, la separación entre trabajo y manifestación de uno mismo, producida históricamente con la división del trabajo. Más tarde dirá que la verdadera división del trabajo se presenta como división entre trabajo intelectual y trabajo manual, y que en la fábrica mecánica el trabajo manual pierde todo carácter de especialización, pero que sin embargo, precisamente en cuanto cesa así todo desarrollo especial, se percibe la tendencia al desarrollo omnilateral del individuo. Por esta causa, es necesaria «la apropiación por parte de los individuos de una totalidad de fuerzas producti-

vas»¹¹. Nos hallamos, evidentemente, ante la misma temática desarrollada por Engels en 1847. Marx, al echar los cimientos de su investigación, que debía más tarde desembocar en *El Capital*, ponía al mismo tiempo las bases de aquella perspectiva de la educación que Engels hará explícita por primera vez. En la misma rendición de cuentas con el hegelianismo, y en la primera confrontación directa con la economía política clásica (y «vulgar»), es donde hay que buscar las fuentes, que hemos apenas esbozado, de los motivos pedagógicos marxianos.

2. 1866-67: Las «Instrucciones a los delegados» y «El Capital»

Esta «gran idea fundamental» — como dirá Lenin — de la unión de la enseñanza con el trabajo productivo, asumida ya como parte integrante de un programa comunista subrayado inmediatamente desde el estallido de la revolución (que, si

¹¹ Para todas las determinaciones aquí citadas, véanse principalmente los *Manuscritos del 1844*, en particular, para la servidumbre de los obreros y de los capitalistas en pág. 242, para la actividad y el estado de alienación en pág. 237, y para la crítica a Hegel en pág. 298. Para el poder inhumano que domina a unos y a otros, véase, además de los *Manuscritos*, pág. 277, *El capital* y la *Ideología alemana*, Roma, Editori Riuniti, 1958, en donde se dice que «en tanto que la actividad... está dividida no voluntariamente pero sí naturalmente, la acción del hombre se convierte en una potencia extraña al mismo, que le sobrepasa y le domina, en vez de ser el hombre quien la domina» y «esta limitación del desarrollo consiste, no sólo en la exclusión de una clase, sino también en la limitada capacidad de la clase que excluye, y lo «inhumano» se manifiesta igualmente en la clase dominante»; los *Grundrisse*, en donde se habla de «una potencia extraña y dominante que se opone al trabajo», pág. 715. En cuanto a la división entre trabajo intelectual y manual, véase todavía la *Ideología alemana*: «La división del trabajo se convierte en una división entre trabajo manual y trabajo mental, página 28. Más tarde, en las *Teorías sobre el plusvalore*, Marx observará que «es precisamente el elemento característico del modo de producción capitalista, el separar los diversos trabajos y, por consiguiente, también los trabajos intelectuales y manuales — es decir, los trabajos en los que prevalezca uno u otro aspecto —, y repartirlos entre personas diversas» pág. 611.

La exigencia de omnilateralidad que se deriva de la de versatilidad, se halla en toda la investigación de la Cuarta Parte de *El Capital*, en particular en el Capítulo XIII, *Máquinas y gran industria*, en donde Marx dice que «la gran industria, con sus propias catástrofes, hace que el reconocimiento de la variación de los trabajos y, por consiguiente, de la mayor versatilidad posible del obrero... se convierta en una cuestión de vida o muerte. Para ella resulta una cuestión de vida o muerte el sustituir aquella monstruosidad, consistente en una miserable población obrera disponible, mantenida en reserva para la variable necesidad de explotación del capital, por la disponibilidad absoluta del hombre para la variación de las exigencias del trabajo», *El capital*, I, citado, pág. 534.

bien no ayudó a la difusión del *Manifiesto*, debía en cambio hacer del «espectro» comunista una vitalísima realidad del mundo moderno), será ya un puntal firme de la pedagogía marxista. Unos veinte años después, se verá acogida y a la vez enriquecida y argumentada, con un más profundo conocimiento de la realidad económico-social, en otro documento político fundamental: las *Instrucciones* que, a primeros de septiembre de 1866, Marx entregará a los delegados del comité provisional londinense al I Congreso de la Asociación Internacional de Trabajadores, en Ginebra. Y estas *Instrucciones*, como veremos, se muestran inseparables de la elaboración contemporánea de *El Capital*.

En ellas¹², definida progresiva y exactamente, a pesar del modo horrible como se realiza, la tendencia de la industria moderna a hacer colaborar en la producción a niños y a adolescentes de ambos sexos, y admitida la tesis de que a partir de los nueve años *cada* niño se debe convertir en un obrero productivo y *cada* adulto debe, según la ley general de la naturaleza, «trabajar tanto con el cerebro, como con las manos», Marx propone subdividir los niños, a efectos de trabajo, en tres clases o grupos — de los 9 a los 12, de los 13 a los 15 y de los 16 a los 17 años — con horarios diarios, respectivamente, de 2, 4 y 6 horas. Luego, una vez ha añadido que la enseñanza puede comenzar antes que el trabajo, pero que por el momento se trata de fijar las medidas absolutamente necesarias, reanuda el tema — que ya hemos encontrado en los dos textos de 1847-48 — del poder político democrático que debe servir a los fines inmediatos del socialismo («esto únicamente es posible obtenerlo transformando la razón social en poder político... no podemos hacerlo con ningún otro método, si no es mediante leyes impuestas con la fuerza del Estado»). Por fin, su razonamiento traspasa por primera vez a una verdadera y auténtica definición del contenido pedagógico de la enseñanza socialista:

¹² Karl Marx-Friedrich Engels, *Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrates zu den einzelnen Fragen*, en *Werke*, Berlín, 1962, vol. XVI, págs. 192-95. El texto completo está traducido en *Il marxismo e l'educazione*, cit., I, págs. 82-84.

«Por enseñanza nosotros comprendemos tres cosas:

»Primera: enseñanza intelectual,

»Segunda: educación física, tal como se imparte en las escuelas de gimnasia, y por medio de ejercicios militares,

»Tercera: adiestramiento tecnológico, que transmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción, y que, al mismo tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manejar los instrumentos elementales de todos los oficios.

»Con la subdivisión de los niños y los adolescentes, desde los 9 a los 17 años, en tres clases, se debería redactar un programa gradual y progresivo de enseñanza intelectual, física y tecnológica...

»La unión de trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento politécnico, elevará a la clase trabajadora por encima de las clases superiores y medias.»

Por su sustancia, este documento está en relación inmediata con el *Manifiesto*, del que, si omitimos los elementos meramente democráticos de la enseñanza (gratuidad y obligatoriedad), hace más explícitos los elementos socialistas: abolición de la forma actual del trabajo en la fábrica por parte de los niños, y unión de los dos términos inseparables, enseñanza y trabajo productivo. En cuanto a los tres momentos en que Marx acopla la enseñanza — intelectual, física, tecnológica —, dejando aparte aquí la educación física (no secundaria, por lo demás, en un sistema que «destruye» y «mutila» físicamente al obrero, además de embrutecerlo espiritualmente), hay que observar principalmente que los otros dos momentos están considerados, precisamente, como dos cosas diversas; la enseñanza tecnológica no absorbe, no sustituye la formación intelectual. Esta última, por otra parte, no halla especificaciones en este contexto, como cosa que puede, evidentemente, en un cierto sentido, concebirse más o menos según módulos tradicionales; la enseñanza tecnológica, sin embargo, queda especificada con la indicación de su aspecto teórico (no sustitutivo todavía de

ninguna formación intelectual), y con el práctico, uno y otro dirigidos a incluir, *omnilateralmente*, los fundamentos científicos de *todos* los procesos de producción y los aspectos prácticos de *todos* los oficios. La preocupación engelsiana de 1847, de hacer seguir a los jóvenes «todo el sistema de la producción», está tomada, pues, de nuevo, con relación a la liberación del hombre de la servidumbre a una sola rama de la producción, y así por el estilo. Pero es importante observar, sobre todo, que, a pesar del carácter inmediato que incluso aquí se asigna a estas medidas y, no obstante el hecho de que en el razonamiento que introduce estas tesis se tenga en cuenta los intereses de la clase obrera, esta enseñanza se considera, sin embargo, válida para todos los niños, cualquiera que sea la clase a la que pertenezcan (*todo niño sin distinción*, escribe y subraya Marx), y su validez universal está confirmada por la explícita afirmación final de que ella elevará a la clase obrera (pero, dado que es para todos, podemos entender a toda la futura humanidad trabajadora) por encima de las clases privilegiadas del mundo actual.

A la lectura de este texto debemos asociar inmediatamente la de otro texto fundamental de Marx, *El Capital*; y también aquí sería bastante útil poder determinar con exactitud cuál de los dos textos ha sido escrito antes y cuál después, o mejor dicho, de qué modo se han entrelazado y superpuesto¹³.

¹³ Quizá tan sólo un análisis concienzudo de los manuscritos marxianos podría aportar alguna luz a este propósito. Como mínimo se admite que las *Instrucciones* fueron escritas seguramente a fines de agosto de 1866, destinadas a los delegados al Congreso de la Internacional, cuando el libro I de *El Capital*, del que forman parte las páginas acerca de la enseñanza a las que nos referimos, estaba ya escrito en realidad, y Marx estaba dedicado a su corrección y redacción definitiva, de suerte que renunció incluso a participar por causa de esto en el Congreso de la Internacional. Sabemos, también, que el manuscrito del libro I de *El Capital* estaba terminado a fines de 1865, y que Marx empleó para revisarlo los quince meses comprendidos entre enero de 1866 y marzo de 1867; de este modo el autor envió la Primera Parte al editor alemán en noviembre de 1866 y la otra la entregó él personalmente a mediados de abril de 1867. Pues bien, el mes de agosto de 1866, momento en que escribe las *Instrucciones*, es exactamente el momento central de este largo período de revisión, y el capítulo que contiene las páginas pedagógicas que tratamos de examinar se halla precisamente entre los capítulos centrales (el XIII entre XXIV) de *El Capital*. Podría parecer justificado suponer, a falta de datos precisos de información, que Marx estuviese precisamente corrigiendo estas páginas de *El Capital* cuando se vio precisado a escribir las *Instrucciones* que, de este modo, dependerían sustancialmente de *El Capital*, y consti-

Es cierto que *El Capital* no posee un destino inmediatamente programático de los textos examinados hasta el momento; pero las páginas acerca de la enseñanza contenidas en él se aproximan en mucho a las precedentes y terminan, también, con un auténtico y verdadero programa o, al menos, con un deseo y una previsión de lucha, cuyo tono no se halla lejos del de un programa.

Después de haber recordado las cláusulas sobre la enseñanza de la legislación inglesa acerca de las fábricas, que prevén la enseñanza elemental como condición obligatoria para el empleo de niños en el trabajo, Marx comenta:

«Su éxito demostró, por primera vez, la posibilidad de unir la enseñanza y la gimnasia con el trabajo manual y, por consiguiente, también el trabajo manual con la enseñanza y la gimnasia... Del sistema de la fábrica, como se puede observar al detalle en los escritos de Robert Owen, ha nacido el germen de la *enseñanza del futuro*, que unirá para *todos* los niños, a partir de una cierta edad, el trabajo productivo con la *enseñanza y la gimnasia*, no sólo como método para aumentar la producción social, sino incluso como método único para producir hombres plenamente desarrollados.»

La base técnica de la gran industria, continúa Marx, a diferencia de la del artesanado y de la manufactura que la precedieron, es una base revolucionaria, «la modernísima ciencia de la tecnología», que elabora y elimina con igual rapidez las formas de los procesos de producción, provocando variaciones en el trabajo y, por consiguiente, movilidad, es decir, necesidad de desplazamientos del obrero. Esta continua variación se suma a la división del trabajo que la fábrica ha heredado, agravándola, de los modos de producción precedentes; de

tuirían pues, en cierta manera, la redacción definitiva, a causa de estar técnicamente más acabadas. Pero, puesto que Marx después de las *Instrucciones* ha dispuesto todavía de algunos meses para revisar *El Capital*, no se puede tampoco excluir *a priori* que, al tener que tratar el tema de la enseñanza para el Congreso de la Internacional, haya creído oportuno incluirlo después *ex novo* en *El Capital*, al derivarlo de sus apuntes; en cuyo caso, se habría de considerar *El Capital* como el texto último que, además de las motivaciones de fondo, contiene las soluciones definitivas desde el punto de vista técnico.

donde el obrero, convertido cada vez en más parcial, se hace cada vez más superfluo a toda variación de la base técnica de la producción, y está expuesto a perder con el viejo medio de trabajo toda posibilidad de trabajo y de vida (recuérdese los *Umrisse* de Engels de 1843). Con mayor razón, pues, se hace sentir, dice Marx, junto con el reconocimiento de la variación del trabajo, la exigencia de la versatilidad múltiple del obrero, la necesidad de sustituir a una miserable población obrera («unilateral») mantenida como reserva para afrontar las variaciones del trabajo, la disponibilidad absoluta del hombre («omnilateral»). Y concluye Marx:

«Un elemento de este proceso de subversión, desarrollado de forma espontánea sobre la base de la gran industria, lo constituyen las escuelas politécnicas y agrónomas; otro elemento son las *«écoles d'enseignement professionnel»*, en donde los hijos de los obreros reciben una determinada enseñanza en tecnología y en el manejo práctico de los distintos instrumentos de producción. Si la legislación sobre las fábricas, que constituye la primera concesión arrancada con gran esfuerzo al capital, combina con el trabajo de fábrica únicamente la enseñanza elemental, no hay duda que la inevitable conquista del poder político por parte de la clase obrera, conquistará también para la enseñanza tecnológica, teórica y práctica, su lugar en las escuelas de los obreros».

La sustancial coincidencia de los dos textos — *Instrucciones* y *El Capital* — es evidente. Empieza con la cuestión del poder político, como condición para la puesta en práctica de la escuela del futuro. La transformación de la razón social en poder político y las leyes generales impuestas con la fuerza del Estado, de las *Instrucciones*, son para *El Capital* la inevitable conquista del poder por parte de la clase obrera (vale la pena referirse de nuevo a los dos textos, de Engels y de Marx, de 1847-48, en donde la cuestión estaba planteada prácticamente en los mismos términos). Sustancialmente idéntica es también la definición de la enseñanza: «tecnológica» tanto de las *Instrucciones* como en *El Capital*, y sólo una vez «politécnica» en las *Instrucciones*. Los fundamentos científicos generales de todos los

procesos de producción (*Instrucciones*) se convierten en la «modernísima ciencia de la tecnología» (*El Capital*), gracias a la cual «las polícromas configuraciones del proceso de producción, aparentemente carentes de nexo recíproco y estereotipadas, se descompusieron en aplicaciones de las ciencias naturales, conscientemente planificadas», y se descubrieron «las pocas grandes formas fundamentales del movimiento en las que se desarrolla por necesidad toda acción productiva del cuerpo humano, no obstante la multiplicidad de los instrumentos empleados». El manejo práctico de los diferentes instrumentos de producción en *El Capital* es, casi al pie de la letra, la repetición de la fórmula usada en las *Instrucciones*. Sustancialmente idéntica es, también, incluso en su diversa formulación, la valoración de esta enseñanza como superior a todo tipo histórico de enseñanza que ha existido hasta el momento, que pondrá la clase obrera por encima de las clases dominantes actuales (*Instrucciones*) y producirá hombres plenamente desarrollados (*El Capital*). Así, cuando Marx habla en *El Capital* de «único método» para producir estos hombres, excluye con bastante brevedad la validez de toda otra forma histórica de enseñanza que no sea aquella «del futuro» asociada al trabajo productivo.

Pero, aunque los dos textos presenten tan perfectas coincidencias, no faltan tampoco aquí, como en 1847, a pesar de ser Marx el autor esta vez, algunas diferencias esenciales. En primer lugar, la distinta terminología: en las *Instrucciones*, escritas por Marx en inglés, se usa — una sola vez, como ya se vio — el término de enseñanza o instrucción «politécnica» (*polytechnical training*), junto al más frecuente «tecnológico» (*technological*), para indicar la enseñanza en la perspectiva del socialismo; en *El Capital*, el término «politécnico» se atribuye a veces únicamente a las escuelas históricamente existentes con este nombre, en las que habrá que reconocer más bien aquella enseñanza industrial «universal» que Marx había criticado ya en el lejano 1847, como inesencial para modificar la relación de trabajo del obrero. Pero, además, la enseñanza tecnológica, que es uno de los elementos de las escuelas politécnicas (así como las agronómicas y las profesionales) existentes, parsimo-

niosamente otorgada por los burgueses a los hijos de los obreros, está colocada en los dos textos como el centro pedagógico de la escuela del futuro. Así pues, nos parece que el término «tecnología» (pero no «politécnico») está a menudo presente en los apuntes que Marx iba tomando para la redacción de *El Capital* (los llamados *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*¹⁴), en donde habla repetidas veces del progreso de la tecnología en cuanto aplicación de las ciencias a la producción. De todos modos, aparte el problema de la elección definitiva del nombre que hay que dar a la escuela del futuro, «tecnología» indica en forma limitada el contenido pedagógico, presente ya en la escuela «politécnica» ampliada por la burguesía a los obreros. Pero, parece principalmente que el «politecnismo» subraye el tema de la «disponibilidad» para los diversos trabajos o para las variaciones de los trabajos; mientras que la «tecnología» subraya, con su unidad de teoría y práctica, el carácter de totalidad u omnilateralidad del hombre, no limitado ya al solo aspecto manual o al solo aspecto intelectual (teórico-práctico) de la actividad productiva. El primer término, al proponer una preparación pluriprofesional, se contrapone a la división del trabajo específico de la fábrica moderna; el segundo, al prever una formación teórica y práctica a la vez, se opone a la originaria división entre trabajo intelectual y trabajo manual, que la fábrica moderna agrava. El primero acentúa la idea de la multiplicidad de la actividad (por lo cual Marx había hablado de una sociedad comunista en donde, por ejemplo, los pintores serán «hombres que, además, pinten»¹⁵), el segundo, la posibilidad de una plena y total manifestación de uno mismo, independientemente de la específica ocupación de cada uno.

Queda abierto otro problema con la diferencia de los dos textos contemporáneos, *Instrucciones* y *El Capital*, y en este punto podríamos decir que las *Instrucciones* representan el texto más completo y, por consiguiente, más reciente y definitivo (aunque quedará siempre por explicar el por qué Marx, en el curso de su último trabajo de revisión de *El Capital*, no

¹⁴ Op. cit., págs. 587, 598 y *passim*.

¹⁵ Cf. *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 395.

sintió la necesidad de trasladar al mismo todo lo elaborado de nuevo y expresado en las *Instrucciones*). En las *Instrucciones* encontramos, no sólo una más clara articulación de la relación enseñanza-trabajo, por cuanto los dos términos se enfrentan directamente ellos solos, sin aquella especie de tercero embarazoso que es la gimnasia (que está incluida, con el adiestramiento tecnológico, bajo el título de enseñanza); pero bajo este título, junto con la enseñanza tecnológica y la educación física, encontramos también, en primer lugar, la formación intelectual. Sin embargo, no hay mención alguna en *El Capital* de la formación intelectual en cuanto tal, referente a la parte del proceso general de enseñanza. Es evidente que no se trata de una cuestión nimia. ¿Tiene o no, según Marx, derecho de ciudadanía pedagógica una formación intelectual, distinta de la enseñanza tecnológica teórica y práctica? ¿Tiene o no tiene derecho de ciudadanía pedagógica una cultura que no sea la directamente empeñada en construir la base teórica y técnica del trabajo, o sea, de la actividad a través de la cual los hombres producen las distintas condiciones de existencia? Baste por el momento haber planteado el problema, recordando únicamente que no se tiene el derecho de considerarlo como ficticio y de soslayarlo a la ligera, si bien es verdad que, como ha observado competentemente Della Volpe¹⁶, cuando el mismo Marx, en otra famosa página de *El Capital*, postula la hipótesis de un «reino de la libertad» y del libre desarrollo cultural y espiritual de los individuos fuera del trabajo, se habría «olvidado» de su concepto originario de la libertad connatural al trabajo, y habría cometido un delito «de lesa filosofía y de lesa socialismo». Es suficiente con observar aquí que Marx oscila en *El Capital*, al menos en la expresión, entre dos planteamientos

¹⁶ Cf. *La libertà comunista*, Milán, Edizioni Avanti, 1963, págs. 117-18. En realidad, también este tema merecería un más amplio desarrollo; basta con observar aquí que, sea cual sea el valor teórico de la observación de Della Volpe, no se puede hablar propiamente de «olvido» de Marx, dado que el motivo de la reducción de la jornada de trabajo para la conquista de un espacio destinado a una educación de seres humanos es muy frecuente en Marx, y no ha sido desmentida en la sociedad socialista. Véase, en particular, entre los muchos pasajes posibles, la definición de tiempo libre como «tiempo de ocio o destinado a una actividad más elevada», y la afirmación de que «el trabajo no puede convertirse en un juego, como quiere Fourier», en *Grundrisse*, página 599. Pero para esto cf. el Apéndice del presente volumen.

diversos, en cuanto habla, una vez, de conquista de la enseñanza tecnológica en las escuelas «de los obreros», como si esta enseñanza no pudiera sustituir a toda la enseñanza restante y ser la enseñanza de todos; pero habla, en otra ocasión, del binomio trabajo-enseñanza (¿intelectual, física, tecnológica?) como germen de la enseñanza del futuro para todos los niños (y no solamente para los hijos de los obreros), como «único modo para producir hombres omnilaterales» (y vale la pena observar que este fin pedagógico está asociado, como ya en Engels en 1847, al fin social del aumento de la producción).

Pero lo más importante en *El Capital*, y que marca la diferencia de método entre el planteamiento de 1847-48 y el de 1866, reside en que las tesis programáticas del partido proletario aparecen aquí sólo como el desarrollo racional, voluntario y consciente de elementos «contradictorios», surgidos espontáneamente como hechos «naturales» en el corazón de la sociedad burguesa. El programa proletario se presenta al pie de la letra, únicamente como el «desarrollo de las contradicciones» de la forma existente de la producción, lo cual representa, dice Marx, «la única vía histórica para su disolución y su transformación». Me parece de una evidencia incontestable que un tal planteamiento implique, no sólo toda la doctrina del *materialismo histórico* (división del trabajo, como medio históricamente necesario para el desarrollo de las fuerzas de producción, es decir, división de la sociedad en clases y división de los hombres entre ellos en la producción de las propias condiciones de vida, y de cada hombre en sí, o sea, formación de hombres en sí mismos divididos y unilaterales, etc.), sino que implique también toda la teoría del *movimiento dialéctico* de lo real (contradictoriedad de lo real, en el que todo proceso espontáneo y natural del desarrollo es generador, al mismo tiempo, de aspectos contradictorios, negadores de positividad preexistentes a nivel inferior y destinados, por tanto, a ser ellos mismos negados a través de la agravación de la contradicción a antagonismo absoluto, hasta el punto que el mismo desarrollo de las fuerzas productivas, logrado así, permita al hombre intervenir de forma voluntaria y consciente, y repro-

ducir a nivel superior la originaria positividad, etc.) que un tal planteamiento implique; en una palabra: todo el marxismo — el dato y el proceso, el sistema y el método, *si licet* —, y que se presente como uno de sus momentos clave¹⁷. Lo cual quiere decir, si fuese necesario, que el papel de estas tesis «pedagógicas» en el marxismo no es ni marginal ni casual.

Será preciso, pues, situar mejor en la biografía intelectual de Marx esta «segunda fase» de sus tesis pedagógicas, tal como habíamos intentado rápidamente situar la primera.

Cuando Engels en 1888, al leer de nuevo la *Ideología alemana*, observaba que la exposición materialista de la historia contenida en ella «prueba únicamente cuán incompletos eran aún en aquel tiempo sus conocimientos de la historia económica»¹⁸, tenía razón en el sentido de que los términos de su razonamiento de entonces — propiedad privada, división del trabajo, alienación —, a pesar de partir de un «hecho económico, actual», si ya habían superado el carácter empírico-metafísico de datos elevados a leyes, propio de los economistas, permanecían sin embargo, todavía al nivel de determinaciones genéricas. Marx, en definitiva, aunque tenía ante sus ojos la actual sociedad capitalista y sus relaciones de producción, no había elaborado todavía ni los términos específicos de estas relaciones ni el método de su investigación. Esta elaboración se realizará a partir de 1857, cuando comenzará la redacción

¹⁷ Sigo — ¡temerariamente! — usando estas definiciones tradicionales (materialismo histórico, dialéctica), a pesar del recelo que pueden engendrar siempre en muchos estudiosos y la pésima defensa que suele hacerse, en el sentido claramente explicado por Marx en la *Prefazione* de 1859 a *Per la critica dell'economia politica*, Roma, Editori Riuniti, 1958, págs. 10-12; es decir a) que la base de la sociedad está constituida por relaciones de producción históricamente determinadas, y b) que el ulterior movimiento de lo real está determinado por la agravación de la contradicción entre estas relaciones y las fuerzas productivas desarrolladas en ellas. Se habría podido quizás engendrar una menor suspicacia, al remitirse simplemente al «método analítico» que Marx define explícitamente en 1857, en la *Introduzione alla critica dell'economia politica*, Roma, Edizioni Rinascita, 1954, en particular al Capítulo III, *Il metodo dell'economia politica*, páginas 36-50 y *passim*, en todos los *Grundrisse* cit. de los que aquella *Introduzione* forma parte, y que todavía no han sido traducidos al italiano; y, además, las *Glosse a Wagner*, ya citadas en la nota 10. Sin contar que, de los *Manuscritos de 1844* a *El Capital*, y a los respectivos prefacios y posdatas, no faltan otros puntos de referencia al respecto, bien conocidos por los lectores de Marx.

¹⁸ En *Ludovico Feuerbach e il punto d'approdo della filosofia classica tedesca*, Roma, Edizioni Rinascita, 1950, págs. 8-9.

de sus apuntes de crítica de la economía política, es decir, de *El Capital*. Durante estos años, primero especialmente con la *Introducción* de 1857 y con todos los *Grundrisse*, y luego con el *Prefacio* de 1859 a la *Crítica de la economía política*¹⁹, Marx dará la exposición más sistemática de su historia y de su método, que puede confrontarse útilmente con el primer momento de crítica de la economía política y de la dialéctica hegeliana contenido en los *Manuscritos de 1844*. En particular, el capítulo sobre el *Método de la economía política* de la *Introducción* de 1857, da como científicamente correcto el partir, no de lo real o concreto representado (población, etc.), para llegar a través de abstracciones cada vez más sutiles a las determinaciones más simples (división del trabajo, valor, etc.), sino el partir de lo abstracto, es decir, de estas categorías simples, para llegar a lo concreto, con tal que este concreto, y la determinada situación histórica (la sociedad), sea siempre el presupuesto de aquel proceso de abstracción realizado en el pensamiento. Observemos el concepto de «trabajo»; el trabajo, dice Marx en 1857, parece «una categoría totalmente simple» y, como representación de trabajo en general, es muy antigua; es la «relación más sencilla y antigua en que los hombres aparecen como productores»; sin embargo, únicamente en la forma de existencia moderna, cuando se presenta como indiferente hacia un trabajo determinado, como facilidad de paso de un trabajo a otro, como medio en general para crear riqueza, y no como «destino particular del individuo», se convierte, por primera vez, en una categoría «prácticamente verdadera», tan moderna como puedan serlo las relaciones que la producen. Las abstracciones más generales, pues, «surgen sólo donde se da el más rico desarrollo de lo concreto». Pues bien, en confrontación con esta concesión, el trabajo «alienado» de 1844, a pesar del valor de intuición que condiciona la posterior investigación marxiana, se muestra incapaz de indicar las determinaciones que lo hacen específico de la sociedad capitalista²⁰.

¹⁹ Cf. nota 17.

²⁰ En esta investigación se presenta esto, no sólo como trabajo coagulado, o acumulado, u objetivado (frente al trabajo vivo, o capacidad trabajadora, o fuerza-trabajo), sino también como trabajo que reaparece en un determinado nexo social (frente al

Faltan todas las condiciones específicas que hacen al «plustrabajo», en *El Capital*, productor de la «plusvalía», falta la determinación de aquellas categorías y abstracciones simples determinantes, de cuyo estudio sacará Marx como necesario, el comenzar su crítica de la economía política (la mercancía, el valor de uso y el valor de cambio, el dinero, el capital, etc.), y gracias a ellas, la definición, que se halla en *El Capital*, de «una formación social en la cual el proceso de producción domina a los hombres», muy parecida a otras de 1844, adquirirá una carga de sentido un tanto diversa y concreta. Así, en *El Capital*, nos encontraremos, no sólo con la división del trabajo en general, como en 1844, sino también con su forma específicamente desarrollada. Se define ésta a través del estudio histórico-lógico de las formas sucesivas de la producción moderna; desde la cooperación planificada, que despoja al obrero de los límites individuales y desarrolla la facultad de la especie, a la manufactura que, al reproducir en la fábrica la división del trabajo hallada en la sociedad, genera el virtuosismo del obrero parcial, la especialización del todo unilateral, la limitación de los individuos a esferas profesionales y particulares; a la gran industria, que reproduce en forma todavía más monstruosa la división del trabajo de la manufactura; a su forma capitalista moderna, en donde los obreros, en cuanto obrero total combinado o cuerpo laborable social, no son ya el sujeto dominante, sino que quedan reducidos a objeto, partes de un autómatas compuesto de órganos mecánicos y de órganos inteligentes, y la ciencia está totalmente separada de ellas. A través del estudio histórico-lógico de esta específica división del trabajo y — como hemos visto — de un proceso desarrollado espontáneamente en su interior, se plantea de nuevo en este punto de la investigación de Marx, el tema pedagógico de la unión de enseñanza y trabajo productivo. Y ya que, por una parte, como escribía Marx en 1857, «el sujeto real permanece,

trabajo como originario trueque entre hombre y naturaleza), como forma burguesa del trabajo, o sea — y es la categoría más simple en el más rico desarrollo de lo concreto —, como trabajo en general o abstracto, fuente del valor de cambio (frente al trabajo real o concreto, fuente del valor de uso), y como trabajo productivo de capital, o como trabajo asalariado, no-capital opuesto al capital que es no-trabajo, etc.

antes o después, firme en su independencia fuera de la mente, hasta que, al menos, el cerebro se comporte sólo especulativamente»²¹ pero, por otra, no se trata para él de interpretar únicamente el mundo, sino más bien de cambiarlo, coordina inmediatamente, con la constatación del proceso natural y espontáneo, el motivo de la intervención voluntaria y consciente (¡cuántas veces estos términos aparecen usados de modo textual y contrapuestos en Marx!), destinada a hacer estallar la contradicción — en este caso, entre condición obrera y exigencia objetiva de hombres omnilaterales — y, a pasar de la realidad de un desarrollo productivo, que existe solamente en la contradicción, a la posibilidad de eliminar esta contradicción²².

3. 1875: La «Crítica al programa de Gotha»

La relación de los pasos explícitos sobre la enseñanza puede, en este punto, concluirse con otro texto programático fundamental: las *Notas al margen al programa del Partido Obrero Alemán*, más conocidas como *Crítica al programa de Gotha*, de 1875²³.

A casi diez años de distancia de los textos precedentes, y a casi treinta del *Manifiesto*, al intervenir por tercera vez en la redacción de un programa político de partido, Marx, entre otras observaciones de relieve, que sin embargo debemos pasar aquí por alto (gratuidad y obligación; relación entre escuela, Estado e Iglesia), examina las formulaciones propuestas por

²¹ Para la introducción a los *Grundrisse*, cf. la traducción italiana, *Introduzione alla critica dell'economia politica*, cit., pág. 39.

²² Considérese cuanto escribe Marx en los *Grundrisse*, cit., pág. 77: «Una masa de formas contradictorias de la unidad social, cuyo carácter contradictorio no puede hacerse saltar nunca por los aires mediante una tranquila metamorfosis. Por otra parte, si no encontrásemos ocultas en la realidad, tal como lo están, las condiciones materiales de producción y las relaciones de tráfico (*Verkehrverhältnisse*) correspondientes por una sociedad sin clases, todas las tentativas de hacerla saltar por los aires serían vanas».

²³ En Marx-Engels, *Il partito e l'Internazionale*, Roma, Edizioni Rinascita, 1948, páginas 242-44.

el programa de unificación de los dos partidos obreros alemanes y las glosa así:

«¿“Educación popular (o enseñanza elemental: *Volkserziehung*) igual para todos”? ¿Qué entendemos por estas palabras? ¿Se cree quizá que en la sociedad actual (y se trata únicamente de ella) la enseñanza puede ser igual para todas las clases? ¿O es que se quiere que también las clases superiores queden limitadas coactivamente a aquel poco de enseñanza — la escuela popular — que sólo es compatible con las condiciones económicas, tanto de los trabajadores asalariados como de los campesinos?...

»“Enseñanza general obligatoria, instrucción gratuita”... El párrafo sobre las escuelas debería haber aspirado por lo menos a las escuelas técnicas (teóricas y prácticas) junto con la escuela popular (*Volksschule*)...

»“Prohibición (general) del trabajo de los niños”... Su realización — cuando fuese posible — sería reaccionaria, porque, al regular severamente la duración del trabajo según las diversas edades, y al adoptar otras medidas de precaución para la protección de los niños, la relación precoz entre el trabajo productivo y la enseñanza constituye uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual.»

Estas afirmaciones, tan resueltamente polémicas para con el proyecto de programa del Partido Obrero Alemán, confirman una vez más los temas fundamentales de la «pedagogía» marxiana: la unión de enseñanza y trabajo productivo para los niños, pero previa abolición de aquella que era denominada en el *Manifiesto* su forma actual; la exigencia de aquellas escuelas «técnicas» que, con su doble contenido, teórico y práctico, (y a pesar del abandono de las más cargadas de sentido, y ya discutidas definiciones, como «politécnicas» o «tecnológicas»), representan la misma educación del futuro presagiada en las *Instrucciones* y en *El Capital*. Pero aparece más importante el hecho de que aquella anotación restrictiva, que en *El Capital* parecía atribuir la enseñanza tecnológica a las escuelas para los obreros, parece aquí ratificada por el decidido rechazo de una

educación igual para todas las clases, al menos como objetivo a realizar inmediatamente. En la sociedad actual, burguesa, «únicamente de ella se trata», la enseñanza no puede ser de repente igual para todas las clases sin el riesgo evidente de su descenso de nivel, como se dice actualmente. Esto significa también confirmar la autónoma validez de aquella formación intelectual que en las *Instrucciones* de 1866 aparecían en primer lugar como componentes de la enseñanza sin adjetivos. Sin embargo, incluso aquel inciso «en la sociedad actual», confirma indirectamente que en la sociedad futura será de otro modo; no en vano el lazo de unión enseñanza-trabajo (que según las *Instrucciones* de 1866, al comprender también la formación intelectual, era de tal modo que «elevaba a la clase obrera muy por encima de las clases superiores y medias») está expuesto aquí como «uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual». El problema del contenido de esta instrucción en su totalidad, física y tecnológica, permanece todavía indeterminado y constituye tema permanente de investigación para el pedagogo sensible a las solicitudes de lo real.

4. Lenin «discípulo» de Marx

Estas tesis pedagógicas no han ejercido una influencia directa sobre el pensamiento pedagógico moderno y sobre la organización de los centros de enseñanza, hasta el momento de su reanudación por parte de Lenin y de su asunción como base del sistema escolar del primer Estado socialista.

Lenin fue efectivamente el primero y el único en recorrer de nuevo este análisis marxiano, en particular en dos momentos de su vida; una primera vez durante la prodigiosa estación intelectual de su juventud, en la polémica contra los populistas, y una segunda vez en el momento de la toma del poder por parte de los bolcheviques. Vale la pena recordar brevemente sus indicaciones como conclusión de esta primera relación de las marxianas.

En 1897, al criticar las proposiciones utópicas de reforma de la enseñanza presentadas por Jugiakov, indicaba que la única idea justa contenida en ellas era la ya expuesta por los «grandes utopistas del pasado» (como, por razón de censura, debía llamar Marx): «que no se puede concebir el ideal de una sociedad futura sin unir la enseñanza con el trabajo productivo de la joven generación». Y añadía: «Ni la enseñanza separada del trabajo productivo, ni el trabajo productivo separado de la enseñanza, podrían colocarse a la altura del actual nivel de la técnica y del presente estado de los conocimientos científicos»²⁴. Veinte años después, en 1917, formulaba la elección programática que será aprobada después por el VIII Congreso del Partido Obrero Socialdemócrata Ruso (bolchevique), en marzo de 1919, de una escuela *politécnica* «que dé a conocer, en la teoría y en la práctica, todas las principales ramas de la producción», y que esté fundada sobre el «estrecho lazo de unión de la enseñanza con el trabajo productivo de los muchachos»²⁵. Por último, en 1920, (en *El izquierdismo, enfermedad*

²⁴ Cf. Lenin, *Perle della progettomania populista*, en *Opere*, Roma, Edizioni Rinascita, 1954, vol. II, pág. 466.

²⁵ Cf. Lenin, *La rivoluzione d'Ottobre*, «Sul progetto di rielaborazione del programma», Roma, Edizioni Rinascita, 2.ª ed., 1956, págs. 111-12. Se remonta a Lenin, en el trozo citado, la elección del término «politécnico» para la enseñanza en la perspectiva del socialismo. Cf. arriba, en las págs. 37-38). Y precisamente su autoridad ha determinado, después, el uso constante de «politécnico», no sólo en la terminología pedagógica de todos los países socialistas, sino también — lo cual es filológicamente incorrecto —, en todas las traducciones oficiales de textos marxianos en ruso y, por consiguiente, en todas las demás lenguas. Incluso cuando Marx ha escrito o ha hablado en inglés, como en sus intervenciones en la Internacional (cf. arriba, en las págs. 33-34, las *Instrucciones a los delegados*, y luego, en las págs. 98-100, su intervención sobre *La enseñanza en la sociedad moderna*), lo ha traducido en «su» alemán al expresar *technological* por *polytechnisch*. Incluso, por último, cuando varía los términos, al alternar *technological* y *technical* para distinguir conscientemente la escuela socialista de la burguesa, lo traduce siempre con *polytechnisch*, creando de forma inevitable considerable confusión. Así, en el par. II, párrafos 2.º y 3.º de la citada intervención sobre *L'istruzione nella società moderna* en pág. 75. Es inútil repetir aquí la importancia que hay que atribuir a la elección del nombre. Aparte la responsabilidad de Lenin, que — repetimos — ha sido el primero y durante mucho tiempo el único en comprender y lanzar de nuevo aquellas tesis marxianas, nos parece que aquella cierta acentuación técnica, es decir, que aquel peligro de la enseñanza socialista de caer también en la enseñanza «industrial universal» (o, como diríamos hoy, «polivalente») que, con razón o sin ella, creen muchos advertir, tiene en aquella elección filológica, sino su origen, sí un indicio. Pero para esto cf. también alguna breve alusión más adelante, en las páginas 104-106 y 139-140).

Creemos obligado, además, añadir aquí que la traducción de las *Istruzioni ai delegati* en el volumen citado *Il marxismo e l'educazione*, I, págs. 82-84, realizada sobre

infantil del comunismo), al trazar la perspectiva comunista, afirmaba que «se pasará a la supresión de la división del trabajo entre los hombres, a la educación, enseñanza, preparación de hombres omnilateralmente desarrollados y omnilateralmente preparados, de hombres capaces de realizarlo todo»²⁶. Era imposible tomar de nuevo con una mayor esencialidad y rigor los temas pedagógicos marxianos, en la perspectiva más general de la emancipación del hombre. ¿No había, por otra parte, ya estupendamente resumido el mismo Marx esta perspectiva al introducir de nuevo los términos típicos de su «pedagogía» y «antropología» en la citada *Crítica al programa de Gotha*? «En una fase más elevada de la sociedad comunista, después que ha desaparecido la subordinación servil de los individuos a la división del trabajo y, también, por consiguiente, el contraste entre trabajo intelectual y físico, después que el trabajo se ha convertido, no sólo en un medio de vida, sino en la primera necesidad de la vida, después que con el desarrollo omnilateral de los individuos se han desarrollado también las fuerzas productivas y todas las fuentes de riqueza colectiva fluyen en toda su plenitud, sólo entonces, el angosto horizonte jurídico burgués puede ser superado, y la sociedad puede escribir en sus banderas: Cada uno según su capacidad; a cada uno según sus necesidades»²⁷.

el texto alemán, usa siempre el término «politécnico», incluso donde debería haber dicho «tecnológico», o sea, en todos los casos menos en uno. Lo advertimos a los eventuales lectores de aquel volumen. Actualmente disponemos por fin del original inglés: *The General Council of the First International 1868-70 Minutes*, Moscú, Progress Publishers, s.f., 1986?, por el Instituto para el marxismo-leninismo.

²⁶ Cf. Lenin, *L'estremismo, malattia infantile del comunismo*, Roma, Edizioni Rinascita, 1956, pág. 49.

²⁷ Cf. *Crítica al programma di Gotha*, cit. pág. 232.

II. ¿Qué es el trabajo?

El trabajo ocupa pues un puesto central en el proyecto pedagógico marxiano y, puesto que — en lo que respecta precisamente a la pedagogía — es posible, quizá, con o sin razón, caer en la ilusión de saber qué es o qué puede ser la enseñanza, es más difícil sin embargo tener o creer tener una idea precisa de lo que es el trabajo, a pesar de la secular experimentación al respecto y, puesto que, principalmente, no parece que se tenga una idea precisa de lo que es el trabajo para Marx, he aquí que saber qué es propiamente este trabajo resulta perjudicial a toda justa interpretación y situación histórica de su proyecto.

I. El trabajo: una expresión negativa

En contra quizá de las expectativas del marxista ingenuo, y no obstante la convicción común de los amarxistas y anti-marxistas, la expresión «trabajo», tanto si significa la actividad del trabajador, como si significa el producto de esta actividad, no disfruta, como se diría, de buena prensa en los escritos de Marx, y no tiene, o al menos no tiene siempre ni de un modo automático, un significado positivo en él, ya que incluso critica a Hegel el hecho de que considere únicamente el aspecto positivo. Desde el principio — y véanse para ello los *Manuscritos de 1844*, en los que está contenida aquella crítica a Hegel¹ — «trabajo» es en Marx un término históricamente determinado que indica la condición de la actividad humana en la que él denomina «economía política», es decir, la sociedad basada en la propiedad privada de los medios de producción y la teoría o ideología que expresa.

¹ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 298.

En la condición descrita por la economía política, pues, el trabajo, precisamente en cuanto fundamento de la economía política, es la esencia subjetiva de la propiedad privada, está frente al trabajador como propiedad de otro, ajena a él, y resulta perjudicial y funesto para él; incluso, su propia realización aparece como «privación» del obrero, ya que, en tanto que la economía política oculta la alienación que está en la esencia del trabajo, la relación misma de la propiedad privada contiene la realización de la actividad humana como trabajo y, por consiguiente, como una actividad humana completamente extraña a sí misma, completamente extraña al hombre y a la naturaleza, a la conciencia y a la vida. Y este trabajo, en cuanto determinado históricamente, es por esto mismo la única forma existente de trabajo, ya que hasta el momento toda actividad humana ha sido trabajo y, por consiguiente, industria, actividad alienada en sí misma, y ha constituido — como Marx objetó a Hegel — el «futuro en sí del hombre en la alienación, o en cuanto hombre alienado». Y Marx puede resumir esta determinación del trabajo, en el cual la manifestación de vida es esta misma expropiación de vida, con la formulación, perentoria e inequívoca, que «el trabajo es el hombre que se ha perdido a sí mismo»².

Es verdad que, al discutir esta relación, Marx emplea alguna vez también el término «trabajo», junto al de «vida productiva» o «actividad vital humana», pero, en general, precisamente para especificar que esta actividad, que como actividad libre y consciente constituye el carácter específico del hombre, se halla, en las condiciones de la economía política, degradada a «medio para la satisfacción de una necesidad»³.

Hemos seguido hasta aquí a Marx en su primer escrito orgánico, aunque nunca llevado a término, sobre la economía política. Pero esta concepción del trabajo, como trabajo extra-

² *Ibid.*, págs. 251, 265, 285, 183, 187, 226, 227, 242, 298, 261, 241.

