

pedagogía socialista

**origen, teorías y desarrollo
de la concepción marxiana
de la formación**



theo dietrich



PEDAGOGIA SOCIALISTA

THEO DIETRICH

*PEDAGOGIA
SOCIALISTA*

EDICIONES SIGUEME - SALAMANCA - 1976

PEDAGOGIA Y SOCIEDAD 1

*A los estudiantes
de la escuela superior de pedagogía
de la ciudad libre hanseática de Bremen
agradeciéndoles las discusiones de los años 1952-1965.*

Título original: Sozialistische Pädagogik-Ideologie ohne Wirklichkeit
Tradujo Alejandro Sierra Benayas
© Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, 1965
© Ediciones Sígueme, 1976
Apartado 332 - Salamanca (España)
ISBN 84-301-0415-1
Depósito legal: S. 274-1976
Imprime: Gráf. Ortega - Polígono El Montalvo - Salamanca

Contenido

<i>Presentación</i>	9
Introducción: Planteamiento histórico del problema....	13
I. ORIGEN, TEORÍA Y DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN MARXIANA DE LA FORMACIÓN	29
1. Origen de la concepción marxiana de la formación	31
2. Las primeras formas de la pedagogía socialista del trabajo en la pedagogía industrial de los siglos XVIII y XIX y en el socialismo utópico (excurso).....	87
3. La concepción marxiana de la educación y el ideal escolar socialista	108
II. PLANIFICACIÓN DE UNA EDUCACIÓN SOCIALISTA.....	137
4. Planificación de la escuela socialista sobre base marxista	139
5. Planificación de la escuela socialista sobre base leninista-stalinista	204
III. PISTAS PARA UNA REFLEXIÓN.....	315
6. Elementos para una antropología de la pedagogía socialista	317
7. La educación técnica y la organización de la escuela	336
CONCLUSIÓN: LA CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN EN MARX ENTRE LA UTOPÍA Y LA REALIDAD	346
<i>Bibliografía</i>	355
<i>Indice general</i>	371

Presentación

Todos los debates entre intelectuales, tanto en el este como en occidente, siguen girando hoy en torno a la cuestión, vieja como el mundo: *¿qué es el hombre? ¿qué puede ser? ¿qué debe ser?* Desde el comienzo, el socialismo marxiano considera definitiva su respuesta a estas preguntas. La visión de Marx de un mundo futuro mejor, su «conocimiento» del paso o, mejor, del retorno del «hombre deshumanizado» al «hombre total» y del desarrollo ineludible de la sociedad de clases burguesa hacia una «asociación libre» de todos los hombres, ha fascinado a millones. La pedagogía, que pretende ser una ayuda a una realización más rápida de esta meta, quería y quiere producir «hombres nuevos» incluso antes de que los tiempos estén maduros para ello. *¿Cómo es esto posible? ¿cuál es este remedio universal?* La respuesta de la pedagogía socialista, en palabras de su fundador, Karl Marx, es: «régimen combinado de la educación con la producción material». Este es *el* medio para formar al «hombre auténtico» durante su infancia y adolescencia. El *trabajo productivo, socialmente útil*, es el que *forma* al hombre auténtico.

Sin embargo, enseguida surgen una serie de dudas. *¿Se puede —y por qué medio— hacer realidad un «hombre total» y lograr su realización humana y social?* Al tratar de esclarecer los hechos, he descubierto que la pedagogía socialista es y debe ser una ideología no plasmada en la realidad, debido a que la imagen marxiana del hombre constituye una utopía. Su fundamentación antropológica se apoya en afirmaciones ideológicas y responde a una época y a una visión del mundo determinadas, no guardando correspondencia con la realidad del ser humano. Es cierto que esta afirmación deriva de una posición filosófica que contiene

igualmente elementos utópicos e ideológicos, ya que nadie puede sustraerse a la «estructura de la conciencia» (K. Mannheim) de su época o, mejor, de su grupo. No obstante, nuestra respuesta no es resultado de una prevención ante quien piensa de diferente manera. La antropología actual ha puesto de manifiesto que la concepción marxiana del hombre y de la historia responde a una «conciencia falsa», apoyada en presupuestos erróneos. El «hombre total», el «hombre auténtico», el «hombre sin clase» es a la vez ideología y utopía.

He abordado este problema general desde tres puntos de vista:

1. Punto de vista antropológico

La pedagogía socialista considera al hombre, desde su origen, como un ser social. El proceso histórico le devuelve al hombre su libertad original. Al reflexionar sobre esta concepción, trato de mostrar lo que el hombre realmente es, lo que puede y debe ser dentro de las fronteras de su libertad limitada. Con ello quisiera invitar a una reflexión realista sobre el hombre.

2. Punto de vista de la pedagogía escolar

La pedagogía socialista, a pesar de su fundamentación filosófica errónea, contiene ideas válidas de cara a la pedagogía escolar. Realmente constituye una ayuda eficaz para llevar a cabo una revisión del contenido y organización de la escuela de nuestro tiempo. Como los pedagogos socialistas se apoyan necesariamente sobre los mismos fundamentos, no he podido evitar, a pesar de mi esfuerzo, algunas repeticiones.

3. Punto de vista de la historia de las ideologías

La pedagogía socialista hunde sus raíces en la crítica social y la filosofía de Karl Marx, pero ha sido desarrollada e interpretada por los ideólogos del partido, los filósofos y pedagogos, así como por la ideología soviética. A lo largo de estas páginas sigo esta evolución progresiva y con ello quisiera dar pie a una discusión crítica.

Con mi exposición pretendo, en primer lugar, servir *al esclarecimiento y a la discusión de los fundamentos antropológicos* de la pedagogía socialista, y no polemizar con los autores que en los últimos años han publicado trabajos sobre este mismo tema, en

especial sobre la pedagogía soviética. Reconozco de buen grado que los trabajos de O. Anweiler, L. Froeser, K. Meyer, G. Möbus, H. E. Wittig y otros me han estimulado, sin que por ello esté de acuerdo con todas sus conclusiones.

Para mí, el problema fundamental es antropológico. El hombre, en cuanto *homo educandus*, ocupa el centro de mi reflexión. Necesariamente he de utilizar con frecuencia términos pedagógicos fundamentales, como «educación» y «formación», «educación politécnica», «formación politécnica». En el presente trabajo no los he distinguido desde el punto de vista de su contenido. En ello sigo a los pedagogos socialistas que los utilizan indistintamente. Hoy se emplea acertadamente el término «formación politécnica» —sobre todo en la pedagogía soviética— en lugar de «educación politécnica», de acuerdo con el texto original de Marx, porque expresa mejor la función de conocimiento que desempeña la politécnica.

Desde hace años me venían preocupando los problemas generales expuestos aquí y en especial los propios de la pedagogía socialista. Otras obligaciones me impedían ponerlos por escrito. Pude por fin hacerlo durante un semestre en que quedé liberado de aquellas obligaciones. Desde aquí quisiera agradecérselo al senador responsable en aquella época de la educación, y actualmente presidente del senado de la ciudad de Bremen, W. Dehnkamp, así como a su representante, el inspector de la academia, mi compañero el doctor Job-Günter Klink, con quien mantuve una discusión científica beneficiosa. Sus críticas me llevaron a reflexionar sobre numerosos problemas. Por último, quisiera agradecer a Hans G. Mews su amistosa ayuda en la corrección de pruebas de imprenta.

Desearía que esta obra fuera comprendida tal como se concibió:

como una contribución a una comprensión realista del hombre;

como confrontación con una ideología que, por sus mismos fundamentos, pone en causa un pensamiento y una acción libres, a los que relega a un reino futuro de la libertad;

como una aportación a la reflexión sobre nuestra situación pedagógica presente, sobre todo en lo que se refiere a las relaciones entre trabajo y formación.

THEO DIETRICH

Introducción

Planteamiento histórico del problema Su lugar en la pedagogía de los siglos XVIII y XIX

I. PLANTEAMIENTO HISTÓRICO DEL PROBLEMA

«Un espectro se cierne sobre Europa: el espectro del comunismo»¹. Con esta fórmula mágica encabezan Marx y Engels el *Manifiesto del partido comunista* (1849). Y un «espectro», no por impalpable, deja de ser amenazador e insólito. Precisamente para que dejara de serlo, los autores del *Manifiesto* quieren oponer a «la leyenda del espectro comunista un manifiesto del partido». Para ello ponen a la vista de todos que los objetivos que se han asignado los comunistas sólo pueden alcanzarse «derrocando por la violencia todo el orden social existente»². Ciertamente esto no resulta ni menos amenazador ni menos insólito, pero todos han sido ya advertidos:

Tiemblen, si quieren, las clases gobernantes, ante la perspectiva de una revolución comunista. Los proletarios, con ella, no tienen nada que perder, como no sean sus cadenas. Tienen, en cambio, un mundo entero por ganar (es decir, un mundo humano)³.

El *Manifiesto* expone las medidas que es preciso adoptar a nivel social y político con el fin de instaurar la democracia de los

1. K. Marx - Fr. Engels, el *Manifiesto comunista*, Madrid 1932, 59.
2. *Ibid.*, 94.
3. *Ibid.*

trabajadores, que sucederá infaliblemente a la sociedad de clases. Estas medidas se enumeran, en forma de tesis, al final del capítulo 2, que lleva por título «Proletarios y comunistas». Nueve de estas tesis se refieren a aspectos económicos; sólo la décima está dedicada a la educación futura. Esta queda resumida en una fórmula escueta: *régimen combinado de la educación con la producción material*⁴.