³ *Ibid.*, págs. 230, 231. Cf. pág. 268: «Pero, puesto que, para el hombre socialista, toda la llamada historia universal no es más que la generación del hombre por el trabajo humano, el futuro de la naturaleza para el hombre...», en donde, trabajo, está dado en su acepción positiva. Pero, sobre esta cuestión, hablamos a continuación.

ñado o alienado, no es exclusiva de este escrito. En los años inmediatamente posteriores, Marx recoge de nuevo estos temas en *La ideología alemana*, de 1844-45, en parte con los mismos términos, en parte con términos nuevos, pero siempre con idéntico planteamiento. «El trabajo — escribe — es aquí, una vez más, la cosa principal, el poder *sobre* los individuos»: aquí, es decir, en las condiciones históricamente determinadas por la división del trabajo, que es «expresión idéntica» a propiedad privada, y siempre en las condiciones descritas por la economía política. El trabajo, dirá todavía, al plantear de nuevo como lo hizo ya en los *Manuscritos de 1844* el proceso histórico de la alienación, ha perdido toda apariencia de «manifestación personal» (*Selbstbetätigung*), y ahora es la única forma posible, pero negativa, de la manifestación personal. El trabajo «subsume» a los individuos bajo una determinada clase social, predestinando su posición en la vida y su desarrollo personal, y reduciéndolos así de «individuos» a «miembros de una clase», condición que podrá eliminarse únicamente mediante la superación de la propiedad privada y del trabajo mismo. Y la perentoria conclusión de la investigación contenida en la primera parte de *La ideología alemana*, es análoga a aquélla con que acaban los *Manuscritos de 1844*: los proletarios, «para afirmarse personalmente (o como personas), deben abolir la propia condición de existencia tal como se ha dado hasta hoy, que es, al mismo tiempo, la condición de existencia de toda la sociedad hasta hoy: el trabajo»⁴. Abolir el trabajo, es decir, la actividad humana como ha sido hasta ahora.

Es importante señalar, sobre todo, que la realización de la actividad humana como trabajo (alienado) es un resultado histórico, debido a la originaria división del trabajo. Es perfectamente coherente que la investigación histórica, o prehistórica, no tenga un excesivo desarrollo en Marx, y evite de este modo las abstracciones naturalistas; las alusiones de Marx quedan aquí más bien indeterminadas, limitándose a anotar que se desarrolla «así» la división del trabajo que, en principio,

⁴ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 47, 29, 65, 51, 76.

no era otra cosa que la división en el acto sexual y, después, la división del trabajo que se produce espontáneamente o naturalmente en virtud de la disposición natural (por ejemplo, la fuerza física), de la necesidad, del caso. Ahora, desde el momento mismo en que la actividad vital humana del hombre como «ente genérico», o del género humano en su conjunto, se presenta dividida y dominada por la espontaneidad, la naturalidad y la casualidad, todo hombre, subsumido bajo la división del trabajo, aparece unilateral e incompleto. Esta división se convierte en real cuando se presenta como división entre el trabajo manual y el trabajo mental, porque entonces «se da la posibilidad, o mejor la realidad, que la actividad espiritual y la actividad material, el goce y el trabajo, la producción y el consumo, alcancen a individuos distintos». El problema es, pues, para Marx, «de volver a abolir la división del trabajo» (en donde está examinada, tanto la identidad de esta expresión con las que hemos leído ya acerca de la abolición del trabajo, como la idea de un retorno, aunque a un nivel más alto, a una condición de actividad humana indivisa)⁵.

Éste es, pues, el sentido negativo del concepto del trabajo en Marx; y hemos indicado ya como en su investigación se va precisando cada vez más como trabajo asalariado productor de capital (y seguirle en este aspecto supondría recorrer toda su investigación, que escapa a los fines de estas notas). Por lo tanto, la supresión del trabajo, del que habla Marx, significa, en resumidas cuentas, supresión del trabajo asalariado, es decir, de la forma existente del trabajo o, en otros términos, supresión de aquella particular figura social, producto de la historia humana, que es el trabajo asalariado; que es, pues, cuanto decía Marx desde sus primeros planteamientos de estos problemas, y repetía después en el *Manifiesto*, advirtiéndolo que, en la revolución social, los proletarios no tienen nada que perder, sino sus cadenas⁶. En este sentido, Marx tenía razón al constatar ya en los *Manuscritos de 1844*, que el haber convertido,

⁵ *Ibid.*, págs. 28, 29.

⁶ Karl Marx-Friedrich Engels, *Manifiesto del Partido comunista*, Roma, Edizioni Rinascita, 1949, 3.ª edición, pág. 73.

como había hecho, «la cuestión del origen de la *propiedad privada* en la de la relación del *trabajo expropiado* con el proceso de desarrollo (histórico) de la humanidad» había sido un paso determinante para la solución del problema de la alienación del trabajo⁷.

2. La actividad vital o manifestación de sí mismo

Con intención polémica, pero también — creemos — con verdad, hemos subrayado desde el principio el carácter negativo del trabajo. Pero, como ya hemos visto, precisamente porque forma parte histórica de la actividad humana, el trabajo no es más que una forma o existencia contradictoria que, a excepción de sus determinaciones inmediatas y contingentes, presupone esta misma actividad vital o afirmación de sí mismo (*Selbstbetätigung*) que, precisamente, se da como trabajo, pero sin la cual la vida misma no existiría («¿qué es la vida, sino actividad?», se preguntaba Marx en los *Manuscritos de 1844*)⁸. Marx no tiene necesidad de descubrirla, de ir a buscarla en una existencial ideal de la misma, como los economistas cuando presuponen un estado originario, imaginado por ellos y que no explica nada⁹; la encuentra implícita en la misma actividad alienada o trabajo. Es cierto que en *La ideología alemana* tampoco él sabe renunciar a remontarse atrás en los orígenes históricos del hombre, pero lo hace, no sin una cierta ironía, en las consideraciones de «gente carente de presuposiciones» como los alemanes, con los cuales se debe comenzar con la constatación de la primera presuposición de toda existencia humana y, por consiguiente, de toda historia, es decir, que para poder «hacer historia», los hombres deben estar en posibilidad de vivir, y que, por consiguiente, la primera acción histórica fue la creación de los medios para satisfacer estas necesidades, la producción de la misma vida material. Sobre

⁷ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 236.

⁸ *Ibid.*, pág. 229.

⁹ *Ibid.*, pág. 225.

esta base, es posible distinguir los hombres de los animales por la conciencia, la religión, por todo lo que se quiera, pero, en realidad, «aquéllos empezaron a distinguirse de los animales cuando empezaron a producir sus medios de subsistencia»; y sólo después de haber constatado la multiplicación de las necesidades sobre aquella primera base productiva, la reproducción de los hombres, y su organización social en la producción, se constata que «el hombre posee también una conciencia», que es «desde un principio un producto social»¹⁰. Pero es necesario observar que no es precisamente en esta investigación histórica o prehistórico-naturalista, que Marx funda su concepción de la actividad humana como manifestación de sí misma, y postula, a nivel histórico actual, la posible recuperación. Lo que hace hombre al hombre, frente a los animales, es que «el animal es inmediatamente uno con su actividad vital, no se distingue de ella, es ella», mientras que «el hombre hace de su misma actividad vital el objeto de su querer y de su conciencia. Tiene una actividad vital consciente: no existe ninguna esfera determinada con la que se confunda inmediatamente». El hombre, en definitiva, en su trabajo, que es un intercambio con la naturaleza, actúa voluntaria y conscientemente, basado en un plan y, principalmente, no ligado a ninguna esfera particular; vive universalmente de la naturaleza inorgánica: «la universalidad del hombre se manifiesta prácticamente en la universalidad, a través de la cual toda la naturaleza se ha convertido en su cuerpo inorgánico»¹¹. Y este carácter voluntario, consciente y universal de la actividad humana, a través del cual

¹⁰ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 24, 17, 26, 27. Es preciso constatar, sin embargo, que la definición del hombre como productor de medios de subsistencia, empleada posteriormente por muchos, cf. E. V. Ilienkov, *La dialettica dell'astratto e del concreto nel Capitale di Marx*, con una introducción de Lucio Colletti, Milán, Feltrinelli, 1961, página 245, se contradice, en parte, al menos en *Il capitale*, I, pág. 368, nota 13, en donde Marx observa que la definición de Aristóteles, «el hombre es ciudadano por naturaleza», es característica de la antigüedad, como es característica del espíritu yankee la definición de Franklin que el hombre es por naturaleza «hacedor de instrumentos».

¹¹ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 230. Cf. también *Il capitale*, I, cit. pág. 211, la afirmación de que «el trabajo es un proceso que se desarrolla entre el hombre y la naturaleza» y la comparación entre la araña y el tejedor, la abeja y el arquitecto, en la cual la actividad humana, que si bien puede acomplejarse frente a las operaciones de aquellos animales, está caracterizada por el elemento de conocimiento y de voluntad inherente a ella.

el hombre se distingue de los animales y se sustrae al dominio de cualquier esfera particular, está en oposición a todo lo que es natural, espontáneo, particular, es decir, al dominio de la naturalidad (*Naturwüchsigkeit*) y de la casualidad (*Zufälligkeit*), en donde el hombre no domina, sino que es dominado, no es individuo total, sino miembro unilateral de una determinada esfera (clase, etc.), y vive, en resumidas cuentas, en el reino de la necesidad, pero no todavía en el de la libertad¹².

La división del trabajo ha dividido, pues, al hombre y la sociedad humana, pero ha constituido la forma histórica del desarrollo de su actividad vital, de su relación-dominio sobre la naturaleza¹³. Marx traza un rápido esquema de su desarrollo, desde las formas más simples a las más complejas y más productivas y, a la vez, más contradictorias, hasta la formación de la grande industria, que «subsume las ciencias naturales bajo el capital y quita a la división del trabajo la última apariencia de su carácter natural». Ha desarrollado enormemente las fuerzas de la propiedad privada, pero dándoles una forma, por así decir, objetiva, que las contrapone a los individuos, como algo extraño a ellas. En esta fase, «el trabajo ha perdido... toda apariencia de manifestación personal», y sólo al apropiarse de una totalidad de instrumentos de producción, o de fuerzas productivas, se puede llegar a la manifestación personal, o sea: «Únicamente en este estadio la manifestación personal coincide con la vida material, lo cual corresponde al desarrollo de los individuos en individuos completos y a la eliminación de todo residuo natural»¹⁴. Ésta es la perspectiva que Marx desarrolla en *La ideología alemana*, y a través de los *Manuscritos de 1844*, en donde la supresión de la propiedad privada estaba

¹² *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 73, 51.

¹³ Sobre la «exposición materialista de la historia», contenida en la *Ideologia alemana*, Engels — como ya hemos visto en la pág. 41 — dará luego, en 1888, un juicio más severo, al escribir en el prefacio a su *Ludovico Feuerbach e il punto d'approdo della filosofia classica tedesca*, Roma, Edizioni Rinascita, 1950, págs. 8-9, que «prueba sólo cuán incompletos eran en aquel tiempo nuestros (de Marx y de él) conocimientos de la historia económica». Marx, sin embargo, afirmará en el Prefacio de 1859 a *Per la critica dell'economia politica* cit. pág. 13, «que habíamos alcanzado nuestro principal objetivo, que era el ver claro en nosotros mismos».

¹⁴ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 65-66.

designada como la completa emancipación de todos los sentidos humanos y de todas las cualidades humanas, y el comunismo, en cuanto negación de la negación, estaba considerado, con acentuación «antropológica», apropiación de la esencia humana, pero sin que se viese un desarrollo real de las fuerzas productivas, y sin que la apropiación de la totalidad de las fuerzas productivas resultantes de este desarrollo fuese considerada como la condición preliminar para aquella emancipación¹⁵.

3. Continuidad de esta temática

Hay que decir ahora brevemente que estos temas no son exclusivos de los años juveniles y de los intereses filosófico-antropológicos de Marx, sino que los tiene presentes de forma constante, reanudados, especificados a continuación, precisamente sobre la base única que podía darles su concreción y su vigor, sobre la base de un más profundo conocimiento de lo real. Todos los *Grundrisse* no son más que un desarrollo, y de este gigantesco esbozo pasan después a *El Capital*.

El trabajo extrañado, alienado, de 1844, está todavía presente en los *Grundrisse*, en la misma expresión, cuando Marx dice, por ejemplo, que el trabajador se empobrece cada vez más en cuanto la fuerza creativa de su trabajo se establece ante él como la fuerza del capital, como «potencia extraña», y «se aliena del trabajo como fuerza productiva de la riqueza». Todos los progresos de la civilización, cada aumento de las fuerzas productivas, no enriquecen al trabajador, sino al capital, aumentan únicamente el poder que domina al trabajo, y se considera pues como proceso necesario que sus propias fuerzas se pongan frente al trabajador como extrañas. También en los *Grundrisse* se subraya la historicidad y no naturalidad de este proceso; se trata de una relación del trabajador con su actividad, que no es en modo alguno la «natural», pero contiene

¹⁵ *Manoscritti del 1844*, cit., págs. 262, 275.

ya de por sí una específica determinación económica; y se subraya que el capital, al tender sin cesar a la forma general de la riqueza, empuja el trabajo más allá de los límites de sus necesidades naturales y crea así los elementos materiales para el desarrollo de la rica individualidad, que es igualmente onnilateral en su producción como en su consumo, y el trabajo no aparece ya más como trabajo, sino como desarrollo pleno de la misma actividad en la que ha desaparecido la necesidad natural en su forma inmediata, porque en lugar de la necesidad natural se ha colocado otra, desarrollada históricamente¹⁶. Así, este proceso objetivo, promovido por el capital, muestra que incluso la forma extrema de enajenación, en que, en la relación capital-trabajo asalariado, la actividad productiva aparece con respecto a sus mismas condiciones y a su mismo producto, no es más que un necesario lugar de paso, y contiene ya en sí, aunque sea en forma todavía invertida, las plenas condiciones materiales para el desarrollo total, universal de las fuerzas productivas del individuo¹⁷. Pero, principalmente, interesa que aquí Marx analiza explícitamente la forma antinómica del trabajo. Frente al capital, que es trabajo objetivado (en un determinado contexto social), el trabajo no objetivado se presenta de dos modos: negativamente, como no-materia-prima, no-instrumento, no-producto, es decir, como la absoluta miseria; y, positivamente, como existencia del mismo trabajo, no como objeto, sino como actividad, como universal posibilidad de riqueza. He aquí, pues, como trabajo alienado y actividad vital humana, trabajo y manifestación de sí mismo, vuelven de nuevo en una oposición de

¹⁶ *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie*, cit., págs. 716, 214, 215, 216, 217. Y cf. pág. 656: El capital genera la multiplicidad ilimitada de los ramos del trabajo, es decir, «la riqueza más onnilateral de forma y de contenido de la producción, supe-
ditándole todas las partes de la naturaleza»; y en pág. 911 vuelve la «totalidad de los ramos particulares», y el «total desarrollo de la humanidad», el individuo «hecho capaz del disfrute social onnilateral», y no sólo los términos y conceptos ya conocidos de los escritos juveniles, como el «subsumir» bajo condiciones particulares, la contraposición entre natural y libre, la alienación, en pág. 716, etc. Efectivamente, la constante presencia de los mismos términos en el mismo contexto de los escritos juveniles y los de la edad adulta es, sin duda, indicio de la permanencia de una temática, y merecería profundizarse.

¹⁷ *Ibid*, págs. 414-15 (traducido en *Forme che precedono l'economia capitalistica* Roma, Edizioni Rinascita, 1956, pág. 82).

positivo y negativo rigurosamente marcada. Marx la resume subrayando que no se trata de ninguna contradicción, o mejor dicho, que es una frase completamente contradictoria (¡tampoco el famoso coquetear con la dialéctica no es, en definitiva, tan raro en estas páginas tuyas!) que «el trabajo sea por una parte la absoluta miseria en cuanto objeto y, por otra, la absoluta posibilidad de riqueza en cuanto sujeto y actividad»; en efecto, los dos aspectos se condicionan recíprocamente y derivan de la división del trabajo¹⁸.

El seguir esta temática también en *El Capital*, nos llevaría demasiado lejos, tantas son las determinaciones con que aparece, repitiendo con frecuencia los términos típicos de los *Manuscritos de 1844*, empezando por «extrañación» y «alienación». Como lo hemos ya indicado esquemáticamente en otro lugar¹⁹, bástenos aquí esta alusión.

Lo que más nos interesa subrayar es que, de forma ininterrumpida, desde 1844-46 a 1857-58, y hasta 1867, año de la publicación del primer volumen de *El Capital*, y así hasta los últimos años de revisión de los volúmenes destinados a aparecer póstumos, trabajo dividido y manifestación personal, trabajo negativo o absoluta miseria, y trabajo positivo o universal posibilidad de riqueza (y así, también, con las otras especificaciones adoptadas en *El Capital* y en los restantes escritos económicos de los últimos años) o, en otros términos, el trabajo en las condiciones descritas por la economía política, es decir, en las condiciones de la división del trabajo o de la propiedad privada, y el trabajo al margen de estas condiciones, después de la supresión de su división y de la propiedad privada de los medios de producción, se presentan como una expresión contradictoria, una perpetua antinomia. Antinomia lógica, en el sentido que, exceptuada quizá *La ideología alemana*, en donde el trabajo *tout court* es siempre y solamente expresión negativa, Marx ha de servirse del mismo término en las dos acepciones opuestas, y antinomia real, en el sentido que constituyen una pareja antagónica.

¹⁸ *Ibid.*, pág. 203.

¹⁹ Cf. nota 20 en el Capítulo I.

A nosotros nos interesa subrayar, incluso después de haber destacado en primer lugar el aspecto negativo, con igual fuerza, los dos aspectos de esta contraposición. Por una parte, que en las condiciones determinadas históricamente, las cuales — contra la incapacidad de historicizar propia de los economistas y del buen sentido del hombre común — no están en absoluto destinadas a durar eternamente, el trabajo es realmente «el hombre que se ha perdido a sí mismo», la negación de toda manifestación humana, la absoluta miseria. No se trata de palabras o fórmulas. El insensible, el duro, el antirromántico Marx, pero dispuesto a las lágrimas sentimentales, ha recogido a lo largo de su vida los testimonios de esta absoluta miseria y se ha dedicado por completo a la labor de descubrir las razones y a suprimirla. Por otra parte, que la actividad del hombre se presenta como la humanización de la naturaleza, el futuro de la naturaleza por el hombre, el cual, al obrar de modo voluntario, universal y consciente, como ente genérico o individuo social, y al hacer de toda la naturaleza su cuerpo inorgánico, se libera de la sujeción a la casualidad, a la naturalidad, a la limitación animal, crea una totalidad de fuerzas productivas y las emplea para desarrollarse omnilateralmente. Si no se comprende esta naturaleza contradictoria de la actividad humana, no se comprende en absoluto a Marx: comprender esta antinomia quiere decir situarse en el centro de todo su pensamiento.

4. Objeciones provocadas por esta antinomia

El que quiera reprochar a Marx la concepción del hombre como trabajo, dando a este trabajo una interpretación negativa y atribuirle a Marx, el que quiera, pues, reprochar a Marx el haber basado sobre este trabajo el proceso de formación del hombre, que vea en primer lugar cómo fue él, antes que nadie, quien había comprendido el carácter no natural sino histórico de este trabajo negativo, había denunciado la «infamia», y se había esforzado por desterrarlo. Véase, pues, como su concep-

ción positiva de la actividad humana, de la manifestación de sí mismo, nunca considerada como cosa del individuo singular o abstracto, sino siempre del individuo social concreto, en una espectacular correspondencia con la naturaleza y la historia, arremete contra toda interpretación corriente de lo que para él sería el trabajo o la producción (¡«la economía»!) en la vida histórica de la humanidad y, en particular, en el proceso de emancipación y, por consiguiente, en el de formación del hombre.

Finalmente, quien desee considerar obvia y caduca esta hipótesis suya de unir trabajo y enseñanza, que otros han propugnado o practicado antes o después que él, que tenga en cuenta, por el contrario, como en Marx el trabajo trasciende, precisamente, de un modo necesario, toda caracterización pedagógico-didáctica, para identificarse con la misma esencia del hombre. Se trata de una concepción que excluye toda posible identificación o reducción de la tesis pedagógica marxiana de la unión de enseñanza y trabajo productivo en el ámbito de las habituales hipótesis de un trabajo, ya sea con destino meramente profesional, ya sea con función didáctica, como instrumento de adquisición y comprobación de las nociones teóricas, ya sea con fines morales de educación del carácter y de formación de una actitud de respeto para el trabajo y para quien trabaja. Comprende, más bien, todos estos momentos, pero también los trasciende.

Veremos, a continuación, algunos ejemplos concretos de crítica a Marx por haber situado el trabajo (o la necesidad; pero es lo mismo, pues el crecimiento de las necesidades y de la capacidad de satisfacerlas es el crecimiento mismo de la civilización del hombre, desde las necesidades puramente animales a las cada vez más humanas) o la «economía» en la base de toda la concepción del hombre. Ejemplos de una crítica que proviene de espiritualistas, idealistas, personas seguidoras de una fe religiosa, y que, en general, moviéndose por prejuicios de índole personal, no han sabido hasta el momento ensayar con el pensamiento real de Marx y se han mantenido cerrados en sus formulaciones propias (o, lo que es peor, que circulan

indebidamente como suyas), arrancadas del contexto de su pensamiento²⁰.

Sin embargo, la objeción planteada a Marx de basar toda su problemática de la emancipación del hombre sobre el trabajo, no carece de motivaciones que puedan deducirse del propio Marx, si precisamente es verdad, como hemos intentado demostrar, que el trabajo es, en las condiciones históricas dadas, destrucción del hombre, creación de un poder extraño que domina al hombre. Se puede plantear, en definitiva, la pregunta: ¿cómo puede el trabajo liberar al hombre, si es la condición de su esclavitud? y, más en particular, en el terreno pedagógico, ¿cómo puede este trabajo, al asociarse con la enseñanza, constituir *hic et nunc* el contenido y el método para la formación del hombre omnilateral?²¹ En realidad, desde la posición marxiana, sólo es posible una respuesta a esta inquietante pregunta, al menos por lo que respecta a la segunda pregunta, es decir, que no es en realidad el trabajo como proceso educativo o como parte del mismo, el que puede por sí solo invertir la condición social y liberar al hombre. Puede existir todavía un elemento que coopere a su liberación, dado el inevitable condicionamiento recíproco que media entre escuela y sociedad (de esto hablaremos mejor a continuación). Pero esta real participación del trabajo como proceso educativo en la transformación social, será tanto más eficaz en la medida en que no sea una mera ingeniosidad didáctica, sino una real inserción en el proceso social del trabajo, unión entre estructuras educativas y estructuras productivas, lo cual no quiere decir, necesariamente, unión «escuela-fábrica», dado que los dos términos no son igualmente coesenciales a la sociedad moderna, al representar más bien la «escuela» un residuo de organizaciones sociales precedentes; pero significa ciertamente unión de enseñanza-producción.

Una objeción de mayor relieve puede surgir, en cambio, del mismo seno de las posiciones marxianas, y es la del que observa que, si el trabajo es precisamente la actividad vital y

²⁰ Cf. en el Apéndice las observaciones a Catalfano, Bongioanni, Rossi.

²¹ Cf. en el Apéndice las observaciones a Lamberto Borghi.

reproducción de cultura
de valores!

la manifestación del hombre, su correspondencia voluntaria, consciente, universal con la naturaleza, el devenir antropológico de la naturaleza, etc., no se comprende como después su reino sea un reino de la necesidad, incluso cuando se dan todas las condiciones para su plena manifestación, y el reino de la libertad se tenga que buscar más allá del trabajo. ¿No ha dicho Marx por casualidad que, puesta a disposición del hombre una totalidad de fuerzas productivas, trabajo y manifestación de sí mismo coinciden?²²

Una respuesta a esta objeción, que contiene también sus evidentes implicaciones pedagógicas, puede venir dada por una investigación que determine en qué consiste realmente para Marx este reino de la libertad fundada en el trabajo, investigación que nos llevaría de nuevo, a decir verdad, a recorrer una vez más todo *El Capital* y, en particular, su documentación historiográfica sobre la lucha por la jornada laboral, así como a su investigación estructural sobre la relación entre tiempo de trabajo y tiempo libre.

5. El reino de la libertad

Hemos visto que, así como la división del trabajo, que comporta de inmediato la deshumanización del hombre, es un forjarse histórico, también su desarrollo contradictorio, al crear una totalidad de fuerzas productivas, un total dominio del hombre sobre la naturaleza, convierte en necesaria e inevitable, por parte del hombre, la apropiación de estas fuerzas, en la cual está también el desarrollo de una totalidad de facultades. Este tema se desarrolla en toda la sucesiva investigación marxiana, hasta encontrar en *El Capital* algunas formulaciones simbólicas.

Marx ya ha dicho cómo se realiza en la fábrica el concreto desarrollo de estas fuerzas productivas, en el interior de la cual se reproduce y se lleva al extremo la división del trabajo ya

²² Cf. en el Apéndice las observaciones a Galvano della Volpe.

existente en el interior de la sociedad y, cómo esta extrema división del trabajo no contiene ya en sí aquellas posibilidades de limitado desarrollo, que eran admitidas por la división del trabajo en el interior de la sociedad, sino que destruye toda especialización al exigir una miserable población trabajadora disponible para la producción capitalista. Y ha señalado como esta ausencia de especialización enlaza con una exigencia de absoluta versatilidad, con el fin de que el obrero pueda estar siempre de nuevo disponible a todo cambio rapidísimo de la «modernísima» tecnología; y ha llegado a la conclusión que resulta entonces una cuestión de vida o muerte el sustituir la miserable población «versátil» mantenida en reserva, por la total disponibilidad del hombre para todas las exigencias de la producción²³. En otra famosa — y discutida — página de *El Capital*, al tratar Marx de los movimientos del plustrabajo de una parte de la población, que en una sociedad antagónica viene completado por el ocio más absoluto de otra parte de la población o sociedad, concluye con la observación de que, en una forma más elevada de sociedad, la creación preventiva de estos medios materiales crea la posibilidad de reducir para todos el tiempo dedicado al trabajo material. El hombre civilizado, en cualquier forma de civilización, y bajo todos los modos posibles de producción, para satisfacer sus necesidades debe, como el salvaje, luchar con la naturaleza, y en la medida en que pueda colocar bajo el propio control su «intercambio orgánico» con aquélla, esto queda siempre como «un reino de la necesidad». Y concluye: «De hecho, el reino de la libertad empieza únicamente allá donde termina el trabajo determinado por la necesidad o por la finalidad externa; se encuentra, pues, por su naturaleza, más allá de la esfera de la producción material verdadera y propia». Únicamente aquí, en efecto, se encuentra el desarrollo de las capacidades humanas, que es un fin en sí mismo y del que es condición la reducción de la jornada laboral²⁴.

²³ Cf. en el Capítulo I, Segunda Parte: 1866-67: Las Instrucciones a los delegados y *El Capital*.

²⁴ Cf. *Il capitale*, III, cit., págs. 931-933.

En un pasaje ciertamente famoso, porque en su inmediata ligazón con las cuestiones concretas de crítica de la economía política que constituyen, precisamente, el objeto de *El Capital*, contiene, sin embargo, una perspectiva que parece trascender ampliamente (para alguien, incluso contradecir) el campo de la simple economía y alcanzar una perspectiva más alta. Es oportuno, pues, ver la génesis en la anterior investigación marxiana, y verificar al menos la concordancia con ella; y, para ello, quizá nada pueda servir mejor que los apuntes contenidos en los así denominados *Grundrisse*.

El problema es, pues, el de la relación entre tiempo de trabajo y tiempo libre. En la determinante definición marxiana del plustrabajo como productor de plusvalía, o de capital, en el que asumen una clara determinación económica sus hipótesis «antropológicas» juveniles sobre el trabajo que crea el poder ajeno a él y que lo domina, se establece una relación entre tiempo de trabajo «necesario» (a la vida y a la reproducción del trabajador), y aquel que aparece en principio como un tiempo disponible, que el capitalista tiende a destinar, como plustrabajo, a la producción de plusvalía, negándole el configurarse como tiempo libre para el propio obrero. Sigamos en los *Grundrisse* la presentación de estas determinaciones.

Al constatar la pretensión de los capitalistas de que los obreros permanecen siempre en un mínimo de disfrute de la vida y se comportan como puras máquinas, lo cual llevaría a un completo embrutecimiento que haría por sí mismo imposible aspirar aunque fuera tan sólo a la riqueza en forma general, Marx comenta: «La participación del obrero en deleites superiores, incluso intelectuales, la agitación para sus propios intereses, tener periódicos, oír conferencias, educar a los niños, desarrollar el gusto, etc., su única participación en la civilización que lo separa del esclavo, sólo es posible económicamente gracias al hecho de que ensancha el ámbito de sus fruiciones en los períodos de prosperidad»²⁵. Todas las posibilidades de vida plenamente humana están pues ligadas al pro-

²⁵ *Grundrisse*, cit., págs. 197-198.

blema del tiempo de trabajo, que el capitalista tiende a prolongar en provecho propio. Pero la relación es mucho más compleja de lo que parece y, en una nota de los *Grundrisse*, Marx demuestra las tendencias, igualmente necesarias y del todo contradictorias, del capital con respecto al tiempo de trabajo. El capital debe poner en movimiento el trabajo humano y convertirlo (relativamente) en superfluo, es decir, reducir el trabajo necesario para aumentar el plustrabajo. Para hacer esto, debe aumentar el trabajo general (es decir, las jornadas laborales contemporáneas de una numerosa población trabajadora), para reducir el trabajo necesario de cada obrero y aumentar el plustrabajo productor de plusvalía; lo cual comporta que, a la creación de plustrabajo por una parte, corresponde una creación de menos-trabajo por otra, es decir, de relativo ocio (*idleness*) o de trabajo no-productivo. Y esto, dice Marx, es válido no sólo para los capitalistas, sino también para las clases serviles que constituyen todo el cortejo de sus dependientes (pobres, lacayos, rufianes, etc.), que representan la diferencia esencial entre esta clase *sirviente* y la clase *obrera*. «Con respecto, pues, a toda la sociedad, la creación de tiempo disponible se presenta, también, como creación de tiempo para la producción de ciencia, arte, etc.» Ahora bien, el proceso real de desarrollo de la sociedad no comporta que cada individuo, una vez satisfechas sus exigencias inmediatas de vida, pueda concederse este «superfluo», sino que «un individuo o clase de individuos viene obligado a trabajar más de cuanto le es necesario para la satisfacción de sus necesidades, puesto que de una parte se pone plustrabajo y de otra no-trabajo y excedente de riqueza». Pero, si esto es el proceso real, Marx opone la perspectiva immanente al mismo: «Según la realidad, el desarrollo de la riqueza existe sólo en estas contradicciones; según la posibilidad, incluso su desarrollo es la condición de la eliminación de estas contradicciones»²⁶. El propio Marx nos dice en qué consiste la riqueza, sobre todo en este contexto: es «la universalidad de las necesidades, de la capacidad, de los goces, de las fuerzas productivas, etc., de los individuos, engendrada por

²⁶ *Ibid.*, págs. 302-305.

el intercambio universal, el pleno desarrollo del dominio humano sobre las fuerzas de la naturaleza, tanto de la denominada naturaleza como de su propia naturaleza; la absoluta exteriorización de sus facultades creativas, sin otra condición que el precedente desarrollo histórico»²⁷.

Éste es, pues, el planteamiento de la relación entre tiempo de trabajo y tiempo disponible, entre trabajo necesario y plustrabajo en la economía capitalista, y entre trabajo necesario y tiempo libre de toda la sociedad, en una forma más elevada de la misma. Y Marx constata la contradictoria maduración de una situación en la que el mayor soporte de la producción y de la riqueza no son el trabajo inmediato realizado por el hombre, ni el tiempo en que trabaja, sino su comprensión de la naturaleza y su dominio sobre ella, mediante la propia existencia como cuerpo social; en una palabra, el desarrollo del individuo social. Esto se da en cuanto, con el desarrollo de la gran industria, la creación de la riqueza *real* (y hemos visto qué significa) depende siempre menos del tiempo de trabajo y siempre más de la potencia de los elementos actuantes en ella, es decir, del estado general de la ciencia y del progreso de la tecnología, que es la aplicación de esta ciencia en la producción. Y entonces, dice Marx, «*el robo de tiempo de trabajo ajeno, sobre el que se basa la actual riqueza, es un miserable fundamento en confrontación con este desarrollo reciente*». El tiempo de trabajo ya no es más la medida de la riqueza, y «*el plustrabajo de la masa ha dejado de ser condición para el desarrollo de la riqueza universal, tanto como el no-trabajo de pocos para el desarrollo de las potencias universales de la inteligencia humana*».

Pero el capital, que engendra todas las potencias de la ciencia y de la naturaleza y todas las relaciones sociales para hacer (relativamente) independiente del tiempo de trabajo la creación de la riqueza, mide después, precisamente sobre el tiempo de trabajo, todas las gigantescas fuerzas sociales así creadas, ya que fuerzas productivas y relaciones sociales no son

²⁷ *Ibid.*, pág. 387, traducido también en *Forme*, cit., pág. 33.

para él más que medios. «*In fact* — comenta irónicamente Marx —, son las condiciones materiales para hacerlo saltar por los aires.» En resumidas cuentas, como el aprendiz de brujo del *Manifiesto*, el capital — sin ninguna clase de intención — reduce a un mínimo el trabajo humano, el dispendio de energía, pero «esto hará útil el trabajo emancipado, y es la condición de su emancipación»²⁸. Marx termina con una frase de gran carga intencional, una frase que suena extrañamente suspensa, sin un predicado, un puro enunciado en que se sintetiza de forma lapidaria su pensamiento: «El libre desarrollo de las individualidades y, por consiguiente, no la reducción del trabajo necesario para colocar plustrabajo, sino, en general, la reducción al mínimo del trabajo necesario de la sociedad, a la que corresponde, por consiguiente, la formación artística, científica, etc., de los individuos mediante el tiempo convertido en libre para todos ellos y mediante los medios facilitados»²⁹. En definitiva, el tiempo de deshumanización del hombre en el trabajo se convierte en premisa de la creación de un tiempo totalmente humano gracias al trabajo, pero fuera de él.

Este motivo de la tarea progresiva que el capital, verdadero Mefistófeles, de hecho realiza, reduciendo el trabajo necesario en su sed de plustrabajo, aparece de nuevo en otra parte, principalmente en una página que vale la pena traducir por entero:

«La creación de mucho *disposable time*, además del tiempo de trabajo necesario para la sociedad en general y para cada miembro de la misma (es decir, espacio para el desarrollo de todas las fuerzas productivas de cada uno, y también por consiguiente de la sociedad), esta creación tiempo-de-no-trabajo se presenta desde el punto de vista del capital, como de todos los grados precedentes, como tiempo-de-no-trabajo o tiempo libre para algunos. El capital añade que ello aumenta el tiempo de plustrabajo de la masa con todos los medios de la técnica y de la ciencia, porque su riqueza consiste directamente en la apropiación de tiempo de plustrabajo, ya que su *finalidad es*

²⁸ *Ibid.*, págs. 594, 589.

²⁹ *Ibid.*, pág. 593.

directamente el valor, no el valor de uso. Así es, *malgré lui, instrumental in creating the means of social disposable time*, para reducir a un mínimo siempre más bajo el tiempo de trabajo para toda la sociedad, y así dejar libre el tiempo de todos para su propio desarrollo. Su tendencia sin embargo es siempre la de crear, por una parte, *disposable time*, por otra, *to convert it into surplus labour*. Si lo primero le sale demasiado bien, entonces adolece de superproducción y el trabajo necesario queda interrumpido, ya que, *por parte del capital*, no puede valorizarse ningún *surplus labour*. Cuanto más se desarrolla esta contradicción, tanto más resulta que el crecimiento de las fuerzas productivas no puede contenerse más dentro de la apropiación del *surplus labour* ajeno, sino que la masa trabajadora debe apropiarse el propio plustrabajo. Si ella lo ha realizado — y con esto el *disposable time* deja de tener una existencia *contradictoria* — el tiempo de trabajo necesario tendrá, por una parte, su medida en las necesidades del individuo social; por otra parte, el desarrollo de la fuerza productiva social crecerá tan rápidamente que, aunque la producción esté calculada sobre la riqueza de todos, el *disposable time* de todos aumenta. En efecto, la riqueza real es la fuerza productiva desarrollada de todos los individuos. La medida de la riqueza no es ya, de ningún modo, el tiempo de trabajo, sino el *disposable time*. *El tiempo de trabajo como medida de riqueza* sitúa a la misma riqueza como basada en la miseria, y el *disposable time* como existente *en y para la oposición al tiempo de plustrabajo*; esto considera todo el tiempo de un individuo como tiempo de trabajo, y degrada por consiguiente al mismo a simple trabajador, subsumiéndolo bajo el trabajo. El maquinismo más desarrollado obliga al obrero a trabajar ahora mucho más de lo que hacía el salvaje o de lo que hacía él mismo con instrumentos más simples y más toscos³⁰.»

Hemos dado una cita extensa, porque nos parecía que el pasaje era significativo; pero hubiéramos podido citar muchos otros casos de igual riqueza. Este concepto, en efecto, de que

³⁰ *Ibid.*, pág. 595.

el tiempo libre puede ser tanto un tiempo de ocio como un tiempo para una actividad más elevada, y que, por tanto, el ahorro de tiempo de trabajo es igual al aumento de tiempo libre, es decir, tiempo para el pleno desarrollo del individuo³¹, está basado en el desarrollo del pensamiento marxiano relativo al puesto del trabajo — esta expresión contradictoria — en el proceso de liberación del hombre. Y nos parece hallar implícita aquí la respuesta a la objeción que habíamos considerado de mayor relieve, por cuanto está más íntimamente conexas con las posiciones marxianas sobre el trabajo sobreentendido, no como un reino de la necesidad, sino como un reino de la libertad³².

Para terminar con el breve resumen de cuanto hemos podido ver en esta sumaria reseña sobre la concepción que tenía Marx del trabajo y de su papel en la realización del hombre, podemos decir que el hombre es hombre en cuanto cesa de identificarse, al modo de los animales, con la propia actividad vital en la naturaleza; en cuanto empieza a producir las condiciones mismas de su vida humana, es decir, los medios de subsistencia y las relaciones que establece con los demás al producirla en la división del trabajo; en cuanto conoce y quiere la propia actividad y la configura como una relación no limitada con una sola parte de la naturaleza sino, por lo menos, potencialmente, como una relación universal u omnilateral con toda la naturaleza como su cuerpo inorgánico; y, en cuanto, por último, humaniza la naturaleza, haciendo un solo proceso de la historia natural y de la humana, y al hacer esto se modifica a sí mismo, crea al hombre, principalmente, y a la sociedad humana.

Pero esta autocreación de una figura o estructura humana tiene lugar — como no podía dejar de tener — en el ámbito

³¹ *Ibid.*, pág. 599.

³² De todos modos, la discusión tiene razón de ser: Marx, por ejemplo, al ironizar explícitamente, en una carta suya a Engels, *cf. Marx-Engels, Carteggio*, Roma, Edizioni Rinascita, 1950-53, vol. III, pág. 202, sobre la hipótesis de un «reino de la libertad, de la igualdad y de la propiedad basada sobre el «trabajo» (el entrecomillado es suyo), autoriza a tomar en serio la misma hipótesis cuando se suprimen las comillas, es decir, la determinación del trabajo en la sociedad capitalista. Pero se trata siempre, como veremos, de una libertad *basada sobre* y no de una libertad *en* el trabajo.

de las relaciones en que, al dividirse el trabajo, se divide el hombre. Se divide cada uno en sí mismo, en cuanto cada uno es contextualmente el lugar de realidad y de posibilidad contradictorias, y se dividen cada uno entre ellos en la sociedad, en cuanto las capacidades humanas pertenecen, divididas y, por tanto, deformadas, por separado a unos o a otros individuos, pero no a unos y a otros contemporáneamente.

Tal ha sido el proceso histórico de la contradictoria formación — es decir, desarrollo y pérdida de sí mismo, crecimiento y división — del hombre, desde el momento de su salida, gracias al trabajo, de la pura naturaleza. En un determinado estadio de este desarrollo — y sólo en un determinado estadio —, la creación de una totalidad de fuerzas productivas entre las cuales la ciencia hace posible la recuperación de la integridad u omnilateralidad. La propiedad privada de los medios colectivos de producción, que es apropiación del trabajo de los demás, ha sido también apropiación privada de la ciencia y su separación del trabajo; ha negado el nexo preexistente entre ciencia y acción, propio de la limitada producción artesanal, pero ha creado a su vez las condiciones para la propia superación. Hace inevitable la recuperación de una identidad entre ciencia y trabajo; y esta recuperación no puede realizarse más que como reapropiación de la ciencia por parte de todos los individuos en el proceso colectivo de la producción moderna, del moderno dominio del hombre sobre la naturaleza.

Esta «reconstrucción» de las tesis de Marx sobre el trabajo, que hemos emprendido en vistas de una conclusión de contenido pedagógico, coincide sustancialmente, nos parece, con la reconstrucción o síntesis que, al fin del Libro I de *El Capital*, Marx realiza — coqueteando de forma audaz con la dialéctica — con toda su investigación económica³³.

³³ *Il capitale*, I, cit., pág. 826: «El modo de apropiación capitalista que nace del modo de producción capitalista y, por consiguiente, la propiedad privada capitalista, son la primera negación de la propiedad privada individual, basada sobre el trabajo personal. Pero la producción capitalista genera ella misma, con la ineluctabilidad de un proceso natural, la propia negación. Es la negación de la negación. Y ésta no resta-blece la propiedad privada, sino, por el contrario, la propiedad individual basada en

De modo análogo a cuanto sucede en el proceso económico general de producción de la vida (que es después el proceso de formación del hombre en cuanto hombre, género humano, humanidad), en el proceso específico de la formación de los individuos y de las generaciones en su crecimiento fisiológico-psicológico (es decir en la educación), la exigencia ineluctable, o bien la tendencia objetiva y, por consiguiente, el fin, consiste en formar una vida de la comunidad en donde ciencia y trabajo pertenezcan a todos los individuos. Es decir, la escuela no puede configurarse de otro modo que como el programa educativo en donde coinciden ciencia y trabajo; una ciencia no meramente especulativa, sino operativa, porque en su ser operativa se resume lo que hay de específicamente humano: la capacidad de dominio sobre la naturaleza; un trabajo destinado no a adquirir una habilidad parcial de tipo artesano,

la composta de la era capitalista: la cooperación y la posesión colectiva de la tierra y de los medios de producción obtenidos por el mismo trabajo». Es raro que Vorländer, al referirse a este pasaje de Marx, añada una irónica exclamación entre paréntesis después de la expresión «propiedad individual». Sin embargo, esta diferencia entre privado e individual surge tan clara de todo el contexto, y tan coesencial a toda la investigación marxiana, que el rechazarla con la ironía de la exclamación significa únicamente haberse olvidado de toda la teoría marxista de la persona. Cf. Karl Vorländer, *Karl Marx*, Florencia, Sansoni, S. A. — pero la 1.ª ed. alemana es de 1929 — pág. 245. Es evidente que «individual», en Marx, se opone no a «colectivo», sino a «privado». Y en efecto, realmente la propiedad privada de los medios de producción colectivos excluye una propiedad de la misma por parte de todos y cada uno de los individuos, impide el desarrollo del individuo como persona, y contrapone el hombre al hombre como un poder extraño que lo domina. En dos situaciones «limitadas» de la historia ha existido: o propiedad privada de los medios individuales, o propiedad privada de los medios colectivos, pero todavía no una propiedad individual de los medios colectivos de producción, que puede alcanzarse únicamente en una situación de desarrollo total. El individuo, por otra parte, ¿cómo podría apoderarse de una totalidad de fuerzas productivas, sino es en la comunidad con sus semejantes? Que es el estadio en que, realmente, individualidad y comunidad coinciden, y no pueden menos que coincidir. Y como confirmación una vez más de la continuidad de la investigación marxiana, de su concreción sobre sí misma, véase en los *Manuscritos del 1844*, cit., en pág. 255: «El comunismo es la expresión positiva de la propiedad privada suprimida; y, en primer lugar, es la general propiedad privada», que es como decir, precisamente, la propiedad de todos los individuos; o mejor dicho, la «apropiación de una totalidad de instrumentos de producción» como desarrollo de una totalidad de facultades en los mismos individuos, de la *Ideología tedesca*, cit., págs. 65-66. Y por otra parte, así ha sido el mismo Marx el que ha subrayado esta continuidad cuando en 1858 escribió a Lassalle — aunque sea en una carta exquisitamente diplomática, como lo revelaba a Engels, enviándosela — que su *Para la crítica de la economía política* era «el resultado de investigaciones a lo largo de 15 años, es decir, del mejor período de su vida». Cf. Karl Marx, *Per la critica dell'economia politica*, Roma, Editori Riuniti, 1957, página 216.

sino coordinado en lo posible, al menos en perspectiva, con la tecnología de la fábrica, es decir, de la más moderna forma de la producción. Cómo traducir esto en opciones y determinaciones pedagógicas concretas, tanto para la ciencia como para el trabajo (y aunque, en el proceso laboral, en cuanto proceso entre el hombre y la naturaleza, los elementos simples permanezcan idénticos³⁴), ni Marx lo ha precisado, ni tampoco es cuestión de agotar en este contexto. Marx únicamente ha proporcionado una indicación, más bien ha constatado una exigencia objetiva; pero, de tal característica, que funda su «pedagogía» sobre bases distintas a las demás que también se refieren al trabajo.