Esta reivindicación constituye, para Marx y Engels, el *fundamento de la pedagogía socialista*. De acuerdo con dicho fundamento, y a partir de ahora, es preciso que el trabajo fabril constituya la base y el centro de la educación. De igual modo, *este trabajo constituye la base de la escuela socialista*. La enseñanza intelectualizada, con su «contenido de clase» específico, debe ser sustituida por una «pedagogía del trabajo», con un objetivo a la vez económico y «humano» en sentido universal. El trabajo práctico-productivo debe ser *el medio por el que se lleven a cabo la educación y la instrucción del hombre socialista del futuro*; ya que, de acuerdo con Marx y Engels, sólo el trabajo social pude de volver a humanizar al «hombre deshumanizado» a lo largo del proceso histórico. Volveremos a estudiar más detenidamente este problema.

II. CONCEPTO DE «SOCIALISMO»

Al situar el origen de la escuela socialista en la exigencia de Marx y Engels indicada más arriba, al mismo tiempo hemos delimitado el contenido conceptual del término «socialismo». A lo largo de este trabajo, entendemos por socialismo el *socialismo marxiano*.

En términos generales, entendemos por socialismo un orden social en el que los intereses de la colectividad están por encima de los intereses de los individuos. La filosofía de la ilustración, partiendo de una concepción racionalista del hombre, había concebido la idea de la libertad y la igualdad originales de todos los hombres. El socialismo concluye de ahí el derecho que cada hombre tiene a disponer de una parte igual de la tierra, de los bienes y de los medios de producción. Consiguientemente, el socialismo es, primariamente, un sistema económico, orientado al bien de la colectividad. Sin embargo, se extiende más allá de lo económico, y quiere igualmente influir y ordenar la vida y el pensamiento cultural y religioso de los hombres, su concepción del mundo.

4. *Ibid.*, 82.

Esta voluntad de articular una organización global de la vida hace que todas las doctrinas socialistas de importancia se hayan ocupado de la educación: desde Platón hasta el socialismo democrático de nuestros días, pasando por el socialismo religioso y utópico.

Entre las distintas variedades de socialismos, el marxismo ocupa un lugar especial e importante. En primer lugar, su posición es «especial» en cuanto que pretende ser una *ciencia*. Con ello, se aparta del socialismo utópico o precientífico. En cuanto «socialismo científico», cree disponer de un bagaje de conocimientos «verdaderos», «auténticos» sobre la naturaleza de la economía y la sociedad. Está convencido de haber descubierto, tanto para el presente como para el futuro del mundo y del hombre, una respuesta válida y definitiva, y de conocer la significación «correcta» del ser de las cosas. Es decir, conoce la meta final de la historia: la emancipación del hombre trabajador de las relaciones causales que determinan el mundo histórico. De esta forma, *el socialismo marxiano se concibe como una filosofía de la totalidad*, que incluye elementos de economía, sociología y política, y que, consiguientemente, no está basado sobre elementos indemostrables, como afirman algunos de sus críticos.

Un segundo motivo hace que el lugar que ocupa el socialismo marxiano sea «importante»: porque la esperanza en un futuro mejor, que se presenta como ineludible en el plano histórico, ha entusiasmado e impulsado a tomar las armas al proletariado de todo el mundo. En la Unión Soviética, en China y en sus países aliados, el proletariado ha hecho realidad, o está en proceso de hacerlo, por medio de la lucha de clases, es decir, de forma violenta, la meta que Marx asignaba a la historia. La mitad de la población del mundo se halla hoy enmarcada dentro de esta concepción global de la sociedad y la vida. Y, consiguientemente, la otra mitad está llamada a tenerla intelectualmente en cuenta. Por ello, se puede afirmar que, *hasta ahora, ninguna otra forma de socialismo ha revestido mayor importancia*.

Es éste un punto que habrá que estudiar más detenidamente. Ahora sólo pretendemos definir del modo más preciso el contenido del término «socialismo» que constituye el objeto de nuestro trabajo. Se trata de la doctrina socialista que desarrollaron Marx y Engels y que pusieron y ponen en práctica en su acción política los partidos socialistas. Reposa sobre la idea fundamental de la *división de la humanidad en clases* y sobre la perspectiva de su *supresión final*. Con la instauración de una sociedad sin clases, de una economía y de una sociedad organizadas de acuerdo con los principios comunistas, los hombres se verán libres de la

necesidad de la historia. Una *pedagogía* y un *sistema escolar y educacional* conformes a esta concepción hallan igualmente cabida dentro del marco de esta concepción del mundo.

Resumiendo, entendemos por «socialismo»:

1. la *doctrina de Marx y Engels*, a veces llamada también «marxismo primitivo», y que es calificado de «marxismo doctrinario» por la crítica marxista;

2. aquellas doctrinas que, *apelando a Marx y Engels*, han sido desarrolladas de acuerdo con su sistema, han interpretado (de modo correcto o falso) el pensamiento de Marx y Engels y que son consideradas «marxistas». Dentro de esta categoría tienen cabida los partidos de la socialdemocracia, el «austro-marxismo» de Otto Bauer y de Max Adler y el «revisionismo», aun cuando sus bases no sean siempre marxianas. A esta categoría pertenecen sobre todo:

3. el *leninismo* y el *stalinismo*, formas revolucionarias extremas del marxismo, llamadas también bolchevismo.

Teniendo en cuenta su importancia, nos detendremos a estudiar especialmente esta última categoría de socialismo, que reclama insistente para sí la autoridad de Marx y pretende ser, de modo consciente, el marxismo «auténtico».

Por «pedagogía socialista» entendemos *las concepciones, con sus distintas variantes y modificaciones, de la educación, de la escuela y de la enseñanza que se apoyan en la doctrina de Marx*.

III. EL PROBLEMA FUNDAMENTAL Y SU LUGAR EN LA PEDAGOGÍA DE LOS SIGLOS XVIII-XX

1. *Desconocimiento de la concepción marxiana de la formación*

En 1848, Karl Marx reivindica un «régimen combinado de la educación con la producción material». Con esta fecha comienza también la historia de la pedagogía socialista. La tesis de Marx y Engels nace de su preocupación por procurar a todos los hijos de los proletarios una preparación adaptada a la vida en la sociedad presocialista y socialista. De este modo, quieren contribuir a eliminar la miseria de los proletarios en la sociedad de clases, satisfacer las necesidades vitales en la sociedad sin clases y humanizar al hombre tanto en una como en otra sociedad. A pesar de la industrialización y de la pauperización de amplias capas de la población trabajadora, en la segunda mitad del siglo XIX aún no se percibe la concepción marxiana humanitaria de la for-

mación como una respuesta válida al desarrollo social, no prestándole, consiguientemente, ninguna atención en el marco de la pedagogía oficial. De esta forma, esta perspectiva, anticipadora del futuro de la era técnica, no pudo llegar a imponerse. Sólo se hizo realidad tras la revolución rusa de octubre.

2. *La educación por medio de la producción antes de Marx*

Marx se remite a R. Owen al reivindicar un régimen combinado de la educación con la producción material. Hubiera podido igualmente remitirse a la *pedagogía industrial* del siglo XVIII. En el último tercio del siglo XVIII, coincidiendo con un gran incremento de la población, se desarrollaron con mucha rapidez la producción material de manufacturas y técnicas de edición e impresión. Como faltaba fuerza de trabajo, se utilizó a los niños, con la ventaja suplementaria de que percibían salarios bajos. Las escuelas se encargarían de llevar a cabo este nuevo reparto de tareas. Así, las «escuelas de pobres» y también las escuelas elementales de las ciudades incluyeron muy pronto entre sus ocupaciones el trabajo productivo por razones económicas y pedagógicas. Se consideraba —de acuerdo con lo que había sido enseñado durante la Ilustración— que era natural y razonable ocupar a los niños en trabajos productivos durante el período escolar. La escuela, de esta forma, suministraba la mejor preparación posible para la vida; incluyendo en el programa de enseñanza el trabajo productivo, la escuela pensaba poder enseñar a ser laborioso, aplicado, poco exigente, cualidades consideradas como las más deseables por el pueblo bajo. Esta educación por medio del trabajo constituía entonces «la gran ley que nos impone tanto la *naturaleza* como el *cristianismo*»⁵. Desde el punto de vista de la naturaleza, de la razón y del cristianismo, existía la convicción de que los niños pertenecientes al pueblo bajo, de acuerdo con su estado, debían familiarizarse con la práctica y el conocimiento de la producción. Al llevar a la práctica estas concepciones, se introduce en la escuela elemental, que se hallaba en pleno desarrollo, la imagen del *homo oeconomicus*. La escuela, institución que hasta entonces se había guiado por una orientación cristiana, comienza a dispensar, junto a lo que hasta entonces había enseñado, conocimientos y un saber-hacer (una «habilidad mecánica») orientados a poner fin al despojo al que se veían sometidos los pobres. Se

5. *Hieratenbrief des Bischofs zu Würzburg* (1791), en L. G. Wagenmann (ed.), *Göttinger Mag. f. Industrie und Armenpflege* II, Göttingen 1789-1792, 168.

recomendaban preferentemente el hilado, el tejido, la horticultura y los trabajos agrícolas, De la inserción del trabajo en la escuela se espera no sólo una mejora de la situación material de los pobres, sino también un incremento de la economía del país y, consiguientemente, un perfeccionamiento moral de los hombres. El trabajo debía eliminar la ociosidad y orientar hacia una vida conforme a los mandamientos de Dios. Sin embargo, este intento de impartir en la escuela una educación a través del trabajo fue muy pronto abandonado⁶.