En resumidas cuentas, se ha encontrado frente al proceso histórico (y *contradictorio*) de la separación de goce y producción, de trabajo mental y trabajo manual, que ha analizado de modo directo en el mismo corazón de la sociedad, la producción, y sólo de modo indirecto con la presentación a continuación de las restantes determinaciones del vivir civilizado. Ha indicado claramente, ya sea la destrucción de la antigua artesanía, en el interior de la cual se podía dominar *completamente* un *limitado* proceso productivo hasta el punto de elevarse hasta un determinado sentido artístico³⁵, es decir, a una limitada plenitud de expresión humana, ya sea la separación de ciencia y trabajo existente en la fábrica, que roba al obrero las potencias intelectuales del trabajo, ya sea, por último, el brotar espontáneo (y *contradictorio*) del germen de una enseñanza nueva para la clase trabajadora moderna, es decir, de *escuelas* como las de la clase dominante (y no ya del simple *aprendizaje*), escuelas investidas también ellas de la modernísima ciencia, la tecnología, destinada de modo contradictorio a hacer dominar *enteramente*, no sólo un *limitado* proceso productivo, sino una *totalidad* de ramas de producción. La unión de enseñanza y trabajo, que él no inventa, sino que encuentra ini-

³⁴ *Il capitale*, III, cit., pág. 1.002. Téngase presente, sin embargo, que — como se ha observado a menudo — el trabajo exige actualmente mucho menos la fuerza y la habilidad muscular y, en cambio, mucho más la tensión nerviosa y la formación intelectual.

³⁵ *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 49.

ciada y practicada por pedagogos y reformadores sociales, y puesta en práctica incluso en la misma fábrica, se manifiesta, pues, como parte de un proceso de recuperación (*Zurücknahme*) de la integridad del hombre, comprometida por la división del trabajo y de la sociedad, pero del que el mismo desarrollo de las fuerzas productivas, que son fuerzas materiales e intelectuales, dominio del hombre sobre la naturaleza, permite, e incluso exige, la restitución. Y, principalmente, esto significa una reposición en su lugar del proceso educativo en el proceso laboral, en un proceso laboral — la fábrica moderna — total, dinámico, de una total comprensión por su naturaleza. Hablar de la unión enseñanza-trabajo fuera de esta situación, significa quedarse en las simples palabras y no entender nada de la posición marxiana, significa confundirla con las varias didácticas honestamente excogitadas por pedagogos voluntariosos, pero que no tienen nada que ver con la tentativa marxiana de interpretar el proceso real y las contradicciones que de modo incesante lo acosan.

III. El hombre omnilateral

El tema del trabajo, que hemos intentado considerar en toda su contradictoria carga de significado en los textos marxianos para mejor determinar su posible función de contenido en el proceso de enseñanza del futuro, exige que sea completado con una investigación sobre la persona humana y sobre las perspectivas de su desarrollo, definido por Marx como «omnilateral», y que se realiza, precisamente, sobre la base del trabajo o, más bien, de su actividad vital. Hemos visto ya que la «omnilateralidad» está colocada objetivamente como el fin de la enseñanza.

La división del trabajo condiciona la división de la sociedad en clases y, con ella, la división del hombre; y dado que ella llega a ser realmente tal únicamente cuando se presenta como división entre trabajo manual y trabajo mental, así pues las dos imágenes del hombre dividido, cada una de ellas unilateral, son esencialmente la del trabajador manual, obrero, y del intelectual (Marx plantea de nuevo aquí la oposición de Adam Smith entre el peón y el filósofo)¹. Por el contrario, como la división del trabajo es, en su forma amplia, división entre trabajo y no-trabajo, entonces el hombre se presenta como trabajador y no-trabajador. Y realmente el trabajador — al presentarse el trabajo dividido, o alienado, como absoluta miseria y pérdida del hombre mismo — se presenta como la total deshumanización; pero, por otra parte — al ser la actividad vital humana o manifestación de sí mismo una universal posibilidad de riqueza —, en el trabajador se halla contenida también una universal posibilidad humana.

Asimismo, a través de esta caracterización de la condición humana, un hilo rojo une a lo largo de todo el curso de la

¹ *Manoscritti del 1844, cit.,* pág. 281.

investigación marxiana — sin limitarse a los años de los intereses filosófico-antropológicos (aunque esta caracterización tenga un sentido) — determinaciones de sugestiva significación y coherencia. Desde los *Manuscritos del 1844* a los últimos libros de *El Capital*, ya sea la unilateralidad de cada una de las personas humanas, o la contraposición entre trabajador manual e intelectual, o el absoluto antagonismo entre trabajador y no-trabajador, reaparecerán continuamente en un contexto que — lo repetimos — en cada ocasión adquiere un rigor científico, en cuanto se basa de un modo más inmediato sobre la anatomía, científicamente cognoscible, de la sociedad civilizada, sin perder, sin embargo, nada de fuerza especulativa. Y, puesto que, por el contrario, esta continuidad temática, este incesante retorno de formulaciones cargadas de sentido es, como hemos visto, quizás una de las pruebas más evidentes de la concreción de la investigación marxiana sobre sus propias experiencias primitivas, con interrupciones temporales, pero sin rupturas ideales (lo cual, evidentemente, no excluye, sino que más bien incluye los desarrollos, las investigaciones, las correcciones), vale realmente la pena, no diremos de intentar un catálogo completo, tan imposible como superfluo, pero sí, al menos, dar un breve análisis de su variado y continuo reaparecer. La división del trabajo, o mejor dicho, la propiedad privada, nos ha hecho obtusos y unilaterales². La división crea unilateralidad, y bajo el signo de la unilateralidad, precisamente, se colocan todas las determinaciones negativas, del mismo modo que bajo el signo opuesto de la omnilateralidad (evidentemente mucho menos frecuentes, dado que ella no es todavía cosa de este mundo), se colocan todas las perspectivas positivas de la persona humana.

1. Unilateralidad del proletario y del capitalista

Desde las primeras páginas de los *Manuscritos del 1844*, el trabajador se nos presenta reducido, física y mentalmente, a una máquina (es inútil enumerar cuantas veces aparece a con-

² *Ibid.*, pág. 262.

tinuación esta degradación del obrero a nivel de una máquina), convertido cada vez más por la división del trabajo en unilateral y dependiente, considerado por la economía política como bestia de carga o como un peón, un animal reducido a las más escuetas necesidades corporales (el tema de la limitación de las necesidades o, en sentido contrario, de su expansión, aparece también como motivo constante). Todo el capítulo sobre el *Trabajo alienado* es, pues, una denuncia de esta condición del obrero, que se hace tanto más pobre cuanto más riqueza crea, tanto más carente de valor y dignidad cuanto más valores crea, tanto más deforme cuanto más forma tiene su producto, tanto más embrutecido cuanto más refinado es su objeto, tanto más carente de espíritu y esclavo de la naturaleza cuanto más espiritualmente rico es el trabajo. El trabajo produce deformidad, imbecilidad, cretinismo en el trabajador, que se convierte en un objeto extraño e inhumano, en el que ya no se halla ninguno de sus sentidos, y que no sólo carece ya de todas las necesidades humanas, sino que en él desaparecen también las necesidades animales, ya que se ha convertido en un ser insensible y sin necesidades³.

Y si de los *Manuscritos del 1844* pasamos a las obras siguientes, hallaremos los mismos términos y las mismas palabras. En *La Sagrada Familia* leemos que en el proletariado se ha hecho abstracción de toda humanidad, incluso del aspecto de la humanidad, y que todas las inhumanas condiciones de vida de la sociedad actual se resumen igualmente en su situación⁴. En *La ideología alemana*, en donde reaparece el tema de la enajenación, y en donde es tan neta la asunción negativa del término «trabajo» que lleva implícita en sí la concepción negativa del trabajador, se alude a la unilateralidad que surge de esta condición, y se constata que, en cuanto las circunstancias en que vive un individuo le permiten desarrollar únicamente una cualidad a expensas de las demás, no va más allá de un desarrollo unilateral, incompleto⁵. Y en la *Miseria de*

³ *Ibid.*, págs. 184, 185, 189, 225, 227, 228, 261, 270, 274.

⁴ *La sacra famiglia*, Roma, Edizioni Rinascita, pág. 40-41.

⁵ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 30, 70, 225.

la filosofía, por último, reaparece la denuncia de la estupidez del oficio, engendrado por la división del trabajo⁶.

Son frecuentes, por otra parte, las caracterizaciones de la unilateralidad, incluso de los capitalistas (como en general de los privilegiados). «En primer lugar hay que observar que todo aquello que se manifiesta en el obrero como actividad de expropiación, de alienación, se manifiesta en el no-trabajador como estado de expropiación, de alienación», y la inmoralidad, la monstruosidad, la esclavitud son, a la vez, de los obreros y de los capitalistas, y si una potencia inhumana domina al obrero, esto es válido también para el capitalista. Quien disfruta de la riqueza, pues, se realiza como ser efímero, irreal, lánguido, un ser sacrificado y nulo, que considera la realización humana como realización de su desorden, de su capricho, de sus ideas arbitrarias y extravagantes⁷. El mismo motivo aparece de nuevo con más nitidez todavía en *La Sagrada Familia*, en donde se dice que la clase poseedora y la clase del proletariado representan la misma autoenajenación humana⁸; y luego en *La ideología alemana*, en donde, a propósito de la división entre ciudad y agro — históricamente determinante en cuanto a la división entre trabajo manual y mental, al ser en sustancia la expresión sociológica de la división del trabajo, así como aquella constituye su expresión psicológica — observa que la subsunción bajo la división del trabajo convierte a uno en el limitado animal ciudadano y, al otro, en el limitado animal campesino, y que, frente al modo anormal, inhumano, con que la clase dominada satisface sus necesidades, se encuentran los límites en donde se desarrollan las clases dominantes, de modo que esta limitación consiste, no sólo en la exclusión de una clase, sino también en la reducida capacidad de la clase excluyente, y lo inhumano se manifiesta igualmente en la clase dominante (por ejemplo, con «la torcida concesión de los filósofos», o las «ideas de los maestros de escuela», o la «grandilocuencia de los mercaderes del pensamiento»)⁹.

⁶ Karl Marx, *Miseria della filosofia*, Roma, Edizioni Rinascita, 1949, pág. 115.

⁷ *Manoscritti del 1844*, cit., págs. 237, 242, 277.

⁸ *La sacra famiglia*, cit., pág. 39.

⁹ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 435, 441, 73, 65, 51.

En definitiva, capitalistas y trabajadores están, unos y otros, subsumidos bajo una clase, son miembros de una clase, y no individuos. A esta caracterización «filosófica» de la unilateralidad, corresponden observaciones de tipo «sociológico», siempre en los escritos juveniles de Marx, a los que puede ser interesante añadir también algunos de Engels, en donde se presentan vivamente los tipos humanos de la sociedad dividida.

Engels realizó interesantes investigaciones sociológicas, tanto a través de artículos en los periódicos alemanes, ya en 1839, como a través de informes de Inglaterra, en sus primeros viajes por cuenta de la sociedad de su padre. En éstas daba cuenta, también, de la realidad de la enseñanza de su tiempo destinada a los obreros, y de la lucha que los mismos llevaban a cabo para tener escuelas, señalando que éstas no existían en realidad, o eran ampliaciones de las organizaciones religiosas con fines exclusivamente religiosos. También en Alemania las escuelas reservadas a los niveles subalternos daban una enseñanza únicamente catequística; Rudolf Tarnow, un poeta popular de la época, ironizando sobre este tipo de escuela, imagina que el dueño de una escuela recomienda a los maestros que enseñen a los alumnos principalmente mucho catecismo: «dem jungen Volk, vor allen Dingen, viel Katechismus beizubringen» (*Der Schulpatron*). Es verdad que empezaban a surgir algunas escuelas populares dependientes de la administración civil, en donde, junto con el catecismo de las religiones predominantes en las diversas zonas, se enseñaban también los elementos de otras ciencias, en realidad, las matemáticas y un poco de historia, con resultados que se consideraban positivos¹⁰.

Pero, en general, Engels observaba que la enseñanza impartida en las escuelas creadas por la burguesía para los obreros — y, en definitiva, por los estratos dominantes para los estratos dominados —, al hacerles perder toda «disponibilidad» original, los llevaba a una verdadera y auténtica atrofia moral y desolación intelectual; y, más tarde, añadirá que los obreros

¹⁰ *Werke*, cit., vol. I, págs. 469-70, 525-28.

ingleses son hombres cuando empiezan a rebelarse, pero son bestias cuando se adaptan a la situación existente¹¹.

Por otra parte, en la descripción sociológica de esta situación, emerge también una polémica, también ella de tipo populista, contra la idéntica degeneración de las clases cultas cuya cultura es decrepita e inconsistente. Han sido atormentados en la escuela, dice Engels, con un poco de latín, y luego se han convertido en personas «respetables», pero, en realidad, no tienen ninguna cultura y ninguna capacidad práctica, y aparecen espiritualmente por los suelos, cerrados a todo progreso y, en realidad, únicamente como esclavos despreciables. Así, a la denuncia contra el instrumentalismo de la escuela popular, se asocia la condena violenta de la cultura tradicional y de la educación de las clases cultas, puramente decorativa y carente de toda sustancia real¹².

Pero la fenomenología del hombre unilateral no se agota en el ámbito filosófico y sociológico de los escritos juveniles, sino que continúa y se especifica en la sucesiva investigación marxiana, enriqueciéndose con todas las concretas determinaciones que la economía política le proporciona. La subsunción de los individuos bajo determinadas relaciones reaparece — lo hemos visto — en los *Grundrisse*, y lleva a la constatación del total embrutecimiento del obrero, destruido y subsumido en el proceso del maquinismo mismo, transformado en su accesorio viviente¹³. Y, por último, en *El Capital*, reaparece el obrero — al igual que en los primeros escritos económico-filosóficos, pero de un modo más determinado — en su imagen de hombre parcial, expropiado y anexionado por la vida a una función unilateral, envilecido, mutilado, desfigurado, reducido a una monstruosidad, incapaz de realizar nada de independiente, entumecido, intelectual y físicamente. Reaparece la miserable población obrera, enajenada por las potencias intelectuales del proceso laboral, la degradación y la destrucción

¹¹ Friedrich Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra*, Roma, Edizioni Rinascita, 1955, pág. 139.

¹² *Werke*, cit., vol. I, pág. 525.

¹³ *Grundrisse*, cit.

de los niños y de los adolescentes, y todas las infinitas determinaciones que con dramática insistencia proponen de nuevo a lo largo de todo el curso de la investigación histórica y teórica de *El Capital*, tanto el estado inmediato de subordinación del obrero a la máquina, como la condición general de inhumanidad que se deriva de ella¹⁴.

2. Una moral dividida

La consideración de la división de la sociedad y del hombre implica también necesariamente el ámbito de las relaciones propias de la esfera moral. En una página de los *Manuscritos del 1844*, en el capítulo *Necesidad, producción y división del trabajo*, Marx, después de haber constatado que en la sociedad dividida cuanto más produce el hombre tanto menos posee, añade: «debes ahorrar no sólo tus sentidos inmediatos, como el comer, etc., sino también la participación en los intereses generales, la piedad, la confianza, etc., incluso todo esto debes ahorrar si quieres ser un hombre económico, si no quieres arruinarte tras las ilusiones»¹⁵.

Por consiguiente, para ser hombre económico, es decir, para vivir en una sociedad dividida, hay que renunciar a la propia realidad humana. «Cuando pregunto al economista — añade Marx — si obedezco a las leyes económicas cuando saco dinero del abandono o de la puesta en venta de mi cuerpo al servicio de otros, el economista me responde: tú no actúas contra mis leyes, pero mira lo que dice mi señora prima, la moral, y lo que dice la prima religión. Mi religión y mi moral

¹⁴ *Il capitale*, I, cit., págs. 392-93, 403-404, 533-35, 538-39, 706-707.

¹⁵ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 273. Hay que subrayar aquí la expresión «hombre económico», porque, en general, tanto en la temática corriente como a nivel culto, aparece todavía este motivo del marxismo que lo reduce todo a pura economía y no conoce otra imagen humana que el *homo oeconomicus* (del que, naturalmente, Marx habla precisamente para denunciar la degradación del hombre en la sociedad capitalista). En general, todo esto que la crítica corriente de carácter espiritualista, etcétera, objeta sobre esta materia al marxismo, halla su correspondiente exacto en cuanto Marx ha objetado en realidad él mismo — pero con distinto signo — a la sociedad capitalista.

económica no tienen qué objetarte.» Entonces, el que ha formulado esta pregunta al economista dice: «¿Pero, a quien debo creer? ¿Al economista o a la moral? La moral de la economía es la ganancia, la economía de la moral es la riqueza de conciencia, de virtud, etc., pero ¿cómo puedo ser un virtuoso, si no lo soy, y cómo puedo tener una buena conciencia, si no sé?» Y concluye Marx: «La alienación en su esencia implica que cada esfera (es decir, la economía, la moral, la religión) me imponga una norma diversa y antitética; una es la moral, otra es la economía política, porque cada una es una determinada alienación del hombre y establece una particular barrera a la sustancial actividad enajenada y se comporta como extraña con respecto a la otra enajenación»¹⁶. En resumidas cuentas, cada forma particular de la actividad enajenada es, a su vez, extraña a las otras formas particulares de la misma actividad sustancial, es decir, a la actividad vital misma del hombre. Esta es, pues, la realidad de las sociedades que han existido históricamente, de las sociedades divididas en clases, puesto que en ellas cada esfera de la actividad humana presupone su moral particular, su particular modo de comportamiento, una norma diversa y antitética.

No es ésta la única referencia explícita a la moral en Marx. Podríamos señalar otras, aunque no en esta forma de discusión teórica, sí en la concreta denuncia que Marx hace de las condiciones de la sociedad capitalista, o en la perspectiva del comunismo. Recuérdesé todo lo que Marx ha dicho a propósito de la degradación de los obreros y de la degradación también de la clase dominante, recuérdese cómo en el *Manifiesto* — para citar uno de los textos más evidentes — opone Marx su desafío a la moral, a la religión corriente, al concepto corriente de familia, proponiendo un concepto superior¹⁷. En *El Capital* reaparece la misma polémica contra estos modos de ser de la vida asociada, cada uno de los cuales impone su norma que ignoran las demás, de donde surge el continuo conflicto entre estas normas que las esferas de la actividad sustancial humana

¹⁶ *Ibid.*, pág. 273.

¹⁷ *Manifiesto del Partido comunista*, cit., págs. 50-52.

imponen al hombre. La conclusión que, en resumen, se puede sacar de esta posición de Marx es, pues, una exigencia de reintegración de un principio unitario del comportamiento del hombre. Exigencia a la que no es suficiente responder con la hipótesis de una teoría pedagógica y un sistema de educación que reintegren inmediatamente estas variadas esferas divididas entre sí; sino que presupone una praxis educativa que, ciñéndose al desarrollo real de la sociedad, realice la no separación de los hombres en esferas ajenas, ajenas las unas con respecto a las otras y opuestas, es decir, una praxis educativa que se base sobre un modo de ser lo más asociativo posible y colectivo en su interior y, a la vez, unido a la realidad social que le rodea.

3. Aspectos positivos del hombre unilateral

Junto a esta caracterización tan obsesivamente negativa de la imagen, tanto del trabajador alienado como del capitalista, productos contradictorios de la misma sociedad contradictoria, se halla la caracterización, sólo parcialmente positiva, de algunos aspectos, tanto de una como de otra imagen. Quizás, al parafrasear el razonamiento de Marx sobre lo que es el trabajo según la realidad y según la posibilidad, podría decirse que el trabajador es unilateral según la realidad y omnilateral según la posibilidad.

La imagen del capitalista aparece, en su aspecto parcial y aparentemente positivo, sobre todo en los numerosos pasajes en que su condición está directamente contrapuesta a la desmoralización bestial y a la simplicidad tosca y abstracta de las necesidades del trabajador alienado, en cuanto es el refinamiento de las necesidades y de los medios relativos, siendo «cada necesidad real y eficaz sólo si se dan las condiciones de su posibilidad de actuar». A esta contraposición, que se encuentra en los *Manuscritos del 1844*, *La ideología alemana* añade que precisamente la división del trabajo crea la posibilidad, o mejor, la realidad, de que la actividad espiritual y material,

económica no tienen qué objetarte.» Entonces, el que ha formulado esta pregunta al economista dice: «¿Pero, a quien debo creer? ¿Al economista o a la moral? La moral de la economía es la ganancia, la economía de la moral es la riqueza de conciencia, de virtud, etc., pero ¿cómo puedo ser un virtuoso, si no lo soy, y cómo puedo tener una buena conciencia, si no sé?» Y concluye Marx: «La alienación en su esencia implica que cada esfera (es decir, la economía, la moral, la religión) me imponga una norma diversa y antitética; una es la moral, otra es la economía política, porque cada una es una determinada alienación del hombre y establece una particular barrera a la sustancial actividad enajenada y se comporta como extraña con respecto a la otra enajenación»¹⁶. En resumidas cuentas, cada forma particular de la actividad enajenada es, a su vez, extraña a las otras formas particulares de la misma actividad sustancial, es decir, a la actividad vital misma del hombre. Esta es, pues, la realidad de las sociedades que han existido históricamente, de las sociedades divididas en clases, puesto que en ellas cada esfera de la actividad humana presupone su moral particular, su particular modo de comportamiento, una norma diversa y antitética.

No es ésta la única referencia explícita a la moral en Marx. Podríamos señalar otras, aunque no en esta forma de discusión teórica, sí en la concreta denuncia que Marx hace de las condiciones de la sociedad capitalista, o en la perspectiva del comunismo. Recuérdesse todo lo que Marx ha dicho a propósito de la degradación de los obreros y de la degradación también de la clase dominante, recuérdese cómo en el *Manifiesto* — para citar uno de los textos más evidentes — opone Marx su desafío a la moral, a la religión corriente, al concepto corriente de familia, proponiendo un concepto superior¹⁷. En *El Capital* reaparece la misma polémica contra estos modos de ser de la vida asociada, cada uno de los cuales impone su norma que ignoran las demás, de donde surge el continuo conflicto entre estas normas que las esferas de la actividad sustancial humana

¹⁶ *Ibid.*, pág. 273.

¹⁷ *Manifiesto del Partido comunista*, cit., págs. 50-52.

imponen al hombre. La conclusión que, en resumen, se puede sacar de esta posición de Marx es, pues, una exigencia de reintegración de un principio unitario del comportamiento del hombre. Exigencia a la que no es suficiente responder con la hipótesis de una teoría pedagógica y un sistema de educación que reintegren inmediatamente estas variadas esferas divididas entre sí; sino que presupone una praxis educativa que, ciñéndose al desarrollo real de la sociedad, realice la no separación de los hombres en esferas ajenas, ajenas las unas con respecto a las otras y opuestas, es decir, una praxis educativa que se base sobre un modo de ser lo más asociativo posible y colectivo en su interior y, a la vez, unido a la realidad social que le rodea.

3. Aspectos positivos del hombre unilateral

Junto a esta caracterización tan obsesivamente negativa de la imagen, tanto del trabajador alienado como del capitalista, productos contradictorios de la misma sociedad contradictoria, se halla la caracterización, sólo parcialmente positiva, de algunos aspectos, tanto de una como de otra imagen. Quizás, al parafrasear el razonamiento de Marx sobre lo que es el trabajo según la realidad y según la posibilidad, podría decirse que el trabajador es unilateral según la realidad y omnilateral según la posibilidad.

La imagen del capitalista aparece, en su aspecto parcial y aparentemente positivo, sobre todo en los numerosos pasajes en que su condición está directamente contrapuesta a la desmoralización bestial y a la simplicidad tosca y abstracta de las necesidades del trabajador alienado, en cuanto es el refinamiento de las necesidades y de los medios relativos, siendo «cada necesidad real y eficaz sólo si se dan las condiciones de su posibilidad de actuar». A esta contraposición, que se encuentra en los *Manuscritos del 1844*, *La ideología alemana* añade que precisamente la división del trabajo crea la posibilidad, o mejor, la realidad, de que la actividad espiritual y material,

el goce y el trabajo, la producción y el consumo, alcancen a diversos individuos¹⁸. Y sin embargo, este privilegio de la actividad espiritual, del goce, del consumo, es sólo aparente y parcialmente positivo, como se manifiesta en el hecho de que, quien puede comprar la bravura es valiente, aunque sea vil, y que el dinero cambia la fidelidad en infidelidad, el amor en odio y el odio en amor, la virtud en vicio y el vicio en virtud, el esclavo en amo y el amo en esclavo, la estupidez en inteligencia y la inteligencia en estupidez¹⁹. Se trata, en definitiva, de una condición de positividad tan sólo relativa, puesto que la división del trabajo lo implica todo bajo su signo, no deja sitio a la omnilateralidad, sino únicamente a una multiplicidad de necesidades y goces.

Frente a lo realmente positivo de la clase dominante, que consiste en la realidad de la apropiación del usufructo, de la cultura, etc., gracias al trabajo ajeno, lo positivo del trabajador consiste, en cambio — como hemos destacado —, en una posibilidad o, más concretamente, en su capacidad de disposición abstracta, de goce, de cultura, etc., y en su directa y consciente oposición al presente estado de cosas. Y en efecto, tal como Engels exaltaba en sus escritos sociológicos juveniles a la clase obrera inglesa, porque no tenía ninguna cultura, pero tampoco ningún prejuicio, Marx, al tomar de nuevo este concepto en *El Capital*, exaltará la espontánea ignorancia que «tiene los cerebros en barbecho», sin corromper su capacidad de desarrollo²⁰. Es evidente que es excesivo que se presente tan implícito aquí el concepto negativo sobre cada forma de enseñanza y de educación tradicional. Y resulta importante que, junto a este concepto, se exprese otro que lo complete sobre la capacidad cultural autónoma de la clase obrera. A la ignorancia de la clase dominante que, después de haber sido atormentada en la escuela con el latín, vive derrochando su propio patrimonio, inmersa en los prejuicios, yendo de caza y nada más, y a la ignorancia y al embrutecimiento del trabajador

¹⁸ Cf. *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 270, y *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 28.

¹⁹ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 289-90.

²⁰ *Werke*, cit., vol. I, pág. 527, y *Il capitale*, cit., I, pág. 103.

educado en las escuelas burguesas, se contraponen el obrero inglés, que es el único lector de los clásicos de la filosofía alemana, traducidos por los propagandistas socialistas. Y Engels, usando en tono polémico la palabra típica de la *respectability* británica, puede decir que únicamente los obreros ingleses son auténticamente respetables²¹. Marx, por su parte, incluso cuando constata la imposibilidad de la existencia de un hombre entero en la sociedad dividida, exalta al obrero comunista como tipo de hombre moral e intelectualmente positivo ya en la realidad de entonces. Se trata de una página típica de este entusiasmo obrerista de la época juvenil de Marx y Engels. «Cuando unos obreros comunistas se reúnen, su finalidad es ante todo la doctrina, la propaganda, etc. Pero, al mismo tiempo, adquieren con esto una nueva necesidad, la necesidad de la sociedad, y aquel que parecía un medio se convierte en un fin. Este movimiento político se constata en sus resultados más espléndidos cuando se observa a los *ouvriers* socialistas franceses reunidos.» Engels había exaltado a los obreros ingleses, Marx exalta a los *ouvriers* franceses. «Fumar, beber, comer, etc., ya no son allí medios de unión o asociativos: les basta la sociedad, la unión, la conversación, que su sociedad tiene por finalidad; la fraternidad humana no es una frase sino la verdad próxima a ellos, y la nobleza de la humanidad sobresale frente a aquellas imágenes endurecidas por el trabajo²².»

Y podría recordarse otras páginas en las que se hallan análogas exaltaciones de la clase obrera, por ejemplo, en *La ideología alemana*, en donde, citando a los economistas franceses contemporáneos, Marx repite que «actualmente entre los proletarios se desarrolla al máximo el individualismo»²³, lo que hoy definiríamos como persona humana. Así, en *La Sagrada Familia*, un año después: «Es preciso haber conocido la necesidad, el ansia de saber, la energía moral, el impulso a progresar sin descanso de los *ouvriers* franceses e ingleses, para poderse hacer una idea de la nobleza humana de este movi-

²¹ *Werke*, cit., pág. 527.

²² *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 276.

²³ *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 223.

miento»²⁴. Con acento moralista, pues, exaltan Marx y Engels — tanto el uno como el otro — esta imagen del obrero educado por la propia escuela asociativa, contraponiéndolo, en tanto que hombre, en el que se desarrolla al máximo su individualidad, como hombre verdaderamente respetable, al representante de las clases dominantes, ocioso, parásito, que ha perdido toda sustancial respetabilidad. Lo cual nos da toda una cantidad de indicaciones, que se presentan como testimonios de una encuesta sociológica negadora de toda validez positiva de la cultura y de la forma de educación tradicional y, naturalmente, nos remiten al hecho de que también la clase dominante se muestra netamente como una clase en la que se manifiesta la alienación, al igual que en la clase dominada.

Se podrá llegar a la conclusión, pues, de que en este cuadro de la humanidad dividida y, por tanto, también unilateral, en donde todavía una parte queda excluida de toda participación en el goce y el consumo — de los bienes tanto materiales como intelectuales, evidentemente —, y la otra posee el exclusivo privilegio, en nombre del dinero, que transforma la estupidez en inteligencia y convierte en valiente al cobarde, es en donde hay que dirigirse a la clase excluida como la susceptible de salir, o de hacer salir con ella a las otras clases, de la enajenación; en la emancipación del obrero está implícita la emancipación humana general²⁵. *La Sagrada Familia*, con una dialéctica estrictamente hegeliana, señala en la clase poseedora el lado positivo de la antítesis, que se siente a sus anchas en la autoenajenación, y sabe que en esta enajenación está su poder y el origen de una existencia humana; mientras que el proletariado es el lado negativo, la miseria consciente de su miseria intelectual y física, la deshumanización consciente de ser deshumanización, y que, por ello, se suprime a sí misma²⁶;

²⁴ *La sacra famiglia*, cit., pág. 91.

²⁵ *Manoscritti del 1844* cit., pág. 236. Pero, para esta determinación, se puede remontar a la *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, publicada en febrero de 1844. Cf. K. Marx, *Un carteggio del 1843*, Roma, Edizioni Rinascita, 1954, pág. 108: «La filosofía no puede realizarse sin la eliminación del proletariado, el proletariado no puede eliminarse sin la realización de la filosofía».

²⁶ *La sacra famiglia*, cit., págs. 39-40.

y repite *La ideología alemana*: únicamente los proletarios del tiempo presente, completamente excluidos de toda manifestación personal, están en situación de llegar a su manifestación personal completa y ya no limitada por nada, que consiste en la apropiación de una totalidad de fuerzas productivas y en el desarrollo, condicionado por esto, de una totalidad de facultades. Pero, también su rebelión, si se queda en el ámbito del modo de producción existente, si no se funda sobre una fuerza productiva revolucionaria, queda siempre solamente en lo «inhumano»²⁷.

4. La imagen del hombre omnilateral

Frente a la realidad de la enajenación humana, en la que todo hombre, enajenado por el otro, está enajenado por la misma naturaleza, y el desarrollo positivo está limitado a una investigación restringida, se halla la exigencia de la omnilateralidad, de un desarrollo total, completo, multilateral, en todos los sentidos de las facultades y de las fuerzas productivas, de las necesidades y de la capacidad de su satisfacción.

En los *Manuscritos del 1844* — en donde existe ya la puntualización de la relación hombre-naturaleza en el trabajo, como una relación que es a la vez voluntaria, consciente y universal, en donde la naturaleza toda está hecha cuerpo inorgánico del hombre, en donde toda la llamada historia universal no es más que futuro de la naturaleza por el hombre y la generación del hombre por el trabajo, y la industria es la relación histórica real con la naturaleza — aparece por primera vez en este contexto la expresión «omnilateral», allí en donde Marx dice que el hombre, precisamente, «se apropia en forma omnilateral de su ser omnilateral y, por consiguiente, de hombre total»²⁸. En una página de *La ideología alemana*, que contiene una clave precisa para comprender el sentido real de la omnilateralidad de Marx, se dice que, mientras en las anteriores

²⁷ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 236, 435.

²⁸ *Manoscritti del 1844*, cit., págs. 268, 265, 261.

revoluciones los hombres se habían apropiado de fuerzas productivas limitadas, en la revolución proletaria, una totalidad de fuerzas productivas, desarrolladas en el modo histórico de la división del trabajo y de la propiedad privada, está subsumida bajo cada individuo y la propiedad bajo todos»; y únicamente a este nivel de manifestación personal coincide con la vida material, es decir, que corresponde al desarrollo de los individuos en individuos completos. Se establece, pues, un nexo recíproco por el cual el individuo no puede desarrollarse unilateralmente si no se tiene una totalidad de fuerzas productivas, y una totalidad de fuerzas productivas no puede ser dominada más que por la totalidad de los individuos libremente asociados. Se trata, en realidad, del desarrollo original y libre de los individuos en la sociedad comunista²⁹.

Esta genial, pero todavía genérica intuición, exige, sin embargo, una mayor precisión. En la *Miseria de la filosofía*, la perspectiva de la unilateralidad aparece ya más estrechamente unida con la vida de la fábrica, incluso de la moderna fábrica mecanizada, en la cual, al haber perdido el trabajo todo carácter de especialización, precisamente con la desaparición de todo desarrollo especial, que era, tal vez, típico de la producción artesana, empieza a hacerse sentir la necesidad de universalidad, la tendencia hacia un desarrollo unilateral del individuo³⁰. El punto de partida, pues, es siempre el establecido en *La ideología alemana*, pero el razonamiento se basa concretamente sobre la consideración, científicamente alcanzable, de la base económica.

Y precisamente sobre este tema se establece el empalme entre la especulación de los años juveniles y la sucesiva investigación económica. En los *Grundrisse*, por ejemplo, se afirma, a propósito de las formas de producción preferentemente agrícolas (esclavitud, etc.), que «en el interior de un determinado ámbito las individualidades pueden parecer grandes, pero no hay que confundirlo con un desarrollo libre y completo ni del individuo ni de la sociedad». Para que esto

²⁹ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 66-67, 443.

³⁰ *Miseria della filosofia*, cit., págs. 115-16.

sea posible, es necesario que, de la vieja condición en que el hombre, limitado desde el punto de vista religioso, nacional, político, pero puesto todavía como finalidad de la producción, puede afirmar su limitada personalidad, se pase a la situación actual, en que el hombre queda degradado a accesorio de una máquina, la producción se presenta como finalidad de los hombres, y la riqueza como finalidad de la producción. Pero la riqueza, una vez abandonada la limitada forma burguesa, ¿qué es — lo hemos visto ya — sino la universalidad de las necesidades, de las capacidades, de los goces, de las fuerzas productivas, etc., de los individuos, creada en el intercambio universal? ¿Qué es, sino el pleno desarrollo del dominio del hombre sobre las fuerzas de la naturaleza, tanto sobre las de la llamada naturaleza, como sobre las de la propia naturaleza? ¿Qué es sino la exteriorización absoluta de sus facultades creativas...?».

Esta riqueza reclama inmediatamente a la totalidad de las fuerzas productivas, es un resultado al que la humanidad llega a través de la propia historia: «Los individuos universalmente desarrollados, cuyas relaciones sociales al igual que sus propias relaciones de comunidad están también sometidas a sus propios controles de comunidad, no son un producto de la naturaleza, sino de la historia. El grado y la universalidad del desarrollo de las facultades en que esta individualidad se hace posible, presupone precisamente la producción sobre la base de los valores de cambio que, desde un principio, produce, con la universalidad, la enajenación del individuo por sí mismo y por los demás, pero también la universalidad y la unilateralidad de sus relaciones y capacidades». El capital es el involuntario demiurgo de este proceso, en cuanto anhela sin descanso la forma universal de la riqueza, empuja el trabajo «más allá de los límites de su necesidad, y crea así los elementos materiales para el desarrollo de la rica individualidad, que es tan unilateral en su producción como en su consumo»³¹. Unilateralidad es, pues, el llegar histórico del hombre a una

³¹ *Grundrisse*, cit., págs. 387 y *Forme*, cit., pág. 33, 79-80, 231.

totalidad de capacidades y, a la vez, a una totalidad de capacidad de consumos o goces, en los que, ya sabemos, hay que considerar sobre todo el goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador ha estado excluido a consecuencia de la división del trabajo.

Se trata de unas perspectivas todavía indeterminadas, a las que les falta aún un contenido real. Pero, a medida que el curso de la ulterior investigación permitirá determinar mejor el concreto proceso de deshumanización, y la división del trabajo se convertirá en una específica división, tanto en el interior de la sociedad como en el interior de la fabricación, con la pérdida de toda especialización, y el obrero se verá empujado y hostigado por el variar de una tecnología, es decir, de una ciencia activa, separada de él, pero que cambia incesantemente sus condiciones de trabajo y le exige una habilidad sin contenido, también entonces la perspectiva del trabajador omnilateral se configurará de forma más determinada y concreta. Entonces Marx podrá burlarse de la vieja amonestación conservadora de una situación de división y de unilateralidad: *Ne sutor ultra crepidam!* ya que «este *nec plus ultra* de la sabiduría artesana (es decir, de una rígida división del trabajo en el interior de la sociedad, con la correlativa formación de personalidades que, aunque grandes, están rigurosamente cerradas en el interior de un determinado ámbito) se ha convertido en una terrible locura desde el momento en que el relojero Watt ha inventado la máquina de vapor, el barbero Arkwright ha inventado el telar continuo, y el orfebre Fulton el buque de vapor»³². El tipo de hombre que Marx tiene en su mente es el hombre que rompe el cerco que lo encierra en una experiencia limitada y crea nuevas fuerzas de dominio sobre la naturaleza, que se niega a ser relojero, barbero, orfebre, y pasa a actividades más elevadas.

Y resulta oportuno observar que, precisamente a propósito de esto dé, en una breve nota, una precisa indicación de carácter estrictamente pedagógico: exalta a John Bellers como

³² *Il capitale*, I, cit., pág. 535.

«un auténtico fenómeno» en la historia de la economía política, por haber, entre otras cosas, comprendido desde fines del siglo XVII, «cuán necesario era superar la actual educación y la actual división del trabajo, que engendran hipertrofia y atrofia en los dos extremos de la sociedad, aunque en direcciones opuestas». La enseñanza está colocada aquí junto a la división del trabajo como causante de unilateralidad, iniciando, entre otras cosas, el problema de la interacción entre escuela y sociedad, sobre el cual Marx volverá en otra ocasión con una interesante alusión, quizá no del todo desarrollada. En este contexto Marx cita como «muy bien dicho» por John Bellers — y se trata de un elogio que vale al menos, para Owen, tanto como el haber arrancado de él para trazar la perspectiva de la educación del futuro —, no sólo su elogio del trabajo corporal como «institución originaria de Dios» (Marx dirá: ley de la naturaleza), sino también su opinión sobre los sistemas de educación basados en doctrinas ociosas u ocupaciones estúpidas. Su comentario es, quizás, el más concreto juicio en materia específicamente pedagógico-didáctica: «Profético presentimiento contra los Basedow y sus monos modernos»³³.

Un hombre educado con doctrinas no ociosas, con ocupaciones no estúpidas, capaz de salir del estrecho ámbito de un trabajo dividido. Éste es el tipo de hombre omnilateral que propone Marx, superior al hombre existente, en tanto en cuanto la clase obrera estará situada por encima de las actuales clases superiores y medias, por la unión de trabajo y enseñanza.

Es obvio que, dado el carácter no utópico de la investigación marxiana, falten en esta imagen de hombre omnilateral unas determinaciones tan precisas como las que hemos visto referentes al hombre unilateral. Marx no dibuja nunca una sociedad futura, no se adelanta, como Owen, a prever incluso la buena salud de los hombres pertenecientes a tal o cual clase de edad o de trabajo que prescribía. Quizá, todavía, queden en él elementos de oscilación entre una concepción de la omnilateralidad entendida como disponibilidad, variación y multi-

³³ *Ibid.*, nota 309.

lateralidad, o tal vez como plena posesión de capacidades teóricas y prácticas, como plena capacidad de goces humanos. Esta disponibilidad y variabilidad está presente desde *La ideología alemana*, cuando Marx, en oposición a la sociedad dividida, en donde incluso el artista, la gran personalidad, como por ejemplo Rafael, está «subsumido bajo la estrechez local y nacional», y en donde se da la concentración exclusiva del talento artístico en algunos individuos, por una parte, y su ahogo en la masa, por otra, admite como hipótesis una sociedad comunista en donde no existen pintores, sino «también, todo lo más, hombres que pintan»³⁴. La misma hipótesis, que hemos visto, de un Watt, de un Arkwright, de un Fulton, no escapan a este peligro de utopismo. Que parece contradicho de lleno por la exigencia actual cada vez más evidente de una alta especialización, y a través de la cual alcanzar la más alta posibilidad de desarrollo humano; pero está quizá sostenida y confirmada por la hipótesis de un tiempo libre cada vez mayor, «por una educación para seres humanos»³⁵.

Pero, intentemos reconstruir el hombre omnilateral, no tanto como Marx lo describe incidentalmente en diversas ocasiones en oposición a la imagen real del hombre unilateral, sino más bien como surge del contexto de su investigación,

³⁴ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 394-95. Y véase también, a propósito de esta posibilidad de variar de ocupación, en pág. 29: «...apenas el trabajo empieza a estar dividido, cada uno tiene su esfera de actividad determinada y exclusiva, que le viene impuesta y de la que no puede huir; es cazador, pescador, pastor o crítico y, como tal, debe seguir si no quiere perder sus medios de vida; mientras que en la sociedad comunista, en la que cada uno no se ve limitado a una esfera de actividad exclusiva, sino que puede perfeccionarse en cualquier ramo que le plazca, la sociedad regula la producción general y, de tal modo, que realmente hace factible que yo pueda realizar hoy tal cosa, mañana tal otra, ir por la mañana a cazar, por la tarde a pescar, por la noche a criar ganado, después de cenar dedicarme a la crítica, tal como me plazca, sin que por ello me convierta ni en cazador, pescador, pastor o crítico». Donde, en su contexto utópico, hay que subrayar, sin embargo, la positiva valoración del tiempo libre. O todavía, por el carácter positivo, pero limitado, de todo desarrollo en una situación de división del trabajo y de modesta aportación de las fuerzas productivas sociales, en pág. 49: «Por esto en los artesanos medievales se encuentra aún un interés por el propio trabajo particular y por la habilidad que podía elevarse hasta un determinado, limitado, gusto artístico»; que es un motivo que reaparece y se especifica en el Libro I de *El Capital*, en la parte referente, respecto a la división del trabajo, a la manufactura y a la gran industria, Capítulos XII y XIII.

³⁵ *Il capitale*, I, cit., pág. 300.

como tendencia contradictoriamente propuesta y negada por la sociedad moderna y asumible ya como fin consciente.