3. *Causa de la eliminación de la educación por el trabajo en la escuela: una instrucción humanista fundada sobre una formación espiritual*

La pedagogía del siglo XIX se vio obligada a luchar contra la presencia de un principio económico en el terreno de la formación⁷. En nombre de la formación general, se opuso violentamente a la formación profesional. E. J. Niethammer (1766-1848), con su libro *El conflicto entre filantropismo y humanismo en la teoría de la educación y de la enseñanza de nuestro tiempo* (1808), fue uno de los más activos en la lucha contra el ideal educativo económico y realista. Ciertamente, Niethammer reconocía que Prusia, debido a las necesidades económicas que suscitaba el sistema mercantilista, debía reducir prácticamente sus objetivos a «movilizar todas sus fuerzas con vistas a asegurar su propia subsistencia», y que justamente para conseguir este objetivo, «los niños debían comenzar a trabajar cuanto antes», que «la escolaridad debía ser acortada», que había que «dedicarse a ganar la propia vida», a cultivar la «ciencia de ganar el pan». Pero por otra parte, lamentaba vivamente que al introducir en la escuela las realidades prosaicas y el trabajo productivo, se minusvalorara la formación intelectual. Se concedía, según él, una importancia preponderante al «conocimiento de las realidades materiales» y se abandonaba la enseñanza teórica⁸.

Niethammer no es más que un ejemplo entre los muchos que combatieron a los partidarios de la práctica, oponiéndose a la introducción en la escuela del «utilitarismo, la mecánica y la

6. Cf., posteriormente, cap. 2, p. 87.

7. Cf., entre otros, A. Gans, *Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts*, Halle 1930.

8. F. J. Niethammer, *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus*, Jena 1808, 20.

producción material». Todos los pedagogos importantes de la época estaban de acuerdo en afirmar que la educación y la enseñanza debían «comenzar por preocuparse más de lo que hay de propiamente humano en el alumno que de lo que en él hay de animal»⁹. Los espíritus más eminentes de esta época estaban cansados de la palabrería de una pedagogía que no se preocupaba más que de la utilidad y de los objetivos alcanzables inmediatamente. Por ello, querían sustituir la vaciedad de los principios utilitarios «ilustrados» despertando en la juventud «el sentido de lo eterno»¹⁰. Consiguientemente, «las ramas del saber que tocan más directamente a la producción material», como «las matemáticas, la física, la química», debían ser desembarazadas del aspecto utilitario propio de la actividad lucrativa y de la industria, y sometidos a la «pura actividad científica»¹¹.

Estas exigencias, que fueron respaldadas con medidas prácticas, tuvieron como resultado el que el principio económico y el de la formación profesional fueran proscritos de la escuela del siglo XIX. En el terreno económico, la transformación de la manufactura en fábrica aceleró esta tendencia: el trabajo de la fábrica no podía ser realizado en la escuela porque allí no había máquinas. De esta forma, se operó un retorno a la formación espiritual, creyendo así hacer justicia a la necesidad que el hombre tenía de una formación general. Tan sólo a través de «una instrucción enteramente formal» y «una educación de todas las facultades humanas» sería posible hacer surgir en el hombre la humanidad pura. Ciertamente, se afirmaba, el surgimiento de la humanidad auténtica y del humanitarismo no responden exclusivamente a una formación unilateral de la inteligencia, pero, desde luego, no es el trabajo productivo el que puede desempeñar esta tarea. La exigencia incesantemente reactivada de una formación de todo el hombre excluía en la práctica el trabajo manual.

Desde otra perspectiva, Herder y Humboldt querían hacer acceder al hombre a la humanidad tomando como modelo la nobleza de los antiguos griegos o el tipo nacional propio, concebido dicho modelo no como una imitación mecánica, sino sobre todo como una nueva creación de este modelo. Kant, por su parte, veía la dignidad humana en la conciencia moral. Estaba convencido de que el hombre se puede dar a sí mismo una ley moral vinculante y de una validez incondicionada. Según ello,

9. *Ibid.*, 8.

10. J. G. Fichte, *Die Grundzüge des gegenwärtige Zeitalters*, 1804-1805, 16. Vorl.

11. F. J. Niethammer, *o. c.*, 17-18.

el hombre sólo puede alcanzar su propia dignidad haciendo uso de su autonomía ética, nacida de su propia razón. A su vez, Goethe, creía que el hombre accede auténticamente a la humanidad siguiendo las leyes de la naturaleza humana, observando las obligaciones que impone la vida, teniendo como principio la idea del servicio y del respeto. Según él, la esencia del hombre es «una forma que se va desarrollando a lo largo de la vida». Goethe, al contrario de otros representantes de la época clásica, sabía que no hay posibilidad de formación al margen del trabajo diario, sino que es en el trabajo y en la vida social donde se lleva a cabo la formación. Esta era la razón por la que quería que la actividad manual se incluyera en los programas educativos, aunque desde un punto de vista estético.

Las concepciones de la formación propias de la pedagogía clásica idealista influyeron poderosamente en el sistema escolar de enseñanza superior. En lo que se refiere a la enseñanza primaria, fue Pestalozzi quien proporcionó las ideas de base. Tras haber comprobado la necesidad de instrucción que se daba en su época, consideró que lo primordial era la educación de la sensibilidad. Por este motivo, la primera instrucción «debería ser asunto del corazón antes de convertirse en asunto de la razón»¹². Y por este motivo, vinculaba «el estudio al trabajo productivo, la enseñanza a la industria... apoyándose mutuamente»¹³. No obstante, hacía radicar la formación de todo el hombre en «la cabeza, el corazón y la mano», considerando que el corazón debía desempeñar el papel proponderante. Sin embargo, para él, la formación logra verdaderamente su meta sólo cuando el hombre actúa de modo autónomo. Lo que el hombre es, lo que quiere y lo que debe ser tiene que provenir de él mismo, no se lo pueden proporcionar los demás. El hombre puede dar forma a su vida y educarla sólo si ejercita su «propia fuerza» y a través del «ejercicio de la superación de sí mismo».

Este concepto de formación desempeñó un papel importante en Prusia. Las reformas de Stein sólo podían implantarse si el «ciudadano» sustituía al «súbdito» y a condición de que tomara parte activa en los asuntos públicos. Tan sólo a través de su propia actividad y de una actividad colectiva, el hombre podía alcanzar su madurez moral y espiritual. Pero el acceso a esta ma-

12. J. H. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 21820, reeditado por A. Reble en *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte*, 1964, 136.

13. Pestalozzi's Briefen einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans, 1799, editado por Th. Dietrich en el volumen *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung*, Bad Heilbrunn 1962, 34.

durez del ciudadano suponía prácticamente «una completa reestructuración del género humano». Fichte estaba firmemente convencido de que esta renovación del hombre (cuya condición era la emancipación de Prusia de la dominación napoleónica y la creación de una instrucción nacional) debía hacerse «según el modelo educativo que había descubierto y propuesto J. H. Pestalozzi, y cuya aplicación acertada era ya visible»¹⁴. Pero como para Fichte «sólo el mundo aprehendido por el pensamiento es el mundo realmente existente»¹⁵, la actividad manual preconizada por Pestalozzi pasaba a un segundo plano. *La instrucción y la enseñanza se situaron, bajo el influjo de esta concepción idealista, en una esfera puramente espiritual. La formación volvió la espalda al «mundo sensible» y consiguientemente al mundo del trabajo.*

La pedagogía de Herbart, que dominó la escuela primaria durante la segunda mitad del siglo, no hizo cambiar nada las cosas. Al contrario, prosiguió el camino de la pedagogía intelectualista con todas sus consecuencias. No pretendía «despertar», sino tan sólo «instruir». Si bien numerosas ideas propias de Herbart concuerdan con las de la época clásica idealista, sin embargo su pedagogía tiene sus raíces en la filosofía de la ilustración. Herbart y sus discípulos querían cambiar la mentalidad del hombre utilizando el patrimonio cultural clásico y popular, siguiendo el desarrollo de la historia cultural del género humano. Estaban convencidos de poder «implantar» del exterior una «mentalidad». Para ello era preciso «reforzar» la voluntad moral por medio de una instrucción de la «moralidad». Para acceder a la «virtud» y a la «fuerza moral del carácter» era necesario superar un determinado número de «etapas formales». Esta pedagogía orientada hacia el terreno intelectual y dirigida a divulgar los valores tradicionales del estado, no condujo a un equilibrio entre el espíritu y los sentidos, el pensamiento y la acción, a pesar de que ya Pestalozzi y Goethe habían sentado sus primeras premisas y esbozado su realización.

4. *El desarrollo técnico e industrial no creó una escuela auténticamente nueva*

El auge de las ciencias naturales a partir de la segunda mitad del siglo, el triunfo de la máquina en el proceso del trabajo, la conversión del trabajo humano en «esclavitud moderna» (Karl

14. J. G. Fichte, *Reden an die Deutsche Nation*, 1808, 9. Rede.

15. *Ibid.*

Marx), la creciente escisión de la humanidad en dos clases opuestas, así como la desaparición de una sociedad articulada en estados, no hicieron tambalearse la estructura de la pedagogía intelectualista. En la escuela prevalecía la teoría de la formación propia de la pedagogía humanista y nacida del espíritu del individualismo y de una concepción estética del hombre, así como la pedagogía de los herbartianos fundada sobre la fe en la práctica. De esta forma, esta pedagogía relegó a una gran parte de la población —la clase obrera— a la inhumanidad del mundo de la fábrica. Aquellos pedagogos no reaccionaban ante aquel estado de cosas, no se preocupaban de buscar los remedios adecuados. ¡En este terreno poco han cambiado las cosas! El rápido incremento de la población condujo a la escuela a nuevos contingentes de niños. Hubiera sido necesario ocuparse de aquellos niños con un cuidado especial tanto en la escuela como fuera de ella. El incremento de la población y los problemas que esto suscitó supusieron ciertamente un impulso en el desarrollo de una pedagogía social. Sin embargo, en la práctica, fue un desarrollo restringido. Por las razones expuestas, la escuela no fue estructurada en función de un pensamiento o una acción social y menos aún profesional. Se tenía demasiada confianza en las doctrinas individualistas que consideraban al niño como «un individuo sumergido en la multitud». Lo que importaba era arrancar al niño del «mundo perverso» y conducirle a un universo cultural más elevado, utilizando el patrimonio cultural de la antigüedad, las disposiciones individuales y *el* método. Una corriente de pensamiento surgido de la ilustración y de un positivismo fundado en las ciencias naturales penetró en la escuela primaria. Lo que salvaría al hombre sería la utilización adecuada y racional de las disposiciones intelectuales individuales y el método empleado, pero en ningún caso el trabajo productivo. Por «salvar al hombre» se entendía entonces inculcar un espíritu de fidelidad al estado y a la iglesia. En función de ello estaba, además de la concepción pedagógica básica expuesta más arriba, el modelo de «formación general» adaptado a los intereses del poder del estado y que comportaba ante todo materias histórico-humanistas. Consecuentemente, este sistema excluía el mundo del trabajo y no se preocupaba en absoluto de proporcionar una educación vinculada al mundo industrial y profesional. Sin embargo, era esto lo que exigían los cambios sobrevenidos en la estructura social; pero la pedagogía tradicional no llegó a ser consciente de ello. Ciertamente Karl Marx, al comprobar la miseria causada por la jornada de trabajo de 16 horas, elaboró su concepción pedagógica en la que se abogaba por un régimen combinado de la edu-

cación con el trabajo. Pero, como ya hemos indicado, los responsables de la orientación de la pedagogía no se dieron por enterados. Ellos eran los detentadores del monopolio del poder y de la formación y se comportaban de acuerdo con la voluntad de los poderes públicos.

El movimiento pedagógico que surgió como reacción en el último cuarto de siglo no hizo más que liberar la escuela del fardo que significaba la práctica y el método. Redescubrió al niño, al hombre, pero siguió considerando el mundo del trabajo como una realidad oscura y opresiva. Por esta razón quería conservar, el máximo tiempo posible, en el niño su inocencia y en el joven su juventud. Construyó en torno al niño y al joven un muro protector que no les permitía dirigir la mirada hacia el mundo del trabajo. El «siglo del niño» quería que se «dejara actuar a la naturaleza» del niño por sí sola y se contentaba con vigilar para que el medio ambiente constituyera una ayuda al trabajo de la naturaleza¹⁶. Los niños debían buscar y descubrir en la escuela su propia identidad a través de una actividad creadora dejada a su propia iniciativa. Pero esta pedagogía subjetivista se hallaba muy lejos del mundo del trabajo y de la actividad profesional. Partiendo de una preocupación por asegurar un desarrollo adecuado al niño, deseaba que no se acercara prematuramente el mundo «perverso» del trabajo, ya que esto podía perjudicar su alma «buena».

5. *La lucha en torno a la solución del problema*

Cuando en el tercer decenio de nuestro siglo, Alemania descubre los límites de la teoría individualista de la educación y la idea de que la educación es un proceso antinómico¹⁷, dos países habían emprendido ya caminos opuestos en lo relativo a la teoría y praxis de la educación: la Unión Soviética e Italia formaban al hombre dentro de un espíritu colectivista, aunque a partir de concepciones radicalmente diferentes. En la Unión Soviética, de acuerdo con el proyecto pedagógico de Karl Marx, el trabajo desempeñó un papel decisivo en el plano teórico como medio de formación colectiva. En estos dos estados, el *leitmotiv* que se impuso fue: el individuo aislado no es nada; el partido, la ideo-

16. E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, 1900, Berlin 1902, 2⁶1926, 120; reeditado por Th. Dietrich, *Die pedagogische Bewegung «vom Kinde aus»*, Bad Heilbrunn 1963, 5.

17. K. Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, Jena 1925.

logía, el estado, el pueblo, la sociedad lo son todo. Alemania comprendió este camino unos años después.

Diez años más tarde, Italia y Alemania eliminarían de nuevo el colectivismo de la educación y se pondrían a buscar nuevos caminos. En la República Federal, bajo presión exterior, se llevó a cabo una reconciliación con las teorías educativas más individualistas, sin aplicar, ciertamente, una doctrina única en este terreno. La República Democrática, por su parte, bajo la influencia de la Unión Soviética, volvió hacia el colectivismo que quiere hacer del hombre un ser social y funcionario de una ideología, y en el que el trabajo productivo constituye el medio principal de formación.

Es interesante resaltar que ambas Alemanias apelan a la autoridad de Pestalozzi, quien, manteniéndose al margen de la pedagogía humanista individualista, quiso hacer realidad el ideal cultural de la «humanidad pura» mediante la unión de la formación profesional con la formación general. Pero en ninguna de las dos Alemanias se sigue «enteramente» a Pestalozzi. La República Democrática se inspira en las «ideas progresistas» de Pestalozzi: la educación de los niños pertenecientes al pueblo bajo, la ayuda al proletariado, la «formación general del hombre», pero interpretadas en un sentido socialista. En la República Federal, Pestalozzi despierta interés fundamentalmente por motivos «estéticos». Se estudia y se discute con minuciosidad los problemas inherentes a la educación social elemental profesional y general, a la socialización, a la imagen del hombre, pero no se llevan a la práctica las consecuencias pedagógico-escolares que de ahí se derivan. La obra de este gran educador no tiene gran influencia en la formación de los futuros maestros. Se mantiene al nivel de una reflexión más o menos estética. Mientras tanto, la escuela sigue siendo, para utilizar un concepto de Pestalozzi, «una institución para atiborrar la cabeza». Ciento que se sigue insistiendo en la necesidad de dar unidad a la formación mediante el uso unitario de la cabeza, la mano y el corazón, pero hasta ahora no ha sido posible llevar a la práctica esta concepción de Pestalozzi operando las modificaciones que exige el momento actual. En el caso de la escuela secundaria, esto significaría, entre otras cosas, unir la formación general con una formación técnica de base y articular la primera sobre la segunda.

Las causas de esta situación radican en la incapacidad de una burguesía, que ha crecido en el espíritu del individualismo y de la teoría de la cultura clásica individualista, para descubrir la necesidad de una educación vinculada al trabajo y a la vida social. Al mismo tiempo, el cuerpo profesoral, formado en la filosofía y

pedagogía del idealismo alemán, ha hecho poco de cara a hacer realidad los principios básicos de toda educación y de toda formación: no ha articulado «el pensamiento sobre la acción, la acción sobre el pensamiento» (Goethe), o sólo lo ha hecho en «la esfera de las ideas». El alegato lanzado por Georg Kerschensteiner (1854-1932) a favor de una escuela que satisfaga las exigencias de la naturaleza intelectual del niño, del productor que hay en él, y las exigencias de sus «pulsiones sociales», no ha sido aún llevado a la práctica. Sigue lo mismo con la obra de Peter Petersen (1884-1952) que se inspiró conscientemente en Pestalozzi.

IV. LA ESTRUCTURA DE LA ESCUELA: ¿RESPUESTA A LA SITUACIÓN SOCIAL?

Esta rápida ojeada a las ideas pedagógicas y a la organización de la escuela de los dos últimos siglos pone de manifiesto *un* hecho de gran importancia: cómo en todas las épocas, la escuela de estos dos siglos quiere formar hombres. Considera que la formación del hombre por medio de la educación es *el* problema fundamental. Sabe que el hombre es un ser que es preciso educar. Esta concepción está presente de distintas maneras en todos los pensadores importantes y en todas las épocas. Pero, ¿qué es el hombre? ¿un ser que actúa, que actúa libremente, o el miembro de una sociedad en la que desempeña una función? Estas dos alternativas constituyen indudablemente los extremos.

La definición antropológica del hombre no indica nada sobre el camino o caminos que deban recorrer la formación y la educación. Se puede educar conscientemente al hombre a través de la «cabeza», el «corazón» o la «mano», o a través de los tres simultáneamente. Se puede dar mayor importancia a uno de ellos, situar a otro en segundo plano o abandonarle sin más. Pero en este último caso, la educación resultaría unilateral, y quedarían insatisfechas las exigencias del ser humano.

Hasta el siglo XVIII, el «estudio», el trabajo «cerebral», han ocupado el lugar principal en la escuela. A los niños se les preparaba para asegurar en el futuro su propia subsistencia en el ámbito de la familia, al margen de la escuela. El trabajo productivo no era necesario en la escuela. Pero con la modificación de las relaciones sociales, como hemos indicado brevemente, penetró la «motivación económica» en las escuelas de los pobres, huérfanos y militares, pasando posteriormente a la escuela elemental, con lo que la formación de la «mano» se colocó a la altura de la

formación de la «cabeza» y del «corazón». Pero esta orientación fue de nuevo descartada en el siglo xix bajo la influencia de la pedagogía neo-humanista e idealista. La praxis de la escuela primaria volvió a estar determinada por una ideología intelectualista. La formación del carácter —así se creía— era resultado de una correcta coordinación de las representaciones, es decir, de un proceso intelectual. «Los sentimientos nacen de las representaciones, y de éstas, los principios y los modos de comportamiento», afirmaba Herbart, resumiendo el espíritu de la época. *A pesar de haberse llevado a cabo el paso de una sociedad rural y estática a una sociedad industrial y dinámica, la escuela y la enseñanza no proporcionaron en Europa, con algunas excepciones, ninguna respuesta a la nueva situación social.* ¡Y este panorama no ha cambiado hasta hoy!

Como contrapartida, la escuela de los países socialistas buscó dar respuesta a la nueva situación social. La convicción ideológica de los pedagogos socialistas les condujo al convencimiento de que el trabajo debía ocupar un lugar central en la escuela, llevando a cabo la unificación de la educación con la producción material, tal como Marx había pedido a mediados del siglo xix (en una época, por tanto, en la que en Alemania, haciendo caso omiso de los cambios sociales y técnicos, se desarrollaba una pedagogía neo-humanista, idealista e intelectualista).