En cuanto resultado de un proceso histórico de autocreación, el hombre se presenta como una totalidad de disponibilidades. La apropiación *individual* (en el sentido que ya hemos visto) de una totalidad de fuerzas productivas objetivamente existentes, significa ya ahora la absoluta manifestación de las facultades creadoras subjetivas del hombre, sin otro presupuesto que el precedente desarrollo histórico. El hombre aparece entonces como universalmente disponible en las «necesidades» o consumos, es decir, en las exigencias humanas (que se pueden configurar erróneamente como el cazar, o el pescar, o el criar ganado, o el ejercer la crítica, de la sarcástica objeción de Marx a los ideólogos alemanes, o bien como el pintar, el hacer política, el estudio, la preocupación por saber, la energía moral, el impulso a ascender, la sociabilidad, la conversación, la fraternidad humana, la formación artística y así sucesivamente — que tales son las concretas determinaciones de los humanos goces que Marx ocasionalmente nos propone). Y aparece también disponible en la producción, en la que, aún no subsumido bajo aspectos determinados, está en situación de hacer frente, como *individuo*, a la variación de la tecnología. Ésta es la manifestación del hombre: trabajo omnilateral, y no-trabajo igualmente omnilateral como desarrollo de las potencias universales de la cabeza, del cerebro humano³⁶. Y que, si la producción capitalista dilapida los hombres, dilapida no sólo su carne y su sangre, sino también sus nervios y sus cerebros, siempre, en realidad, «por medio del más monstruoso

³⁶ Esta perspectiva no niega la especialización, pero afirma su libre elección y su fundamento sobre el conocimiento del contexto más general del saber y del obrar humano, sobre la coparticipación abierta con los otros individuos libremente asociados. Por otra parte, sobre lo que hoy constituye uno de los problemas centrales de la formación y de la actividad humana, se observa que la indudable acentuación de la especialización es acompañada cada vez con más evidencia por la exigencia de una integración o de una especialización de gran abertura: «Conocer la lógica interior de una disciplina importa tanto como el conocimiento de sus puntos de contacto con las ciencias relacionadas», incluso porque sólo así el hombre está en situación de tomar decisiones previendo mejor las consecuencias. Cf. J. Bognâr, *Relazione sobre La place de la recherche scientifique dans les pays en voie de développement*, en el Simposio de la World Federation of Scientific Workers, desarrollado en Budapest, del 20 al 23 de septiembre de 1965.

sacrificio del desarrollo de los individuos, se asegura principalmente y realiza el desarrollo de la humanidad en esta época histórica que precede inmediatamente a la consciente reconstitución de la sociedad humana»³⁷. Esta reconstitución (una expresión que — una vez más — sitúa todo el problema del hombre en una dimensión histórica) significa el paso desde el sacrificio a la expansión de los individuos, necesitado objetivamente por las mismas condiciones que lo sacrifican, dado que son las mismas fuerzas nuevas objetivas creadas por la sociedad en su desarrollo contradictorio las que tienen «necesidad de hombres nuevos»³⁸. Y a estos nuevos hombres, no integrados o subsumidos bajo relaciones limitadas, ninguna moral de grupo les dictará sus imperativos unilaterales y, en contradicción con los de otras morales, ni tampoco la moral vendrá contrastada por la «prima» economía o por otras esferas del obrar humano. Lo cual no quiere decir realmente que existan individuos y una sociedad sin conflictos, sino más bien una vida para ellos en la que los conflictos y las opciones que los mismos comportan, implican una voluntad libre de servidumbres particulares.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas que todo esto comporta, puede expresarse, en síntesis, en la afirmación de que, para la reintegración de la omnilateralidad del hombre, se exige la reunificación de las estructuras de la ciencia con las de la producción. No puede, pues, ser ya válida ni la extensión a todos de la cultura tradicional en el tipo de escuela que ha existido hasta el momento para las clases dominantes, ni la permanencia de la formación subordinada, hasta el momento suministrada a las clases productivas, a través del antiguo aprendizaje artesano o las nuevas formas de enseñanza unidas a la industria moderna.

En realidad, Marx ha tomado nota de la aparición de un nuevo tipo de escuelas, como expresión de un nuevo procedi-

³⁷ Cf. *Il capitale*, III, cit., pág. 121.

³⁸ Cf. Karl Marx, *Discorso nell'anniversario del «People's Paper»*, en Karl Marx, *Scritti scelti*, Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1944, pág. 375.

miento en curso — las escuelas politécnicas o agrónomas, las *écoles d'enseignement professionnel*³⁹ —, pero no ha creído jamás que éstas satisficieran plenamente la exigencia real del hombre. Más bien ha subrayado la necesidad de dejar sitio, incluso en las escuelas para los obreros, a una enseñanza tecnológica que fuese, a la vez, teórica y práctica. Y no es posible de ningún modo subestimar el significado de este elemento de la teoría en un contexto, no sólo de reintegración de la omnilateralidad del hombre, sino también de superación de la separación acaecida en la fábrica entre ciencia y trabajo. La orientación practicista y profesional de la enseñanza no es algo propio de Marx, sino, es preciso decirlo, del sistema capitalista que él denuncia. Véase su pensamiento en *El Capital*, en donde él, hablando de la formación de los trabajadores del comercio, observa precisamente que «la producción capitalista orienta los métodos de enseñanza hacia la práctica»⁴⁰. Una vez más, la acusación que se acostumbra a lanzar contra la pedagogía marxista, de desear una escuela dirigida únicamente a la formación práctica, de no saber pensar más que en términos de *homo oeconomicus*, no es otra cosa que lo que Marx identifica y critica como un límite de la sociedad capitalista. No es el marxismo, sino el capitalismo, la producción capitalista, quien — como denuncia Marx — limita los trabajadores a una enseñanza práctica.

³⁹ *Il capitale*, I, cit., pág. 535.

⁴⁰ *Il capitale*, III, cit., pág. 360.

IV. Escuela y sociedad: el contenido de la enseñanza

Una buena ocasión para resumir las principales ideas pedagógicas de Marx nos la pueden proporcionar sus dos intervenciones, en agosto de 1869, en el Consejo General de la Asociación Internacional de Trabajadores, en las que, a dos años de distancia de sus escritos esenciales, precisamente — las *Instrucciones a los delegados*, citadas aquí repetidas veces, y *El Capital* — trata las mismas cuestiones, como la enseñanza politécnica, cuestiones tratadas en otro lugar, como la relación de la escuela con el Estado y la Iglesia, y nuevas cuestiones, como el contenido mismo de la enseñanza. Pero, por desgracia, de aquellas dos intervenciones, no han llegado hasta nosotros más que, en las actas de la Internacional, los informes resumidos debidos a su amigo Eccarius. Una redacción, por tanto, indirecta y esquemática, pero que tiene todo el aspecto del documento fiel, y que vale la pena no sólo de darlos a conocer, sino también de dedicarles un breve comentario, que permita recapitular rápidamente los puntos esenciales de la temática pedagógica marxiana.

Presentamos a continuación el texto de las actas de la Internacional, con las notas incluidas por el que preparó la edición rusoalemana, editada por el Instituto para el marxismo-leninismo, del Comité Central del Partido Alemán de Unidad Socialista (SED), sobre la base de la edición rusa realizada por el Instituto para el marxismo-leninismo del Comité Central del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS)¹. Por otra parte, podrá ser útil discutir sobre las notas mismas.

¹ Karl Marx-Friedrich Engels, *Werke*, cit., vol. XVI, págs. 562-64. Las notas, en páginas 687-88.

Karl Marx: *La enseñanza en la sociedad moderna*²

El ciudadano Marx dice que esta cuestión implica una dificultad de tipo particular. Por una parte, se exige un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de enseñanza correspondiente y, por otra parte, se exige un correspondiente sistema de enseñanza para poder cambiar las condiciones sociales. Por esta causa debemos partir de la situación existente.

En los Congresos³ se ha discutido la cuestión de si la enseñanza debe ser estatal o privada. La enseñanza estatal está considerada como enseñanza bajo el control del gobierno, pero esto no es absolutamente indispensable. En Massachusetts cada municipio está obligado a garantizar a todos los niños una enseñanza escolar elemental. En las ciudades de más de 5.000 habitantes debe haber escuelas de enseñanza politécnica, en las ciudades mayores, escuelas superiores. El Estado aporta algo, pero no mucho. En Massachusetts, 1/8 de los impuestos locales van destinados a la enseñanza, en Nueva York, 1/5. Los comités escolares que administran las escuelas son organizaciones locales; nombran a los maestros y seleccionan los libros de texto. El defecto del sistema americano reside en el hecho de que conduce a un carácter localista, y que la enseñanza depende del nivel de cada distrito. Por este motivo, se ha presentado la propuesta de un control central. El impuesto con destino a la escuela es obligatorio, pero no lo es, en cambio, la asistencia de los alumnos. La propiedad está gravada, y la gente que paga desea que el dinero sea empleado útilmente.

La enseñanza puede ser estatal, sin estar bajo el control del gobierno. El gobierno puede nombrar a los inspectores, cuya

² El primer discurso fue dado por Marx el 10 de agosto de 1869, en el Consejo General de la I Internacional, durante la discusión sobre el programa para el inminente Congreso de Basilea. En la sesión del Consejo General del 17 de agosto, Marx da el discurso de clausura sobre esta cuestión. Los dos discursos, en los apuntes de Eccarius, están contenidos en el libro de las actas del Consejo General. El *Bee-Hive* (que era entonces el órgano de la I Internacional) n.º 409, de 14 de agosto de 1869 y n.º 410, de 21 de agosto de 1869, da, en síntesis, los dos discursos en su información sobre las sesiones del Consejo General.

³ Los tres precedentes congresos de la Internacional — 1866 en Ginebra, 1867 en Lausanne y 1868 en Bruselas — trataron sobre la enseñanza general.

labor es la de vigilar el respeto a las leyes — sin que tengan el derecho a inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha —, tal como los inspectores de fábrica vigilan la observancia de las leyes en las fábricas.

El Congreso puede decidir sin demora que la enseñanza escolar debe ser obligatoria. Por lo que respecta a la circunstancia de que a los niños no debería admitírseles en el trabajo, una cosa es cierta: ello no conduciría a reducciones de salarios, y la gente se acostumbraría.

Los proudhonistas sostienen que la enseñanza gratuita es un contrasentido, puesto que el Estado debe pagarla. Evidentemente que alguien debe pagarla, pero no precisamente aquellos que están en peores condiciones para hacerlo. El orador (Marx) no es partidario de una enseñanza superior gratuita.

Por lo que respecta al sistema de enseñanza prusiano, sobre el que tanto se ha hablado, quiere resaltar, para concluir, que este sistema persigue únicamente la finalidad de formar buenos soldados.

II

El ciudadano Marx dice que estamos de acuerdo sobre determinados puntos.

La discusión ha comenzado con la propuesta de ratificar la resolución de Ginebra, que pide unir la enseñanza intelectual con el trabajo físico, los ejercicios gimnásticos y la formación tecnológica. Ninguna oposición se ha formulado contra esto.

La formación tecnológica, deseada por autores proletarios, debe compensar las deficiencias que surgen de la división del trabajo, la cual impide a los aprendices que adquieran un conocimiento profundo de su oficio. Pero se ha partido siempre de aquello que la burguesía entiende por enseñanza técnica y, por consiguiente, se ha interpretado de un modo equivocado.

Por lo que respecta a la propuesta de la señora Law⁴ sobre el peso de la Iglesia, sería de desear desde el punto de vista político que el Congreso se pronuncie contra la Iglesia.

La propuesta del ciudadano Milner⁵ no es adecuada para ser discutida en conexión con la cuestión escolar; esta enseñanza deben recibirla los jóvenes de los adultos, en la lucha cotidiana por la vida. El orador no acepta a Warren como un evangelio, sobre esta cuestión es muy difícil llegar a una opinión unánime. Hay que añadir que una enseñanza de este tipo no puede impartirla la escuela, sino que deben darla más bien los adultos.

Ni en las escuelas elementales ni en las superiores se deben introducir materias que admitan una interpretación de partido o de clase. Únicamente materias tales como las ciencias naturales, la gramática, etc., pueden enseñarse en la escuela. Las reglas gramaticales, por ejemplo, no cambian por el hecho de que las explique un *tory* creyente o un librepensador. Las materias que admitan conclusiones diferentes no deben ser enseñadas en la escuela; los adultos pueden ocuparse de las mismas bajo la guía de maestros como la señora Law, que daba lecciones sobre la religión⁶.

⁴ Harriet Law, en la sesión del Consejo General de 17 de agosto de 1869, había propuesto que se empleasen los bienes y los beneficios de la Iglesia para las necesidades de la enseñanza general.

⁵ En las sesiones del Consejo General de 10 y de 17 de agosto de 1869, el obrero inglés Milner avanzó la propuesta de que la escuela burguesa de su tiempo diese a los alumnos conocimientos en materia de economía política. La puesta en práctica de esta proposición, que era inaceptable desde el punto de vista de los intereses del proletariado, habría llevado a reforzar la influencia ideológica de la burguesía dominante sobre las nuevas generaciones. Milner subrayaba, sobre todo, la necesidad de dar a los alumnos una idea del «valor del trabajo» y de la distribución, basándose particularmente en el socialista utopista americano Warren, que sostenía la teoría del «justo cambio».

⁶ La frase apareció en el *Bee-Hive* tal como sigue: «Por lo que respecta a la economía política, la religión, y otras materias, no se pueden introducir ni en las escuelas elementales ni en las superiores. Esta clase de enseñanza atañe a los adultos, y se debería dar en forma de lecciones por maestros como la señora Law».

I. Enseñanza tecnológica y trabajo infantil

Como se desprende del discurso de clausura de Marx, la discusión en el Consejo General había tomado las decisiones, por lo que respecta a los temas de la enseñanza, de la ratificación de la resolución aprobada tres años antes en el I Congreso de la Internacional en Ginebra; debía, pues, elaborarse el programa que había de presentarse al IV Congreso y examinarse las conclusiones de los tres congresos precedentes. La resolución de Ginebra no había hecho otra cosa que asumir las propuestas sobre la enseñanza tecnológica asociada a la enseñanza intelectual, al trabajo manual y a la gimnasia, que Marx, que no había podido participar en el Congreso, había expuesto por escrito en sus *Instrucciones a los delegados* en agosto de 1866⁷. Aunque en la Internacional, tanto en 1869 como en 1866, hubiera aprobación por unanimidad, Marx, sin embargo, debe volver sobre lo mismo, tanto en su primera intervención como en el discurso de clausura, para aclarar algunos puntos que le parece no habían quedado bien entendidos.

El primer punto se refiere a la cuestión del trabajo productivo de los muchachos, y tiende a responder a dos objeciones diversas: 1) que esto comporta inevitablemente una forma de explotación del trabajo infantil, y 2) que el menor coste del trabajo infantil trae consigo una disminución de los salarios de los trabajadores adultos. En el informe-resumen de que disponemos, las respuestas de Marx a estas objeciones pueden resultar extremadamente expeditivas; pero el sentido de su discurso podrá comprenderse mejor si lo confrontamos con otros textos suyos en los que aparece tratado de un modo explícito el mismo argumento.

Referente a la cuestión de la explotación del trabajo infantil, al hacer ya en 1848 una lista al final del II Capítulo del *Mani-*

⁷ Los congresos posteriores no llegaron a unas resoluciones comunes a causa de la oposición de los franceses a la propuesta de confiar la enseñanza al Estado. En el Tercer Congreso se había aprobado, sin embargo, la propuesta de suplir la carencia de escuelas oficiales con la organización de conferencias de ciencia y de economía para los obreros. Cf. *The General Council*, cit., pág. 294.

fiesto de los comunistas, de las medidas a adoptar después de la toma del poder en una inminente revolución, Marx pide la «unificación de la enseñanza con la producción material», poniendo sin embargo como premisa la «abolición del trabajo de los niños en las fábricas en su forma actual»⁸. Así pues, precisamente esta objeción, explícita y textual, distingue a Marx de cuantos con anterioridad a él habían asociado o habían mantenido la oportunidad de asociar la enseñanza con el trabajo de fábrica; incluso de Owen, que modificaba de hecho la forma actual del trabajo de fábrica de los niños, y del mismo Engels⁹. Hay que tener presente, sin embargo, que la situación real, a mediados del siglo XIX, era que los niños pertenecientes a las clases trabajadoras no tenían todavía ningún derecho o posibilidad concreta de llegar a la enseñanza escolar, reservada a los niños de las clases pudientes, mientras que ahora habían perdido la posibilidad de participar en la única forma de enseñanza reservada a los mismos durante siglos, es decir, la que se desarrollaba, no en instituciones educativas expresamente reservadas al desarrollo humano de los niños, o escuelas, sino directamente sobre el trabajo, junto a los adultos, en la producción artesana o campesina¹⁰. La fábrica moderna, que sustituía al taller artesano y, gracias a la expropiación capitalista de las tierras feudales, comunales y campesinas, reclutaba con abundancia en el campo sus reservas de mano de obra, introducía a la población, en otro tiempo artesana y campesina, en el centro de una forma de producción moderna, suprimiéndole,

⁸ Karl Marx-Friedrich Engels, *El Manifiesto del Partido comunista*, cit., pág. 55.

⁹ Sabemos ya que del ejemplo de Owen (además de la realidad de la fábrica inglesa) toma Marx explícitamente la iniciativa en *El Capital* para su discurso sobre la enseñanza. En cuanto a Engels, está claro que, como y más que Owen, también él quiere cambiar el régimen de trabajo de fábrica de los niños. Pretendemos aquí únicamente destacar todavía que la alusión explícita y textual a esta exigencia preliminar no está contenida en el esquema escrito por Engels para el *Manifiesto* (los denominados *Principios del comunismo*, o *Catecismo comunista*), y que añadió Marx en su redacción definitiva.

¹⁰ Cf. Karl Marx, *El capitale*, I, cit., pág. 411, en donde observa que «las laws of apprenticeship (leyes sobre el aprendizaje), con sus siete años de prácticas, permanecen en vigor hasta el final del período de la manufactura», celosamente mantenidas por los obreros, incluso allí donde, a causa de la descomposición de la actividad de tipo artesanal realizada por la manufactura, este aprendizaje se ha hecho superfluo. Estas leyes han sido suprimidas únicamente por la gran industria.

sin embargo, sin sustituirlos por nada, los complementos de vida que las antiguas estructuras sociales admitían: la asistencia eclesiástica, por ejemplo y, sobre todo, la enseñanza sobre el trabajo. La fábrica (Marx habla de ello con frecuencia¹¹) no permitía ninguna formación de tipo artesanal sobre el trabajo; destruidas las escuelas artesanas, exigía a los niños únicamente un trabajo sin adquisiciones técnicas y culturales, sin perspectivas de mejora¹². En estas condiciones, la exigencia de asociar para los niños la enseñanza al trabajo, formulada como lo hacía Marx, significaba enrolarse en el hecho nuevo de la inserción de los niños en el corazón de la producción moderna, que lo arrancaba de formas de vida primitivas, para hacer surgir de este nuevo hecho — uno en oposición a él, que sería utópico y veleidoso — formas más avanzadas de vida y de relaciones sociales. Significaba, además, devolver a las clases artesanas y campesinas, que habían sido expropiadas de una forma de enseñanza que era una propiedad limitada, una forma superior de enseñanza, ligada a nuevas relaciones de producción más avanzadas (y, por tanto, más contradictorias). Todavía en 1875, en su *Crítica al programa de Gotha*¹³, Marx reforzará la exigencia de la unión de la enseñanza con el trabajo productivo, como «uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad», pero subordinándola a severa reglamentación de la duración del trabajo según las diversas edades (en 1866, lo había precisado así: dos horas entre los 9 y los 12 años, cuatro horas entre los 13 y los 15 años, seis horas entre los 16 y los 17 años)¹⁴.

¹¹ *El capitale*, I, cit., pág. 531, en donde Marx denuncia el «hecho terrible que una gran parte de los niños ocupados en las fábricas y en las manufacturas modernas, unidos desde su más temprana edad a las manipulaciones más simples, son explotados durante años y años sin que aprendan ningún trabajo que les haga útiles más tarde, aunque sea únicamente en el mismo taller o en la misma fábrica».

¹² Es decir, esencialmente, suprimiendo la forma existente de trabajo infantil de fábrica, y asociando en la formación tecnológica la teoría con la práctica (sin contar la formación intelectual y la gimnasia).

¹³ Karl Marx, *Glosas marginales al programa del Partido Obrero Alemán (Crítica al programa de Gotha)*, en Karl Marx-Friedrich Engels, *El partido e l'Internazionale*, cit., página 244.

¹⁴ Cf. *Instruktionen*, cit., pág. 190. *Il marxismo e l'educazione*, cit., págs. 82-83.

Estas son las respuestas que Marx da a las objeciones que se opusieron a la asociación de enseñanza y trabajo de fábrica que procedían de las posiciones humanitarias, pero corporativas y conservadoras, de aquellos que, en la hipótesis ilusoria de la defensa de los salarios o de la tutela de los niños, se oponen a la realidad revolucionaria de un proceso objetivo que, en definitiva, no comprenden, para repetir cuanto decía en 1865 en el Consejo General de la I Internacional: «que el sistema actual, con todas las miserias que acumula sobre la clase obrera, engendra al mismo tiempo las *condiciones materiales* y las *formas sociales* necesarias para una reconstrucción económica de la sociedad»¹⁵. Pero Marx debe responder también a quienes, aceptando en apariencia sus proposiciones, les dan en realidad una interpretación de tipo burgués; y es todo lo que hace en el tercer párrafo del discurso de clausura: «Se ha partido siempre de lo que la burguesía entiende por enseñanza técnica y, por consiguiente, se ha interpretado de modo erróneo».

Marx plantea de nuevo aquí una antigua polémica de 1847 contra una «proposición preferida de los burgueses»: la de la «enseñanza profesional universal»¹⁶, consistente en el adiestramiento del obrero en cuantas más ramas posibles de trabajo, para hacer frente a la introducción de nuevas máquinas o a

¹⁵ Karl Marx, *Salario, prezzo e profitto*, Roma, Edizioni Rinascita, 1955, pág. 94. Esta actitud «positiva» de Marx frente a la sociedad capitalista, indisolublemente asociada con la actitud negativa, es uno de los elementos que con más fuerza distingue su socialismo científico de todas las demás formas de socialismo, puntualmente revisadas en el Capítulo III del *Manifiesto* (feudal, pequeño burgués, conservador burgués, utópico). Por otra parte, se trata de una observación frecuente en él; en 1857, en la *Introducción a la crítica de la economía política*, cit., en las págs. 45 y 46, Marx une las dos apreciaciones: «La sociedad burguesa es la más desarrollada y compleja organización histórica de la producción» pero, «además, la misma sociedad burguesa no es otra cosa que una forma antagónica del desarrollo». Esto corresponde, por otra parte, a todo lo aportado por los mismos *Grundrisse* en la nota 22 del Capítulo I, sobre el hecho de que, en la sociedad capitalista, se hallan «escondidas» las condiciones materiales para una sociedad sin clases, o la afirmación de *El Capital*, III, pág. 932, sobre la «función civilizadora del capital». Que es, por otra parte, tema también planteado de nuevo por Lenin, entre otras cosas, en su amplio estudio sobre *El desarrollo del capitalismo en Rusia*, en pág. 436, en donde habla de la «función histórica progresiva del capitalismo», cf. *El marxismo y la educación*, vol. I, cit., págs. 170 y 168.

¹⁶ Cf. *Werke*, cit., VI, pág. 545, *Lohn*, VI, *Vorschläge zur Abhilfe*. (Se trata de los apuntes inéditos de Marx para las dos conferencias dadas por él, en diciembre de 1847, en la Unión de los Obreros Alemanes de Bruselas.) Cf. *Il marxismo e l'educazione*, cit., vol. I, págs. 68-69.

cambios en la división del trabajo. A decir verdad, incluso Marx mostrará en muchas ocasiones el no subestimar este aspecto, denunciará el hecho de que «la división del trabajo encadena a los obreros a un determinado ramo de industria», que muchos individuos «han sido arruinados por la falta de movilidad causada por la división del trabajo», y valorará positivamente «el reconocimiento de la variación de los trabajos y, por consiguiente, de la mayor movilidad posible del obrero»¹⁷. Pero no se limita realmente a este deseo de una mayor «disponibilidad» del obrero para la variación del trabajo; su concepción de la enseñanza tecnológica — «teórica y práctica», como había aclarado en 1866 a los delegados al I Congreso de la Internacional¹⁸ — expresa la exigencia de hacer adquirir conocimientos de fondo, es decir, las bases científicas y tecnológicas de la producción, y la capacidad de trabajar — según la naturaleza — con el cerebro y con las manos, porque esto corresponde a un total desarrollo humano. En resumidas cuentas, al criterio burgués de la «pluriprofesionalidad», Marx opone la idea de la «omnilateralidad» del hombre completo, que trabaja no sólo con las manos, sino también con el cerebro, y que, consciente del proceso que desarrolla, lo domina y no es dominado. Y nos da la impresión de que su polémica contra «lo que la burguesía entiende por enseñanza técnica», sigue siendo actual hoy en día; nos parece, incluso, que en la moderna pedagogía socialista se tiende tal vez a reducir el politecnismo, o mejor dicho, la enseñanza tecnológica teórica y práctica, a una simple cuestión de disponibilidad, de pluriprofesionalidad. Y quizá valdría la pena de verificar este punto y estudiar si las estructuras productivas del modo de producción socialista no corresponden sustancialmente a las mismas exigencias inmediatas del sistema de producción capitalista, que únicamente tienden a corregir la conciencia y la voluntad socialista en la medida en que están presentes. Se ha comprobado, en efecto, si no nos engañamos, que — contrariamente a cuanto sucede en el paso de las formas

¹⁷ *Il capitale*, I, cit., pág. 534.

¹⁸ *Instruktionen*, cit., pág. 194.

de producción precapitalistas a las capitalistas — en el paso de las formas de producción capitalistas a las socialistas no se producen cambios sustanciales en las estructuras productivas; los medios de producción (la fábrica capitalista) son algo más que la simple premisa de la fábrica socialista, pues no tienen ni necesidad de cambiar en el paso de un régimen a otro. Lo que debe variar son las relaciones de producción o de propiedad¹⁹. La misma «segunda revolución» industrial no es propia, ni del sistema de producción capitalista, ni del socialista. Nos parece evidente que de esta estructura común broten exigencias y tendencias objetivas comunes. Únicamente puede ser diversa — por voluntaria y consciente — la respuesta política.

2. La relación de la escuela con la sociedad, el Estado y la Iglesia

La observación inicial de Marx sobre la «dificultad» particular inherente a la relación escuela-sociedad — o, como él dice, a la relación entre «condiciones sociales» y «sistema escolar» — como relación de tipo particular, que supone un condicionamiento recíproco, responde a la propuesta de Eccarius de ratificar la resolución de Ginebra y limitar la discusión al problema de quién debe controlar y financiar la enseñanza, superando la oposición «antiestatalista» de los franceses. Contiene una advertencia a no confiar demasiado sobre las posibilidades revolucionarias de un sistema escolar en sus confrontaciones con la sociedad de la que es producto y parte, sino también, en general, a eliminar todo aplazamiento pesimista que renunciaría a intervenir en este sector únicamente una vez realizada la revolución, cuando las estructuras sociales hayan cambiado ya.

¹⁹ Es el juicio implícito en la actitud positiva-negativa de Marx para con el sistema capitalista, en el que se desarrolla una totalidad de fuerzas productivas, que es condición del derribo de las relaciones de producción en que se han desarrollado. Aparte el hecho que, como hemos visto, «en cuanto el proceso laboral es únicamente un proceso entre el hombre y la naturaleza, sus elementos simples permanecen idénticos en todas las formas de evolución social», el problema de la relación que media entre el cambio de los instrumentos de producción o, más en general, de las fuerzas productivas, por una parte, y de las relaciones de producción o de propiedad o, más en general, de las relaciones sociales, por otra, está — nos da la impresión — lejos todavía de haberse agotado.

Sería simplista reducir todo el sentido de la breve, pero importante alusión de Marx, a una cuestión de relaciones entre estructuras y superestructuras. En Marx, las cosas nunca son tan simples, y menos en las famosísimas páginas del *Prefacio* a la *Crítica de la economía política*, en donde describe la historia autobiográfica de su descubrimiento de esta relación y lo declara explícitamente²⁰. Marx establece allí, al menos, una relación triple, entre a) una «base real», dada por el conjunto de las relaciones de producción (las cuales, por otra parte, ya presuponen «un determinado grado de desarrollo de las fuerzas productivas materiales»), y constituyen la «estructura económica de la sociedad», b) una «superestructura jurídica y política» que se levanta sobre aquella base, y a la cual corresponden, c) «determinadas formas de conciencia social». Pero, principalmente, Marx evita todo esquematismo al trazar estos momentos y su relación. Una atenta lectura de aquellas páginas nos presenta más bien una contradicción de fondo entre los primeros términos, «fuerzas» y «relaciones de producción», y la identificación de estos últimos con su «forma jurídica», es decir, con las relaciones de propiedad y, en última instancia, con todas las «formas ideológicas» en que los hombres conciben y combaten el conflicto real. La forma más precisa en que determina esta relación es, al mismo tiempo, la más genérica; «el modo de producción de la vida material condiciona, en general, el proceso social, político y espiritual de la vida» o, más en general todavía, «no es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino que es, por el contrario, su ser social el que determina su conciencia»²¹. Pero, aparte de como estén las cosas en Marx sobre este punto nodal de su teoría, que en realidad no es posible agotar aquí, me parece que el sentido de su observación podría hallarse, precisamente, en aquellas mismas páginas, en donde exige la necesidad de partir de lo real: «La humanidad — dice — se fija siempre únicamente las tareas que puede resolver, porque, si se observa mejor, se comprobará siempre que las mismas tareas surgen únicamente donde las

²⁰ Karl Marx, *Per la critica dell'economia politica*, cit., *Prefazione*, págs. 9-13.

²¹ *Ibid.*, pág. 11.

condiciones materiales para su solución ya existen o, al menos, están *in fieri*. Por otra parte, toda su tesis sobre la enseñanza tecnológica y sobre la unión de enseñanza y trabajo se formula, principalmente, en *El Capital*, en el momento más maduro de su investigación, como un desarrollo de lo real o, mejor dicho, de sus contradicciones²². Sin embargo, en esta intervención, o mejor dicho, en el informe resumido del que no disponemos, Marx no va más allá de la enunciación de la particular dificultad de esta cuestión, de la relación recíproca existente entre condiciones sociales y sistema de enseñanza y, por último, de la consiguiente referencia a la realidad.

En el discurso que sigue sobre la cuestión de la enseñanza estatal o privada y de las relaciones de la escuela con el Estado, el gobierno y la Iglesia, y que se extiende a los problemas de la obligación, de la gratuidad y de la laicidad, de la democracia y de las libertades escolares, hay también una respuesta implícita a la cuestión precedente.

El punto de vista de Marx resulta claro y actual todavía hoy día. A la concepción de quienes, por estatolatría o por estatofobia — la cosa poco importa — no saben imaginar la enseñanza estatal si no es como una enseñanza controlada por el gobierno, replica con la evidente, pero con frecuencia olvidada observación, de que Estado y gobierno son dos cosas diversas, y que «la enseñanza puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno». Observación evidente, pero a menudo olvidada. No faltan, es cierto, ejemplos en nuestro o en otros países con diversos regímenes sociales, de enunciaciones (diferentes o simplemente contrarias en sus fines, por parte liberal, clerical o socialista) en las que se deplora, se desea o se realiza el estatismo siempre dentro del esquema de una sustancial identificación Estado-gobierno. Nos ahorraremos las citas, que surgirían incluso con demasiada facilidad; pero la polémica de tipo liberal contra la escuela estatal en nombre de la libertad

²² Cf. *Il capitale*, I, cit., pág. 534, en donde Marx pone como una «cuestión de vida o muerte» que, de la variación del trabajo realmente existente en la fábrica, y que hace superfluo al obrero unilateral, surja la exigencia de la mayor habilidad posible del obrero o, incluso, de un obrero totalmente desarrollado.

de enseñanza, o la de tipo clerical que adopta las mismas palabras para defender una escuela iliberal, o la hipótesis y la práctica de una escuela del Estado proletario como escuela ideológicamente cualificada²³, son ejemplos todos ellos de posiciones a las que Marx ha respondido con aquella su evidente observación. La ilustra con el ejemplo de las escuelas de Massachusetts y con la analogía de los inspectores de fábrica en Inglaterra; la escuela puede ser estatal en cuanto el Estado promulga las disposiciones generales, contribuye con sus fondos, controla la observancia de las leyes, pero, en todo lo restante, hasta la nómina de los maestros y la elección de los manuales, puede depender de las representaciones locales (las cuales — se supone — pueden ser, a su vez, democráticas en diversos grados). Vale la pena observar que estos ejemplos americanos e ingleses no aparecen en Marx únicamente aquí. Para confirmar la validez de este breve informe, se puede recordar que unos seis años más tarde, en su *Crítica al programa de Gotha*, de 1875, declaraba Marx «rechazar absolutamente» la idea de «una educación del pueblo a cargo del Estado», y recordaba una vez más el ejemplo de EE.UU. para observar que el Estado se debería limitar a determinar por medio de leyes los medios de las escuelas, el nivel de instrucción de los maestros, las materias de estudio, y a vigilar con sus inspectores la observancia de estas disposiciones. Y repetía que esto no significa en absoluto «elegir al Estado como educador del pueblo», porque antes «se deberían excluir al gobierno y a la Iglesia de toda influencia sobre la escuela»²⁴. Por tanto, Marx no improvisa aquí una tesis «liberal»; su posición es absolutamente coherente con su concepción del socialismo. Y se trataba, por otra parte, de una tesis expresada ya por él en otra ocasión en sus escritos de fines de mayo de 1871 sobre la Comuna de París, en los que había exaltado las disposiciones de la Comuna respecto a la enseñanza: «Todos los institutos de enseñanza fueron abiertos

²³ De la 47.ª proposición del Syllabus de 1864, en que se condena la hipótesis de que las escuelas «estarán sujetas al pleno arbitrio de la autoridad civil y política», y de las encíclicas de los papas recientes, hasta las frecuentes tomas de posición de los liberales del país y a la acentuación voluntarista de la política, que aparece ya en Lenin.

²⁴ *Crítica del programma di Gotha* cit., pág. 242.

gratuitamente al pueblo, y liberados al mismo tiempo de toda ingerencia de la Iglesia y del Estado. De este modo, no sólo la enseñanza fue accesible a todos, sino que la misma ciencia fue librada de las cadenas que los prejuicios de clase y la fuerza del gobierno le habían impuesto»²⁵. En este sentido, sobre la separación de la Iglesia de la escuela, habrá que entender la insistencia de Marx acerca de la oportunidad de que el Congreso se pronuncie contra la Iglesia.

Para terminar sobre esta cuestión, es preciso destacar, incluso para enlazar con el discurso siguiente que, para Marx, la oposición al «Estado educador» no es un expediente transitorio que hay que exigir contra el Estado burgués y que hay que suprimir cuando se trate de un Estado proletario. Por mucho peso que tenga en él la necesidad del uso del poder político en la revolución socialista, la perspectiva liberadora del socialismo no se configura nunca en él como un aumento de la esfera estatal. El razonamiento resultaría aquí incluso demasiado complejo; nos limitaremos a citar una vez más la *Crítica al programa de Gotha*, en donde considera «un recurso inútil» el decir que se habla de un «Estado futuro». Marx, efectivamente, observaba a sus interlocutores que su «Estado futuro» no era otra cosa que una forma de Estado burgués más avanzado, ya existente en Suiza y en EE.UU., y que entendían en realidad «por Estado la máquina del gobierno, o sea, el Estado en cuanto constituye un organismo para sí, separado de la sociedad a consecuencia de una división del trabajo»²⁶. Es suficiente para confirmar la coherencia de este breve informe con textos importantes de Marx, excluir la hipótesis de un juicio suyo distinto sobre los deberes del Estado con respecto a la escuela en una sociedad socialista.

3. Objetividad de la enseñanza

Se ha tratado una última cuestión, muy importante a nuestro parecer, en el discurso de clausura de Marx: la del

²⁵ Karl Marx, *La guerra civil en Francia*, Roma, Edizioni Rinascita, 1950, pág. 73.

²⁶ *Crítica del programa di Gotha*, cit., pág. 241.

contenido de la enseñanza escolar, que es quizá la más nueva — en el sentido de que, por lo que nos consta, no se encuentra ningún desarrollo implícito en otras páginas suyas — y la más rica de las implicaciones pedagógicas. A la propuesta de Milner, de que la escuela imparta una enseñanza de economía política (y Milner piensa en una determinada teoría de la economía política), Marx replica resueltamente con la exclusión, en principio, de que tal argumento tenga nada que ver con las cuestiones escolares; no aparece incluso ni en la orden del día.

La tesis de Marx es clara: «materias que admiten una interpretación de partido o de clase», que, como la economía política o la religión, «admiten conclusiones diferentes», no deben encontrar sitio en las escuelas de ningún tipo. En la escuela hay que enseñar materias tales como las ciencias naturales y la gramática, que «no varían al ser enseñadas por un creyente o por un librepensador»; todo lo demás, los jóvenes deben aprenderlo de la vida, del contacto directo con la experiencia de los adultos. Frente a esta tesis decidida, hay que discutir en primer lugar la nota de la edición rusoalemana. Nos parece que no es posible reducir la cuestión al hecho que había propuesto Milner de que la «escuela burguesa de su tiempo» impartiese conocimientos de economía política, y que era inaceptable desde el punto de vista del proletariado porque habría reforzado la influencia burguesa sobre las jóvenes generaciones. Una interpretación de este tipo no sólo fuerza el sentido de lo expresado por Milner, que ciertamente no habrá hablado explícitamente de escuela «burguesa», aunque fuera ésta la consecuencia inevitable de su propuesta, sino que reduce la posición de Marx a un mero recurso táctico, cuando ya hemos visto que para Marx era en verdad una cuestión de principio. La intención de aquella nota editorial reside — nos parece — en que, mientras desde el punto de vista del proletariado es obligado rechazar toda utilización política de la escuela por parte del Estado burgués, esta utilización resulta lícita por parte de un Estado proletario.

Marx dice algo bastante distinto. Para referirnos todavía a la *Crítica al programa de Gotha*, no presenta ciertamente el

paso de un *Estado burgués* a un *Estado proletario*, sino el paso de una *sociedad capitalista* a una *sociedad comunista* y, únicamente durante este paso, un *Estado transitorio* que no podrá ser más que una dictadura revolucionaria del proletariado. Y traduce la pregunta: «¿qué transformación experimentará el Estado en una sociedad comunista?», por otra más precisa: «¿qué funciones sociales permanecerán allí todavía, que sean análogas a las actuales funciones estatales?». Para él, la libertad — aparte el necesario período transitorio de permanencia del Estado como dictadura proletaria — consiste, no en atribuir al Estado los mismos deberes en función de otras clases, sino «en cambiar el Estado de órgano impuesto a la sociedad en órgano subordinado a ella»²⁷. Si no se ha forzado la mano al moderno glosador de Marx, tal como parece que él la forzó a Milner, diremos que su interpretación se funda más bien sobre la praxis de los actuales Estados socialistas y, más allá de ésta, sobre la teorización explícita de Lenin (relativa, por otra parte, a un período realmente transitorio de «dictadura revolucionaria del proletariado», inmediatamente después de la revolución bolchevique), que define como una hipocresía burguesa la existencia de la escuela al margen de la política, y afirma sin evasivas que «nuestra obra en el campo de la escuela consiste también en la lucha por la eliminación de la burguesía». Pero tampoco hay que olvidar la denuncia que Lenin hacía del modo «vulgar e injusto» con que se solía interpretar el lazo de unión de la escuela con la política²⁸.

Hasta aquí hemos hecho filología, intentando devolver a Marx lo que es de Marx, a Lenin lo que es de Lenin, y a los

²⁷ *Ibid.*, pág. 239. Es cierto, por otra parte, que la cuestión del Estado, todavía hoy tema permanente de discusión y de división en el movimiento obrero, está planteada en aquel escrito de Marx en una pregunta que deja sin respuesta: «¿Qué transformación experimentará el Estado en una sociedad comunista? En otros términos: ¿qué funciones sociales permanecerán allí todavía que sean análogas a las actuales funciones estatales?». Se trata, pues, de una pregunta que presupone una limitación de estas funciones.

²⁸ Cf. Lenin, *Discorso al I Congresso panrusso sull'istruzione*, de 23 de agosto de 1918, en *Sulla gioventù e sulla scuola*, Roma, Edizioni Rinascita, 1949, págs. 84-85; y el *Discorso al II congresso panrusso degli insegnanti internazionalisti*, de 18 de enero de 1919, en *Socinenija*, XXVIII, págs. 385-87, traducido en *Il marxismo e l'educazione*, cit., vol. I, páginas 196-98.

demás lo que es suyo. Pero el problema planteado por Marx nos interesa porque hoy sigue siendo real, actual, y de sus palabras podemos sacar un estímulo para plantearlo de nuevo.

La clara distinción que Marx establece entre materias opinables y materias no opinables recuerda un tanto una página — un estupendo manifiesto de la ciencia moderna — de Leonardo da Vinci, en donde a las «mentirosas ciencias mentales», «por las que siempre se discute y pelea», contraponen las ciencias verdaderas, «nacidas de la experiencia, madre de toda certeza», y que pasan «por las demostraciones matemáticas» en donde se ha «olvidado la lengua de los pleiteadores»²⁹. Es grande, sin duda, la atracción que ejercen estas páginas de Leonardo, esta perspectiva de Marx, una enseñanza que se base únicamente en cosas ciertas y en instrumentos para su adquisición y su uso. ¿Pero, es en realidad cierta y absoluta esta distinción? ¿Y no hay cabida definitivamente en la enseñanza para las ciencias mentales?

La distinción es, en definitiva, la actual — y antiquísima — entre ciencias humanas y ciencias matemático-naturales, entre materias literarias y materias científicas, entre las artes del trivio y del cuadrivio, *artes sermocinales* y *artes reales*. ¿Acaso están desprovistas de «voz» estas últimas? Por ejemplo, y para mantenernos en el campo de la enseñanza, ¿se ha olvidado acaso hoy la lengua de los pleiteadores a causa del darwinismo? ¿O comportan las matemáticas modernas discusiones menores que la historiografía? Resulta evidentemente ilusoria toda distinción rigurosa que sea llevada junto a esta discriminante de lo opinable y de lo cierto.

De todos modos, nos parece que el discurso de Marx, fundado en esta distinción, no es arbitrario; tiende a excluir de la enseñanza toda propaganda, todo contenido que no sea una adquisición inmediata de saber, tiende a construir una enseñanza rigurosa de nociones y de técnicas. Si se tiene en

²⁹ Transcribo de Leonardo «*omo senza lettere*», por Giuseppina Fumagalli, Florencia, Sansoni, 1938, págs. 47-48. Estas páginas de Leonardo son de gran belleza, en fuerte oposición a la tendencia general, aunque no exclusiva, de los humanistas.

ideológicamente, lo quieran o no todos los que actúan en su interior o la juzgan desde el exterior, también es verdad que se hace cada vez más necesario determinar de qué modo y hasta qué punto este tipo de compromiso social de la escuela se deba o pueda realizarse.

4. Opciones pedagógicas y contenidos educativos

La lectura de esta intervención de Marx en la Internacional nos ha permitido verificar su propuesta central relativa a la unión de enseñanza y trabajo, y determinar otras relativas al nexo escuela-sociedad y a la objetividad de la enseñanza públicamente organizada. Queda por ver mejor cómo presentaba los específicos contenidos de esta enseñanza objetiva y, en general, cuál era su orientación con respecto a las corrientes pedagógicas, que se pueden indicar esquemáticamente, como la conservadora (de la discriminación social, de la división entre ciencia y trabajo, de los contenidos literarios, de la autoridad del docente) y la innovadora (de la vocación natural de cada uno, de los contenidos predominantemente científicos o simplemente modernos, del puerocentrismo).