Por el momento, no nos declaramos a favor de la necesidad de aceptar en bloque la reivindicación de Marx, o de rechazarla por resultar estrechamente dogmática, «cerrada» (lo que nos obligaría a declararla poco digna de interés en el plano pedagógico). Antes es preciso hacer una descripción detallada de la estructura de esta pedagogía y de su escuela, y someterla a un análisis crítico. No obstante, podemos ya afirmar que la tesis de Marx contiene una parte de verdad, no *la* verdad. Lo cual quiere decir que la pedagogía socialista que se apoya en la concepción marxiana de la formación constituye una aportación, aunque sólo sea *a contrario*.

«A contrario»... Tras esta expresión se encierra una cuestión: la relación necesaria que ha de darse en la escuela entre educación y mundo laboral o, más en concreto, para nuestra época, la relación entre educación y formación técnica elemental a partir de un fundamento propio, no ya socialista, sino pedagógico y crítico.

Y es a partir del sentido que se conceda a la formación del hombre, es decir, a la cuestión de saber si la educación tiende a hacer realidad el *homo humanus* o más bien el *homo oeconomicus*, como se puede dar una respuesta a esta cuestión. El análisis

de ese «más bien...» resume claramente la historia de la educación de estos dos últimos siglos, una historia que se podría describir como una lucha entre dos principios que la literatura contemporánea ha formulado en estos términos: ¿se debe educar al «ciudadano» o al «hombre»? ¿se deben formar «miembros perfectos de la sociedad» o «individuos perfectos»? ¿el hombre debe ser preparado para la «vida económica» o para la «vida espiritual», en función del «interés del estado» o en función de su «valor propio»? ¿debe formársele en las virtudes cívicas que le permitan adquirir una «posición» social o en las virtudes humanas en general? Históricamente, en los intentos de dar respuesta a estas cuestiones, la formación literaria y estética ha estado vinculada de forma exclusiva a la imagen del *homo humanus*, y la formación profesional a la del *homo oeconomicus*. Pero este tipo de respuesta es parcial y por tanto insatisfactoria. Planteada en estos términos la cuestión, ¿dónde se sitúan los pedagogos fundadores y continuadores de la educación y de la escuela socialistas? ¿dónde nos situamos nosotros?

Vamos a tratar de dar respuesta a estas preguntas...

I

ORIGEN, TEORIA Y DESARROLLO
DE LA CONCEPCION MARXIANA
DE LA FORMACION

Origen de la concepción marxiana de la formación

I. LA CRÍTICA SOCIAL DE KARL MARX

«Régimen combinado de la educación con la producción material»: así se formula el principio básico de la educación socialista. Como ya hemos indicado en la introducción, este principio remite directamente a Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895). Frente a la pedagogía «burguesa idealista»¹ o liberal o, en términos más generales, tradicional, la pedagogía socialista no ha logrado imponerse ni a nivel teórico ni en la praxis. Cierta que en la escuela han llegado a implantarse algunas reivindicaciones parciales propias de la pedagogía socialista, pero a partir de premisas fundamentalmente distintas². Por consiguiente, no se puede afirmar formalmente que el origen de estas realizaciones sea exclusivamente socialista. Ya hemos visto en la introducción que la cuestión del «trabajo productivo» preocupaba a la pedagogía en su teoría y en su praxis desde el siglo XVIII. Sin embargo, las tesis de Marx fueron admitidas a un nivel teórico cuando se llevó a cabo la toma del poder por parte de los bolcheviques. Dichas tesis adquirieron entonces —merced al desarrollo ulterior y a las modificaciones introducidas por Lenin y Stalin,

1. Con este concepto, tomado de la pedagogía socialista, aludimos a todas aquellas corrientes pedagógicas que no han surgido del marxismo-leninismo-stalinismo. Somos conscientes de que, por su carácter sumario, no abarca toda la variedad y multiplicidad de dichas corrientes pedagógicas no-socialistas.

2. Cf. anteriormente, introducción y también cap. 2, p. 87.

así como a la evolución política exigida por la situación concreta —una forma que describiremos posteriormente³. En los estados socialistas de corte bolchevique la pedagogía y la escuela se han convertido en instrumentos del poder ideológico: la pedagogía y la escuela enseñan y defienden la filosofía del estado —el materialismo histórico y el materialismo dialéctico (histomat y dia-mat)— y sus variantes impuestas por la época. En el conjunto pedagógico general, el trabajo, ligado a la producción material, condición esencial para la educación de la conciencia comunista, reviste una importancia especial. Bien es verdad que el «marxismo primitivo» de Marx y de Engels encerraba ya elementos específicos que favorecían el endurecimiento dogmático-político al que nos hemos referido:

El que, como Marx, busca una fórmula que resulte válida en la vida social y económica y cree haber descubierto esta fórmula con la ayuda de la ciencia; el que cree disponer de los fundamentos últimos de toda vida humana y social; el que juzga de la verdad de un pensamiento según su utilidad y su éxito en la acción e inversamente cree que la práctica política constituye la prueba de la verdad de una filosofía; el que cree que su propia filosofía, el «socialismo científico», tiene poder para cambiar el mundo; el que, como Engels, describe la violencia como «la partera de toda vieja sociedad preñada de otra nueva sociedad»⁴; y el que cree conocer exactamente la forma de la sociedad futura y tiene la certeza de que no puede ser instaurada más que mediante la destrucción de la sociedad basada en la explotación, es decir, mediante la violencia, ése debe ser o hacerse intolerante frente a todas las opiniones, doctrinas, concepciones del mundo y formas de actuación que no concuerden con los suyos.

Volveremos más tarde sobre estas conclusiones que se hallan implícitamente presentes en la doctrina de Marx y sobre la forma en que fueron aplicadas en la Unión Soviética⁵. Por el momento, de lo que se trata es de lo siguiente: *es en la obra de Marx donde hay que situar el origen de la pedagogía socialista que, fundamentalmente, es una pedagogía del trabajo*. De acuerdo con el título que encabeza esta parte, mostraremos en primer lugar las raíces de la teoría socialista de la formación en la *crítica social*, es decir, en la obra económica de madurez de Karl Marx. Esto exigirá necesariamente el que nos detengamos en el estudio de la teoría del «socialismo científico» y que utilicemos conceptos tales como

3. Cf. cap. 5, p. 204.

4. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, Madrid 1968, 204.

5. Cf., posteriormente, cap. 5, p. 204.

«plusvalía», «lucha del clases», «explotación», «división del trabajo», «sociedad sin clases», «individuo parcial», «individuo desarrollado» en su totalidad, significación del «trabajo» para el futuro del hombre, conceptos que provienen de los escritos filosóficos del joven Marx y que examinaremos detalladamente más tarde ⁶. Pero para ello es necesario relacionar estrechamente ambos períodos y no admitir ninguna ruptura entre escritos de juventud y obra de madurez de Marx en especial en lo que se refiere a su concepción de la formación. La reconquista de la esencia del hombre a través del trabajo y la formación es una reivindicación que encierra un valor universal para Marx, aun cuando sobre este punto el viejo Marx es en muchos aspectos más realista que el joven Marx. Pero no se puede negar la unidad interna que en Marx tienen filosofía y economía.

1. *La crítica social propiamente dicha y sus consecuencias para la educación*

a) La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra

La *crítica social* se apoya en lo esencial sobre la experiencia que Marx acumuló en Inglaterra. Ante sus ojos aparecía *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, según el título de la obra de su amigo Engels (1845). Sus ejemplos están tomados fundamentalmente del período del librecambio después de 1848, período durante el cual «la sangre de los niños se transformaba en capital» ⁷. Se trataba de un período de liberalismo económico extremo. Los iniciadores de lo que se llama «el movimiento de Manchester» rechazaban toda ingerencia en el dominio económico, concretamente toda ingerencia aduanera, incluso cuando se ejercía en un sentido proteccionista. Su sistema económico se apoyaba sobre el modelo de la época: «laissez faire, laissez passer». Su preocupación esencial era el beneficio.

Esta exacerbación del liberalismo económico acarreó efectos desastrosos sobre la condición de las capas obreras. La sed de ganancia de los industriales agravó las condiciones de trabajo, aumentó la duración de la jornada laboral e hizo descender los salarios. Las familias obreras apenas tenían con qué vivir, aun cuando los niños también trabajaban, aportando su contribución

6. Cf. posteriormente, p. 52.

7. K. Marx, *El capital. Crítica de la economía política I-III*, México ⁸1973 (a partir de ahora citaremos, dentro del texto: Cap., volumen y página).

a la subsistencia de la familia, haciendo caso omiso de la prohibición del trabajo infantil a partir de 1802. Esta prohibición fue poco respetada en la práctica puesto que las familias de los trabajadores necesitaban la aportación económica de sus hijos. Esta situación no cambió ni siquiera tras 1819, en que se reiteró la prohibición del trabajo infantil en la industria del algodón. Se ha afirmado que el deseo de asegurar la propia subsistencia había obligado a las familias obreras a aumentar el número de hijos. Al margen de que ésta fuera la causa de este crecimiento de la natalidad o hubiera otras, lo que sí es seguro es que esta abundancia de hijos fue causa de indigencia. El estado no asistía a los pobres de ninguna forma. Esta ayuda, por otra parte, y de acuerdo con la ideología de los empresarios, no era necesaria pues cada uno era responsable de la forma que daba a su vida, tanto más que la mecanización y el crecimiento de la producción permitían, según ellos, disponer de trabajo y por consiguiente ganar el dinero «suficiente».

La descripción de este medio ambiente, tomada de la obra de Engels anteriormente citada, puede dar una idea de cuál era la situación de las familias obreras:

Frecuentemente, una familia irlandesa entera está amontonada en un solo lecho; a menudo se encuentran montones de paja sucia y andrajos de viejos sacos, todo mezclado; en tales viviendas, todos están rebajados por la necesidad, la inconciencia y la negligencia. A menudo los inspectores encontraron, en una casa con dos piezas, dos familias; un dormitorio sirvió para las dos, la otra para cocina y comedor; y a menudo más de una familia habita en un sótano húmedo, en cuya atmósfera pestilente estaban encerrados doce o dieciséis individuos; además, en estos focos de enfermedades se veían cerdos y otras cosas de la especie más repugnante.