Es evidente que el marxismo se sitúa en polémica directa con todas aquellas tendencias pedagógicas nuevas que, aunque representando una oposición válida a las instituciones escolares y a las posiciones pedagógicas tradicionales de la sociedad dividida pueden, sin embargo, condicionar una superación únicamente aparente y parcial. Pues, frente a la pedagogía tradicional del determinismo ambiental, que destinaba a cada hombre a un proceso formativo, no solamente limitado, sino predeterminado por la situación social, las pedagogías nuevas, que por diversos caminos tienden a todo lo que puede definirse como naturaleza del niño o del hombre, producen, evidentemente, una ruptura, pero permanecen limitadas a un desarrollo espontáneo y, por lo mismo, parcial; ponen al hombre únicamente frente a sí mismo, más bien que ante el mundo concreto de las cosas y de las relaciones sociales; sus-

tituyen un proceso educativo «heterogéneo» por un proceso «autónomo», que también es limitado. Véase, por el contrario, la polémica juvenil de Marx contra Stirner: «En los diversos estados de la vida, Stirner no ve otra cosa que “descubrimientos de sí mismo”, y estos “descubrimientos de sí mismo” se reducen siempre a una situación de conciencia. Naturalmente, no le interesa la modificación física y social que se realiza en los individuos, y que produce una modificación en la conciencia. Por ello, en Stirner, el niño, el joven y el hombre encuentran siempre el mundo rápidamente, ya que no hacen otra cosa que “descubrirse a sí mismos”; no se hace absolutamente nada para facilitar el hecho de que se puede hallar algo»³². Se trata de una clara toma de posición contra toda pedagogía naturalista, fundada en la «autonomía» de cada individualidad, que es ella misma por naturaleza, y que no tiene necesidad más que de un desarrollo autónomo. Y compárese, por otra parte, esta clara toma de posición, con la breve pero decisiva alusión — que ya hemos recordado — contra la pedagogía basada en el juego, en donde Marx define como un «profético presentimiento contra los Basedow y sus simios modernos», la observación de John Bellers de que una ocupación puerilmente estúpida convierte en estúpidas las mentes de los niños³³. Como para él el trabajo no puede convertirse en un juego — tal como lo quería Fourier —, tampoco la enseñanza, que constituye un todo con el trabajo, puede ser un simple juego³⁴.

Y si a estas determinaciones añadimos su severa llamada al hecho de que en la escuela no pueden enseñarse más que disciplinas que consistan en rigurosas nociones incontrovertibles y que no den lugar a conclusiones de tipo personal, como las matemáticas o la gramática, y su radical repudio de todo lo que pueda ser subjetivo en el proceso de la enseñanza³⁵ — lo cual, téngase bien en cuenta, no quiere decir, en absoluto, la exclusión de la validez de lo que no es un concreto aprendizaje

³² *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 118.

³³ *Cf. Il capitale*, I, cit., pág. 535, n.º 309, ya recordado por nosotros.

³⁴ *Grundrisse*, cit., pág. 599.

³⁵ *Cf.*, también pág. 107.

de nociones exactas; pues Marx, más bien coloca todo este proceso de auténtica y verdadera «educación» en la misma vida en donde los niños vuelven de nuevo junto a sus padres —; si añadimos estos contenidos que atribuye a la enseñanza como proceso específico a alcanzar dentro de un lugar específico, tendremos el cuadro de una escuela concreta y exacta; en resumidas cuentas, de un reino de la necesidad y no de la libertad para los niños, cuyo valor intrínseco y positivo consistirá, precisamente, en esta apropiación de una totalidad de posibilidades de dominio sobre la naturaleza y sobre el mismo hombre.

¿Pero, se puede extraer de los escritos de Marx alguna determinación más concreta acerca de lo que él considera contenido de la enseñanza? ¿Cuál debe ser para él — si no es el humanismo libresco, si no es una enseñanza orientada hacia la práctica —, el tipo, el contenido y el método de la formación del hombre integral, sólo bosquejadas por la unión de estudio y trabajo y por la enseñanza tecnológica teórica y práctica? Estas palabras, que Marx emplea en un contexto en el que adquieren una indudable carga de sentido, todavía no poseen en sus escritos, como tampoco tienen en la realidad de entonces, ninguna correspondencia, ninguna determinación real. ¿Hallamos en Marx indicaciones más concretas a este respecto?

También aquí, una vez más, debemos detenernos principalmente en las páginas juveniles a las que Marx no tuvo ocasión de volver en seguida, en donde trata, aunque no de un modo expreso, algunos temas referentes a la situación de las ciencias y la relación entre ciencias y filosofía. De estos argumentos pueden derivarse indicaciones para comprender cuál podría ser la orientación de Marx acerca del tema del contenido de la enseñanza.

En los *Manuscritos del 1841*, después de haber enunciado una tesis que reaparecerá pocos meses después como una de las «tesis» sobre Feuerbach, después de haber dicho que la solución de las antítesis teóricas es posible únicamente de un

modo práctico, especificando que tal solución de las antítesis reales existentes no es únicamente función del conocimiento, sino función real de vida, que «la filosofía no podía resolver porque lo concebía únicamente como función teórica...» (y aquí el manuscrito queda truncado), añade Marx que «las ciencias naturales han desarrollado una enorme actividad y se han apropiado de un material siempre creciente; a pesar de ello, la filosofía ha permanecido extraña a ellas, en tanto en cuanto las mismas han permanecido extrañas a la filosofía. Su unión momentánea ha sido únicamente una fantástica ilusión. La misma historiografía presta atención a las ciencias naturales sólo de un modo incidental, como momento de aclaración de los prejuicios y de la utilidad de algunos grandes descubrimientos. Pero, cuanto más ha penetrado de un modo práctico la ciencia de la naturaleza por medio de la industria en la vida humana, y la ha transformado y ha preparado la emancipación humana, tanto más ha debido de un modo inmediato completar su deshumanización. La industria (es decir, la actividad productiva social) es la real relación histórica de la naturaleza y, por consiguiente, de la ciencia natural con el hombre»³⁶.

El hecho de que cuanto más la ciencia de la naturaleza ha penetrado mediante la industria en la vida humana y la ha transformado, tanto más ha completado la deshumanización del hombre, constituye un enunciado que aparece de nuevo en *El Capital*, en donde Marx constata que la industria capitalista separa la ciencia del trabajo, que en ella la ciencia se configura como un ente en sí, y que no constituye ya parte integrante del trabajo desarrollado por el obrero, sino que también ella es una fuerza alienada, un poder exterior a él, que lo domina y que, por ello, contribuye a su deshumanización. En efecto, mientras en el proceso de trabajo artesano la relación entre conocimiento científico y ejecución práctica era inmediata, en la gran fábrica industrial las dos funciones se separan netamente y el obrero viene despojado incluso de toda

³⁶ *Manoscritti del 1844, cit., págs. 264-65.*

posibilidad teórica. La ciencia se le coloca delante, de un modo extraño: es una parte del proceso de su deshumanización³⁷.

Por otra parte, dice Marx, «la industria es el auténtico nexo histórico de la naturaleza y, por consiguiente, de la ciencia natural y el hombre». Es éste también un tema que aparece en todas las obras juveniles de Marx, principalmente en *La ideología alemana*, en donde repite casi al pie de la letra que, precisamente, la unidad del hombre con la naturaleza ha existido siempre en la industria³⁸. Pero aquí, en los *Manuscritos del 1844*, Marx no se limita a esta constatación; añade que «las ciencias naturales se convierten en base de la ciencia humana, tal como se han convertido actualmente, aunque en forma de alienación, en base de la vida humana efectiva. Y una base para la vida, y otra para la ciencia, no es otra cosa que un engaño. La sensibilidad debe hallarse a la base de toda ciencia». La ciencia sólo es ciencia real cuando procede de la sensibilidad. «La misma historia es una parte real de la historia natural, de la humanización de la naturaleza. La ciencia natural incluirá un día la ciencia del hombre, como la ciencia del hombre incluirá un día la ciencia natural. No habrá más que una ciencia³⁹». No pueden existir, pues, para Marx, una ciencia natural y una ciencia del hombre separadas, puesto que la relación del hombre con la naturaleza se halla en la industria, es decir, en su actividad vital, productiva (o mejor dicho, en la actividad productora de vida), y ésta es, a la vez, una historia natural y una historia humana. No existe, pues, solución entre el hombre y la naturaleza. El hombre crece a la vez con la naturaleza; en cuanto a su industria, su actividad productiva es una actividad que se dirige a la naturaleza de un modo universal, de forma libre, consciente, voluntaria, para transformar la naturaleza y en ella transformarse a sí mismo. En esta perspectiva, Marx postula la exigencia de una historia natural que sea también historia humana, de una ciencia natural que sea

³⁷ *Il capitale*, I, cit., pág. 405.

³⁸ *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 40.

³⁹ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 266.

también una ciencia del hombre, ya que no deberá existir más que una ciencia.

Dado que falta en estas páginas juveniles de Marx una directa conexión con los problemas de clasificación de las ciencias — como lo intentará Engels más tarde en la *Dialéctica de la naturaleza* y en el *Antidühring* — y de organización de la enseñanza, sin embargo, por su coincidencia con formulaciones del Marx maduro, nos llevan indudablemente a una acentuación de los contenidos «científicos», entendidos ya sea como elementos de objetivo rigor, o como contenidos de un alcance total que permiten una comprensión general del mundo natural y humano. Pero ya sabemos el lugar que reservaba Marx al tiempo libre y a las actividades culturales extraescolares en la formación del hombre; este reino de la libertad es el reino de las vocaciones individuales, de las actividades desinteresadas, no productivas inmediatamente, que son para Marx parte integrante de la figura humana y, por tanto, de su formación o educación.

SEGUNDA PARTE

LA «PEDAGOGÍA» MARXIANA
FRENTE A LAS OTRAS PEDAGOGÍAS

I. Por un intento de situación histórica

Nos hemos limitado hasta aquí a iniciar la investigación, forzosamente sumaria, dado que era rigurosa en nosotros, sobre los fundamentos de una posible «pedagogía» existente en la obra de Marx; ahora es el momento de intentar situarla en la historia de las instituciones educativas y de las teorías pedagógicas, así como de comprobar las eventuales sugerencias que puedan producirse en la actual problemática pedagógica.

Expresado en forma esquemática, el resultado de la investigación marxiana sobre los temas de la formación del hombre — que no son otra cosa que un aspecto de los temas de su emancipación como individuo social, es decir, como cada uno por separado, juntamente con la sociedad de la que forma parte —, puede enunciarse, pues, como método de la asociación del trabajo en fábrica y de la enseñanza en una escuela esencialmente «tecnológica», con el fin de crear el hombre omnilateral. Pero limitarse a estas enunciaciones, por otra parte ya eliminadas a partir de Lenin en la tradición pedagógica de los países socialistas de orientación marxista, no puede ser suficiente para distinguir la proposición pedagógica marxiana de otras proposiciones que, más o menos, enuncien la asunción del trabajo en el proceso educativo y la finalidad de la integridad del hombre. La misma fórmula del «sistema mitad trabajo y mitad escuela», en la que se resume actualmente la más avanzada proposición y la realización escolar en los países socialistas, se halla, es cierto, en *El Capital*, pero no pertenece a Marx, sino a los *Informes de los inspectores de fábrica*, de 31 de octubre de 1865, en la Inglaterra de entonces, que era el «demiurgo del mundo burgués»¹. En sí, esta fórmula no nos dice gran cosa, al ser evidente que los inspectores ingleses de fábrica, expo-

¹ *Il capitale*, I, cit., págs. 529-30.

rientes, aunque honestos y filantrópicos, del sistema burgués, le atribuían un sentido y un alcance por cierto muy distinto del que tiene en Marx.

Pero la diferencia sustancial entre la «pedagogía» de Marx y cualquier otra pedagogía, como por otra parte entre todo su método de investigación anti-ideológico y cualquier otra teoría, consiste en el hecho de que, frente a un proceso real, él, como no se adapta al considerarlo natural y eterno al igual que los economistas clásicos, no opone sus razonamientos teóricos, ni para volver atrás a una solución ideal de anterior equilibrio, ni para mejorarlo eliminando los aspectos negativos o contradictorios², sino que asume toda su contradictoria realidad, y ve por el contrario en el desarrollo de las contradicciones, en la aparición del dato negativo, antagónico, la única vía histórica de solución. Puede de este modo situar la consideración de estos problemas en el cuadro más amplio de la división o alienación del hombre, y de la *Zurücknahme* o anulación de esta alienación, sin soñar ni en mundos originarios ni en mundos futuros. (Ya hemos visto como Marx, a pesar de las frecuentes alusiones a un mundo regenerado, no ha dado jamás, a diferencia de los socialistas utópicos, ninguna concreta determinación.) La historia de la sociedad humana, estudiada principalmente allí en donde presenta una posibilidad de investigación científica, es decir, en sus estructuras de base — fuerzas productivas y relaciones de producción, en donde los hombres entran entre sí en la producción de su vida material y espiritual —, es el terreno concreto en el que se mueve siempre.

Y entonces, aunque Marx no haya estudiado nunca ex profeso la formación histórica de las instituciones o estruc-

² Es la acusación que lanza Marx explícitamente al socialismo pequeño burgués, en el *Manifiesto*, entre otros escritos, en donde, después de haber dicho que las clases medias quieren hacer volver atrás la rueda de la historia, ed. cit., pág. 41, dice, refiriéndose a Sismondi, que quiere restablecer los viejos medios de producción y las viejas relaciones de propiedad (y Lenin proseguirá rigurosamente esta polémica). En la *Miseria de la filosofía*, cit., por el contrario, hallamos su crítica al falso hegelianismo de Proudhon, y a su intento de suprimir el aspecto negativo de la sociedad burguesa para conservarla; cf. en particular en las págs. 51, 57 y 91-92: «Basta con plantearse en realidad el problema de eliminar el aspecto nocivo, para liquidar de golpe el movimiento dialéctico».

turas educativas, como parte de las estructuras de la sociedad civil de la que él investiga la anatomía, podrá sin embargo ser útil, intentar confrontar el resultado de su investigación que le lleva a situar en la unión de enseñanza y trabajo el germen de la enseñanza del futuro, con el concreto desarrollo histórico de estas instituciones o estructuras, examinadas desde un punto de vista lo más marxiano posible.

1. Escuela y no-escuela en la historia

Partimos de la consideración que, en la sociedad dividida en clases, o sea, en la sociedad en la que el trabajo está dividido, y en la que esta división se presenta esencialmente como división entre trabajo manual y trabajo mental, o como división entre campo y ciudad, la enseñanza y el trabajo aparecen también divididos, como dos términos incluso antagónicos. La «escuela» — es evidente que el uso de esta palabra es anacrónico al tratar de las épocas más antiguas, y tiñe de un sobresentido moderno a instituciones notablemente distintas de las modernas que llevan este nombre —, en cuanto estructura específica de formación de un determinado tipo de hombre «dividido», nace históricamente en el interior de las clases poseedoras, como estructura destinada exclusivamente a su formación; no existe para las restantes clases. Sólo las clases poseedoras tienen esta particular institución, que denominan escuela, y que — como veremos — únicamente desde hace poco, es decir, más o menos desde los inicios de la Revolución Industrial, empieza a convertirse, en perspectiva, en algo para toda la sociedad. Se ha hablado mucho, y se habla todavía, de oposición entre la escuela del artesano y la escuela del doctor, entre escuela desinteresada y escuela profesional — y en este contexto tiene cabida y sentido la discusión sobre las «dos culturas» —, pero, en realidad, durante miles de años, la oposición no ha sido entre escuela y escuela, sino entre escuela y no-escuela. O para emplear una expresión casi marxiana, la escuela se sitúa frente al trabajo como no-trabajo, y el trabajo se sitúa frente a la escuela como no-escuela.

Sólo las clases poseedoras, decíamos, han conocido una institución específica para el cuidado y la educación de las jóvenes generaciones; las clases productoras no la han conocido jamás, es decir, no ha existido nunca para ellas un lugar que fuese exclusivo de los niños y de los jóvenes. Desde el tiempo en que los escribas del antiguo Egipto, como en las amonestaciones de Ptahotep³, orgullosos de su suerte de personas que a través de la escuela eran destinados a una situación social «sin superiores», la oponían a la suerte de cuantos eran educados para trabajar con dureza bajo la vigilancia de otros, la escuela se ha presentado en las sociedades históricas con esta función. (Y naturalmente, la cosa es válida aunque determinados individuos procedentes de las clases subordinadas pudieran ser admitidos en ella y a través de la misma ser educados para las funciones superiores; el destino del escita Anacarsis, acogido en el mundo cultural griego, no cambia en nada el destino de los escitas, observaba Marx)⁴. En general, pues, la escuela, como lugar específico para la educación de los jóvenes, nace en las cortes de los primeros Estados históricos de Mesopotamia y del valle del Nilo, y se extiende por las islas del Mediterráneo, y de allí a Grecia y a Roma, desarrollándose con distinta caracterización histórica a partir de las instituciones de educación en el seno de la familia (y es, una vez más, evidente que el uso de esta palabra resulta más anacrónico en el caso de la familia que en el de la escuela: designa de un modo alusivo una institución que tiene muy poco de la hipotética familia natural, así como de la concreta familia moderna; se trata, más bien, de la totalidad de la propiedad — natural, animal y humana — del *pater* o dueño). Una familia en donde la división del trabajo crea la figura social de la nodriza (hembra o varón, como en Egipto o, como lo es abiertamente, Fénix para Aquiles, en Homero)⁵, y ésta es la primera imagen histórica de educador.

³ Cf. Hellmut Brunner, *Altägyptische Erziehung*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1957.

⁴ «Los escitas no adelantaron ni un paso hacia la civilización griega, aunque Grecia contara entre sus filósofos con un escita», en *Einleitung zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie*, en *Werke*, cit., vol. I, pág. 383.

⁵ *Iliada*, libro IX, vv. 438-96.

Históricamente, pues, surgen las primeras «escuelas públicas» precisamente de la educación confiada en el seno de la «familia» a educadores especialistas de los hijos de los poderosos (del faraón, del «minos», del *anax*, del *basileus*, del *pater*), en torno a los que se agrupan los hijos de las familias eminentes, estando abiertas también a los jóvenes de otras familias, que acaparan poco a poco toda la vida pública y se caracterizan por su específico contenido. Estas escuelas, en apoyo de la división del trabajo existente en el seno mismo de las clases dominantes, aparecen, por una parte, como escuelas de cultura para los «pensadores de la clase» y sus «ideólogos activos»⁶ (a menudo castas sacerdotales, dada la identidad de ciencia y sacerdocio que se reproducirá con gran variedad de formas en el curso de toda nuestra historia, hasta su actual disolución; el *pontifex*, desde hace miles de años hasta hoy día, no se ocupa ni de puentes, ni de calendario o astronomía, ni de inscripciones históricas) y, por otra, como palestras o tribunas, en las que los ciudadanos guerreros se educaban para el ejercicio del poder político y del arte militar (tal como se educó Aquiles, en la escuela de Fénix, para ser «decidor de palabras y obrador de hechos»). Pero, ya fuesen escuelas de sacerdotes o de ciudadanos-guerreros, seguían siendo estructuras específicas y exclusivas para la formación de las clases dominantes; en la historia griega, es posible seguir el progresivo confluir de las dos tradiciones hacia una institución que — como observa Marrou⁷ — asume el carácter cada vez más de «escuela del escriba», aunque con nuevos contenidos «librescos», y deja caer los de la escuela del ciudadano-guerrero (pero, para que esto fuese posible, había sido necesaria la disolución de las viejas relaciones civiles y políticas). Sin embargo, es notable, como ya se ha observado aquí, la capacidad de supervivencia que poseen determinadas estructuras civiles más allá de la desaparición de las condiciones que las han hecho surgir; en la sociedad griega, y más en la romana, a pesar de la inmediata destinación de

⁶ Cf. *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 43.

⁷ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, París, Editions du Seuil, 6.^a ed., 1965, pág. 151 y *passim*. Existe una traducción italiana, Brescia, La scuola.

la escuela para la formación del ciudadano tipo — el orador como el *vir bonus dicendi peritus* del viejo Catón —, la escuela aparece extrañamente arrancada de la sociedad real, como lo atestiguan las continuas denuncias y burlas, tanto más frecuentes cuanto más ha consolidado aquélla sus estructuras y sus tradiciones. Denuncias que podemos incluso leer en Plauto, en Séneca, y luego en Petronio, en Marcial y, más tarde, hasta llegar a Agustín⁸, testimonios — como diríamos hoy — de una separación de la escuela con respecto a la vida, que se explica únicamente en términos precisamente de supervivencia, cristalizada de estructuras cuya creación es el trabajo lentísimo de siglos y milenios, pero que, una vez constituidas, tienden a permanecer iguales a sí mismas⁹.

Es un hecho admitido que la escuela, cualquiera que sea el aspecto que asumiera, sigue siendo el lugar de formación de las jóvenes generaciones pertenecientes a las clases dominantes, y que las clases subordinadas la ignoran. Los niños y los jóvenes pertenecientes a estas clases no tienen un lugar adecuado para su formación, aunque ello, por descontado, no quiere decir precisamente que no reciban algún tipo de formación. En realidad, reciben una formación, pero no en el seno de un lugar destinado expresamente a los jóvenes, o escuela, sino en el aprendizaje, en directo y permanente contacto con los adultos, en una inmediata participación en su vida y actividad. Se trata, pues, de una auténtica y verdadera formación sobre el trabajo, que, también aquí, puede darse en el seno de la familia, en cuanto ésta coincide con el taller, o en un taller ajeno a la familia, dentro del respeto de normas

⁸ Plauto, *Bacchides*, vv. 384-415 (que traduce sin embargo de Menandro y nos da, por consiguiente, más bien el cuadro de la escuela griega alejandrina); Séneca, *Epistulae ad Lucilium*, LXXXVIII, «ideo non discentes necessaria, quia supervacanea didicerunt»; Petronio, *Satyricon*, I: «et ideo ego adulescentulos existimo in scholis stultissimos fieri, quia nihil ex his, quae in uso habemus, aut audiunt aut vident»; Marcial, *Epigrammaton libri*, IX, 74: «At me litterulas stulti docuere parentes. Quid cum grammaticis rhetoribusque mihi?», además de IX, 69 y X, 62. Agustín, en las *Confesiones*, da amplias descripciones del desorden escolar. Naturalmente que aquí podríamos multiplicar las citas.

⁹ Hemos empleado expresiones muy parecidas a las que Marx emplea para designar la lenta formación y la cristalización de las técnicas artesanas; pero se trata, verdaderamente, de formas análogas de existir de determinadas formaciones históricas.

de validez pública y común que, a lo largo de los siglos, quedarán establecidas por varios *collegia* o *universitates* o corporaciones en sus estatutos. Y aunque a lo largo de siglos y de milenios estos estatutos hayan regulado minuciosamente las normas del aprendizaje, no por ello han creado jamás una institución «escuela», sino que han considerado siempre el proceso educativo como parte integrante del proceso laboral y jamás han aislado a las jóvenes generaciones, en el curso de su formación, de las generaciones adultas. En resumidas cuentas, el aprendizaje artesano no ha sido nunca una escuela, sino el trabajo mismo en el oficio, no ha sido jamás el lugar destinado a los niños atendidos por adultos especialmente cualificados para ello, sino, al contrario, la admisión de los niños en el lugar que corresponde a los adultos.

Durante miles de años, pues, en las sociedades divididas en clases sobre la base de la división del trabajo, entre la formación de las capas dominantes y la preparación profesional de los productores pertenecientes a las clases subordinadas (sin hablar de los campesinos, a los que la división fundamental entre ciudad y campo no permite ni tan siquiera la elaboración de un determinado proceso educativo normativo, sino únicamente el puro y simple crecimiento al lado de los adultos), ha existido un hiato profundo, una separación absoluta, no únicamente en el sentido de que las dos organizaciones no tenían ningún punto de contacto entre ellas, sino también en el sentido de que no había ninguna comunidad de principios, de contenidos, de métodos entre las dos distintas formaciones. Una comprendía la educación para las «artes» inmediatas del poder — armas y política —, para unos, y las ciencias teóricas, para otros — el escribir y calcular, que con los antiguos sistemas de numeración y escritura exigía una alta especialización, llegando a los más complejos cálculos geométricos y astronómicos —; la otra, comprendía las diversas actividades manuales y el mínimo de «nociones» relacionadas íntimamente con ellas (más aquel poco de «doctrina» que trascendía de las clases dominantes, por medio de sus «ideólogos»). Aparece evidente que, en esta situación de sociedad dividida y de diferen-

ciados procesos de formación del hombre, se pudiese dar, para decirlo con palabras de Marx, grandes desarrollos en el interior de un determinado ámbito, pero que era impensable un desarrollo libre y completo del individuo¹⁰.

Hemos indicado que en el mundo clásico grecorromano se había producido la progresiva mezcla — en el seno del sistema de formación de las clases dominantes — de la escuela del escriba y de la del ciudadano-guerrero, lo que significó, en parte, con respecto a las civilizaciones orientales, la sustracción a la casta sacerdotal del monopolio de las ciencias teóricas, de la cultura y, en definitiva, el primer ejemplo de una cultura laica, o mejor dicho, de la superación de la rígida división del trabajo en el seno de las clases dominantes. El Medioevo reproduce una neta división, al interior de las clases dominantes, entre *clerici* y *milites* y entre los respectivos ambientes educativos; mientras la masa de productores quedó relegada al aprendizaje de la técnica escueta y limitada, en tanto que rigurosamente codificada en sus estatutos corporativos¹¹, gozando únicamente de aquellas briznas de la ciencia o doctrina que le llegaba de los exclusivos elaboradores de cultura. En los umbrales del mundo moderno, ni siquiera fue capaz aquella gran revolución popular en el campo de la cultura, que fue el surgir de las literaturas vulgares que arrebataron a los clérigos el monopolio de la pluma creando formas y contenidos culturales nuevos, de contraponer una escuela nueva a la organización tradicional para la difusión de la cultura a la antigua escuela. Y ni siquiera el sucesivo florecimiento de la cultura humanística — de una cultura que, contemporánea a la ascensión de una nueva clase dominante que ya no era feudal, pero sí burguesa, elaboró, desprendiéndose del tronco popular de la edad comunal, formas aristocráticas nuevas, pero laicas en el sentido antes indicado — supo ir más allá de la creación de un tipo de escuela adaptada a la formación del hombre ideal

¹⁰ *Grundrisse*, cit., págs. 386-87, traducido en *Forme*, cit., pág. 31.

¹¹ Respecto a la Francia medieval, por ejemplo, la reunión de estos estatutos, realizada por el padre Etienne Boileau en su *Livre des métiers*, de 1268, ofrece un material precioso para esta cuestión. Cf. Antoine Léon, *Histoire de l'éducation technique*, París, Presses Universitaires de France, 1961, pág. 10.

de los nuevos grupos dominantes, y propuso únicamente (con Vittorino da Feltre, con Comenio, por ejemplo) exigencias más unitarias, pero que se mostraban inadecuadas para traducirlas en una práctica general. La separación entre cultura y aprendizaje, y la total ausencia de toda formación, permanecieron intactas.

2. La unión de enseñanza y trabajo en la historia

Únicamente con la moderna revolución industrial se da el hecho realmente nuevo de la configuración y de la formación del productor como «escuela» o lugar de los jóvenes de cuya organización ya no se ocupan únicamente determinadas clases, sino toda la sociedad civil entera, por medio del Estado. Cuando, por ejemplo, en la Francia de Luis XIV, el Estado empieza a regular la formación de los obreros de las manufacturas Gobelins (fundadas en 1662), o con la Real Academia de Arquitectura, instituye en 1671¹² la primera escuela superior de carácter técnico (si se excluyen las escuelas de medicina, empezando por la salernitana), el hecho lleva implícito en sí la superación del aprendizaje artesano en el seno de las corporaciones de artes y oficios, y la adaptación del aprendizaje artesano a las exigencias del demiurgo burgués, que tiende siempre con más claridad a conformar toda la sociedad a su propia imagen y semejanza. El hecho de que en Francia el camino haya sido el de la intervención del Estado, y en Inglaterra, por el contrario, la eliminación de hecho del antiguo aprendizaje por obra de la objetiva expansión de la fábrica¹³ que, en definitiva, los caminos recorridos en los dos países industriales sean distintos, depende únicamente de su distinta configuración histórica y social, pero no cambia en nada esta relación, en la que destrucción del aprendizaje y creación de

¹² Cf. A. Léon, *op. cit.*, págs. 20 y 21.

¹³ Cf. *El capital*, I, cit., pág. 411, en donde Marx observa que no sólo en el taller artesano, sino incluso en el seno de la manufactura y de la fábrica, los obreros conservan celosamente por largo tiempo las leyes del aprendizaje (*laws of apprenticeship*) con sus siete años de aprendizaje, que fueron «destruidos» únicamente por la gran industria.

instituciones para la formación del trabajador *sub specie* de escuela, constituyen el nuevo proceso en curso.

Lo característico en este proceso es que la estructura educativa, de las clases privilegiadas, consolidada durante milenios se extiende (y se degrada) a las clases subordinadas, llevándoles su tipo de organización, su tradición y sus métodos. Y ello obedece no sólo al hecho de la fuerza de la inercia propia de toda estructura existente, o al hecho de que la clase dominante tienda a destruir las estructuras o instituciones típicas de las clases subordinadas (como hace en concreto con el aprendizaje artesano) para imponer sus propias estructuras; sino que corresponde a la inevitable, objetiva necesidad de expandir las adquisiciones, anteriormente exclusivas o sacrales de la ciencia, que, cuanto más se convierte de especulativa en activa, tanto más necesita extenderse y entrar ampliamente en el proceso laboral.

Es indudable que este moderno procedimiento de desarrollo ha implicado también la estructura escolar tradicional, motivando cada vez con más amplitud sus contenidos científicos (las *artes reales*, que no habían tenido jamás demasiado predicamento), y dando a éstos un carácter a la vez cognoscitivo y operativo, e incluso marcando en parte la metódica propia de estos contenidos con la propia de la enseñanza tradicional de las *artes sermocinales*; el nuevo contenido había caído en parte en la vieja forma, clasificadora y libresca. A este nivel histórico podía darse la ruptura entre *escuela* del doctor y *escuela* del artesano; la primera, marcadamente libresca y desinteresada; la segunda, marcadamente profesional y práctica; pero las dos, en definitiva, escuelas.

Toda la pedagogía moderna es, pues, una disputa sobre la relación entre teoría y práctica, entre escuela del leer y escuela del hacer; o, más bien, una continua polémica de los innovadores contra la escuela del leer desde cuando Rousseau declaró: «*Je hais les livres, ils n'apprennent qu'à parler sur ce qu'on ne sait pas*»¹⁴, hasta cuando Dewey denunciaba como un residuo

¹⁴ J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 1957, pág. 210.

de una época ya superada del desarrollo intelectual la posición dominante que ocupa el conocimiento libresco dentro de la enseñanza escolar, y habla del mismo como de un «fetiche de la enseñanza primaria»¹⁵. En un modo u otro se ha advertido la exigencia de sustituir la enseñanza libresca por otros procedimientos educativos, o al menos completarla con otros procedimientos educativos. Sabemos que en la historia de esta disputa se tiende a colocar a Marx, *sic et simpliciter*, entre los partidarios de una escuela práctica y profesional; pero, tal como hemos visto, es preciso rechazar esta interpretación de su pensamiento.

3. Marx y las pedagogías postmarxianas

Fuera de la tradición marxista, resulta típica, pues, la incapacidad de situar el pensamiento pedagógico marxiano en la historia de la pedagogía. Incluso cuando se le admite en cierto modo, si tiende a integrarlo sin una diferenciación suficiente entre las corrientes más destacadas, desde el socialismo utópico, al evolucionismo, el positivismo o el pragmatismo, sobre la base de unas analogías más formales que sustanciales¹⁶.

En realidad, puede decirse que la base y, por tanto, la matriz indirecta de las tesis pedagógicas marxianas, por una parte, y de las restantes tesis pedagógicas modernas, por otra, es la misma; es decir, la realidad de la Revolución Industrial, con las profundas transformaciones que ha determinado en todos los niveles de la vida social. En el terreno educativo, esta revolución ha eliminado el viejo modo de adiestramiento de las clases trabajadoras, con el aprendizaje sobre el sitio de trabajo junto a los adultos, y ha puesto en crisis el carácter privilegiado y retórico de la formación de los grupos dominantes en la escuela tradicional. Pero, si la Revolución Industrial es la

¹⁵ John Dewey, *L'educazione di oggi*, Florencia, La Nuova Italia, 1950, págs. 19-21.

¹⁶ Para esta incapacidad o inseguridad, son típicas, por ejemplo, la *Storia della educazione occidentale*, de Boyd, puesta al día por E. J. King, Roma, Armando Armando, editore, 1966, y las *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La scuola, 1963, de las que hablaremos a continuación.

matriz común, es distinto el modo de situarse frente a ella. En los diversos representantes de las pedagogías modernas no-marxistas, puede ser de censura o de aceptación ahistórica o de contraposición utópica; en Marx, es una aceptación consciente de la historicidad de las relaciones sociales y de su reflejo en la ideología, y una actitud a captar en el dato histórico la tendencia del movimiento. Téngase en cuenta, por ejemplo, a propósito de la nueva relación ciencia-trabajo planteada por la Revolución Industrial, como el Emilio de Rousseau se situaba frente a la multiplicación de los instrumentos y a la división del trabajo; se burlaba de la gente «*sottement ingénieux*» que no se contenta con sus propias manos y exaltaba la atrasada producción artesana¹⁷. Téngase en cuenta, todavía, el modo con que Adam Smith había eternizado la división industrial del trabajo, generadora de la división de los talentos, y la crítica de este ahistórico objetivismo que — como hemos visto — Marx desarrollaba ya en sus *Manuscritos del 1844*. Téngase en cuenta, por último, el modo con que los utopistas del siglo XIX, partiendo de una rigurosa denuncia de la división del trabajo en el moderno sistema de fábrica, contraponían únicamente sus excogitaciones (como hace Fourier con su «*papillonnage*», destinado a hacer surgir las vocaciones que preparen para una división del trabajo)¹⁸ o sus experimentaciones *in vitro* (como hace Owen, que es el más presente en el pensamiento de Marx). En Marx no se da ni censura, ni asunción ahistórica, ni contraposición utópica, sino, como hemos visto,

¹⁷ Cf. *Émile*, cit., pág. 216.

¹⁸ Téngase presente que Fourier, de quien, como hemos visto, criticaba Marx la concepción del trabajo como juego, considera que la división del trabajo debe ser «llevada al grado máximo con el fin de situar a cada sexo y a cada edad en las funciones que le cuadran», llegando a conclusiones muy distintas de las de Marx, de una habilidad-omnilateralidad. Así, su hipótesis de que «el hijo de un "príncipe" (de su "falange") puede sentir la afición de zapatero, puede ser el camino para ocuparse de zapatería, de tenería, de química y, poco a poco, la iniciación a todas las actividades», en cuanto atractiva como aproximación didáctica de la práctica a la teoría, de la profesión a la ciencia, aparece todavía muy lejana de la enseñanza tecnológica teórica y práctica de Marx y, principalmente, abierta a la crítica marxiana contra los simios de Basedow. Para Fourier, cf. especialmente *Le nouveau monde industriel et sociétaire*, en *Oeuvres complètes*, VI. Hay que observar que el término «civilisation» empleado por él parece coincidir con el que Marx denomina «economía política», y Hegel la «bürgerliche Gesellschaft».

la constatación y la individualización de las soluciones en el desarrollo de sus contradicciones, que propone objetivamente la reunificación de ciencia y trabajo.

Ni incluso la exigencia, tan típicamente marxiana, del hombre «omnilateral», es en él un presupuesto abstracto. Podríamos hallar, por ejemplo, el origen en los utopistas, en Fourier y en su educación «integral», a la cual deben servir las artes, la gimnasia y el trabajo manual; pero sería inútil entretenerse en encontrar analogías en otros pedagogos. Inútil, por ejemplo, recorrer a Herbart y a su «multilateralidad» como extensión del interés, o a su idea moral de la «plenitud» para el desarrollo armónico e integral de la mente y del carácter; o, incluso, a Spencer y a su enseñanza científica como fundamental para el fin de una educación con miras a una vida «completa»¹⁹. Podremos encontrar, efectivamente, términos análogos a los marxianos en múltiples filósofos y pedagogos, pero nunca en su contexto, que rechaza utopismo, moralismo, individualismo, y arranca incluso de una rigurosa crítica de las relaciones sociales.

Así, el nexo que propone entre enseñanza y trabajo no puede identificarse con el propuesto por las modernas escuelas activas del trabajo — del *sloyd*, del *learning by doing* — de inspiración positivista o pragmática o de otro tipo, desde Salomon a Dewey y Kerschensteiner. El trabajo de que habla Marx no es el trabajo artesano a lo Rousseau (toda «reminiscencia romántica anti-industrial»²⁰, lo sabemos, le es totalmente ajena); ni el de las modernas escuelas empresariales, aislado de la enseñanza general y destinado a la adquisición de uno o, incluso, más cargos determinados (lo que había criticado en 1847, como propuesta «predilecta de los burgueses»). Ni es tampoco un trabajo meramente didáctico, la alternativa o el correctivo de una cultura abstracta, la «combinación del aprendizaje con elementos de educación liberal», como dice King²¹. Se trata

¹⁹ Para estas referencias, véase Boyd, ya citado.

²⁰ La expresión está en los *Manuscritos de 1844*, cit., pág. 276, pero no faltan otras análogas en Marx, esp. *ibid.*, pág. 218.

²¹ *Historia de la educación occidental*, cit., pág. 470.

de un trabajo productivo, práctica del manejo de los instrumentos esenciales de todos los oficios, asociado a la teoría como estudio de los principios fundamentales de las ciencias. Un trabajo que excluye toda contraposición entre cultura y profesión, no tanto en cuanto proporciona las bases para una multiplicidad de opciones profesionales, sino en cuanto es actividad operativa social, que se basa en los aspectos más modernos, revolucionarios, omnicompletivos del saber. Aquello que la misma fábrica postula, sin poderlo proporcionar, mientras no intervenga un *praktischer Umsturz*, un cambio revolucionario.

Unir enseñanza y trabajo y situar el proceso educativo rico en contenidos teóricos en el corazón de la moderna producción, no es un programa pedagógico que de por sí identifique el marxismo con otras pedagogías modernas. No lo identifica, por ejemplo, con el pragmatismo. Sin embargo, algunas formulaciones marxianas que, en su concisión, podrían considerarse — como de hecho ha sucedido — fórmulas típicas de una posición pragmática, conservan diferencias de principio sustanciales. Léanse de nuevo en las *Tesis sobre Feuerbach* las observaciones de Marx sobre el carácter práctico del pensamiento²². Es evidente que aisladas de todo el contexto de la investigación de Marx, de su discusión con el idealismo hegeliano o con el materialismo metafísico del siglo XVIII o XIX hasta Feuerbach, estas tesis podrían admitirse como una definición que no desentonaría en boca de un Pierce o de un James o de un Dewey²³. En realidad, una tal aproximación sólo puede realizarse si no se profundiza un poco más en el pro-

²² *Tesi su Feuerbach* (3.º y 11.º), en F. Engels, *Ludovico Feuerbach e il punto d'approdo della filosofia classica tedesca*, cit., págs. 77-78. En particular: «La cuestión de si al pensamiento humano le pertenece una verdad objetiva no es una cuestión teórica sino práctica. Es en la actividad práctica en donde el hombre debe demostrar la verdad, la realidad y el poder, el carácter terrenal de su pensamiento. La disputa sobre la realidad o no realidad de un pensamiento que se aísle de la práctica, es una cuestión puramente escolar». Y todavía: «Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de varias formas, pero se trata de cambiarlo».

²³ Cf. Lamberto Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, Florencia, La Nuova Italia, 1952, págs. 43, 61, 65, 67, 79. Sobre la interesante aproximación que propone entre marxismo y pragmatismo, se discutirá brevemente más adelante; pero es ciertamente un tema digno de un mayor desarrollo.

blema. La práctica en que piensa Marx es algo que no coincide con el objetivo individual en el que se verifica la validez de un pensamiento, que es la típica posición del pragmatismo. Marx, sin embargo, habla de cambiar el mundo, es decir, de una actividad en la que la sociedad humana está empeñada solidariamente y que representa un poco todo el proceso de su historia: apoderarse de la naturaleza de un modo universal, consciente y voluntario, modificarla y, al modificar la naturaleza y el propio comportamiento para con ella, modificarse a sí mismo, al hombre. Esta sola alusión al carácter no individualista, sino social y «genéricamente» humano del pensamiento de Marx, ya lo separa netamente de la tesis pragmática. Para Marx, no se trata únicamente de coincidencia de una determinada hipótesis de investigación, de pensamiento, con un determinado resultado práctico, sino más bien de no hacer del pensamiento una «ideología», es decir, un pensamiento alienado; verificar la validez de un pensamiento sobre el plano genéricamente humano y social, como capacidad de transformación de la naturaleza y de la sociedad, y no únicamente de perseguir objetivos inmediatos.

Habría que confrontar más bien con la posición marxiana la realidad de las instituciones escolares y de las teorías pedagógicas de los países que se denominan socialistas y marxistas. En efecto, la compleja historia de la escuela soviética, a la que tal vez se ha querido atribuir un carácter de incoherencia y de contradictoriedad²⁴, oscila constantemente en torno a la investigación de los mejores modos de actuación de estas hipótesis marxianas (leninianas). Desde la U.R.S.S., estas exigencias pedagógicas y el sistema educativo en que se expresan, pasaron más tarde a los países que por diversas vías llegaron al socialismo, aunque actualmente una tercera parte de la humanidad se educa en sistemas escolares inspirados por estos principios. Nos basta con destacar aquí que el estudio de cómo estos principios se traducen en la práctica podría presentar muchos aspectos interesantes; la enseñanza *politécnica* puede quizá

²⁴ La observación es de Luigi Volpicelli, en *Storia della scuola sovietica*. Brescia. La scuola, 1950, y ha sido tomada varias veces por otros.

correr el riesgo de presentarse como simple instrucción profesional o pluriprofesional, tal como Marx la criticaba en 1847: el sitio del trabajo en la enseñanza puede oscilar entre una función abstractamente moral, de educación al amor para el trabajo y al respeto para con los trabajadores, y una función más propiamente didáctica, de aproximación experimental-intuitiva a las nociones teóricas o de su verificación en lo concreto; el ideal de la omnilateralidad puede atenuarse en lo de la multilateralidad (en los países de lengua neolatina se ha perdido quizás incluso el sentido de la palabra marxiana, cuyo equivalente exacto es posible, pero no existe en la tradición lingüística corriente). Pero, en general, aunque las tradiciones heredadas o los problemas nuevos hacen sentir su peso en la interpretación y en la aplicación de los principios (aunque ¿ha planteado jamás Marx sus tesis como «principios»?), nos referimos rigurosamente a éstos²⁵. Hasta el punto, incluso, que en la historia de la pedagogía se establece una rígida subdivisión entre un «antes» y «después» de Marx, que corre el riesgo de aislar demasiado su pensamiento de las demás corrientes modernas²⁶.

4. El marxismo y los problemas actuales de la enseñanza

Consideremos ahora el proceso objetivo de la enseñanza en el mundo moderno a lo largo de los cien años que nos separan de Marx. El hecho más evidente en los países industrialmente desarrollados que tenía a la vista es, principalmente, un hecho cuantitativo, la expansión de la escolaridad.

²⁵ La historia de la investigación pedagógica, además de las actuaciones prácticas en los países socialistas, constituye, actualmente, un conjunto de materiales dignos de un estudio serio.

²⁶ Es ésta, por ejemplo, la subdivisión de la materia en la *Istoria pedagogiki*, de la Academia de Ciencias de la U.R.S.S., Moscú, 1955, traducida al italiano con el título, correctamente deducido del índice, de *Storia della pedagogia prima e dopo Marx*, Roma, Armando Armando, 1960. Para todo el problema de la relación entre escuela socialista actual y tesis pedagógicas marxianas, pueden verse los tres volúmenes sobre *Il marxismo e l'educazione*, cit.

La escuela, de estructura reservada a los niños de los ambientes privilegiados, se ha convertido cada vez más en escuela abierta también a los niños de las clases subordinadas. El viejo aprendizaje artesano ha desaparecido, y el vacío que ha dejado ha sido llenado por la enseñanza elemental y técnico-profesional, y por el nuevo aprendizaje sobre el trabajo representado por las escuelas de fábrica. La antigua discriminación de clase sigue manifestándose, más o menos acentuada en los diversos países, con dos líneas de fractura: una, «horizontal», entre los que dejan precozmente las estructuras escolares para entrar en las estructuras del trabajo y los que permanecen ulteriormente para adquirir la ciencia; otra, «vertical», entre los que estudian en la escuela desinteresada de la cultura y los que aprenden en la escuela profesional de la técnica. La tendencia actual es la del desplazamiento hacia arriba de la división «horizontal»; de los tres años de escolaridad obligatoria de hace un siglo, se ha pasado a los ocho años actuales. Se trata de un proceso que Marx consideraría natural y espontáneo, que procede no sin contradicciones, y que viene determinado por el desarrollo objetivo de la producción, más que por las exigencias de la ciencia pedagógica, por la mayor disponibilidad de bienes, incluidos los culturales, la más amplia introducción de los adultos y, en particular, de las mujeres, en la producción industrial, y la abolición del trabajo infantil de fábrica, «liberando» a los niños de la familia y del trabajo, dejándolos disponibles para la escuela. Éste es el fundamento objetivo del aumento de la escolaridad, del desplazamiento hacia arriba de la fractura «horizontal».

Análoga — e igualmente contradictoria — es la tendencia objetiva a dejar menos clara la fractura «vertical» entre cultura y profesión. La actual fase del progreso tecnológico tiende a reunificar ciencia y trabajo; basada en la cibernética y la automatización, exige cada vez menos obreros y cada vez más técnicos e investigadores de elevado nivel; exige, a la vez, un conocimiento específico de cada una de las estructuras — disciplinas, preparación — y capacidad de integrar más estructuras o de dominar las relaciones que las unen.

El análisis marxiano puede ser un «modelo» del análisis que hay que aplicar actualmente para descubrir, no sólo el estado actual de la tecnología, sino también el proceso contradictorio que se deriva; para descubrir, por ejemplo, la contradicción entre el elevado nivel tecnológico exigido al moderno productor y su condición social, y determinar así las exigencias de formación técnica, cultural y social que hay que satisfacer.

Otro proceso evidente en el campo de la enseñanza a lo largo de los cien años que nos separan de Marx, ha sido el relativo a la investigación metodológica; en particular, la polémica de las escuelas nuevas o activas contra los contenidos arcaicos y los esquemas clasificadores y, sobre todo, contra los métodos dogmáticos y catequísticos de la escuela tradicional. También esta renovación ha sido un fruto de los tiempos, promovido por la necesidad de acomodar la enseñanza con el Estado y el cada vez más rápido progreso de las ciencias y de las técnicas. Ha sido característica al menos, en parte, de este movimiento, una determinada obliteración de los contenidos y la acentuación de los métodos, denominados «activos», basados en el interés y la libre elección del alumno. Pero el movimiento actualmente en vigencia en la moderna pedagogía, sin renunciar al momento metodológico y motivacional, tiende a marcar el acento sobre la exigencia de la sistematicidad, de la organicidad, de la racionalización del saber²⁷. La tendencia a superar la alternativa entre espontaneidad del discente y organicidad del saber, entre interés subjetivo y datos objetivos, entre motivación y racionalización, no es ajena a las tesis marxistas de la totalidad del saber y de la omnilateralidad del hombre, que permiten así una coherente aproximación a esta problemática.

²⁷ En los países socialistas, por ejemplo, está vivo el interés por las nuevas ciencias, como la astrofísica, o por las «nuevas tendencias» de las ciencias tradicionales, como la matemática o la lingüística moderna, y por su introducción en la enseñanza. Y desde el momento en que, en septiembre de 1957, el primer sputnik soviético surcó los espacios, es precisamente en una de las patrias del moderno activismo, los EE.UU., donde se busca febrilmente recuperar este rigor objetivo de la enseñanza; son prueba de ello, entre otras cosas, la enseñanza programada, al menos en determinados aspectos, y las investigaciones sobre la estructura de las disciplinas para su puesta al día y su accesibilidad por parte de los alumnos de las distintas edades. Los nombres de Skinner o de Bruner son conocidos universalmente.

En nuestra época — la época de la coexistencia del capitalismo y el socialismo, de la aparición en la historia de nuevos pueblos, y de la segunda Revolución Industrial, que no sólo lanza a los espacios las astronaves del hombre, sino que también implica inevitablemente en sus formas, ya sea con trágicas contradicciones, a todos los pueblos, cualquiera que sea el nivel de civilización en que se hallen —, el hecho más resonante dentro de la enseñanza lo constituye la expansión objetiva y espontánea de la escolarización, no sólo en los países desarrollados, sino en *todos* los países. Se habla actualmente de un proceso en marcha hacia un sistema de enseñanza mundial.

No ignoramos en absoluto las contradicciones a través de las cuales se realiza también esta novísima expansión. No obstante el aumento de la escolarización en los países nuevos, las «pinzas» entre islas de cultura avanzada y zonas culturalmente hundidas tienden ulteriormente a abrirse; el 95 % de la investigación científica se desarrolla actualmente en sólo treinta países²⁸; en vez de o junto a la antigua emigración de ejércitos de obreros no cualificados, se da actualmente la emigración de cuadrillas de técnicos y de científicos de los países pobres hacia los países ricos; la exportación de las patentes de los países avanzados a aquellos atrasados convierte en inútil en estos últimos la organización de la investigación. Todo ello no hace más que consolidar el monopolio cultural de los países desarrollados, condicionar el empobrecimiento cultural de los países menos desarrollados, y hacer más difícil su autónomo «despegue» cultural. En conjunto, el mundo atraviesa actualmente una fase de tránsito de una sociedad campesina-artesana a una sociedad industrial avanzada, semejante en ciertos aspectos de la fase que Marx investigaba hace un siglo en el seno de cada nación. Los desequilibrios entre los individuos y las clases son también desequilibrios entre los pueblos, algunos de los cuales se hallan actualmente en condiciones de explotación, de sujeción, de «alienación», análogas a las que se encontraban

²⁸ Cf. la ponencia del profesor I. Bognár, *La place de la recherche scientifique dans les pays en voie de développement*, en el Simposio de la World Federation of Scientific Workers, septiembre de 1965, Budapest. (Texto ciclostilado.)

los individuos y las clases en el seno de la sociedad industrial de hace un siglo.

Ahora bien, prescindiendo aquí de toda discusión sobre cuál puede ser la función autónoma de la enseñanza en la transformación de la sociedad, nos parece que podemos decir que, del mismo modo que hace cien años Marx veía en el sistema de enseñanza de los obreros «el germen de la enseñanza del futuro», así se puede descubrir en las exigencias de enseñanza de los pueblos «nuevos» y en las formas en que se intenta desarrollarlas, la tendencia y la necesidad de configurarse según los modelos más avanzados. Puede ser utópico y velcioso postular una escuela avanzada en cuanto a estructuras, contenidos y métodos, en una sociedad pobre y atrasada; y nadie quiere presuponer datos de desarrollo no existentes. Pero no todo son, afortunadamente, aspectos negativos en los implícitos elementos de ruptura, de separación de las mil *routines* escolares que embarazan la escuela tradicional, contenidos en las instituciones escolares de los pueblos más nuevos, prescindiendo de su nivel; quizá sería preciso situar actualmente estos nuevos elementos más bien entre los aspectos sociales que entre los propiamente técnicos y culturales. Pero podrían contener también «gérmenes de una enseñanza del futuro», tal como hace cien años le pareció a Marx que había descubierto en la escuela del proletariado.

II. La pedagogía marxista en Italia: Antonio Gramsci

El marxismo teórico en Italia sólo puede identificarse en la mayor parte de su historia de un modo indirecto con el movimiento político de la clase obrera, en cuya experiencia tuvieron un gran peso durante muchos decenios movimientos culturales de diversa procedencia, especialmente positivistas. No interesa, pues, en esta ocasión, comprobar los eventuales reflejos de la pedagogía marxiana en la acción política del antiguo Partido Socialista a lo largo de los treinta años que van de 1892 a 1922, o sea, desde su origen hasta el advenimiento del fascismo, ni tampoco del Partido Comunista en los primeros veinte años desde su nacimiento, en 1921, hasta la caída del fascismo.

1. Del premarxismo de Labriola al marxismo de Gramsci

Antonio Labriola, el único pensador marxista de relieve en Italia en el período de la primera organización política de la clase obrera italiana, no puede tenerse en cuenta en esta investigación, porque los interesantes y orgánicos escritos de pedagogía que nos ha dejado, todos ellos anteriores a 1876, preceden a su conocimiento de Marx y a su original y rigurosa adhesión al marxismo¹. Los motivos pedagógicos que en sus escritos pueden presentar una cierta homogeneidad con los marxianos, hay que atribuirlos más bien a un origen herbartiano; por ello, la exigencia de una «cultura completa» que hay que impartir a las «clases sociales que realizan trabajos especializados», o de una escuela popular entendida como ins-

¹ Antonio Labriola, *Scritti di pedagogia e di politica scolastica*, por Dina Bertoni Jovine, Roma, Editori Riuniti, 1961, pág. 300.

tituto en el que «se encuentre el modo de liberar por completo la labor educativa». Y lo mismo puede decirse del modo como Labriola contrapone más que integra «la acción educativa de la cultura histórica y literaria» a las «influencias exclusivas de las disciplinas técnicas» como su necesario contrapeso, en cuanto «los intereses espirituales deben suavizar las tristes consecuencias del ejercicio de las artes manuales, es decir, el egoísmo y el exclusivismo»². Es pues, evidente, que se trata de posiciones premarxistas, con la típica asunción de la técnica y del trabajo como cosas *naturaliter* inhumanas, y de la tradicional formación intelectual como única humana, con la presentación de esta última como correctivo y contrapeso de la primera, más que como complemento indispensable la una de la otra y, en definitiva, una y otra como momentos imprescindibles del mismo proceso educativo.

En cambio, con los escritos pedagógicos de Gramsci, nos encontramos por primera vez integralmente en el surco del pensamiento marxiano (y leniniano); en realidad, mucho más de cuanto en general se admite. Gramsci, como ya se sabe, se ocupó mucho de cuestiones pedagógicas y, principalmente, pero en forma exclusiva, en los años de su oprimida madurez, bajo el empuje de dos intereses convergentes: el interés personal de la paternidad impedida en su realización, y el más general de la investigación teórico-práctica. Las cartas y los cuadernos de cárcel no son unos textos exclusivos (existen también unos interesantes artículos juveniles), pero sí principales³. Gramsci conocía seguramente los textos de Marx editados entonces; no los específicamente antropológico-pedagógicos a los que nos hemos referido principalmente en esta investigación, como los *Manuscritos del 1844*, *La ideología alemana* y los *Grundrisse*, que fueron publicados, o bien después de su muerte, o cuando la obtusa vigilancia carcelaria impedía

² *Ibid.*, págs. 96, 98, 103-104.

³ Cf. en particular, entre las *Opere* de Antonio Gramsci, Turín, Einaudi, las *Lettere dal carcere*, 1.^a ed. 1947, y *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, 1.^a ed. 1949, que citamos. Para los estudios pedagógicos, será de gran utilidad la antología gramsciana sobre la formación del hombre, realizada por Giovanni Urbani, de próxima aparición en Editori Riuniti.

que pudiesen llegar hasta él. Es cierto que no ha realizado nunca una crítica filológica sobre los textos pedagógicos, ni sobre ningún otro texto de Marx. Pero su propia biografía, incluso antes que el contenido objetivo de su pedagogía, nos confirma que ésta presupone, sino la reasunción, al menos el conocimiento de las tesis marxianas, que Lenin había tratado con tanto rigor durante los primeros años de la revolución bolchevique y del poder soviético. Gramsci, en efecto, durante su estancia en la U.R.S.S. en los difíciles y heroicos años de 1922 y 1923, pudo conocer y seguir con creciente interés los debates y las primeras realizaciones en el campo de la enseñanza. Lo confirma también la correspondencia con sus familiares que vivían en la U.R.S.S., la cual constituye uno de los principales testimonios del pensamiento pedagógico gramsciano, y en la cual el problema de la educación de sus hijos, Delio y Giuliano, se enlaza con el de las instituciones escolares y de las orientaciones pedagógicas del Estado socialista: «La cuestión escolar me interesa muchísimo», escribía en 1931 a su mujer, demostrando estar bastante informado para exponer críticas pertinentes, y pidiendo que se le tuviera al corriente en todo lo posible⁴. Por desgracia, como en la cárcel no podía recibir de la U.R.S.S. otra información que la contenida en las cartas de su mujer, carecía de la posibilidad de consultar los textos de Marx o, al referirse mentalmente a ellos, de hacer demasiado a menudo una explícita mención en sus apuntes, por la inevitable cautela — incluso de lenguaje — que le imponía la censura fascista. No hay que sorprenderse, pues, si la referencia a Marx, incluso en los aspectos de la cuestión pedagógica, no sólo no aparece jamás explícita, sino que ni siquiera se muestra perceptible.

A nosotros, por otra parte, no nos interesa aquí destacar todos los posibles puntos de coincidencia o de dependencia del pensamiento de Gramsci con respecto al de Marx en las cuestiones educativas; nos interesa únicamente especificar si existe, y con qué intensidad, una sustancial coincidencia sobre los

⁴ *Lettere...*, cit., pág. 159, carta n.º CIII de 14 de diciembre de 1931.

motivos centrales y típicos de la pedagogía de Marx y que la distingue de otras pedagogías, sin perder de vista las formas propias de Gramsci al expresar su pensamiento.

2. Enseñanza y trabajos en Gramsci

En primer lugar, veamos la cuestión del trabajo. Gramsci presenta de nuevo el nexo marxiano (y leniniano) enseñanza-trabajo, pero — conviene advertirlo pronto — sin admitir integralmente la hipótesis marxiana de un trabajo productivo, industrial y, por tanto, remunerado, de los niños. El trabajo, para Gramsci, es esencialmente un componente de la enseñanza, que se refiere con prioridad al aspecto práctico de la enseñanza tecnológica en Marx; no se trata de uno de los dos términos antagónicos y complementarios del proceso educativo, junto con la enseñanza en sus diversas formas, sino de algo asumido en el interior del contenido y el método de la enseñanza. Mientras en Marx, en definitiva, se da principalmente la integración de la enseñanza, aunque sea en plena autonomía y riqueza de contenidos, dentro del proceso del trabajo de fábrica, en Gramsci se da la integración del trabajo como momento educativo dentro del proceso totalmente autónomo y primario de la enseñanza. Pero, a pesar de esta diferencia notable, no sólo la inspiración gramsciana es netamente marxista, sino que no se reduce ni se confunde jamás con las demás pedagogías ni con el trabajo profesional de las tradicionales escuelas subordinadas de oficio, ni con el trabajo «snob» y de diversión de las tendencias pedagógicas «progresivas».

Gramsci, en cambio, sitúa «el concepto y el hecho» del trabajo como «principio educativo inmanente de la escuela elemental»; y ya el hecho de subrayar al mismo tiempo el momento conceptual y el factual, el momento teórico y el práctico, recuerda a Marx. Pero recuerda a Marx principalmente la concepción que tiene del trabajo, como una relación instituida inmediatamente entre sociedad y naturaleza, para transformar la naturaleza y socializarla, y que basa el equili-

brio entre orden social y orden natural; una concepción que resume todos los motivos marxianos sobre la historia de la industria como nexo real entre hombre y naturaleza, como proceso de humanización de la naturaleza. Y es también específicamente gramsciana la forma en que su propuesta del trabajo como principio y fundamento de la escuela elemental deriva del análisis del contenido educativo de la enseñanza de base, al término de un razonamiento que parte de la individuación de los dos elementos educativos fundamentales: «las primeras nociones de ciencias naturales y las nociones de los derechos y deberes del ciudadano». Precisamente estos elementos «culturales» determinan la naturaleza y la función educativa del trabajo en el pensamiento de Gramsci, en cuanto las leyes de la sociedad («civiles y estatales», dice) «sitúan a los hombres en la posición más adecuada para dominar las leyes de la naturaleza», es decir, «para facilitar su trabajo, que es la forma propia del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza a fin de transformarla y socializarla»⁵. Ésta es la premisa teórica de la propuesta organizadora gramsciana, de una «escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que ajuste precisamente el desarrollo de la capacidad de trabajar en forma manual (técnica e industrialmente), y el desarrollo de la capacidad del trabajo intelectual»⁶. Y es sin ninguna duda una premisa integralmente marxiana, aunque Gramsci, que la ha comprendido profundamente, la motiva y la desarrolla en forma original.

Se tiende con frecuencia a destacar en Gramsci el aspecto cultural, humanístico; y no habría nada que objetar a esta tendencia, desde el momento que junto a la exacta asunción de la propuesta marxiana del nexo enseñanza-trabajo existe en Gramsci una consciente llamada de atención hacia la exigencia cultural, que en el contexto antes citado define como «humanística» y «formativa». Pero, como sería erróneo entender este humanismo en el sentido tradicional, lo sería también, e incluso lo sería mucho más, señalar en este elemento cultural

⁵ *Gli intellettuali...*, cit., págs. 108-109.

⁶ *Ibid.*, pág. 100.

su separación de Marx (un Marx practicista frente a un Gramsci humanista), olvidar, en definitiva, que estos elementos humanísticos se hallan muy presentes también en Marx que, por cierto, habla de formación intelectual y espiritual (*geistig*) y, como hemos visto, sabe apreciar perfectamente toda la riqueza de la vida espiritual del hombre. No es en esta posición de equívoco conservadurismo en donde hay que ver la eventual autonomía de Gramsci con respecto a Marx. Más bien se aparta de él, como hemos ya señalado en parte, principalmente sobre el tema del trabajo, y que sigue siendo en él todavía fundamental derivación marxiana. A Marx, en efecto, la concreta experiencia de la fábrica decimonónica le sugería la hipótesis de una integración de los niños en la producción para un trabajo todavía preferentemente manual, en tanto que conectado a los desarrollos de la moderna tecnología; a Gramsci, en cambio, el sucesivo desarrollo de lo real, en la enseñanza como en la producción, le sugiere un desarrollo autónomo y un enriquecimiento del proceso educativo escolar y un trabajo cada vez más evolucionado técnicamente. Así pues, la integración que añade entre paréntesis al trabajo manual «(técnica e industrialmente)», si bien por los términos coincide con la propuesta de Marx, el cual habla siempre de trabajo manual como de trabajo industrial, puede significar, sin embargo, también una corrección de la hipótesis de un trabajo exclusivamente manual y una acentuación de su carácter específicamente moderno. Pero, sobre todo, Gramsci no habla de trabajo industrial, de inserción de los niños en la fábrica, sino que habla de desarrollar en ellos «la capacidad de trabajar» industrialmente en un proceso escolar coordinado con la fábrica, pero autónomo con respecto a ésta.

Esta fundamentación más cultural y esta especificación más moderna del nexo enseñanza-trabajo, se plantean, sin embargo, no como un distanciamiento, sino como un desarrollo de las tesis marxianas; el distanciamiento y la polémica de Gramsci se dan más bien sobre el fundamento de las premisas marxianas, tanto con respecto a toda escuela tradicional de oficio, en la que el trabajo asume una función subordinada y discriminante,

como con respecto a toda escuela progresiva en la que el trabajo, aproximado mecánicamente a la enseñanza, asume una función «snob» y dilettantesca.

Pero este nexo enseñanza-trabajo viene dado por Gramsci bajo dos perspectivas: la primera, que ya hemos visto, como elemento de unión de la enseñanza en sus primeros niveles; la segunda, como elemento distintivo, profesional, en los sucesivos niveles de escuela. Del mismo modo que Marx denuncia el carácter práctico dado por el capitalismo a los métodos de enseñanza, así también Gramsci considera la tendencia a suprimir todo tipo de escuela formativa y a multiplicar las escuelas profesionales especializadas como un proceso de progresiva degeneración, y encuentra incluso paradójico que esta tendencia venga presentada como democrática. Para él, la democracia en la educación no puede consistir, pues, en consentir estratificaciones internas en los distintos grupos sociales, sobre la base de una unilateral especialización en el trabajo, en dar, en resumidas cuentas, la posibilidad de que el peón llegue a ser un obrero cualificado, porque esto no suprimiría en absoluto la impronta social, es decir, la discriminación, que consiste, precisamente, en el hecho de que cada grupo social posea su escuela. La escuela, para que no sea socialmente cualificada o discriminante, debe educar de tal modo, que todo ciudadano pueda llegar a ser «gobernante». Piensa, pues, en un tipo de enseñanza y preparación para el trabajo que mantenga en todo lo posible el carácter marxiano de la omnilateralidad, quiere que «los elementos sociales empleados en el trabajo profesional no caigan en la pasividad intelectual», sino que puedan disponer de todas las posibilidades de actividad cultural y de trabajo científico. Y más en general, denuncia el hecho de que, «en la situación actual de división social de las funciones, determinados grupos están limitados en su elección profesional por diversas condiciones económicas... y técnicas...»⁷, que es una clara repetición de la afirmación marxiana de que las circunstancias en las que viven los individuos, «les permiten

⁷ *Ibid.*, págs. 100, 106, 114, 127-28.

únicamente desarrollar unilateralmente una cualidad a expensas de todas las demás»⁸.

3. *El desarrollo armonioso e integral del individuo*

Vemos, pues, que en Gramsci como en Marx la unión de enseñanza y trabajo se presenta — aunque sea en la diversidad de las soluciones concretas propuestas por ellos — como el proceso educativo destinado a formar hombres omnilaterales, que se introduzcan en la actividad social después de haber sido llevados a un determinado grado de madurez y capacidad para la creación intelectual y práctica. Gramsci ha aprendido tan bien esta lección marxiana, que se sirve de ella para valorar los logros de la escuela soviética, tal como se deduce de los testimonios que — como ya hemos visto — la mujer lejana le envía sobre la educación de sus dos hijos, Delio y Giuliano. Así, en la carta ya citada de diciembre de 1931, hablando de las brigadas de asalto y de los grupos especializados instituidos en las escuelas soviéticas y de su finalidad pedagógica, le hace observar que «puede surgir la duda de que esto acelere artificialmente la orientación profesional y falsifique las inclinaciones de los niños, haciendo perder de vista el fin de la escuela única, de llevar a los niños a un desarrollo armonioso de todas las actividades...». De un modo más explícito todavía, en otra carta a su mujer, siete u ocho meses después, subraya el motivo de la educación omnilateral, planteando de nuevo, con originalidad y vigor, provisto de nuevas experiencias culturales y sociales, una de las indicaciones más características de la pedagogía marxiana: «Creo — escribe hablando de sus hijos — que en cada uno de ellos se dan todas las tendencias, al igual que en todos los niños, ya sea hacia la práctica como hacia la teoría y la fantasía, y que incluso sería mejor guiarlos en este sentido hacia una atemperación armoniosa de todas las facultades intelectuales y prácticas, que ya tendrán ocasión de especializarse

⁸ Las expresiones citadas que, por otra parte, como ya se ha visto, tienen numerosas correspondencias en otros textos marxianos, pertenecen a *L'ideologia tedesca*, citado, pág. 255.

a su tiempo sobre la base de una personalidad vigorosamente formada en sentido totalitario e integral»⁹. Es probable que en estas formulaciones Gramsci tenga presente en la memoria, no sólo los textos pedagógicos de Marx, sino principalmente los de los pedagogos soviéticos que, bajo la guía de Lenin, reanudaron estos motivos marxianos; datan, en efecto, de 1922-23, es decir, de los años de su estancia en la U.R.S.S., las polémicas más apasionantes y los artículos más esclarecedores sobre esta temática, escritos, por ejemplo, por personas como la Krupskaya o Blonskiy¹⁰. Es cierto, de todos modos, que únicamente estos indicios sitúan a Gramsci en el surco de esta tradición pedagógica.

En otra carta a su mujer, hablando en tono humorístico de las flores que cultivaba en la cárcel, le había escrito que estaba indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación, entre dos ideologías que «se disputaban en su cabeza», o sea, «si había de ser rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o si había de ser voluntarista y forzar a la naturaleza, introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad»¹¹. En realidad, había ya hecho una opción pedagógica bien clara, marxista; la exigencia, tan profundamente sentida por él, de la formación de personalidades armoniosas e integrales, le llevaba, sin repudiar por ello las motivaciones positivas del rousseaunismo, a la acentuación del elemento voluntarista de la educación¹².

⁹ *Lettere...*, cit., pág. 159, carta, cit., n.º CIII, de 14 de diciembre de 1931, y pág. 199, carta n.º CXXXIX, de 1.º de agosto de 1932.

¹⁰ Pueden verse, por ejemplo, los artículos citados en el volumen *Il marxismo e l'educazione*, II, en las págs. 92 y 98, respectivamente, de P. P. Blonskiy sobre *Il marxismo e la pedagogia*, de N. K. Krupskaya sobre *I fini della scuola*.

¹¹ *Lettere*, cit., pág. 72, carta n.º XLII de 22 de abril de 1929.

¹² Como crítica de este elemento, sobre el que volveremos en otra ocasión, podemos observar todavía que Gramsci ha situado, junto a la práctica y a la teoría, que se hallan en la fórmula marxiana, también a la fantasía, que es un motivo «libertario», por así decirlo, típicamente suyo.

4. *Contra el innatismo y el individualismo*

Precisamente, pues, la exigencia de la omnilateralidad lleva a Gramsci a afirmar la necesidad de poner un límite a las ideologías libertarias¹³, por cuyo abstracto individualismo ve comprometida toda posibilidad de desarrollo integral.

Niega — ya lo hemos visto — la existencia de una naturaleza *a priori* del niño que no sea la genérica naturaleza humana, susceptible de todos los desarrollos. La carta a su mujer, de 1929, a la que nos hemos referido en otros pasajes, y una famosa página de los cuadernos de la cárcel, plantean de nuevo, casi con las mismas palabras, la negación de la «espontaneidad» del niño o de su «fuerza latente» originaria, ya de por sí orientada independientemente de las sensaciones y de las imágenes que el niño acumula desde los primeros instantes de su vida. Tanto en un texto como en otro adopta la misma imagen negativa de la «educación como un desovillamiento» (en las cartas), por lo que «se imagina casi que en el niño el cerebro es como un ovillo que el maestro ayuda a desovillar» (en los cuadernos)¹⁴. ¿Cómo es posible, incluso aquí, no advertir la coincidencia con la polémica de Marx contra las mismas ideologías libertarias, desarrollada explícitamente —es cierto—, principalmente en *La ideología alemana* que, publicada en 1932, Gramsci no había podido conocer todavía y no pudo conocer jamás? Sepamos, sin embargo, que esta polémica es posible hallarla en Marx, entre otros sitios, en *El Capital*, en donde ridiculiza a Basedow y a sus simios modernos; vale pues la pena aproximar esta polémica de Gramsci a las frases de Marx, que no pudo conocer, contra «la absurdidad de los poetas, músicos y filósofos natos», teorizada por Stirner, que no tiene en cuenta el hecho de que «la capacidad de desarrollo de los niños está condicionada por el desarrollo de los padres, y que en las condiciones sociales hasta el momento existentes todas estas deformaciones

¹³ *Gli intellettuali...*, cit., pág. 105.

¹⁴ *Lettere...*, cit., pág. 2, carta, cit., n.º XLII de 22 de abril de 1929; y *Gli intellettuali...*, citado, pág. 119.

(o sea, en general, todas las características individuales) tienen un origen histórico y pueden del mismo modo suprimirse históricamente¹⁵. Al igual que Marx, Gramsci subraya que la denominada naturaleza individual es también ella un producto de la historia: «La conciencia del niño no es algo “individual” (ni mucho menos individuado), sino el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que participa, de las relaciones sociales que se juntan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc.». Y añade: «Yo creo que el hombre es toda una formación histórica obtenida con la coacción...; y sólo creo esto; de otro modo se caería en una especie de trascendencia o de inmanencia¹⁶. Es un indicio, este último, en el que aflora y se precisa una crítica, también plenamente coherente con las premisas marxianas, que está en conjunto contra todo innatismo pedagógico, contra toda concepción heterónoma y contra toda concepción autónoma de la relación educativa; porque, si el hombre no fuese una formación histórica, habría que considerarlo únicamente, o como el dato objetivo de una creación trascendente, o como el realizarse autónomo de un sujeto inmanente; tanto en un caso como en otro ya determinado y susceptible sólo de una formación unilateral. El motivo marxiano de la determinación del hombre por parte de las circunstancias, de la dominación de las relaciones y de la casualidad sobre los individuos (que Marx completa y corrige con la observación de que las circunstancias vienen a su vez modificadas por el hombre)¹⁷, está asumido plenamente por Gramsci, que incluso lo desarrolla desde el punto de vista pedagógico

¹⁵ *L'ideologia tedesca*, cit., págs. 442-43 y *passim*. Se puede recordar también que, más o menos en los mismos años de Gramsci, en la U.R.S.S., Makarenko planteaba la misma polémica contra las ideologías pedagógicas libertarias y observaba, entre otras cosas, que fiándose en la espontaneidad se corría el riesgo de hacer crecer «únicamente la grama».

¹⁶ *Gli intellettuali...*, cit., pág. 102, y *Lettere...*, cit., carta n.º CXXXIX, de 1.º de agosto de 1932. Naturalmente no discutimos aquí todas las implicaciones que pueden surgir de este planteamiento gramsciano de una conciencia no individual y no individuada (Luporini, por ejemplo, en el ensayo citado sobre *Le radici della vita morale*, parece que propone una concepción distinta cuando observa que «en un nivel evolucionado de la escala biológica el hombre nace por otra parte ya fuertemente individualizado», y que por ello «Rousseau había intuido en forma mítica, algo científicamente justo»).

¹⁷ *Tesi su Feuerbach*, cit., III tesis, y *La sacra famiglia*, cit., pág. 142.

con motivaciones específicas de las que tuvo Marx ocasión de realizar.

Es interesante observar, por otra parte, que la crítica que Gramsci hace marxianamente a las pedagogías libertarias, implica no sólo su mitología metafísica de una naturaleza *a priori* del niño, sino incluso la misma didáctica «activa» que se basa en ella.

Gramsci critica la ilusión de poder realizar una pedagogía liberadora como pedagogía de los individuos aislados en sí mismos: «La participación realmente activa del alumno en la escuela — observa — puede existir únicamente si la escuela está ligada a la vida»; para él, la relación educativa no se da nunca entre individuos aislados, sino siempre entre individuos representando a «todo el complejo social». Por último, el valor didáctico del activismo (y recuérdese que, para él, toda la escuela de base es activa, cuando se supere sin embargo el momento romántico del activismo y se asuman «clásicamente» las instancias racionales y válidas históricamente) se halla en él coordinado inmediatamente con el plano social. El mismo valor de la educación humanista lo ha sustraído de toda valoración abstractamente metafísica, y reducido todo al hecho histórico de que la escuela esté ligada a la vida y que en aquella determinada vida social el latín pueda aparecer o no como elemento educativo. Y también, cuando toma en consideración, no el contenido de la enseñanza, sino su sujeto, el educando, remite siempre a la sociedad las perspectivas que las pedagogías libertarias remiten a cada uno en particular; el problema está siempre en que «las clases instrumentales puedan educarse para un papel dirigente como conjunto y no como individuos aislados». Y análogamente, el valor pedagógico de los educadores no está en cada uno de los hombres, ni mucho menos «en los hombres que son maestros inmediatamente, sino de todo el complejo social del que los hombres son expresión»¹⁸. En resumidas cuentas, la discriminante entre la pedagogía gramsciana y las pedagogías libertarias, reside, una vez

¹⁸ *Gli intellettuali...*, cit., págs. 105, 110-11, 126.

más, en un criterio típicamente marxiano: la imprescindible necesidad que une el libre desarrollo de cada uno al libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social¹⁹.

5. Una escuela de rigurosos principios

A este rechazo del innatismo y de la hipótesis pedagógica que se deriva de un espontáneo desovillamiento de la naturaleza individual del niño y de una didáctica de la espontaneidad, se une inmediatamente en Gramsci otro motivo, en el que coincide con una exigencia planteada por Marx: la de una escuela de rigurosos principios.

Hemos visto como explicitaba Marx esta exigencia en su intervención en el Consejo General de la I Internacional (que Gramsci no pudo haber conocido). Aunque Gramsci enfoca el problema desde un ángulo visual en parte distinto, propone sin embargo también esta exigencia cuando afirma que en las escuelas elementales se hace necesaria una exposición «dogmática» de las nociones, y cuando señala la incoherencia de las pedagogías libertarias, que pretenden derribar el dogmatismo incluso en el campo del conocimiento de las nociones concretas, en donde un cierto dogmatismo es prácticamente imprescindible²⁰. Marx — recuérdese — remitía a la vida de los jóvenes con los adultos, fuera del proceso escolar, el conocimiento de las disciplinas opinables y, en definitiva, la maduración moral y civil; Gramsci, aunque tenía clara conciencia de las «fuentes extraescolares» con las que los jóvenes entran en contacto, «mucho más importantes de cuanto comúnmente se cree» para su formación²¹, aunque tenía ante sí la realidad de la expansión cuantitativa y cualitativa de la escuela, la experiencia de la creciente unión de enseñanza y educación no

¹⁹ También para esta expresión, de la que existen en Marx infinitos equivalentes, cf. *L'ideologia tedesca*, pág. 442.

²⁰ *Gli intellettuali...*, cit., págs. 115, 121.

²¹ *Ibid.*, pág. 120.

remite a la actividad extraescolar con los adultos la maduración general humana de los jóvenes. Sobre la base del proceso de «colectivización del tipo social» obtenido en los niveles de base de la educación escolar mediante el dogmatismo o conformismo dinámico (que no borra el carácter activo de esta enseñanza), configura los momentos sucesivos de la enseñanza como escuela «creadora» que tiende a desarrollar la personalidad de los jóvenes²². En definitiva, tanto en Marx como en Gramsci, aparecen igualmente destacadas las exigencias del rigor objetivo de la enseñanza, y — aunque con diferentes soluciones prácticas — las del momento subjetivo y personal.

Conviene distinguir todavía en Gramsci — como en Marx, también — el dato espontáneo y objetivo por el que la conciencia del niño es el reflejo de la fracción de sociedad civil a la que pertenece (o está determinada por las circunstancias — como ya había dicho Condillac), y el dato racional y subjetivo por el que la educación se configura como una «coacción, o «colectivización» inevitablemente «dogmática», aunque se base en la participación activa y creadora del educando. El primero es un resultado histórico que condiciona la limitación de cada uno, un dato que Gramsci (y Marx) constatan simplemente en la realidad; el segundo, es una opción por medio de la cual se tiende a dar al individuo todas las posibilidades de desarrollo, haciéndolo «actual para su época»²³. La duplicidad de esta intervención social en cada uno estaba presente en Marx indudablemente cuando hablaba de la particular dificultad inherente a la relación escuela-sociedad, o cuando, en rectificación de la tesis materialista, hablaba del ambiente que no sólo educa, sino que debe ser educado, o cuando hablaba del elemento voluntario y consciente que con la toma del poder político interviene en un proceso espontáneo, natural y objetivo. En Gramsci, la particular sensibilidad para los problemas de la vida intelectual y de la educación lleva a una característica acentuación de la intervención educativa consciente, que define con frecuencia como «lucha» contra la naturaleza, contra los instintos ligados

²² *Ibid.*, págs. 105 y 102.

²³ *Ibid.*, pág. 119.

a las funciones biológicas elementales, contra la barbarie individualista y localista, contra las concepciones mágicas y folklóricas. Y deriva en él, al igual que en Marx contra Basedow, la polémica contra la escuela fácil, la concepción del estudio como oficio, como aprendizaje austero y penoso, la hipótesis pedagógica del dogmatismo, que recuerdan la colocación de la estructura escuela, realizada por Marx — si hemos interpretado bien su pensamiento — en el reino de la necesidad²⁴. Pero, paradójicamente, es precisamente su sensibilidad intelectual la que le lleva a esta acentuación aparentemente iliberal (en sentido romántico).

6. Utilidad de una lectura «gramsciana» de Marx

La época en que vivió Gramsci le hizo participar en la crisis orgánica de la escuela tradicional (la escuela de la discriminación social, dividida entre enseñanza humanística y trabajo instrumental y subordinado, de la didáctica formalista y catequística) y al enfrentamiento de contradictorias soluciones prácticas y objeciones teóricas (la multiplicación de las escuelas profesionales especializadas, la alternativa de la pedagogía activista de la espontaneidad individual). Observador atento de esta crisis, toma clara posición contra una y otra tendencia, basada la una sobre un determinismo ambiental o social, la otra sobre un determinismo psicológico o individual y, de un modo original, se une implícitamente tanto a las tesis marxianas como al primer intento de puesta en práctica de una escuela de inspiración socialista.

Contra la imagen de un Gramsci humanista en el sentido tradicional o simplemente idealista, opuesto a un Marx materialista o simplemente positivista o pragmático, me he creído en el deber de presentar, a través de una lectura lo más marxista

²⁴ *Ibid.*, págs. 119, 108, 116. Se puede pues observar que se da en Gramsci, a pesar de su imagen corriente, una hipótesis más «estatalista» que en Marx. Habla, en efecto, *Gli intellettuali...*, cit., págs. 103, 105, 108-109, de orden social y estatal, y del «deber de las generaciones adultas, del Estado, de "conformar" las nuevas generaciones»; que es quizás, al menos en las palabras, su más clara distanciamiento de Marx.

posible de su pedagogía, la imagen de un Gramsci sólidamente anclado, tanto en su original experiencia cultural y política, como, y principalmente, en el pensamiento de aquel Marx que la obtusa tiranía fascista le impidió siempre leer e incluso nombrar. No creo que Gramsci pierda nada de su originalidad, si se remiten directamente sus elaboraciones a su fuente marxiana e, incluso, a la tradición marxista, ni que pierda vigor y precisión su sereno sentido de los problemas de la cultura y de la libertad. En realidad, su gran mérito está en haber sabido leer en Marx, tanto los motivos igualitarios y «económicos» que a algunos les parecen exclusivos, como los motivos «humanistas» de libertad, de cultura, que algunos no saben encontrar, y de haberlos planteado de nuevo en forma original adaptándolos a los modernos desarrollos sociales y al moderno clima cultural, tanto italiano (ligado al idealismo croceano) como mundial (si bien es verdad que Marx y la revolución soviética son parte integrante de sus experiencias).

Pero aquí, en este nuestro contexto, la propuesta de una lectura «marxiana» de Gramsci que lo libere de la sospecha idealista y provinciana, tiende a justificar mejor — si se permite el juego de palabras — una lectura «gramsciana» de Marx, que lo libere de la sospecha materialista y autoritaria, y que lo devuelva a su situación real, sensible a las exigencias de igualdad y a la vez de libertad, partidario de una omnilateral capacidad por parte del hombre de producir y disfrutar una vida rica en todo lo que puede ser humano.

APÉNDICE

Discutiendo con lectores y críticos de Marx

Sin duda alguna que no hay nada más estimulante para profundizar en una investigación que el confrontar las propias interpretaciones, las propias dudas y las propias conclusiones con las de otros. Junto al diálogo ideal con el autor que se ha decidido estudiar, se establece así una auténtica y verdadera discusión abierta, en la que cada uno tiene ocasión de corregir y ampliar sus propios puntos de vista, enriqueciéndolos con las opiniones de los otros, beneficiándose incluso, no sólo de las elaboraciones en que interviene y está de acuerdo, sino también de las que discrepa, de suerte que esta discusión ideal, por áspera que sea la expresión, es un avanzar en común. Con este espíritu se discuten aquí las interpretaciones que de Marx han realizado estudiosos de diversas tendencias.

I. *Galvano della Volpe: trabajo y libertad*

La objeción quizá de mayor peso que puede formularse a la concepción marxiana del trabajo y de la libertad, surge del seno mismo del marxismo, y se resume en la pregunta: si el trabajo, una vez rescatado de su condición negativa, constituye la actividad vital humana, el devenir humano y social de la naturaleza, la manifestación de sí mismo por parte del hombre, ¿cómo es aceptable la proposición del mismo Marx según el cual, incluso en una forma más elevada de sociedad, el trabajo, en cuanto lucha con la naturaleza, permanece siempre como un reino de la necesidad, y el reino de la libertad empieza de hecho únicamente allí en donde termina el trabajo determinado por la necesidad y la finalidad externa?

Quizá nadie como Galvano della Volpe ha estudiado con tanta agudeza los escritos filosóficos juveniles de Marx, com-

probando todas las implicaciones y situándolas en la tradición filosófica; quizá nadie como él ha perseguido con tanto rigor el profundizar en el concepto marxiano de trabajo. Tanto más, pues, nos ha de impresionar el hecho de que su investigación concluya con un (imprevisible) repudio de una de las tesis conclusivas de Marx: aquella, precisamente, que hemos citado más arriba, sobre la permanencia del trabajo como necesidad y sobre la libertad a alcanzar más allá del trabajo. Della Volpe, reconociendo con Marx el trabajo como primera necesidad de la existencia y su fin, admitida como lícita la reducción de la actividad personal en términos de vida técnica, de trabajo, en cuanto en la sociedad comunista «la especialización de cada uno es imposible que se traduzca en unilateralidad por causa de la libertad asegurada antes y después del acto de la especialización por parte de la comunidad real de la que cada uno es miembro», afirmaba, en polémica con toda fundación «teológica» (religiosa o idealista) de la sociedad, la coincidencia de trabajo y sociabilidad — «el hombre es humano y universal sólo en cuanto es social, es decir, en cuanto trabaja» —, llega a la conclusión que esta concepción marxiana originaria de la libertad no sólo la ignoró Engels y la tradición marxista corriente, sino que «el mismo Marx de un modo incidental en los últimos años, en el Libro III de *El Capital*, al referirse al «reino de la libertad», se olvidó de ella por así decirlo». Y dado que la libertad real brota únicamente de la sociabilidad del trabajo — una libertad finita, aunque real —, llega a la conclusión: «Surge la duda con respecto a este tema; si existe una libertad distinta a la connatural al trabajo y a su esencia (la sociabilidad), tal incertidumbre nos parece delito de lesa filosofía y de lesa socialismo a un tiempo»¹.

Pues bien, lo que nos deja perplejos no es tanto el hecho de que una investigación tan rigurosamente fundada en las tesis marxianas se resuma en una tan perentoria condena de Marx, ni mucho menos (¿es preciso decirlo?) que se impugne a Marx una de sus tesis más conocidas y, al menos a primera

¹ Galvano della Volpe, *La libertà comunista*, Milán, Edizioni Avanti, 1963, páginas 117-118.

vista, más sugestivas («románticas», diría marxianamente Della Volpe), sino el hecho de que se hable de un olvido incidental de Marx. De modo que, incluso antes de disponerse a comprobar, para admitirlas o no, las tesis de Della Volpe, es preciso, primero — con el texto en la mano —, comprobar si Marx realmente ha incurrido «incidentalmente» en un olvido. Nos deja perplejos, por otra parte, también la premisa dellavolpiana que justifica este juicio: que esta libertad, viril como cualquier otra, ha creído poder extirparla «de la excepcional plenitud de sentido filosófico de los conceptos marxianos esbozados con tanto vigor en los años de investigación especulativa 1843-44 y 1845-46». Compartimos plenamente la valoración de aquellos años de la investigación de Marx, pero siempre que, al menos en el aspecto «especulativo» (si la palabra se toma en su valor positivo, como ocurre), se separen de estos años los años siguientes, que es lo que hace Della Volpe, cuando admite, precisamente, que «la obra restante, en sus mejores partes, *El Capital* en primer lugar, confirma, al menos implícitamente, la interpretación del concepto marxiano originario de libertad...»². No hay en Marx unos años especulativos y unos años en los que la mejor parte de su razonamiento verse sobre motivos especulativos; diremos, más bien, que su investigación, interrumpida materialmente por los años de la revolución y del primer exilio, continúa en realidad añadiendo a las primeras intuiciones el enriquecimiento de los inmensos materiales económicos — ¡la anatomía de la sociedad civil! —, y ejerciendo sobre esta más rica materia el trabajo «especulativo» que su dialéctica o, si se quiere, su método, le consiente. Y lo que más nos interesa, la consideración «negativa» del trabajo no se pierde, sino que se confirma en esta ulterior investigación, junto a su consideración positiva, confirmando — como hemos visto — el carácter contradictorio, antinómico, de su ser.