La descripción la toma Engels del informe médico del doctor Kay, *Condición moral y física de la clase obrera*⁸. Engels, a continuación, hace el siguiente comentario:

Debemos agregar que muchas familias, incluso las que tienen una sola pieza, aceptan, mediante pago, pensionistas y personas para dormir; y tales personas, de ambos sexos, duermen en el mismo lecho de los inquilinos ordinarios; y así, por ejemplo, el informe sobre las condiciones sanitarias de la clase obrera de Manchester manifiesta que seis, o más veces, fueron encontrados durmiendo en la misma cama un hombre, su mujer y su cuñada adulta⁹.

8. *The moral and physical condition of the working classes, employed in the cotton manufacture in Manchester*, 1832.

9. Fr. Engels, *Situación de la clase obrera en Inglaterra*, Buenos Aires 1965, 80.

b) La jornada de trabajo de 16 horas para niños y adultos

La «extorsión de la fuerza de trabajo» de los niños había alcanzado proporciones que indignarían al humanista Marx. En *El capital* se expresa en estos términos:

A las 2, a las 3, a las 4 de la mañana, se sacan a la fuerza de sus sucias camas a niños de 9 a 10 años, se les obliga a trabajar para ganarse un mísero sustento hasta las 10, las 11 y las 12 de la noche, mientras su musculatura desaparece, su figura se va haciendo más y más raquíatica, los rasgos de su cara se embotan y todo su ser adquiere un pétreo torpor, que con sólo contemplarlo hace temblar... Guillermo Wood, de 9 años, «tenía 7 años y 10 meses cuando comenzó a trabajar»... Entra todos los días... a las 6 de la mañana y abandona el trabajo a las 9 de la noche aproximadamente... En las fábricas de alfombras... suele trabajarse *casi sin interrupción* desde las 6 de la mañana hasta las 10 de la noche, y aun muy avanzada ésta... J. Leach declara: «El invierno pasado (1862), de las 19 muchachas empleadas en el taller, tuvieron que abandonar el trabajo 6, a consecuencia de enfermedades adquiridas por exceso de trabajo. Para que no decaigan en sus tareas, no tengo más remedio que gritarles» (Cap. I, 188-191).

No era entonces raro —incluso puede decirse que era lo normal— que los niños tuvieran que trabajar 84 horas a la semana, es decir, 12 horas diarias, incluyendo el domingo. Y en algunos casos, hasta 16 horas diarias. En estas 12 ó 16 horas de trabajo iban incluidas la comida de mediodía, ya que los empresarios no toleraban que las máquinas se detuvieran, para no disminuir así su rendimiento. La muerte «por exceso de trabajo», por agotamiento, por falta de higiene, por la mala calidad de la alimentación y la falta de sueño era una realidad diaria. Los «costos de producción» hubieran sido mucho más elevados sin «el trabajo nocturno de los jóvenes menores de 18 años». Y la causa de todo esto era la avidez de beneficio de unos pocos. El capital se alimentaba sin ningún miramiento de la salud, de la vida de los obreros, de sus esposas y de sus hijos (cf. Cap. I, 216 s).

Cuanto Marx y Engels afirmaban sobre Inglaterra acerca de la vida y la suerte de la clase obrera, sobre su situación material, espiritual y moral, su carencia de educación, es válido de igual manera en el caso de Alemania. C. K. Anton, en su *Historia de la legislación prusiana fabril* (1891), relata ejemplos igualmente horrorosos de explotación de niños. Para el observador actual estas condiciones de trabajo son atroces. Anton habla, refiriéndose a los niños, de «auténticos cuadros desoladores» y de «malos tratos infligidos a niños por adultos»¹⁰.

10. C. K. Anton, *Geschichte der preussischen Fabrikgesetzgebung*, 1891, 9.6; cf. también, W. Sombart, *Das Proletariat - Bilder und Studien*, Frank-

c) ¿Cuándo es posible la formación
en una jornada laboral de 16 horas?

La descripción de esta situación pone de manifiesto que la jornada laboral —también la de los niños— abarca prácticamente las 24 horas del día, descontando únicamente las pocas horas de descanso, sin las cuales la fuerza de trabajo se negaría en absoluto a funcionar. Para Marx, es a partir de este estado de cosas desde donde se debe plantear la cuestión: *¿cuándo es posible la educación en la jornada de trabajo?* Esta es su respuesta:

Tiempo para formarse una cultura humana, para perfeccionarse espiritualmente, para cumplir las funciones sociales del hombre, para el trato social, para el libre juego de las fuerzas físicas y espirituales de la vida humana, incluso para santificar el domingo —aun en la tierra de los santurrones, adoradores del precepto dominical—: ¡todo una pura *pamema!* (Cap. I, 207).

(Pero) el obrero necesita una parte del tiempo para satisfacer necesidades espirituales y sociales cuyo número y extensión dependen del nivel general de cultura (Cap. I, 178).

d) El capital es responsable
de la falta de formación de la clase obrera

Tras comprobar que el obrero no disponía de ningún momento para su formación, Marx llega a la conclusión de que es el capital quien está interesado en la «pauperización moral» y en la «degeneración intelectual» de la clase obrera, «producido voluntariamente» este estado de cosas. Imponiendo un trabajo sin fin a hombres aún jóvenes, lo que se pretendía era «transformarles en simples máquinas dedicadas a la producción de plusvalía» (Cap. I, 328).

¡Era necesario transformar al hombre en máquina! Esto se conseguía no enseñando a los niños trabajadores más que el manejo más sencillo de las máquinas, «sin enseñarles un oficio». De esta forma, siempre ocuparían en la fábrica el mismo puesto (Cap. I, 425 ss). Incluso allí donde existía una legislación referente a la enseñanza elemental, los empresarios se oponían a la «ley sobre la enseñanza» y la burlaban mediante «astucias y estratagemas», o sencillamente excluían del trabajo en la fábrica a los niños sometidos a la obligación escolar. Con ello el capitalista predispo-

furt a. M. 1906, 78. Para Sombart, la vida de muchos proletarios no podía ser calificada siquiera de «humana»; no era más que «el reptar de un semi-animal».

nía a los padres contra la escuela y los maestros, ya que las exigencias de la vida obligaban a las familias de los trabajadores a emplear a sus hijos en el trabajo asalariado. En consecuencia, los padres se guardaban mientras les era posible de enviar a sus hijos a la escuela. Esto indujo a Marx a proclamar «el derecho de los niños» contra sus padres. Marx utiliza el relato de un contemporáneo y añade después su punto de vista:

A los padres no debiera reconocerse el poder absoluto de convertir a sus hijos en simples máquinas, para estrujar de ellos tanto o cuanto salario semanal... (Cap. I, 410).

No hay que interpretar estas palabras como si Marx rechazara el trabajo de los niños en la fábricas. Volveremos más tarde sobre esta cuestión.

Al tiempo que defendía el derecho de los niños frente a sus padres a frecuentar la escuela, Marx lamentaba el «estado deporable» en que se hallaban las escuelas; estaba convencido de que era imposible aprender cualquier cosa en aquellos «antros de miseria». No era tan sólo «la ignorancia del maestro de escuela», con frecuencia incapaz hasta de deletrear su propio nombre, lo que impresionó tan fuertemente a Marx, sino también y sobre todo «la mezcla caótica de muchachos de todas las edades, desde los 13 años para arriba..., el exiguo menaje escolar, la escasez de libros y demás material de enseñanza», la interrupción de la asistencia a la escuela por otros trabajos, etc. Para él era claro que estos defectos impedían que fueran satisfechas las necesidades intelectuales de los hijos de los trabajadores (Cap. I, 329-330).

Esta visión de Marx es completada con un relato de Engels sobre «la situación intelectual de los trabajadores» y de sus hijos:

Si la burguesía les deja únicamente la cantidad de vida indispensable, no debemos asombrarnos si sólo les da ese poco de instrucción que está en su interés proporcionarles. Y ciertamente no es mucho. Los medios de instruirse son desproporcionadamente escasos frente al número de habitantes. Las pocas escuelas semanales que existen, a disposición de los trabajadores, pueden ser frecuentadas por una minoría, y son pésimas; los maestros —obreros que alternan con su trabajo estas tareas y personas incapaces, que solamente para poder vivir se han hecho maestros de escuela— están ayunos de los más elementales principios, privados de la educación moral tan necesaria al maestro, y no tienen ningún control público. Aquí también domina la libre competencia y, como siempre, los ricos obtienen lo bueno, y los pobres, para quienes la competencia no es en realidad libre, que no tienen el necesario conocimiento para poder juzgar, resultan perjudicados... Aparte de esto, una cantidad de niños trabaja toda la semana en las fábricas

y en casa, y no pueden por ello frequentar la escuela. Las escuelas nocturnas, donde podrían concurrir esos niños que durante el día están ocupados, se frequentan con poco o ningún provecho; aparte de que sería pretender demasiado que jóvenes obreros, atormentados por doce horas de trabajo, tuvieran todavía que concurrir a la escuela de 8 a 10 de la noche. Y los que entre ellos lo hacen, se duermen... Se han organizado escuelas dominicales, pero están atendidas por maestros incompetentes al más alto grado, y solamente pueden resultar de utilidad para aquellos que hayan aprendido algo durante la semana... Ni en lo más mínimo las escuelas doctrinales ni las escuelas de los domingos responden en lo más mínimo a las necesidades de la nación... La burguesía nada tiene que esperar, y tiene mucho que temer, de la educación de los obreros... Mientras tanto, la clase trabajadora permanece sin instrucción... Así los obreros son, tanto física e intelectualmente como moralmente, olvidados y rechazados por la clase que detenta el poder¹¹.