Pues, del mismo modo que hemos intentado seguir, aunque sea muy sumariamente y de forma incompleta, la supervivencia

² *Ibid.*, pág. 116.

de los conceptos marxianos de los años juveniles, y también de los años de la investigación posterior, encontrando de nuevo en los *Grundrisse* determinaciones equivalentes a las de los *Manuscritos del 1844*, y el mismo gusto «especulativo», debemos ahora hallar las predicaciones del «no-olvido» de Marx, para ver, en primer lugar, si se trata de un olvido o de una convicción permanente. En realidad, como veremos, Marx une de un modo coherente aquella afirmación del Libro III de *El Capital* con toda su investigación precedente.

Conviene, ante todo, advertir a Della Volpe del hecho de que en el mismo Marx se encuentran los argumentos y los enunciados precisos sobre los que basa su ruidosa oposición a Marx. Surge, implícitamente, del mismo Marx, la pregunta: si el hombre es hombre en cuanto produce universalmente, conscientemente, y si lo inhumano surge no del trabajo, sino de su división, que es supeditación a un poder extraño, ¿por qué la creación de una totalidad de fuerzas productivas y la liberación del trabajo respecto de la supeditación no deberían restituir el hombre a su integridad en el proceso mismo del trabajo? Existen, efectivamente, también en Marx, unas formulaciones precisas en el sentido de la *volpiano* de la coincidencia de trabajo y actividad vital humana, trabajo y manifestación de sí mismo, trabajo y libertad. Véase, por ejemplo, en *La ideología alemana*: «Únicamente en este estadio coincide la manifestación personal con la vida material, es decir, que corresponde al desarrollo de los individuos en individuos completos y a la eliminación de todo residuo natural»; o en los *Grundrisse*: «El desarrollo de la única individualidad..., cuyo trabajo aparece no ya como trabajo, sino como plena manifestación de la misma actividad, en la que la necesidad natural en su forma inmediata ha desaparecido...»; o, por último, en *la Crítica al programa de Gotha* la alusión al trabajo como «primera necesidad de la vida»³. Formulaciones que atañen, precisamente, a la perspectiva de una sociedad liberada de la explotación y de la división del trabajo.

³ *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 66; *Grundrisse*, cit., pág. 232.
cit., pág. 231; *Critica al programma*

Pero, en general, el trabajo se presenta como una relación con la naturaleza que, en cuanto dato *a priori*, es la condición de lo humano, pero no su pleno desarrollo. Más bien Marx atribuye de forma perentoria al animal y no al hombre la total coincidencia entre actividad productiva de vida y la esencia de su sujeto. «El animal inmediatamente se identifica con su actividad vital, no se distingue de la misma, es ella misma», escribe, añadiendo que el hombre, en cambio, «convierte su misma actividad vital en objeto de su querer y de su conciencia». Y mientras el animal realiza también esto, aunque bajo el imperio de la necesidad inmediata, el hombre «actúa sin embargo libre de la necesidad física», pero, además, «sabe conferir al objeto la medida inherente e, incluso, una forma según las leyes de la belleza»⁴. Lo cual implica que el hombre impone unas leyes propias, la propia medida a su relación con la naturaleza, independientemente de la inmediata necesidad natural.

Cuando, por otra parte, Marx dirá más tarde (en los *Grundrisse*) que en la coincidencia de trabajo y plena manifestación — se trata de la misma frase que hemos citado antes — el hombre aparece «tan omnilateral en su producción como en su consumo», ello no significa, todavía, que coincidan producción y consumo, sino más bien que una es condición y premisa del otro, que el consumo es el fin de la producción. En el desarrollo histórico de la humanidad, se tiene aquí, todavía, una recuperación o *Zurücknahme* a más alto nivel de lo que era la situación del mundo antiguo, en el que el hombre era, precisamente, el fin de la producción, y no la producción el fin del hombre, como en la sociedad capitalista. Únicamente que, mientras en el mundo antiguo la producción era limitada, y el usufructo o consumo de una parte de la sociedad era posible gracias al trabajo y al sacrificio de la otra, y se podían dar, pues, grandes personalidades, pero en una esfera limitada⁵, en el mundo futuro, cuando de nuevo el hombre se dé como fin de la producción y no viceversa, una totalidad de fuerzas

⁴ *Manoscritti del 1844*, cit., pág. 231.

⁵ *Grundrisse*, cit., págs. 386-87.

productivas permitirá el libre desarrollo de los individuos y de la sociedad. Se poseerá aquella «riqueza» que es, a la vez, universalidad de fuerzas productivas y, principalmente, universalidad de las necesidades y capacidad de disfrute. Pero, en realidad, hombre como fin de la producción, antes que medio para la misma, no quiere decir identidad de hombre y producción.

Si no fuese así, ¿qué sentido tendría toda la lucha secular para la reducción del tiempo de trabajo, en la conquista del tiempo libre? No se trata, en efecto, de entresacar las infinitas formulaciones explícitas e inmediatamente cargadas de sentido sobre este argumento en las páginas de Marx, sino más bien de reconocer o no el sentido de toda su investigación — histórica y «estructural», si se quiere — sobre este problema esencial de la vida del trabajador y del hombre. Si para Marx la reducción al mínimo del trabajo humano, actualizada, *malgré lui*, por el capital, redundará en beneficio del trabajo emancipado y es la condición de su emancipación, esto quiere decir que, para él, esta emancipación coincide de un modo inmediato con la reducción del trabajo al mínimo; ya que el trabajo se libera o libera al hombre, en cuanto multiplica la propia capacidad productiva, y en cuanto, en la misma medida en que la multiplica, se reduce a sí mismo. O, todavía, si para Marx el tiempo libre que crea el capital para aquella parte de la población que no trabaja es «desarrollo de las capacidades espirituales», o mejor, «apropiación espiritual de la naturaleza»⁶, esto quiere decir que el materialista Marx distingue la apropiación *material* de la naturaleza en el trabajo y su apropiación *espiritual* en el tiempo libre. Por ello, al término de su puntillosa investigación sobre la lucha para la reducción de la jornada laboral, cubre con su sarcasmo a los capitalistas: «Tiempo para una educación de seres humanos, para el desarrollo intelectual, para el cumplimiento de las funciones sociales, para las relaciones sociales, para el libre juego de las energías vitales físicas y mentales, incluso el tiempo festivo dominical — aunque sea únicamente en la tierra de los observadores del sába-

⁶ *Ibid.*, págs. 589 y 660.

do —: ¡pura y simple *hojarasca!*»⁷. Admitamos francamente que el sarcasmo de Marx no roza ni siquiera a Della Volpe, que no sólo no es un capitalista, sino que no quiere, ni siquiera en cuanto filósofo, teorizar la supresión de este tiempo humano; y da, pues, todo un significado distinto a su fundación de una actividad universal y liberadora de una viril libertad en el trabajo.

Pero queda claro, nos parece, que no se trata de un olvido en que habría incurrido Marx en su último volumen de *El Capital* (que, entre otras cosas, no es el último en el orden del tiempo, y no se justifica tampoco como un descuido por cansancio o como un aflojamiento por vejez), sino que esta reducción del trabajo y este aumento de un tiempo libre humano es constante de su investigación. Suprimir la de *El Capital* equivaldría a suprimir *El Capital* y, en definitiva, a todo Marx.

Pero esto no quiere decir todavía que Marx tenga razón y que Della Volpe esté equivocado (quien, por otra parte, al publicar de nuevo su volumen después de casi veinte años de su aparición, lo limita él mismo al reducirlo de un modo casi exclusivo a los escritos juveniles de Marx). Puede tratarse perfectamente de una aporía en Marx, así como también en Della Volpe. Parece que se puede admitir, sin más, que Marx, que no ha sistematizado jamás su pensamiento de una forma orgánica, a excepción del ordenadísimo análisis de las relaciones de la sociedad capitalista, haya dejado no resueltos y contradictoriamente expresados ciertos puntos de su investigación, ya que existen, como hemos visto, expresiones al menos parcialmente contradictorias. Pero el caso es que, si no nos equivocamos, Della Volpe, precisamente en el centro de su rigurosa argumentación sobre la libertad en el trabajo, sobre la afirmación de la licitud de la reducción de la actividad personal en términos de vida técnica (y señalaremos todavía cuán fundamentada y sugestiva se muestra esta afirmación), falta a sus premisas esenciales: «La especialización de cada uno — dice —

⁷ *Il capitale*, I, cit., pág. 300.

se evita que se traduzca en unilateralidad a causa de la libertad asegurada, antes y después, del acto de especialización por parte de la comunidad real de la que cada uno es miembro»⁸. Pero así se basa la libertad, no en el trabajo, sino antes y después, al margen de éste. Cuando Marx objetaba a los utopistas que el trabajo no puede convertirse en un juego⁹, expresaba el mismo concepto con menos temor reverencial. En realidad, el trabajo no se convierte en juego; el hombre puede confiarlo cada vez más a las máquinas, reservándose el más elevado de proyectarlas, construirlas, controlarlas en sus procesos; con ello, puede llegar a ser cada vez más pleno y universal. Y en consecuencia, su destino de hombre estará cada vez más en el no-trabajo, en el consumo, en el goce de bienes espirituales y materiales. La creación de tiempo disponible más allá del trabajo necesario constituirá un espacio para el desarrollo de cada uno y, en consecuencia, de la sociedad. La verdadera riqueza — dice Marx — es la fuerza productiva desarrollada, en ésta también la sociedad de todos los individuos y, por consiguiente, la medida de la riqueza, no será ya el tiempo de trabajo, sino el tiempo libre¹⁰.

Ahora, volviendo a las agudas observaciones de Della Volpe sobre la reducción de la actividad personal en términos de técnica, se puede quizá coincidir también en que la libre actividad (material-espiritual) del hombre, sustraído al imperio de la necesidad natural en una «comunidad de individuos libres», no puede hacerse extrínseca en realidad sino en términos de técnica; y, ¿qué actividad, en cuanto espiritual, no es en realidad también una técnica (aunque sea la refinadísima habilidad manual del escribir), y no tiene que ver de un modo inmediato con cosas «sensibles» (aunque sean sonidos, colores o palabras)? La no-identidad de producción y consumo, que hemos visto implícitamente afirmada por Marx en materia de trabajo inmediatamente productivo, relativo a la esfera de las necesidades, se convierte en identidad en la actividad liberada

⁸ *La libertà comunista*, cit., pág. 96.

⁹ *Grundrisse*, cit., pág. 599.

¹⁰ *Ibid.*, págs. 595-96.

de la necesidad; en ésa, finalmente, la producción es el consumo. Producir arte es consumir arte, gozar arte; producir ciencia es consumir, disfrutar ciencia, etc. Una identidad que era posible en la sociedad dividida, pero sólo en forma limitada, únicamente a una parte de la sociedad a expensas de la otra — la producción y el consumo, el trabajo y el usufructo, la actividad material y la actividad espiritual, correspondían a individuos distintos —, se dará en la sociedad comunista de un modo omnilateral, para todos los individuos.

Pero no queremos concluir estas breves anotaciones de asenso o de discrepancia con Della Volpe sin referirnos a una rigurosa indicación suya de contenido específicamente pedagógico, y que «del mismo modo que el hombre-apriori (es decir, autoconsciente) de la tradición humanístico-liberal, platónico-cristiana o cristiano-burguesa, viene sustituido por el hombre-naturaleza de tipo aristotélico del humanismo socialista, así hay que sustituir la moral y la pedagogía tradicional del *autodidactismo* por la moral y la pedagogía del *auto-etero-didactismo*, la pedagogía socialista, que se niega a admitir que la libertad y los valores en general nazcan de aquel «diálogo interior» del alma «consigo misma» (¡en cuánto «reminiscente»!), de que nos habla el platónico *Sofista*, en vez del diálogo del alma con el cuerpo y con el mundo»¹¹. Que es una anotación imprescindible y digna de ser desarrollada, a la que, por otra parte, hemos tenido en cuenta.

2. Lamberto Borghi: ¿puede surgir la libertad de la necesidad?

En parte, la misma temática que ha planteado Della Volpe la hallamos, bajo otro aspecto, en Borghi, que es entre los estudiosos no-marxistas uno de los que han abordado el pensamiento de Marx con genuina curiosidad intelectual y planteando objeciones que tienen una determinada difusión y un cierto peso.

¹¹ *La libertà comunista*, cit., pág. 115.

Le ocurre también a Borghi, que compromete a Marx con acusaciones que se discutirían mejor si no estuvieran referidas, tanto a su pensamiento, cuanto — digámoslo simplemente — a la actuación histórica realizada en los actuales países socialistas; confusión común, pero no sabemos hasta qué punto legítima en materia de investigación crítica de las ideas. Por ejemplo, parece atribuir directamente a Marx la hipótesis de que el proletariado «admitirá una organización de lucha centralizada y autoritaria» y «erigirá un potente aparato estatal en la forma de dictadura del proletariado», y también el predominio «del carácter técnico de la enseñanza sobre el general en la U.R.S.S.» (que es un punto que, sin embargo, merecería un más detenido examen). Incurre también en una interpretación simplificada de determinadas tesis marxianas, cuando, por ejemplo, afirma que en Marx lo humano es devuelto a lo social, y que, por consiguiente, «la conciencia del hombre se reduce a la vida social y económica y carece de intimidad y de autonomía»¹². Pero, en general, sus objeciones a Marx encuentran otras y más reales motivaciones.

Borghi ha llegado al pensamiento marxiano a través del prisma de la interpretación idealista de Gentile, pero también a través de un sólido conocimiento y una experiencia directa de las corrientes pedagógicas del pragmatismo, y ha intentado más bien tratar las tres experiencias bajo el signo común — que nos parece un tanto frágil, ciertamente — de la «tendencia mundana de la especulación moderna»¹³. Se trata de un modo de acercarse a las implicaciones pedagógicas del pensamiento marxista eliminando prejuicios negativos.

En efecto, las preguntas que plantea dan plenamente en el blanco, en cuanto al menos abordan problemas reales de la exégesis marxiana. Es decir, si la conciencia viene determinada por su ser social y, en última instancia, por el proceso productivo, ¿cómo puede darse como fuerza proyectada a su subversión? O al contrario, si la auténtica condición humana

¹² Lamberto Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, Florencia, La Nuova Italia, 1952, págs. 31, 34, 29.

¹³ *Ibid.*, pág. 22.

es la libertad, ¿por qué virtud dialéctica puede surgir de su contrario? (de la necesidad y de la explotación que adquieren una consagración histórica y, por tanto, ética)¹⁴.

Bajo otro aspecto, incluso con sentido distinto, se plantean aquí — como indicábamos — los mismos problemas presentados por el riguroso análisis de Della Volpe. Pero parece que la respuesta a esta doble pregunta, correctamente deducida de las hipótesis marxianas, está contenida ya en Marx, del que diré que deja los dos puntos «lógicamente fundados» y «científicamente demostrados». La conciencia está, ciertamente, para Marx, determinada en última instancia por el proceso productivo (aunque esta formulación no se encuentra exactamente en Marx, que se muestra siempre mucho menos determinista), pero sólo en el sentido que, a un limitado ámbito de dominio del hombre sobre la naturaleza y de las relaciones sociales, corresponde un limitado desarrollo de la personalidad (pueden darse grandes personalidades, pero en el seno de un círculo reducido), y en el sentido que la conciencia no puede ser sino conciencia de algo y no un *a priori* platónico-cristiano-hegeliano, como diría Della Volpe, y no puede, en resumidas cuentas, expresar un mundo humano que no exista realmente. En este sentido, Marx dice que la abstracción o idea no es otra cosa que la expresión teórica de las relaciones materiales¹⁵. Pero, precisamente por esto, ella es un hacerse, un devenir del hombre a través del trabajo o proceso productivo, que no es otra cosa que su relación-dominio sobre la naturaleza y sobre las mismas relaciones con el otro hombre, es decir, la sociedad. Y a medida que se cree no ya un limitado ámbito de dominio, pasando históricamente de lo que es natural, casual, involuntario (la *Naturwüchsigkeit* y *Zufälligkeit* que ya hemos visto), a lo que es universal, voluntario y consciente, es decir, a un dominio siempre más amplio del hombre sobre la naturaleza, incluso sobre su propia naturaleza y sobre la sociedad, tanto más la conciencia, abrazando universalmente este más amplio proceso, se convierte también en conciencia de la ine-

¹⁴ *Ibid.*, págs. 29-30.

¹⁵ *Grundrisse*, cit., pág. 82.

vitabilidad de la inversión práctica de las relaciones existentes. Los individuos universalmente desarrollados, dice Marx, no son un producto de la naturaleza sino de la historia¹⁶. Pero el desarrollo histórico es contradictorio, y la libertad surge, precisamente, de la necesidad, en cuanto es la necesidad capitalista la que genera este desarrollo y acentúa las contradicciones hasta el antagonismo absoluto. Marx ha «basado lógicamente» este devenir dialéctico principalmente en *El Capital*, pero todavía más, quizás, en los *Grundrisse*, que son como su gigantesco esbozo. La exigencia propia del capital de disponer de trabajo *superfluo* o excedente, o de plustrabajo generador de beneficio, puede satisfacerse únicamente poniendo en movimiento trabajo *necesario* para el mantenimiento y la reproducción del obrero, pero reduciendo al mínimo este trabajo necesario para prolongar el superfluo y, a la vez, desarrollando enormemente las fuerzas productivas con la sustitución del tiempo de trabajo por la aplicación tecnológica de la ciencia (también ésta una fuerza productiva). Esta exigencia y este desarrollo hacen, realmente, que la transformación del tiempo de plustrabajo en tiempo libre, disponible para un desarrollo de seres humanos, se convierta en una *question de vie et de mort*. Pero precisamente aquí, en esta contradicción del capital o no-trabajo en su relación con el trabajo, se basa y se muestra lógicamente el paso de la necesidad a la libertad.

Pero Borghi plantea legítimamente también el problema de si, «al hacer de la clase trabajadora (preferimos decir obrera; las clases trabajadoras son numerosas) la clase a la que pertenece la fábrica, se le restituye al hombre su naturaleza humana». En realidad, el proletariado debe apropiarse únicamente de la totalidad de las fuerzas productivas desarrolladas en el régimen de propiedad privada; la fábrica socialista no se distingue por sus estructuras de la capitalista, y en ésta el trabajo, por cuanto liberado de la obligación y conformado a la capacidad de cada uno, es en verdad un factor de libertad, es un trabajo que ya no aliena su potencia, que no crea ya un poder extraño que lo domina en el otro hombre; pero en la

¹⁶ *Ibid.*, pág. 80.

relación con la naturaleza es y permanece como necesidad¹⁷. Borghi observa todavía que es un mérito que hay que atribuir a Marx haber planteado uno de los problemas centrales de la nueva educación: el problema de la educación en relación con la organización del trabajo, y concuerda con su crítica de la cultura ociosa que separa cultura general y profesional, pero observa que no ha desarrollado este principio y no ha señalado «la fecundidad pedagógica del trabajo manual en la escuela como instrumento de desarrollo intelectual del niño»¹⁸. Pues bien, esto puede ser exacto en el sentido de que Marx no se ocupó o se ocupó muy poco de cuestiones propiamente escolares, pero no precisamente — y creemos haberlo demostrado suficientemente — en el sentido de que carezca de una fundamentación histórica y lógica del puesto que ocupa el trabajo en la formación del hombre.

Habría que ver más bien si se puede decir que una tal elaboración, no realizada por Marx, la realizó Dewey y su escuela¹⁹; si se puede establecer en la concepción del trabajo y de su relación con la conciencia una continuidad ideal y una identificación entre pragmatismo y marxismo. Hemos insistido en otra parte en no compartir esta hipótesis, pero comprendemos bien que el razonamiento acaba sólo de empezar.

El mismo Borghi, por otra parte, ha vuelto a tratar, al cabo de diez años de este escrito suyo, el tema de la relación Marx-Dewey, centrándolo, sin embargo, no tanto sobre este punto específico, sino más en general, sobre la relación educación-sociedad²⁰. Ha profundizado indudablemente su conocimiento y su crítica de la pedagogía marxiana, partiendo siempre de los mismos supuestos. Según Borghi, será inútil buscar

¹⁷ *Il fondamento dell'educazione attiva*, cit., pág. 25. No discutimos aquí las eventuales implicaciones políticas, del todo ajenas a esta materia.

¹⁸ *Ibid.*, pág. 26.

¹⁹ *Ibid.*, pág. 26.

²⁰ Lamberto Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Florencia, La Nuova Italia Editrice, 1962, págs. XVI-414, en particular, el Capítulo IX: *L'educazione sociale nel marxismo e nel pragmatismo*. Algunas de las tesis expuestas aquí por Borghi sobre la pedagogía socialista las ha discutido ya útilmente Dina Bertoni Jovine en su artículo *Panorama della pedagogia marxista nel pensiero contemporaneo*, aparecido en la revista *Belfagor*, a. XXI, n.º 4, julio de 1966.

en Marx la definición teórica de una posición pedagógica y las líneas de un sistema de educación; por otra parte, la doctrina marxiana de la relación entre desarrollo de las fuerzas productivas y necesidad de la liberación de la alienación no tendrá carácter científico y propugnará «la emancipación de las cosas y no de los hombres»; y, por último, en las exigencias en Marx de la acción y de la organización revolucionaria, «sobrepasan y tal vez violentan» la exigencia educativa, justificando en los desarrollos educativos y pedagógicos de la tradición marxista el acento político de la originaria concepción de la educación. De aquí la tendencia a atribuir a Marx una buena pedagogía y una mala política, a apreciar en él cuanto puede parecer reformista y liberalizante; por ejemplo, el «lenguaje abierto que recuerda a Proudhon e, incluso, a Mazzini», o la confianza en la educación como hecho social que lo situaría «en la línea directiva del pensamiento que conduce a Dewey»²¹. Así pues, si prescindimos del hecho que a Marx le hubiese sonado muy extraño este elogio de su presunto proudhonismo o mazzinismo, nos parece que el Marx más auténtico se halla no sólo en otra parte, sino que también, y principalmente, que una respuesta real y no verbal a las exigencias que Borghi mantiene, se puede hallar no en Proudhon, Mazzini o Dewey, sino precisamente en este otro Marx, o en esta otra lectura de Marx. Este punto — el punto de partida — es en el que discrepamos más claramente de Borghi y nos creemos obligados a subrayarlo, tanto más porque no nos impide apreciar muchas sugerencias concretas.

Toda la interpretación que hace Borghi de Marx en su último trabajo permite, efectivamente, realizar muchas profundizaciones; sobre el tiempo libre, en particular y, luego, sobre la psicología y sobre el carácter social de la educación. Ésta se basa en un empeño intelectual libre de prejuicios, sobre una auténtica necesidad de distinguir y de comprender, como cuando Borghi no duda en hablar de un «mensaje eterno del socialismo», del sentido de dignidad y libertad personal, además

²¹ *Ibid.*, págs. 298-99 y 311-14.

de igualdad, presente en Marx, de su dedicación al servicio de la liberación del hombre, de su reificación y alienación. Pero se trata siempre, si no nos equivocamos, de ver a un Marx a través de un prisma que aísla determinados aspectos y lo ilumina con una luz particular que lo deforma inevitablemente. Por ejemplo, el modo con que Borghi presenta el origen de la perspectiva revolucionaria en Marx, acentuando los aspectos políticos referentes al crecimiento del aparato opresor del gobierno, de la policía, de la administración²², agrava, a nuestro entender, este momento político mucho más de lo que está en Marx, y es, en cierto sentido, el indicio de la actitud prejudicial que induce a formular la hipótesis o la sospecha de un Marx en el que, precisamente, la pedagogía viene violentada por la política. Y entonces se puede comprender que, incluso allí en donde la investigación de Borghi es más profunda y sugestiva, reaparezca la tentación, o bien de marcar un límite *a priori* a la validez de Marx, o de justificarla situándolo, como hemos visto, fuera del marxismo.

Veamos el tiempo libre, por ejemplo. Opina Borghi que Marx lleva de nuevo el tiempo de libre actividad intelectual y personal por el que tanto luchó, «al ámbito de las actividades productivas». Esto no nos parece exacto, ni creemos que Marx lo haya afirmado jamás (es más, lo ha atribuido a la «economía política», es decir, a la sociedad capitalista). Pero a nosotros nos interesa principalmente observar que Borghi acusa a Marx de algo exactamente antitético a lo planteado por Della Volpe; si, en efecto, para Della Volpe el «delito de lesa filosofía y de lesa socialismo» cometido por Marx consiste en haber situado la libertad *fuera del trabajo*, para Borghi consiste en haberla situado *en el ámbito del trabajo*; para Della Volpe, en definitiva, al hacer esto, Marx no es marxista (si se permite usar la chistosa frase de Marx); para Borghi, lo es demasiado. Nosotros creemos, sin embargo, que si bien no faltan en Marx aspectos distintos o quizás algunas aporías no resueltas, él es realmente él mismo cuando sitúa en el trabajo el proceso de liberación

²² *Cf. Ibid.*, págs. 184-87, 221, 301, 305, 310-11.

y, en el tiempo libre, la situación de libertad. Creemos, pues, francamente, que hay que excluir la afirmación que Borghi da como conclusión y justificación de su hipótesis interpretativa, de que Marx asumía el tiempo libre «como no provisto de valor autónomo, sino como factor de valoración de la misma productividad de la fuerza trabajadora». Marx jamás ha pensado ni dejado de pensar en esto; en todo caso, como sabe muy bien Della Volpe, ha dicho claramente lo contrario. Y por otra parte, el mismo Borghi, siguiendo las huellas de Weil y de Kallen, reconoce también que «Marx situaba en el tiempo libre la verdadera riqueza del hombre»²³.

Y finalmente, no creemos que pueda expresarse como una concesión al marxismo el hecho de que esto haya «rendido homenaje, aunque sea en forma *limitada*, a una *cierta* autonomía de la superestructura»; porque, dicho de este modo, o es demasiado o es demasiado poco. Demasiado, si se olvida que para Marx la conciencia es siempre conciencia de algo; demasiado poco, si las dos observaciones que hemos subrayado nos hacen olvidar que en Marx, como no existe ningún determinismo, tampoco existe ninguna subestimación de la conciencia con respecto al ser. Es precisamente sobre este punto que el pensamiento marxiano se distingue de toda «ideología», y en el que discrepan Marx y Dewey; puesto que, mientras Dewey, y con él Borghi, habla de la educación liberal como condición de la transformación social²⁴, Marx habla de una doble recíproca relación escuela-sociedad, que no niega la autonomía del proceso educativo, pero rechaza la ilusión de que la educación pueda de por sí eliminar la propiedad privada de los medios de producción de la vida social y, en definitiva, la relación capital-trabajo en la que se halla la fuente real y no ideológica de la alienación.

Parecen más pertinentes las observaciones que, guiado por los mismos autores, hace Borghi sobre la inesencialidad de la

²³ *Ibid.*, págs. 221, 187.

²⁴ *Ibid.*, págs. 221, 184. No se puede olvidar, por otra parte, que son frecuentes en Dewey afirmaciones de sentido opuesto, sobre la educación como inserción en la sociedad existente; pero aquí el razonamiento apenas se iniciaría, dado que en él se trata siempre, en realidad, de una sociedad dinámica.

reducción de la jornada laboral de fábrica con el fin de recuperar la personalidad del obrero de la anulación que se da en aquélla; problema que enlaza con la pregunta que planteó en su anterior trabajo, de si es suficiente el transferir la fábrica a la clase obrera para que sea más humana. De una forma implícita ya lo habíamos observado al hablar de la identidad de las estructuras de la fábrica capitalista y de la socialista²⁵. Se trata de un tema en el que habrá que tener en cuenta, en toda posterior investigación, las numerosas y agudas observaciones de Borghi. Pero también aquí hay que rechazar que, como él dice, «la exigencia de la transformación de la misma técnica productiva en la fábrica socializada no la haya formulado Marx»²⁶; aunque sea sólo referente al trabajo de los niños, es precisamente ésta la exigencia de Marx, ya característica y continuamente repetida, sin contar que toda su discusión sobre la sustitución del progreso tecnológico por el tiempo de trabajo contiene, al menos implícitamente, esta exigencia y esta perspectiva.

3. Roberto Mazzetti: la relación de Marx con los utopistas

A propósito de la tendencia a asimilar el marxismo a otras corrientes de pensamiento, creemos pertinente una breve alusión al menos a aquella que tiende a identificarlo con el pensamiento de los utopistas, en particular de Owen, que, como hemos visto, es el que Marx tiene más en cuenta, y de cuyas experiencias concretas toma incluso los procedimientos para señalar la perspectiva de la enseñanza del futuro.

Efectivamente, son muchos los motivos pedagógicos presentes en Owen que podemos encontrar también en Marx, incluso más allá de la inmediata propuesta de unir enseñanza,

²⁵ *Ibid.*, pág. 178. El mismo Marx aludió explícitamente a esta identidad, cuando escribía que «del hecho de que el maquinismo (*die Maschinerie*) sea la mejor forma correspondiente al valor de uso del *capital fixe*, no se sigue en lo más mínimo que la subsunción bajo la relación social del capital sea la relación de producción que mejor corresponda para la aplicación del maquinismo».

²⁶ *Ibid.*, pág. 314.

trabajo productivo y gimnasia. Ya en 1813, en su *Respuesta* al embajador de Austria, Esterhazy, Owen postulaba en favor de la «formación integral, tanto física como moral, de hombres y mujeres que pensarán y actuarán de un modo racional», y en *The Catechism of the New Moral World*, un cuarto de siglo más tarde, ilustraba las instituciones destinadas a «poner en movimiento, de una forma sana e inocente, en el momento oportuno, todas las fuerzas y facultades físicas, intelectuales y morales de la naturaleza humana», concepto que, casi con las mismas palabras, repetía unos diez años después en la *Adresse aux hommes et aux femmes de France* (el 27 de febrero de 1848, al día siguiente de la revolución). Pero es principalmente en *The New Moral World* (1836-44) en donde desarrolla su teoría de la organización y del contenido de la enseñanza que, si por la subdivisión en clases de edad y por la indicación de los contenidos, puede recordar a las *Instrucciones* de Marx, de agosto de 1866, a los delegados al I Congreso de la Internacional, en realidad está tanto más lejos del mismo cuanto más parece aproximarse. Mientras que la misma división de toda la población, y no sólo de los adolescentes al término de su formación, en clases según las edades, las seis primeras de cinco en cinco años, hasta los treinta; las dos últimas, respectivamente, entre los treinta y los cuarenta, y entre los cuarenta y los sesenta, con una rigurosa y exclusiva división de tareas y, por último, con la previsión de la perfecta salud de que disfrutarán, marca claramente el carácter utópico de su proyecto. En realidad, encontramos muchos elementos sugestivos y concretos en su hipótesis pedagógica sobre la educación de los niños de las clases segunda y tercera (de los 5 a los 15 años) y no con conceptos o fantasías, sino con directas experiencias de juego, estudio y trabajo, pasando de un modo gradual de los trabajos domésticos a los trabajos artesanales e, incluso, industriales; sobre la asociación, en la cuarta clase, del juego y el trabajo con el conocimiento de todas las ciencias, con el fin de dar un conocimiento teórico y práctico de las artes más avanzadas y más útiles. Elementos sugestivos, decíamos, y que se presentan, en cuanto materiales de otro razonamiento, también

en Marx. Pero, sin embargo, las hipótesis sucesivas, como el hecho de que la quinta clase (de los 20 a los 25 años) deba ser la de los productores de riqueza y de los maestros, y que por encima de esta edad no se exigirá a nadie que produzca o enseñe, y que esta clase comprenderá «los jefes y directores de cada ramo de la producción o de la educación»; de que la sexta clase (de los 25 a los 30 años) esté destinada a conservar y a distribuir la riqueza producida por las clases precedentes, y pueda disfrutar de tiempo libre para las diversiones o los estudios preferidos; y que la séptima clase (de los 30 a los 40 años) esté destinada a los asuntos internos, y la octava (de los 40 a los 60 años) a las disposiciones exteriores²⁷; todas estas hipótesis de específicos destinos de los hombres, incluso en las edades posteriores a las de su formación, dan — decíamos — la justa medida del carácter utópico y no racional de su investigación.

Por este motivo, no creemos que se pueda compartir la opinión dada, aunque sea con un cauto «quizá», por un apasionado y serio estudioso de Owen y de los demás utopistas, por Roberto Mazzetti, cuando escribe y repite que probablemente sea lícito llegar a la conclusión de que se deba completar el juicio de Marx y de Engels sobre Owen, inadecuado por un sentido u otro²⁸. Ciertamente, no existe ninguna razón para aferrarse sin más a su opinión. Pero es cierto también que Marx, que tantos méritos reconoce en Owen y, en general, en el socialismo utópico, aparte de las críticas, y que ha rechazado siempre la hipótesis de haber inventado lo que ya habían dicho otros, no se equivocaba cuando señalaba el carácter utópico de las teorías de Owen y cuando señalaba la diferencia que mediaba entre la propia investigación y la de él. Decíamos que, precisamente allí, en donde sus posiciones se muestran aparentemente más próximas, se descubre en realidad la diferencia que las distingue; basta fijarse en un solo punto, fundamental, y relacionado con nuestro razonamiento.

²⁷ Owen, *The New Moral World*, en *Il socialismo prima di Marx*, por Mario Bravo, Roma, Editori Riuniti, 1966, págs. 229 y 237-38.

²⁸ Roberto Mazzetti, *Socialismo utopistico e cultura*, Nápoles, Libreria scientifica editrice, s.d., págs. 60 y 68.

Vale quizá la pena citar, aunque difusamente, cuanto Owen dice a propósito de la división del trabajo y de sus efectos sobre los individuos, por ser esta división uno de los motivos centrales también de la «antropología» marxiana, de los años juveniles hasta su edad más tardía. «Ha sido una opinión muy popular — escribe Owen — recomendar una clara división del trabajo y una división de los intereses. Se demostrará pronto, sin embargo, que una tal división del trabajo y división de los intereses no son más que distintos términos para la pobreza, la ignorancia, el despilfarro de todo tipo, la general oposición de toda la sociedad, delito, miseria, gran debilidad de cuerpo y de espíritu. Para evitar estos males que, mientras duren, mantendrán necesariamente a la humanidad en un estado de extrema degradación, cada niño recibirá una enseñanza general en los primeros años de la vida que lo hará apto para los fines de la sociedad, lo hará utilísimo para la misma, y lo pondrá en situación de disfrutar de sus beneficios... En lugar de la imagen malsana del obrero destinado a hacer la punta a las agujas o la cabeza a los clavos, o de juntar hilos, o de un tosco campesino que fija la mirada en el suelo, o a su alrededor, con ojos vacíos sin una chispa de inteligencia o de reflexión racional, surgiría una clase trabajadora llena de iniciativas y de conocimientos útiles, con hábitos, informaciones, modos y disposiciones, que llevarían al más bajo de su escala a un nivel muy por encima de los mejores de cualquier clase que haya existido hasta el momento presente en toda sociedad pasada o actual... Si la invención de las máquinas ha multiplicado la capacidad de trabajo en bastantes casos con evidente ventaja para unos, mientras ha empeorado la condición de muchos otros, ésta (es decir su utopía) constituirá una invención que multiplicará inmediatamente las fuerzas físicas y mentales de toda la sociedad de una forma incalculable sin perjudicar a nadie, con su introducción o su rapidísima difusión²⁹.»

¿Existe algo más marxiano, se podrá aducir, que el arrancar de la división del trabajo, denunciar el despilfarro

²⁹ Op. cit., págs. 226-29.

humano que ello comporta y, en particular, el embrutecimiento del obrero, y llegar a la conclusión con una perspectiva que probablemente tuvo Marx en la mente cuando escribió las *Instrucciones a los delegados* y la *Crítica al programa de Gotha*³⁰? Sin embargo, más allá de la coincidencia de estas determinaciones, o mejor, de su asunción práctica por parte de Marx, es evidente que aquí Owen, que incluso entre los utopistas es el que al vivir en el corazón mismo de la moderna producción capitalista se basa más en la objetiva adquisición del sistema de fábrica, impugna todavía sólo de forma metafísica la división del trabajo y contrapone a la invención de las máquinas aquella otra «invención» que es su diseño de un nuevo mundo moral, contraponiendo a los males que se derivan de la división del trabajo y de los intereses la enseñanza general y las líneas esenciales de todo conocimiento, como un correctivo que procede, precisamente, del exterior, como una exigencia de tipo iluminista. Marx, por el contrario, especialmente en *El Capital*, hace surgir en forma dialéctica (discúlpese cuanto de implícito existe ahora en esta palabra) la exigencia *objetiva* de la versatilidad y, por consiguiente, de la omnilateralidad de la división del trabajo; pues, en Marx, no es la excogitación del cerebro de cada reformador, sino la constatación que «la gran industria, con sus mismas catástrofes, que hace el reconocimiento de la variación de los trabajos y, por consiguiente, de la mayor versatilidad posible del obrero como ley social general de la producción, y la adaptación de las circunstancias a la actua-

³⁰ Léanse de nuevo las expresiones de Marx: «La unión de trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento politécnico, elevará a la clase obrera muy por encima de las clases superiores y medias», y todavía, «la unión precoz entre el trabajo productivo y la enseñanza es uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual» cf. el Capítulo I del presente volumen. No se trata sin embargo de una casualidad que la primera investigación antropológica de Marx, no diremos ya que ignore, que no sería cierto, pero sí que deja de lado las investigaciones de los utopistas (que, sin embargo, se les alaba en el *Manifiesto* precisamente por su crítica de la sociedad existente), y prefiera basarse, incluso para esta parte de la división del trabajo, más bien en las investigaciones de los economistas clásicos, es decir, burgueses, y que, por ejemplo, en todos los *Manuscritos del 1844*, página 259, Owen aparece citado una sola vez y únicamente por su ateísmo, con la significativa observación de que «el comunismo empieza desde luego con el ateísmo (Owen); el ateísmo está todavía bastante lejos del ser *del comunismo*, al ser más bien todo ateísmo todavía una abstracción».

ción normal de tales leyes, que se conviertan en cuestión de vida o muerte»³¹.

Se puede estar, pues, plenamente de acuerdo con Mazzetti, en que Owen y los otros utopistas no sólo están presentes en el pensamiento de Marx, sino que incluso le han proporcionado materiales esenciales de su teoría, sugerencias inmediatas a sus propuestas, con tal que se convenga, sin embargo, que esto es válido del mismo modo en que lo es para los economistas burgueses — de Smith a Ricardo — cuyas investigaciones son asumidas y situadas otra vez en nuevo contexto por Marx. La concreta propuesta de Owen sobre la enseñanza, que hemos citado al principio de varios escritos suyos, y que aparece de nuevo en la página citada últimamente — dar al niño «las líneas esenciales de todo el conocimiento», «aumentar por igual sus fuerzas físicas» —, reaparece en Marx en el contexto que hemos intentado hasta aquí esclarecer en sus escritos, y que falta en Owen, de una gran visión historicista del proceso de alienación del trabajo y del trabajador, y de la *Zurücknahme* de la omnilateralidad. Owen considera, del mismo modo que los economistas, la división del trabajo como un dato, pero a diferencia de ellos, se opone al mismo con su «invención»; Fourier admite la división del trabajo y la lleva al máximo para facilitar las opciones, al colocar la libertad en la variedad y el juego³²; Marx, sin embargo, la considera como un proceso histórico del que surge la objetiva exigencia de la versatilidad o, más bien, de la omnilateralidad. Incluso sin aludir aquí a otros aspectos que hemos ya intentado ilustrar, nos hallamos indudablemente frente a puntos de vista cuyas coincidencias — por cierto mayores con Owen que con otros — no nos pueden hacer olvidar las diferencias sustanciales.

4. Los católicos y la pedagogía marxista: una ocasión perdida

A la cultura católica se le ha presentado una preciosa ocasión para comprender la tradición pedagógica marxista, al

³¹ *Il capitale*, I, *cit.*, pág. 534.

³² Cf. la nota 18 en pág. 136.

margen de los habituales prejuicios políticos, con la publicación de una interesante colección de estudios sobre la totalidad del pensamiento pedagógico occidental desde la educación clásica hasta nuestros días, cuyo fin manifiesto es el «de ofrecer un instrumento de investigación a cuantos... deben conocer la pedagogía y su historia por deber profesional»³³. En este volumen, de unas 1.100 páginas, que por su mole los criterios de la colaboración y el planteamiento de conjunto repite un módulo ya empleado con éxito por otra editorial en una colección de textos historiográficos, no dedica a la pedagogía de inspiración marxista más que una veintena de páginas. Pocas, ciertamente, si se considera el interés que, si bien no la pedagogía de Marx, sí por lo menos el sistema de enseñanza soviética va suscitando desde muchos años a esta parte entre los estudiosos de todos los países; suficientes, sin embargo, si están bien empleadas, en el acto de presencia de algunas líneas fundamentales de una tradición de pensamiento, aparte de una serie de actuaciones prácticas que son ya parte del patrimonio común de la civilización.

Para que este trabajo hubiera podido ser útil (a sus editores más que a sus lectores), la condición preliminar estaba, evidentemente, en una base de información objetiva sobre las ideas y los hechos, que permitiese luego un razonamiento crítico seriamente fundamentado desde cualquier posición ideal que surgiese. Pero la poderosa organización editorial católica no ha podido disponer, por lo visto, de ningún estudioso que quisiera documentarse seriamente sobre las fuentes originales.

Así pues, mientras la pedagogía propiamente marxiana ha sido relegada a un capítulo titulado *Il positivismo pedagogico* y confiado al profesor Fausto M. Bongioanni³⁴, el encargo de tratar *La pedagogia di ispirazione marxista* se ha confiado al profesor Giuseppe Catalfamo³⁵. Pero, evidentemente, se ha

³³ *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La scuola editrice, 1963, volumen miscelánea.

³⁴ En las págs. 665-727 del volumen citado. El párrafo 3 está dedicado al *L'umanesimo classista e rivoluzionario di Marx*, y el párrafo 14 a *Il marxismo italiano e la scuola*.

³⁵ En las págs. 817-31 del volumen citado. El párrafo 1 está dedicado a *Le prospettive pedagogiche di Marx e di Engels*.

querido contentar con una rápida alusión de tipo apriorístico, de acuerdo con las premisas ideológicas del espiritualismo católico que inspira el volumen, y se ha reducido con el espacio también toda profundización.

a) *Marx, según Bongioanni*

El pensamiento de Marx es, en general, tan difícil de leer por parte de algunos de sus críticos (los cuales, evidentemente, no siempre son sus lectores), que la primera dificultad consiste para ellos en situarlo de algún modo en la historia de las diversas corrientes de pensamiento; y, al no querer decidirse a crear una corriente apropiada, se conforman con situarlo, sin por ello justificar demasiado esta opción, en una de las corrientes ya sólidamente establecidas en su universo cultural. Si Boyd, por ejemplo, y con él King³⁶, lo sitúan junto con el evolucionismo de Darwin, otros críticos, modernos al menos en cuanto a su edad, como Bongioanni, lo sitúan directamente en el positivismo pedagógico. Y dado que esta situación ha sido acogida en el grueso volumen miscelánea en el que han colaborado los más cualificados exponentes de la actual pedagogía católica en Italia, hay que deducir que obedece más o menos a un designio no personal suyo, sino unánimemente compartido por toda esta escuela pedagógica. Vale, pues, realmente la pena discutirla junto con otras interpretaciones que se hacen del pensamiento pedagógico marxiano. Realmente, no queremos achacar la culpa exclusivamente a los pedagogos católicos de lo que ha sido más bien un error de la misma tradición socialista postmarxiana alrededor de los treinta años transcurridos entre la muerte de Marx y el comienzo de la Primera Guerra Mundial. Pero, si bien es comprensible que la edad del positivismo triunfal interpretase inconscientemente a Marx según sus propios cánones, cosa que todavía los espíritus más agudos como Labriola se guardan mucho de compartir, es más difícil

³⁶ William Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, cit., traducido de la séptima edición revisada y aumentada por Edmund J. King, págs. 558.

de comprender que una opinión semejante, sobre la que tanta crítica filosófica ha hecho justicia ya de una vez, sea propuesta de nuevo actualmente.