De esta forma, ni la burguesía ni el estado harían nada en favor de la instrucción de los obreros. Ambos temían —como pone de manifiesto la perspectiva de lucha de clases presente en las palabras de Engels— que la clase obrera, si tenía acceso a la enseñanza, descubriera su propia situación y se pudiera lanzar por los caminos de la revolución. Marx, por el contrario, afirma que el obrero «necesita una parte del tiempo para satisfacer necesidades espirituales y sociales», tiempo libre para acceder a un cierto «nivel general de cultura» (Cap. I, 178). Para satisfacer estas necesidades es preciso que se le abran todos los caminos y que se le den todas la facilidades.

2. *Principio básico y meta de la nueva educación*

a) Principio básico y meta

Según el *Manifiesto comunista*, el principio básico se expresa en estos términos: «Régimen combinado de la educación con la producción material». En *El capital*, Marx formula el mismo principio en términos un tanto diferentes: en un apéndice dedicado a la obra de Robert Owen y otros socialistas, recomienda para los hijos de los obreros la medida ya conocida: *régimen combinado del trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia* (Cap. I, 405).

Marx esperaba conseguir de este «régimen combinado» dos tipos de ventajas:

- 1) aumentaría la «producción social»,

11. Fr. Engels, *o. c.*, 119-123.

2) es, por otra parte, «el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados» (Cap. I, 405).

La expresión «hombres plenamente desarrollados» contiene la meta de la educación del porvenir tal como la concibe Marx. El nuevo método quiere hacer realidad *el desarrollo pleno del hombre*, de acuerdo con las múltiples posibilidades que ofrece al hombre el proceso de trabajo y el proceso social. Por tanto, el hombre «nuevo» sólo puede formarse tomando parte activa en el trabajo productivo. Marx apoya su punto de vista en la argumentación de un «ingenuo fabricante de seda» que se expresaba en los términos siguientes:

Estoy plenamente convencido de que se ha descubierto el verdadero secreto de la producción de buenos obreros, consistente en combinar desde la infancia el trabajo con la enseñanza. Claro está que para ello es necesario que el trabajo no sea demasiado fatigoso ni repelente o malsano. Yo desearía para mis propios hijos que pudieran alternar la escuela con el trabajo y el juego (Cap. I, 404, n. 214).

De esta forma, la meta asignada a la educación, el desarrollo pleno del hombre, sólo puede ser alcanzada, según Marx, *en el proceso del trabajo socialista o comunista*. Sólo bajo la bandera del socialismo, el trabajo «santifica» al hombre, le convierte en moral y contribuye de esta forma a su formación. El proceso del trabajo capitalista, por el contrario, obstaculiza el desarrollo pleno del hombre. Su esencia consiste en la explotación y en la producción de plusvalía. En él el hombre se halla deshonrado y deformé. La explotación del hombre por el hombre se traduce en la degeneración física, espiritual y moral de los trabajadores. Marx describe de la forma siguiente este carácter inhumano de la producción capitalista y sus efectos sobre el espíritu de los trabajadores:

Al alargar la jornada de trabajo, la producción capitalista, que es, en sustancia, producción de plusvalía, absorción de trabajo excedente, no conduce solamente al *empobrecimiento* de la fuerza humana de trabajo, despojada de sus condiciones normales de desarrollo y de ejercicio físico y moral. *Produce, además, la extenuación y la muerte prematuras de la misma fuerza de trabajo*. Alarga el *tiempo de producción* del obrero durante cierto plazo a costa de acortar la *duración de su vida*, (Cap. I, 208).

Si bien la «muerte de la misma fuerza de trabajo» va contra los intereses del capital, sin embargo este perjuicio es compensado por el incremento constante de la población. Marx quiere forjar, mediante la producción socialista, el hombre «polivalente», como polo opuesto de la pauperización generalizada.

b) Fundamento de la exigencia de polivalencia

¿Cuál es el último fundamento de la concepción marxiana de la formación? Marx entiende por «polivalencia» la «movilidad absoluta del trabajador» en la industria y en la sociedad. El trabajador, el hombre, debe poseer una formación polivalente, lo que quiere decir que debe ser posible emplearle en cualquier trabajo. Esto permite pensar los fundamentos de una formación intelectual en función de una actividad tan universal como sea posible. Para Marx, no se trata tan sólo de dominar técnicas, sino ante todo de dominar dichas técnicas a un nivel intelectual. En *El capital*, Marx afirma la necesidad de que los trabajadores cambien de actividad en su trabajo como «una ley general del proceso social de producción». Es por tanto una necesidad y una ley que «la universalidad de la formación humana» compense la división del trabajo impuesta en el taller así como la división del trabajo dentro de la sociedad. Desarrollando la universalidad de la formación, se debe evitar que el hombre se consagre tan sólo «a una rama de la producción» ya que con ello «se vería paralizada la diversidad original de su actividad» (Cap. I, 408). En efecto, el desarrollo exclusivo de «funciones parciales» reduce el campo de posibilidades de los trabajadores, que incluso pueden resultar innecesarios como consecuencia de la rápida evolución de la producción capitalista. De esta forma, el hombre se verá aún más marcado por la forma unilateral de la producción y, posteriormente, ya no será utilizable para múltiples trabajos, sino que no pasará de ser mano de obra ligada a un trabajo parcial. Es así como, según Marx, el hombre pierde su humanidad.

Esta «pérdida» de humanidad no es sin embargo algo fatal, tanto más cuando la industria, tal como Marx la veía, constituye una anticipación de la universalidad que él reivindicaba. La «industria en cuanto tal» exige del trabajador una capacidad para pasar rápidamente de una rama de la producción a otra. Para Marx este hecho constituye un valor fundamental, independientemente de la utilización que de ella se haga a un nivel social. Esto es válido tanto en el caso de la producción capitalista como en el de la producción socialista o comunista:

El carácter de la gran industria lleva, por tanto, aparejados constantes cambios de trabajo, desplazamientos de función, una completa movilidad del obrero (Cap. I, 408).

Sin embargo, Marx restringe enseguida el alcance de esta afirmación: según él, es indudable que la industria moderna exige «cambios de trabajo» y por consiguiente «la mayor polivalencia

o multiplicidad posible de los obreros»; pero, en último extremo, tan sólo en el modo de producción socialista se puede convertir en realidad este fin: la construcción del hombre universal; la producción capitalista es incapaz de ello en razón de su carácter de explotación; el capitalismo parcializa y limita al individuo le deshumaniza, destruye

toda la quietud, la firmeza y la seguridad en la vida del obrero, amenazándole constantemente con despojarle de los medios de vida al arrebatarse los instrumentos de trabajo (Cap. I, 408).

De esta forma, sólo el modo de producción socialista permitirá alcanzar la meta definida por Marx por no estar fundado sobre la explotación sino sobre la voluntad de humanizar al hombre. Más adelante veremos de manera más precisa de qué modo el trabajo socialista humaniza al hombre. Por ahora basta constatar el hecho de que la formación debe fijar como meta al obrero la polivalencia o la mayor multiplicidad posible. Esta es la razón por la que Marx exige que desde el primer momento se tenga en cuenta en los estudios la «ley general de la producción social», que cabría formular en los siguientes términos: la diversidad y el cambio en el trabajo desembocan en la plurivalencia y posteriormente en la universalidad de la formación. Lo que, en último extremo, le interesa es lograr la «absoluta disponibilidad del hombre para las variables exigencias del trabajo». En lugar del «individuo parcial», simple instrumento de una función social de detalle, es preciso formar al «individuo desarrollado en su totalidad, para quien las diversas funciones sociales no son más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y se relevan» (Cap. I, 408).

c) La imagen del «individuo desarrollado en su totalidad»

Ya en *La ideología alemana* (1845-1846), Marx reivindicaba la exigencia de una disponibilidad total. Esto pone de manifiesto —y ya anteriormente hemos llamado la atención sobre este punto— que desde las obras de juventud hasta las de madurez, la concepción marxiana del hombre no ha sufrido modificaciones fundamentales. En esta obra, Marx escribe:

A partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo, si no quiere verse privado de los medios de vida; al paso que en la so-

ciedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos ¹².

Estas palabras ponen claramente de manifiesto la diferencia existente entre el «individuo parcial» de la sociedad capitalista, caracterizada por la división del trabajo y la propiedad privada, y el «individuo desarrollado en su totalidad» de la sociedad comunista, caracterizada por la socialización de la producción y de la propiedad. De ahí dimana la imagen del hombre de la sociedad comunista, que estará provisto de una formación universal. El hombre «nuevo» posee una iniciativa creadora; es capaz de dominar en cada instante las necesidades cambiantes de la vida, de desarrollar nuevos métodos de producción y de adaptarse a sus cambios incessantes. Pero todo esto debe ser preparado por medio de una educación adecuada y polivalente y ha de ser puesto conscientemente en práctica. Por consiguiente, no basta con ofrecer al hombre la posibilidad de trabajar en cualquier rama de la producción; además, es preciso prever conscientemente y organizar esta movilidad, como ya Robert Owen había hecho antes de Marx.

d) La nueva educación
comienza ya durante el período del capitalismo

Ya durante el período capitalista, como pone de manifiesto la alusión marxiana a Owen, deben darse los primeros pasos de cara a conseguir que la educación del hombre sea polivalente y universal. Desde este punto de vista, es preciso afirmar que el modo de producción capitalista desempeña un papel histórico específico. Según Marx, provoca una universalización de las necesidades humanas, que exigen ser satisfechas. Universalización de las necesidades del hombre y satisfacción de estas necesidades: tales son las condiciones de realización de la universalidad del hombre. Pero esta universalidad no puede ser desarrollada en su totalidad en la época presente —como ya hemos visto—, debido