Bongioanni, que debía ilustrar para el volumen miscelánea ya citado el puesto de Marx en el pensamiento pedagógico, después de situarlo en el positivismo y de haber simplificado las posiciones políticas reduciéndolas a la perspectiva de «una dictadura internacional del proletariado», prosigue con una interpretación de Marx coherente con estas premisas. Sus páginas no carecen de observaciones exactas; por ejemplo, capta justamente en la posición de Marx el carácter contrario a las «motivaciones del sentimiento» (¡cómo desearíamos, sin embargo, que a esta determinación se le supiese eliminar toda entonación meramente psicológica, inesencial y fuera de lugar!), e igualmente señala con justicia la oposición de Marx, procedente de la experiencia de la «izquierda hegeliana», a la concepción metafísica y abstracta del devenir hegeliano del sujeto absoluto. Pero, a excepción de algunos aspectos, sería inútil buscar en las páginas de Bongioanni algo que nos recuerde de algún modo el pensamiento de Marx; encontramos por el contrario atribuidas a Marx las consabidas simplificaciones, o mejor dicho, falsificaciones, que Marx ha sido el primero en ridiculizar y en rechazar.

La penetración en la verdad del sujeto absoluto, que según Hegel se realiza en la historia de la humanidad abstracta, de un sujeto humano genérico que es esencialmente cultura, se realiza, según Marx (el Marx de Bongioanni), en la «materia» de la historia. Ahora bien, aparte del hecho de que Marx no tiene en realidad ninguna necesidad de penetrar en la verdad del sujeto absoluto de Hegel, es difícil comprender qué entiende Bongioanni por «materia» de la historia. No habíamos tenido nunca ocasión de leer una traducción tan inmediata y clara del término — por otra parte, bastante discutido actualmente — «materialismo histórico». La «materia» de la historia es, en Bongioanni, lo que Marx define más bien como la «base real» dada por el conjunto de las relaciones de producción en la que los hombres entran entre sí a producir su

vida material (y espiritual), base o estructura sobre la que levanta la superestructura jurídica y política a la que corresponden después determinadas formas de conciencia social. Pero, para el Marx de Bongioanni, toda la historia humana — política, religiosa, artística, literaria, jurídica, moral y civil — «no es otra cosa que historia económica». No es momento de repetir aquí cuanto hemos dicho en otras ocasiones, es decir, que una interpretación tal de la historia está muy lejos de las posiciones de Marx y, podemos añadir, de su propia concreta actividad de historiador. Y quizá tampoco no es el caso de declarar la propia sorpresa al encontrar repetidas una y otra vez, de un crítico a otro, estas afirmaciones jamás verificadas en textos originales. Entre las que cabe situar, nos parece, también la idea perentoriamente atribuida por Bongioanni a Marx, de que «el hombre es *necesidad y trabajo*» (incluso los subrayados son suyos).

Pero aquí vale la pena detenerse un poco más extensamente, a causa de la manifiesta y clamorosa distorsión del pensamiento de Marx, al atribuirle, precisamente, todo aquello que éste denuncia y combate como resultado de la sociedad capitalista, o de la sociedad dividida en clases y basada en la propiedad privada de los medios de producción.

Todo lo que hemos dicho referente a lo que es el «trabajo» según Marx (Capítulo II), nos exime de volver a ilustrar con detalle esta determinación; pero quizá podamos añadir algo más referente a la «necesidad», aunque incluso esto hemos tenido ocasión de encontrarlo en los escritos de Marx. Será suficiente, también aquí, referirse a los *Manuscritos del 1844*, en donde se dice precisamente que «la economía política» — y ya sabemos que esto significa la sociedad capitalista, y no, por tanto, el marxismo, sino su antagonista — «conoce al trabajador únicamente en cuanto bestia de carga, un animal reducido a las más estrictas necesidades corporales». Se trata de la relación que le pone en contacto con el capital que «degrada al trabajador a un nivel de obrero asalariado, en donde el mínimo bestial de las necesidades, de los medios de vida, se le presenta como su único objeto y fin». Y únicamente al

librarse de esta relación el trabajador expande la esfera de sus necesidades, o el «reino de las necesidades naturales» se hace «omnilateral tanto en la producción como en el consumo», que en definitiva no es otra cosa que necesidad en cuanto se haya satisfecho. Estar limitado a necesidades, es decir, a consumos naturales, bestiales — como el obrero irlandés reducido a desear únicamente la comida y, además, la peor clase de comida —, es el destino del trabajador en la realidad; enriquecer sus necesidades de todo lo que es humano, intelectual, artístico y satisfactorio, es decir, consumir, disfrutar, es su destino en la posibilidad. «En vez de la riqueza y de la miseria de la economía política surge el hombre rico y la necesidad humana rica.» Esto es lo que dice Marx, y se pregunta: «¿Qué se puede decir de una ciencia que prescinde de la historia de la industria, libro abierto de las fuerzas esenciales humanas, y a la que la tan amplia riqueza del obrar humano no le dice otra cosa que lo que se puede decir en una palabra: *necesidad, vulgar necesidad?*»³⁷. ¿Qué se puede decir, añadimos nosotros, de un crítico de Marx, que no siente la necesidad de leer a Marx, y afirma que para Marx el hombre no es más que necesidad, vulgar necesidad?

Así pues, adecuando o más bien forzando las palabras de Marx, se sigue atribuyéndole aquello que es totalmente ajeno a su pensamiento y que ha combatido ferozmente. Después de tales premisas, incluso los fragmentos de marxismo enunciados fielmente al estar situados en un contexto tal, resultan extrañamente deformados, como, por ejemplo, las alusiones de Bongioanni a la idea marxiana de la lucha de clases y de la necesidad, no sólo de comprender, sino incluso de transformar el mundo. ¿Cómo podría pues el lector de Bongioanni que conociese mal a Marx, sustraerse a la impresión de que su lucha de clases es la insurrección de los malos contra los buenos, y tendente a instaurar un mundo de la necesidad y del trabajo?

Todo lo que añade Bongioanni no es más que una mezcla confusa de involuntarias paradojas, de cosas dichas con seriedad

³⁷ Para todas estas citas, cf. *Manuscritti del 1844*, cit., págs. 189, 205; *Grundrisse*, cit., pág. 231; *Il capitale*, cit., II, 2, 232.

y que resultan ridículas, y de cosas intencionadamente ridículas que podrían ser serias. Omitamos la involuntaria ironía del «pecado original» de la desigualdad, que sería para Marx la fuente de la lucha de clases; Marx gustaba a veces emplear en profano un lenguaje sacro, pero debemos confesar que no recordamos esta definición suya, ni mucho menos esta idea suya. Sabemos con certeza que la idea de un proletariado que, «al no haber gozado nunca de nada es la misma inocencia», expresada por Bongioanni con intencionada ironía, encuentra realmente una cierta acogida en Marx — en un Marx, quizás, extrañamente afectado de «sentimentalismo» —, pero no al nivel «psicológico» a que ha sido reducido aquí. A decir verdad, son frecuentes, tanto en Marx como en Engels (y de una manera especial en Marx y Engels jóvenes), alusiones a una caracterización psicológica del proletariado, ya como «inocente» (si se quiere emplear esta expresión), ya como violento y brutal, tal como lo configura la sociedad dividida en la que vive como su aspecto «negativo». Hemos ya recordado en el capítulo sobre *El hombre omnilateral* algunas de las numerosas caracterizaciones positivas del proletariado en Marx y también en Engels; pero creemos haber recordado también que el sentido de esta exaltación del proletariado es un poco distinta de cómo se presenta aquí. El proletariado no ha de hacerse valer a sí mismo, como hacen en general las otras clases, sino únicamente eliminarse a sí mismo en cuanto proletariado, eliminar la propia condición. No interviene la inocencia, como tampoco intervenía el pecado original.

Así pues, no comprendemos por qué, al hacer alusión a la perspectiva marxiana de la supresión del Estado, Bongioanni se contenta con aclarar que, «mientras tanto», el proletariado debería según Marx apoderarse del poder «con una técnica revolucionaria moderna de alcance mundial y con el método de los golpes de Estado». Entonces, ¿dónde está, pues, el estudioso de pedagogía? Bongioanni tiene razón cuando dice que Marx era contrario de la «predicación», si por ello entendemos la predicación abstracta e ilusoria que confía en poder convencer con la fuerza del razonamiento a los que detentan

el poder para que lo abandonen o lo empleen «para el bien del pueblo»; esta era, por ejemplo, la ilusión de un Saint-Simon, que esperó hasta el fin de su heroica, ascética vida, que algún poderoso llamase a la puerta de su pobre casa, le pidiese a él, ya ciego y viejo, el programa de la regeneración social, y se decidiese, persuadido, a ponerlo en práctica. Realmente, Bongioanni tiene razón cuando dice que Marx era contrario a las «insurrecciones desorganizadas»; se opone efectivamente de forma constante al mazzinismo, al blanquismo o al anarquismo de Bakunin. ¿Pero, en dónde habrá aconsejado el «método de los golpes de Estado»? Consúltense, al menos, sus obras históricas, por ejemplo, la breve introducción a las *Luchas de clase en Francia*, en donde Marx, al decir que el progreso real consiste en el hecho de que «el partido de la insurrección alcance la madurez de un verdadero partido revolucionario»³⁸, muestra, por lo menos, saber distinguir insurrección, que puede realizarse por mandato, y revolución, que es más bien el resultado de un proceso objetivo de maduración. Hablar de golpe de Estado, quiere decir confundir a Marx con Auguste Blanqui, con Mazzini, con Bakunin, con todos aquéllos en cuya persona combatió el método insurreccional.

Parapetándose en este análisis, en el que no hay nada ciertamente de marxista, Bongioanni sentencia: «El marxismo es un humanismo clasista y revolucionario; en su versión auténtica, ello no puede ser más que maximalista, intransigente, extremista, a diferencia de la versión minimalista, reformista, pacifista y contemporizadora. Y en su autenticidad, no puede ser más que ateo, belicoso, intolerante, estatólatra, dogmático, indiferente a los casos de conciencia personales». Con esta sentencia, se cierra el análisis del pensamiento pedagógico de Marx, situado en la corriente positivista. Es difícil señalar lo que hay de pedagógico en estos razonamientos; pero ciertamente es todavía más difícil decir si hay algo de marxista. Sobre el estatismo de Marx, en especial en relación con la

³⁸ Karl Marx-Friedrich Engels, *Le lotte di classe in Francia e in Germania*, Roma, Edizioni Rinascita, 1948, pág. 143.

escuela, hemos ya señalado los textos en el Capítulo IV. Aclarado esto, pasemos a otra cuestión.

El hecho es que Bongioanni, al igual que casi todos los autores de su formación, no conocen a Marx y se limitan a decir con respecto a Marx los lugares comunes, no del marxismo (o del antimarxismo), sino pura y simplemente del antisovietismo o del antisocialismo. Un síntoma de sinceridad se adivina en la conclusión de cuanto hemos leído antes: «A cien años de distancia de Marx, el mundo asiste, dramáticamente dividido, a la realización de esta autenticación en dimensiones de masa y en ramificaciones que se manifiestan por todas partes». No queremos ciertamente denegar a Bongioanni, ni a ningún otro, el derecho de tener miedo de una determinada solución política a los problemas del mundo actual; estamos de acuerdo, incluso, en el hecho de que pueden existir actualmente elementos de dogmatismo, estatolatría. Pero debemos poner en claro que la obligación de un estudioso es dar a Marx lo que es de Marx (conociéndole, por supuesto), y a los demás lo que es de los demás.

Hubiera sido justo, por otra parte, ahorrarnos por lo menos determinadas simplificaciones (o falsificaciones) historiográficas, como la que encontramos en el párrafo siguiente, dedicado no ya a Marx, sino a *El marxismo italiano y la escuela*. Del mismo modo que llegó a colocar a Marx en la corriente positivista, logra situar — ¡al fin! — a Mussolini dentro de la corriente marxista. El hecho de que un desertor del socialismo, como fue Mussolini, que apenas leyó un libro serio y, ciertamente, ninguno de Marx, se le presente como marxista, máxime en el momento en que ha roto con el socialismo, asesina a los socialistas, gobierna por cuenta de la gran burguesía capitalista y se dispone a pactar, sobre la piel del partido católico, con un Papa conservador, es realmente un doloroso *escamotage* que no honra a quien lo realiza. No obstante, Bongioanni, dado que «los marxistas» se opusieron casi de modo unánime a la *escuela privada*, por incompatible con el principio de que la educación escolar debe realizarse como función pública, añade tranquilamente: «esta tesis marxista in-

fluyó realmente en la política escolar de Mussolini, que procedía del socialismo». Si no resultase blasfemo, diríamos que esto es como remontar a las enseñanzas de Cristo la traición de Judas. ¿Cómo no darse cuenta de la objetiva perfidia de un juicio tal? Ahora bien, aparte el hecho que históricamente en Italia el estatismo escolar ha sido principalmente cosa de los liberales y, por consiguiente, de los fascistas, pero con una contradictoria tendencia a la escuela privada, únicamente una prevención ideológica jamás sometida a la criba de cualquier crítica puede explicar aquel juicio que — estamos seguros — el propio autor rechazaría si hubiese modo o tiempo o deseo de verificar sus afirmaciones.

Pero una discusión política no tendría mayor sentido que la que en realidad tiene en el grueso volumen de temas pedagógicos (!) que tenemos delante. Únicamente debemos precisar que esta tesis marxista no existe en Marx. Bástenos dar la referencia aquí a cuanto hemos escrito al presentar el acta de las intervenciones de Marx al Consejo General de la I Internacional, con lo que creemos haber mostrado suficientemente — sin agotar por ello toda la documentación posible — su oposición a todo estatismo y a todo politicismo escolar.

Creemos que la verdadera causa de los errores en que de hecho se incurre con tanta frecuencia al hablar de Marx, reside en la confusión que, por motivos prácticos, se crea entre lo que es de Marx y lo que es, o puede ser y haber sido, de partidos o Estados socialistas. Nadie niega la licitud, e incluso la oportunidad de una investigación crítica sobre la política escolar de los partidos y de los Estados socialistas. Que se discuta el pensamiento de Marx («marxiano») por lo que es; y se busque, por consiguiente, la influencia y la tradición que se ha creado a continuación («marxista»), sin confundir las dos cosas. Si se quiere hablar de Marx en materia de investigación teórica, sus textos están a disposición de todos. Leerlos siempre es posible e, incluso, puede resultar útil.

b) *Marx según Catalfamo*

El encargo de tratar la pedagogía de inspiración marxista se ha confiado a Catalfamo, quizás en nombre de un precedente estudio suyo sobre el marxismo y la pedagogía, a cuya inspiración ha permanecido fiel en sustancia³⁹. Se trata de un pequeño volumen no carente de interés, aunque sea sólo por una cierta primacía en el tiempo, en Italia, y por una clara intención de superar los habituales esquemas ideológicos; pero un tanto contradictorio, por cuanto el conocimiento de Marx se limita a unos pocos textos, y no siempre se elude discutir las deformaciones corrientes del marxismo sin verificarlas.

Por ejemplo, a propósito del concepto fundamental de *praxis* — tan esencial para las obras del período de madurez de Marx desde 1844 a 1847 — el autor no sólo no deriva de Marx, sino de determinados críticos suyos con la errónea definición de «*praxis invertida*», sino que añade además por su cuenta una interpretación al menos esquemática e incompleta: «Se observa claramente aquí — escribe — como Marx invierte a Hegel; mantiene el principio hegeliano del activismo inmanente, o sea de la *praxis*, pero esta *praxis* está invertida; no es actividad espiritual, sino actividad material». Esquemática, porque simplifica — *et pour cause* — el pensamiento de Marx en aquella contraposición de «espiritual» y «material», que asume en Catalfamo (y lo veremos en seguida cuando reducirá lo «material» a la «economía») un valor alusivo tan malicioso como infundado; incompleta, porque olvida registrar que, en realidad, Marx reprocha a Hegel no el concebir la actividad como espiritual, sino, por una parte, conocer únicamente el trabajo espiritual «abstracto», la dialéctica especulativa, que lo reduce todo a entes del pensamiento filosófico puro, es decir, «la oposición entre el pensamiento mismo, como pensamiento abstracto, y la realidad sensible o sensibilidad real»; por otra, permanecer (aun concibiendo justamente el hombre real «como

³⁹ Giuseppe Catalfamo, *Marxismo e pedagogia*, Roma, Editrice Avio, 1953, pág. 64.

resultado de su propio trabajo») «en el punto de vista de la economía política moderna», entendiendo el trabajo como «la esencia que se verifica en el hombre» y viendo, por consiguiente, «únicamente el aspecto positivo, no el negativo»⁴⁰. En Marx no se da sólo una «actividad material», puesto que precisamente la considera como el aspecto negativo que le pasa inadvertido a Hegel. Pero la esquematización y el error de Catalfamo, decíamos, tiene su origen en un error de traducción.

La traducción de la marxiana *umwälzende Praxis* por «*praxis invertida*» más que por «*praxis que invierte*», se remonta a Gentile, que traducía de este modo, en el lejano 1899, la 3.^a Tesis sobre Feuerbach: «...La coincidencia de la variación del ambiente y de la actividad humana puede concebirse y entenderse racionalmente únicamente como *praxis invertida*», y que, volviendo luego sobre el argumento, repetía el error de traducción en el mismo momento que situaba al lado las palabras exactas del original: «Pero Marx notaba que la coincidencia de la variación de las circunstancias y de la actividad humana puede concebirse y explicarse racionalmente únicamente como *praxis* que se invierte (*nur als umwälzende Praxis*)». Y coherentemente con su error y mostrando así el origen, explicaba que se trataba del acostumbrado ritmo descrito por el idealismo en el campo del pensamiento abstracto: la tesis, antítesis y síntesis de Fichte, el ser, no ser y devenir de Hegel, y así, sucesivamente⁴¹. Se le puede perdonar al Gentile joven, uno de los intérpretes de Marx al que apreció mucho el propio Lenin (de lo que se enorgullecía justamente Gentile al editar de nuevo su pequeño volumen en 1937), el haber cometido este error, aunque se le haya ocurrido más tarde hablar de «pensamientos fielmente traducidos»; en cambio, no se le puede perdonar tanto, ni a él ni a otros, haberlo repetido luego y perpetuado. Lo repitió, pues, inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, Mondolfo, un serio estudioso del mar-

⁴⁰ Cf. *Manoscritti economico-filosofici*, cit., pág. 296.

⁴¹ Cf. Giovanni Gentile, *La filosofia di Marx*, Florencia, Sansoni, 1962, *Opere*, vol. XXVIII, en págs. 69 y 85. La primera edición es de 1899, por Spocri, Pisa.

xismo, que en su libro *Sobre las huellas de Marx*⁴², siguió por esta parte sobre las huellas de Gentile y volvió a traducir, precisamente, la *umwälzende Praxis* como «praxis invertida» y, con más frecuencia, como «praxis que se invierte», hablando por consiguiente de «inversión» e «invertirse la praxis». Hay que decir, sin embargo, que en Mondolfo, a pesar del curioso error de traducción destinado a propagarse hasta el punto de invadir, a través de los textos de divulgación, incluso la más rigurosa exégesis marxista (incluso Della Volpe, Borghi y Sabetti continúan empleándolo)⁴³, quizá la interpretación se movía de hecho en un ámbito marxiano, no arbitrario: «La actividad precedente — explicaba — en sus resultados se convierte en condición y límite de la actividad sucesiva, que, sin embargo, se afirma como oposición a lo que preexiste, y tiende a superarlo dialécticamente»⁴⁴. En Catalfamo, sin embargo, el error de traducción no es más que un pretexto de la acostumbrada polémica espiritualista contra el «materialismo» de Marx,

⁴² Rodolfo Mondolfo, *Sulle orme di Marx*, Bolonia, Capelli, 3.ª ed., 1923-24, 2 vols. En verdad Mondolfo, en pág. 216 del vol. II, habla una vez, correctamente, de «praxis revolucionaria», refiriéndose al texto de Marx de donde se ha tomado el concepto, es decir las *Glosas o Tesis sobre Feuerbach*, en particular la III. Pero hay que observar que no podía conocer la dicción «revolutionäre», empleada originariamente por Marx, porque ésta había sido sustituida por Engels, que publicó por primera vez el manuscrito de su amigo en 1888 bajo el control de las leyes de excepción antisocialistas de Bismarck, precisamente por el más cauto «umwälzende» («subvertidora»). Ignoro de donde sacaría Mondolfo, para luego olvidarlo, la expresión «revolucionaria», restituido únicamente más tarde, en 1932, por Adoratskiy en su edición de las obras de Marx-Engels Gesamtausgabe (MEGA). Más tarde, en 1933, Mondolfo, ante una observación de Di Carlo, admitió, aunque a regañadientes, el error.

⁴³ Cf. Della Volpe, *op. cit.*, pág. 103 «... que, efectivamente, el invertir la praxis adquieren sentido filosófico preciso, únicamente si ello significa el antropologizarse de la naturaleza o particular, en que consiste típicamente la sociabilidad del trabajo»; y, todavía: «... el hombre real, con todo y ser efecto, natural, objetivo, particular, se «invierte», o reacciona como «praxis» racional, consciente, es decir, causa (= ratio) sobre sí mismo...». ¡Y no podemos decir ciertamente que Della Volpe no sea un buen lector de Marx! Borghi, en *Il fondamento dell'educazione attiva*, cit., págs. 18 y 19, además de remitirse a la traducción de Gentile, la explica precisamente diciendo: «He aquí la praxis que se invierte». Y Sabetti, en su comentario de Karl Marx, *La concepción materialista della storia*, Florencia, La Nuova Italia, 1964, pág. 68, explica: «Del mismo modo la praxis revolucionaria, la actividad crítico-práctica, se presenta aquí como *umwälzende Praxis*, como *inversión de la praxis*...». Diremos, por último, que incluso Gramsci, forzosamente desconocedor de la rectificación de Di Carlo, habla de «inversión de la praxis» en *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Turín, Einaudi, 19, pág. 39.

⁴⁴ *Sulle orme di Marx*, cit., pág. 11 y *passim*.

un materialismo que se concibe precisamente *sub specie* de aquel materialismo metafísico contra el que Marx polemiza en aquellas mismas páginas. «La actividad de que habla Marx es únicamente económica», explica en efecto Catalfamo, y todavía: «La filosofía de Marx es, pues, la absolutización de la praxis, de la acción, pero como praxis y acción económica; en la economía se resuelven todas las demás actividades. El hombre es únicamente *homo oeconomicus*... En resumen, lo económico absolutizado resuelve en sí todas las demás relaciones humanas...»⁴⁵; que son banalidades aptas quizá para caracterizar bastante pronto la economía política clásica o el sorelismo, el anarco-sindicalismo, el economicismo, pero no ciertamente el marxismo, que ha combatido siempre duramente todas aquellas posiciones. Marx ha dicho lo contrario; está cargada de toda su amargura de hombre su advertencia: «No solamente debes ahorrarte tus sentidos inmediatos del comer, etc., sino incluso la participación en intereses generales, la piedad, la confianza, etc., todo esto debes ahorrarte, si quieres ser hombre económico; si no quieres malograrte detrás de ilusiones»⁴⁶.

Pero Catalfamo toma un pasaje de *La ideología alemana* de Marx, en donde se afirma la exigencia del hombre total, «omnilateral», para convalidar la tesis precedente. Según Marx, dice Catalfamo, en la organización social realizada por la revolución proletaria, «la autoafirmación de los individuos se confundirá con la vida material, fusión que corresponde a la progresiva transformación de los individuos en individuos sociales»⁴⁷.

En realidad, el sentido de aquella frase, en Marx, y el de toda su investigación, se desarrolla en un sentido completamente distinto del de Catalfamo. Leemos en *La ideología ale-*

⁴⁵ *Marxismo e pedagogia*, cit., pág. 34-35.

⁴⁶ *Manuscritos del 1844*, cit., pág. 273.

⁴⁷ *Marxismo e pedagogia*, cit., pág. 35. Véase la traducción exacta de Fausto Codino en *L'ideologia tedesca*, cit., pág. 66: «Únicamente en este estadio la manifestación personal (*Selbstbetätigung*) coincide (*fällt zusammen*) con la vida material, que corresponde al desarrollo de los individuos en individuos completos (*totalen*) y a la eliminación de todo residuo natural (*Naturwüchsigkeit*)». El texto alemán puede verse en *Werke*, citado, pág. 68. El «coincidir» es muy distinto del «confundirse», que produce, intencionalmente, la idea de un reducirse, un acabar, etc.

pedagogía como ciencia pedagógica, y hay que considerar la oportunidad de sustituirla con normas empíricas de praxis educativa. Así pues, una pedagogía marxista no puede existir por la simple razón de que no existe y no puede existir ninguna pedagogía teórica; se trata, no sólo de una *contradictio in adiecto*, sino de un absoluto *non datur*. El adjetivo «marxista» es puramente superfluo.

Y a decir verdad, sin aquel adjetivo y, principalmente, sin la referencia directa a una proposición de Marx, la tesis de Plebe podría correr el riesgo de presentarse como una nueva proposición moderna y desilusionada de la actitud del idealismo italiano de los primeros cuarenta años de este siglo, que venía a negar de hecho, por diversos caminos, tanto en Croce como en Gentile, la existencia de la pedagogía entre las formas de la vida del espíritu. En Croce, al quedar excluida de las dos categorías de la actividad teórica, no existe otro modo de aceptarla en el cuadro de dialéctica de los distintos si no es asumiéndola como actividad práctica vuelta a lo individual junto al derecho, a la política, o a las ciencias naturales; en Gentile, por otro lado, que dedicó precisamente gran parte de su actividad de estudioso y de político a la pedagogía y a la enseñanza, se desvanecía en cuanto se la asumía *tout court* en la filosofía⁵¹. Pero Plebe, muy astutamente, se venga del propio Marx, y parece coger en contradicción con Marx y consigo mismo al marxista que se hace pedagogo, ya que, como la miseria no admite ni tolera la filosofía, así pues tampoco la alienación no tolera ni admite la pedagogía o, al menos, una pedagogía abstraída de la alienación.

Implícitamente, este riesgo de una pedagogía como ideología lo había tenido presente incluso Widmar, quien, habiendo intervenido en el debate antes que Plebe, había advertido que la pedagogía no podía ser la actuación práctica de una par-

⁵¹ Cf. Giovanni Gentile, en *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, en *Opere complete*, I Pedagogía general, Florencia, Sansoni, editori, 3.ª ed. revisada, 1942, página 119: «Entonces ya no existe una psicología y una ética entre las que escoger; existe la filosofía, y se impone el concepto de que la pedagogía es la filosofía». Paradójicamente, en cuanto a que no existe la pedagogía, porque, si existiese, sería filosofía, el razonamiento de Plebe puede llevar a las mismas conclusiones.

ticular visión de un filósofo particular. Y sobre este repudio de una pedagogía *abstracta*, que quizá tenía en Plebe el valor de una advertencia *ad personam*⁵², se han mostrado acordes, como no podían dejar de hacer, todos los que han intervenido.

Pero no sin una notable diversidad de matices. Badaloni, por ejemplo, se muestra propenso a una consideración más dúctil del problema; efectivamente, opone (al editor de la antología marxiana, y no a Marx) que no se puede asumir la crítica filosófica como algo que se añade al método materialista dialéctico, sino más bien como desarrollada en él, y parece exigir así una consideración «filosófica» de las exigencias pedagógicas marxianas, pero, precisamente, como una filosofía que no se superpone ideológicamente a la realidad, sino que coincide con el método de la investigación sobre sí misma. Pero Giannantoni, que comparte la convicción de que una pedagogía no es posible sin una «doctrina general» del hombre y de la sociedad, representa un punto de vista sensiblemente distinto, que le lleva, pues, a sostener — sin demandar directamente a Plebe — la licitud de alcanzar en el interior de la concepción marxista del mundo una pedagogía y, en general, a subrayar la importancia del momento filosófico. Y Bini considera que no hay que menospreciar la observación de Plebe, en tanto que significa que la pedagogía no debe constituirse como teoría en perjuicio de la acción, pero admite como posible la existencia, al igual que una filosofía no ideológica, de una pedagogía como «forma y método de la reintegración del hombre en el trabajo» y como «componente del marxismo en cuanto teoría de la emancipación del hombre»⁵³. En efecto, a condición de que refleje críticamente la realidad y esté en conexión con la lucha práctica, una pedagogía (de inspiración marxista) está justificada del todo y, «por ello, está bien que exista»; es una posición sobre la que está de acuerdo

⁵² Destinado al editor de la colección de textos pedagógicos de Marx, por el tipo de elección y por su presentación. En este caso, queremos aclarar en seguida que estamos dispuestos a otorgar mucho a esta crítica.

⁵³ Formulaciones análogas las ha hecho seguramente Sujodolski, uno de los más competentes estudiosos de la pedagogía de Marx, cuyo texto más importante sobre el tema no ha aparecido todavía en Italia.

incluso Lucio Lombardo Radice, cuando admite que una pedagogía separada de la lucha por la transformación social no tiene sentido.

La oposición más directa y explícita a la tesis de Plebe procede de Laporta, para quien aquella tesis es verdadera en tanto se considera todavía la pedagogía como algo análogo a la filosofía, y por teoría de la educación algo como filosofía de la educación. Aquí, realmente, las partes parecen invertidas, y quien veía en los demás el peligro de una degeneración filosófica (ideológica) es acusado, a su vez, de tener una concepción ideológica de una ciencia real. Laporta pretende la «preliminar transformación de la pedagogía en ciencia positiva sobre la base de las ciencias que, al estudiar el hombre y su ambiente, ofrecen datos, formulan hipótesis, y suministran métodos de verificación, incluso acerca del fenómeno del crecimiento del hombre en este ambiente y de las relaciones sociales a que da lugar el hombre». Y estas ciencias son, por una parte, las ciencias biológicas, psicológicas y sociales que se refieren al hombre (Laporta enumera la medicina y la psicología de la edad evolutiva, la psicología de lo profundo, la sociología, la etnología y la antropología cultural) y, por otra, las ciencias exactas, y que penetran las estructuras (como la estadística y la economía).

Parece, pues, que el alcance de la advertencia de Plebe puede valorarse mejor si se está de acuerdo en el significado exacto que hay que dar al término filosofía; se puede estar de acuerdo sin más con él, si entiende el término como ideología y se está de acuerdo en esta acepción. Ciertamente, Marx no sólo autoriza a negar, sino que incluso él mismo niega directamente una «teoría pedagógica abstracta de la alienación», una pedagogía que se constituya como «invención» a lo Owen (para citar al mejor «ideólogo» que Marx tuvo presente), o excogitación opuesta al proceso real. Marx maneja precisamente una crítica de la pedagogía y de los sistemas de enseñanza existentes, como parte general de la crítica de la economía política — de la sociedad capitalista y de sus ideologías — y traza las tendencias objetivas en acción. Ni se puede

negar que una teoría pedagógica surja de sus escritos como parte de su «antropología» o (si se desconfiaba, justamente, de este término para Marx) de su concepción del hombre en la división del trabajo y de los caminos para su emancipación; una teoría pedagógica que puede asumirse legítimamente, según nos parece, incluso, en las formas «filosóficas» en que, por ejemplo, la ha asumido Galvano della Volpe cuando hablaba de la pedagogía del auto-etero-didactismo⁵⁴. Por otra parte, una ciencia que base la problemática de la educación, como quiere Laporta, en el contexto de las ciencias o campos de investigación de lo real, y que permita una intervención consciente y orgánica de la sociedad, o sea, de la generación adulta al fin de la formación de la generación que crece, está en las cosas antes que en las intenciones, y es insustituible.

Por lo demás, se le plantean a la humanidad una cantidad tal de problemas en el hecho no «natural» del crecimiento de los individuos y de la sucesión de las generaciones, que no es posible que pueda eximirse de una consideración orgánica y general de la misma y de configurar esta consideración, no diremos como filosofía, sino como ciencia. El hecho de que el individuo humano tenga un período de formación y, por tanto, de aprendizaje tan largo, durante el cual pasa del estado «natural» (de cosa «nata», como parte de la «naturaleza») al histórico, precisamente desde el momento en que vive con los otros semejantes (ya se sabe como esto comporta la formación de hábitos y actitudes que son un producto exclusivo de la historia y de la sociedad, incluso en el sentido específico de la formación de una sensibilidad y de una «armazón» nerviosa apta para recibir los estímulos y organizarlos en funciones, etc.); el hecho de que le es necesario heredar un patrimonio de específicas técnicas culturales (desde la escritura a las más complejas técnicas activas o de investigación); el hecho de que deba habituarse a convivir en una sociedad que, precisamente,

⁵⁴ Cf. el párrafo I del presente capítulo.

⁵⁵ Recuérdese las investigaciones de Paulov sobre la actividad nerviosa superior, o las más recientes de Leontiev, sobre el que puede verse un artículo (resumido) traducido en *Il marxismo e l'educazione*, vol. II, La scuola sovietica, págs. 269-81.

no es natural (con los problemas psicológicos y morales que sólo en ella pueden darse); todo esto exige una consideración de estas condiciones y relaciones para que se organice como ciencia en el mayor grado posible. Lo cual no sería —creemos— una pedagogía abstracta.

Ahora bien, si Plebe pasase del rechazo indiscutible de la pedagogía-ideología al rechazo incluso de toda oportunidad o tentativa de sistematización teórica de los problemas de la educación, de toda institución de relaciones con disciplinas específicas — biológicas o sociológicas — referentes al hombre, el razonamiento resultaría difícil. Pero creemos que este rechazo no es de Plebe. Sin embargo, cuando del rechazo de la pedagogía pasa al auspicio de «redescubrir soluciones particulares, concretas, inherentes a los problemas de la enseñanza actual», este salto en el empirismo sorprende, no se muestra suficientemente motivado. Las páginas concretas de didáctica a que alude son exclusivamente de Engels; no queremos insistir demasiado en quien se muestra más factible, si en Engels o en Marx, el peligro de oscilar entre metafísica y empirismo; sus tentativas de clasificación de las ciencias y sus alusiones a la temática de su enseñanza son, sin duda, muy estimulantes; poseen, entre otras cosas, incluso la seducción de las cosas «inventadas» de golpe, de suerte que si el *Antidühring* no había sido en absoluto un libro «dictado por el impulso interior», la *Dialéctica de la naturaleza*, de cuyo manuscrito estos problemas pasarán al *Antidühring*, había surgido de un impulso parecido. («Esta mañana, en la cama, se me han ocurrido las siguientes cuestiones dialécticas», escribía a su amigo Marx el 30 de mayo de 1873)⁶⁶: la seducción y también la limitación, quizás. Son, sin duda, páginas riquísimas en sugerencias y observaciones agudas, dignas, sin más, de prosecución y de meditación — y en esto compartimos plenamente la opinión de Plebe — pero, si tiene la virtud del rigor, es debido a que se

⁶⁶ Cf. Friedrich Engels, *Antidühring*, Roma, Edizioni Rinascita, 1956, *passim*, en particular, págs. 99-104 y 345-49; y *Dialektika della natura*, Roma, Edizioni Rinascita, 1955, *passim*, en particular, págs. 179-80 y 224-25. Para la confesión de Engels acerca de la improvisación de sus ideas dialécticas sobre la naturaleza, cf. Marx-Engels, *Carteggio*, Roma, Edizioni Rinascita, 6 vols., 1950-54, vol. VI, pág. 172.

han basado en la orgánica y científica crítica de la sociedad que había llevado a cabo durante decenios junto a Marx, es decir, sobre una base de concretas y meditadas elaboraciones críticas. Incluso si quisiéramos asumir en verdad estos principios suyos como el fruto mejor de la meditación marx-engelsiana acerca de los problemas de la formación-educación del hombre, ¿cómo podríamos fundamentar nuestras soluciones si no en un implícito o explícito juicio *orgánico* sobre qué es o puede ser la escuela en la sociedad actual, sobre cómo los nacidos en nuestra época pueden educarse para ser «contemporáneos», sobre cuál es el patrimonio cultural que hay que transmitir imprescindiblemente de una generación a otra, sobre la relación a establecer entre el nivel de la investigación y los niveles de la enseñanza de las ciencias, y así, sucesivamente? ¿Es quizá posible prescindir de una situación orgánica de todo esto en nuestra mente? ¿Limitarse a soluciones comunes para un problema que afecta a la realización del hombre? Si realmente no hay ni puede haber una ciencia sobre el particular (ciertamente, no ideología), tampoco es posible contentarse con lo empírico. Ha de existir una conciencia y una sistematización, aunque sólo sea con el fin de asumir los datos de las otras ciencias, para la transformación de la pedagogía en ciencia positiva.

Todo esto, naturalmente, asumiendo como justa la exigencia anti-ideológica, no sólo en el sentido propuesto por Plebe, sino también en aquel de carácter activo propuesto por Bini y Lombardo Radice, de una situación de la pedagogía entre «los momentos superestructurales de la lucha por la reintegración del hombre», en la convicción que, al fin, «para transformar el mundo, pueden colaborar incluso los filósofos, si precisamente no se limitan a buscar su explicación».

b) *El tiempo libre*

Pero ésta era únicamente una cuestión prejudicial respecto a los temas específicamente pedagógico-educativos que hemos tratado al principio, entre los cuales se halla el tema del tiempo

libre y de la formación en él — o incluso en él — del hombre omnilateral, y que es quizás el más importante actualmente. Este problema se ha dilatado en el seno de los esquemas de la sociedad dividida, capitalista, configurándose como una de las formas de alienación y, por consiguiente, convirtiéndose en uno de los campos de la lucha de clases, no sólo por lo que afecta a su expansión, sino, incluso, por cuanto atañe a su modo de existencia. Giannantoni, al asumirlo evidentemente en el espíritu de la investigación marxiana, y al referirse oportunamente a una observación de Visalberghi⁵⁷, según el cual, si es inhumano el tiempo profesional, resulta también inhumano el tiempo libre, lo ha señalado justamente como uno de los temas centrales. Subraya, precisamente, que la alienación actúa hoy día, no sólo en el trabajo, sino también en el tiempo libre, es más bien ella misma un presupuesto de la actual ideología del tiempo libre, y llega a la conclusión que únicamente se la puede superar en una diferente estructura de la producción. Sólo así se hace posible la unión real de enseñanza y trabajo, de la que — observa — no puede quedar excluida aquella educación espiritual (o intelectual) que Marx parece todavía en cierto modo distinguir de la enseñanza politécnica, y que implica, por su contenido desinteresadamente humano, la discusión sobre el reino de la necesidad y de la libertad. (Una discusión oportunamente suscitada por Badaloni, a quien le pareció que el que realizó la antología había asumido sin oposición la rigurosa tesis de Della Volpe acerca de la libertad totalmente inherente al acto mismo del trabajo.)

El hecho de que tiempo libre y tiempo de trabajo aparezcan actualmente implicados en la misma alienación, significa que, en una sociedad dividida, todo el tiempo del individuo, como quiera que se configure, ya sea como actividad de producción, ya como actividad de consumo, se halla igualmente a disposición de la «potencia extraña que lo domina» y que sigue creándolo (el hecho que el trabajador produzca capital en cuanto trabaja en beneficio suyo o en cuanto adquiere para su ganancia,

no cambia en absoluto la relación originaria; quiere decir, únicamente, que la posibilidad de consumo adquirida durante el tiempo de trabajo «necesario» se halla también al servicio del capital). Cada vez más, actualmente, todo el tiempo del individuo, incluido el período de formación del hombre, está inmediatamente implicado en la misma relación global. Mientras el proceso de aprendizaje de un oficio y el proceso de la formación intelectual desinteresada estaban separados y afectaban a individuos distintos, los grupos productores o subordinados estaban implicados en la ideología de las clases dominantes de una manera total, pero de un modo inerte, pasivo, recibiendo bajo forma de «doctrina» y de costumbre, viviéndola y no creándola. Actualmente, el proceso de enseñanza escolar se extiende tendencialmente a toda la sociedad, y se realiza cada vez más como proceso integral, de enseñanza y de educación a la vez. El artesano medieval, para volver a un ejemplo de Marx, que empleaba una vida en el aprendizaje y en la aplicación exclusiva de una técnica productiva limitada, y alcanzaba en ella su plenitud en el seno de un estrecho ámbito, tenía en su propio trabajo su real concepción del mundo, casi se identificaba con él, y fuera del mismo tenía sólo la apariencia de una vida espiritual (una fe religiosa, que, a pesar de su ilusión de totalidad y de absoluto, era en realidad externa a su experiencia, y podía ser intercambiable con otra fe religiosa, a consecuencia de unas guerras de religión, de unas guerras de conquista, de luchas civiles). En cambio, el ciudadano moderno está implicado de un modo inmediato en un tipo de producción y en una ideología, no rígida, carente de dogmas, abierta, laica, pero también más omnipresente en toda su vida; es miembro de una sociedad capitalista en un mayor grado de que lo era el artesano medieval en cuanto miembro de la comunidad cristiana; lo es sin residuos, sin reservas, sin pecados contra los sagrados principios, en el trabajo y en el tiempo libre, cuando produce y cuando consume. ¿Qué religión ha tenido más poder sobre sus fieles? Además, la escuela, es decir, el lugar organizado para la conformación de las jóvenes generaciones a las exigencias de la sociedad constituida por los

⁵⁷ Citado de: Aldo Visalberghi, *L'azienda come fattore formativo*, en *La formazione del personale nelle aziende industriali*, Florencia, editado por IRI, 1965, pág. 199.

adultos, lo asume desde sus primeros años y lo acomete bajo forma de un proceso de enseñanza y de educación conjuntos, destinado a plasmar sus capacidades productivas y sus capacidades de consumo (materiales, intelectuales, artísticas, morales). Lo que era el sermón dominical del cura, añadido a las escasas primeras letras, se convierte para el hombre hecho por su trabajo en una continua y omnipresente influencia; en su confrontación se muestran realmente primitivos el cura añadido a las primeras letras en los prudentes consejos de Monaldo Leopardi («Para insinuar en las almas humanas los principios y el amor de la justicia, son suficientes el catecismo y el cura») o la propaganda religiosa que Engels constataba, en 1843, en las escuelas que la burguesía instituía para los obreros ingleses o alemanes, o el *viel Katechismus* de Tarnow. Estamos ya muy lejos de los tiempos en que, a un reformista que pedía que se enseñase economía política en las escuelas, Marx podía responder abogando por una escuela de rigurosa y severa enseñanza de «puras nociones». Actualmente, ¿quién se atrevería todavía a separar enseñanza y educación? La sociedad moderna las ha unido, del mismo modo que ha unido en primer lugar *artes sermocinales* y *artes reales*, y luego escuela y aprendizaje, para no decir enseñanza y trabajo. Pero se trata también de un proceso «natural y espontáneo» y, por lo mismo, contradictorio de la moderna sociedad; un proceso cuya contradicción se halla entre esta asunción total de los individuos en un proceso de formación omnicomprensivo — que abarca técnica, ciencia y moral — y su conformación en él como miembros de una sociedad dividida o, para decirlo con Gramsci, como «gobernados» pero no como «gobernantes». El hombre únicamente encuentra salida sólo y en tanto — como decía Engels de los obreros ingleses — se rebela ante este perpetuo dominio, sólo y en tanto se educa al exterior del mismo, en la consciente oposición al mismo, para ser productor y consumidor omnilateral.

Las formas y los métodos del proceso educativo actualmente en práctica, dice Widmar, se muestran incapaces ante la tarea de formar el hombre integral; la exigencia de una educa-

ción «masiva» está en contraste con la exigencia de una educación individualista; una tiende a crear hombres estandarizados, otra a acentuar la división entre los hombres. Y además, el auxilio de los modernos medios técnicos de que actualmente puede servirse el proceso educativo — medios audiovisuales, cibernética, teoría de la información con las máquinas para enseñar — permite mayores posibilidades en el campo de las nociones, pero difícilmente puede asumirse en una educación integral. Son observaciones agudas, exactas. Pero nos parece que esta educación integral, en realidad — al menos, aquella que necesita esta sociedad dividida —, se ha de dar de todos modos en el período escolar y en el tiempo libre, a todos, y para toda la vida.

Sin embargo, y apenas lo hemos mencionado, Marx pensaba en una escuela de rigurosas nociones, pero además de ella concedía una gran importancia a la educación en la vida y, en general, a la adquisición por parte del hombre de una posibilidad total de goces plenamente humanos y no sólo «naturales» o «bestiales». Actualmente, suprema contradicción, tiempo de trabajo y tiempo libre, reino de la necesidad y reino de la libertad, aparecen implicados en la misma alienación. ¿Pero, no es propio del destino del hombre que su historia se desarrolle en la contradicción, y que el hecho de añadir ésta al antagonismo absoluto indique el punto de partida de su superación?