12. K. Marx - Fr. Engels, *La ideología alemana*, Montevideo-Barcelona 1974, 34.

a que el modo de producción capitalista precipita al hombre a nuevas dependencias y crea en él las necesidades típicamente capitalistas que no corresponden a la naturaleza auténtica del hombre. De esta forma, el hombre no puede disponer de la auténtica garantía de la universalidad más que en la sociedad socialista o comunista, ya que sólo en ella el hombre es, de acuerdo con la ideología marxiana, verdaderamente «libre». Es «cazador, pescador, pastor o crítico crítico», pero sin serlo exclusivamente, como especialista. Sus actividades son simplemente necesidades sociales, que en ningún modo exigen que el hombre esté dedicado exclusivamente a ellas. Marx está convencido de que en el orden social futuro, desembarazado ya de las clases sociales, será posible elegir libremente el propio oficio, es decir, será posible cambiar de oficio según la propia inclinación. Lo que yace en el fondo de esta perspectiva es «el hombre sin oficio», para quien el trabajo es una necesidad pero no una forma de alienarse en una profesión. Naturalmente esto sólo será realizable —como hemos indicado— tras la destrucción de la sociedad presente, cuando emerja el nuevo reino de la libertad, en el que el hombre dispondrá de tiempo.

e) El tiempo libre es indispensable para la formación

Más tarde, Marx insistió de modo particular en el hecho de que *era indispensable disponer de más tiempo libre* para que el hombre pudiera desarrollarse libremente. Por eso asignó al tiempo libre un lugar especial *al lado del trabajo*, considerado por él como necesario, incluso en la época del socialismo. Pero, de acuerdo con su concepción, este ideal sólo se puede realizar plenamente después de la supresión del modo de producción capitalista. Tan sólo entonces el trabajo pierde su carácter de explotación, el hombre dispone de mucho más tiempo libre y deja de ser una «bestia de carga». De esta forma, el incremento de libertad conseguido mediante la «reducción de la jornada laboral» (Cap. II, 209) guarda correspondencia con el progreso y el triunfo de la lucha de clases.

3. *El medio fundamenta de educación; la educación politécnica*

a) Esencia de la educación politécnica

Para formar al «hombre desarrollado en su totalidad» son necesarios *medios conscientes*. Para Marx, el más importante, tal

como escribe en *El capital*, son las «escuelas políticas y agronómicas, las escuelas profesionales»,

en las que los niños de los obreros reciben algunas enseñanzas en materia de tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción (Cap. I, 408-409).

Mediante un ejemplo, Marx indica claramente lo que, en última instancia, es importante en cualquier tipo de educación: un trabajador francés, tipógrafo, «por su formación» se ve obligado en California a cambiar muchas veces de oficio: sucesivamente es tipógrafo, techador, estañador, etc., y éstas son textualmente las palabras con las que el interesado comenta su suerte:

Gracias a esta experiencia, que me demostró que servía para trabajar, en todos los oficios, dejé de sentirme menos molusco y más hombre (Cap. I, 408, n. 223).

Según Marx, el ser humano se caracteriza por su capacidad para dedicarse a múltiples quehaceres. Esta es la razón por la que consideraba que en la edad de la máquina, tal como él la veía y de acuerdo con el desarrollo que preveía, eran necesarias, además de una orientación multidimensional de la conciencia, una formación técnica y profesional de los trabajadores de múltiples orientaciones. Marx no se cansa de recomendar una formación polivalente que garantice —como en el ejemplo mencionado más arriba— múltiples posibilidades de actividad. La polivalencia de la instrucción debe garantizar la universalidad de la formación, es decir, debe proporcionar al hombre una dimensión humana y múltiples posibilidades de actividad. Tan sólo esta formación proporciona al trabajador la humanidad que ya poseyó en el «estadio prehistórico». Con la implantación de la propiedad privada y la división del trabajo, ese gran «pecado» de la humanidad, el «hombre desarrollado en su totalidad» fue decayendo poco a poco hasta desaparecer. Consiguientemente, la enseñanza tecnológica, al igual que la escuela política, contribuyen, tras la conquista del poder político por la clase obrera, a superar el modo de producción capitalista y a llevar a cabo la «*abolición de la antigua división del trabajo*». De esta forma, se puede anticipar el período final despertando ya en el presente la nueva conciencia del hombre.

b) Necesidad de erigir escuelas políticas.

De las ideas expresadas, se deriva la necesidad de introducir una enseñanza tecnológica práctica y teórica. Marx ve en ello el medio esencial para la puesta a punto de una educación socialista concebida como educación para la universalidad. Teniendo en cuenta que ésta constituye la *reivindicación fundamental* de la ideología marxiana en materia de formación, es necesario enmarcar estas afirmaciones en su contexto general:

En este proceso de trasformación representan una etapa, provocada de un modo espontáneo por la gran industria, las escuelas políticas y agronómicas¹³, y otra las «écoles d'enseignement professionnel», en las que los niños de los obreros reciben algunas enseñanzas en materia de tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción. Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda que la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas del trabajo. Tampoco ofrece duda de que la forma *capitalista* de la producción y las condiciones económicas del trabajo que a ella corresponden se hallan en diametral oposición con esos fermentos revolucionarios y con su meta: la *abolición de la antigua división del trabajo* (Cap. I, 408-409).

La reivindicación de una enseñanza política y tecnológica expresada en estos conceptos tiende hacia «la necesidad de abolir el sistema educativo actual y la actual división del trabajo» (Cap. I, 409). La educación, según Marx, se lleva a cabo en primer lugar por medio del *trabajo físico* que está ligado al *pensamiento*, puesto que es el trabajo el que constituye el origen del desarrollo del hombre que desde el comienzo va acompañado por el pensamiento. Esta concepción antropológica marxista del desarrollo de la colectividad humana naturalmente es válida también para el desarrollo de cada individuo. Por ello, es aplicable al proceso educativo, como veremos posteriormente¹⁴.

La vinculación del pensamiento a la acción y la acción al pensamiento no es, como hemos indicado ya en la introducción, un descubrimiento de Marx. Este, sin embargo, considera esta vinculación con el trabajo productivo el medio socialmente ne-

13. Marx se refiere a determinadas escuelas de su época que, como la Ecole Polytechnique de París, impartían una enseñanza técnica especial. Se trataba de instituciones que ofrecía una formación técnica y agronómica básica.

14. Cf. posteriormente, p. 52.

cesario y único de formar hombres universales. Sólo mediante esta vinculación es como el proletario puede adquirir una cultura universal. Pero sólo tendrá validez para todos los hombres tras la conquista del poder político. Esta es la razón por la que dicha vinculación constituye un principio revolucionario. A diferencia de los pedagogos burgueses, que consideran el trabajo en la escuela exclusivamente bajo su aspecto pedagógico, Marx quiere ante todo vincular el trabajo productivo a la enseñanza, es decir, que su intención se dirige exclusivamente hacia el trabajo útil. Por tanto, para él, lo que se pretende no es una iniciación a la producción inserta en el marco de una educación profesional, estética y espiritual, sino de un trabajo productivo y útil considerado bajo el prisma de su valor social. De ahí se derivan consecuencias precisas de cara a la organización de la escuela y al contenido de la formación. Volveremos posteriormente sobre este aspecto.

c) La concepción marxiana de la formación
según la *Resolución* de 1866

Marx elaboró de forma particularmente clara la reivindicación del «régimen combinado de la producción material con la producción» (que expuso ya en el *Manifiesto comunista* de 1848) ante la Asociación Internacional de trabajadores reunida en Ginebra en 1866. En las actas de esta reunión hallamos el pasaje siguiente:

Por formación entendemos tres cosas:
primero: la formación intelectual;
segundo: la educación física, tal como es practicada en las escuelas de gimnasia y en las academias militares;
tercero: la instrucción politécnica, que proporciona el conocimiento de las bases científicas generales de cualquier proceso de producción y que al mismo tiempo inicia a los niños y jóvenes en el empleo y manejo de las herramientas básicas propias de cada oficio¹⁵.

15. Marx redactó en inglés las *Instrucciones a los delegados del congreso general provisional a propósito de algunas cuestiones*, para el primer congreso de la Asociación Internacional de trabajadores, que había sido fundada en 1864. Fueron aceptadas en el congreso de Ginebra (3-8 de septiembre 1866). Fueron publicadas en la revista mensual *Der Vorbote* 1/10 (Okt. 1866), órgano central (sección en lengua alemana) de la Asociación Internacional de Trabajadores, dirigida por J. Ph. Becker. Posteriormente ha sido reeditada de numerosas publicaciones; entre otras: K. Marx - Fr. Engels, *Über Erziehung und Unterricht*, ed. por P. N. Grusdew, Berlin-O 1960, 161 s; A. Reble, *Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung*, Bad Heilbrunn 1964, 140.

Estas «instrucciones» expresan claramente cuál es la función que Marx asigna a la educación política¹⁶. Marx quiere vincular la enseñanza política al trabajo práctico y, viceversa, el trabajo práctico a la enseñanza política. La educación política debe ante todo iniciar en el manejo de las «herramientas básicas para cada oficio». Es difícil determinar si Marx con ello pretende destacar la importancia de las realidades sencillas y fundamentales en toda formación técnica, anticipándose, él que no era pedagogo, a algunas de las exigencias que reivindica hoy la pedagogía. Creemos que esta interpretación es la más acertada. De acuerdo con ello, la educación política significaría: reducir las máquinas complicadas y especializadas a sus principios básicos; de esta forma, y gracias a esta simplificación, el joven proletario, y la juventud en general, podrían comprender su funcionamiento, de por si difícil. Reduciendo los mecanismos complicados a otros más sencillos es como se puede enseñar provechosamente.

d) El programa marxiano de formación y los programas de los partidos de la socialdemocracia alemana

Las exigencias expresadas en la *Resolución* de 1866 contienen las ideas fundamentales de la pedagogía socialista y de la «escuela ligada a la producción», tal como a lo largo del siglo XX han sido descritas de modo más concreto y en parte puestas en práctica por los pedagogos socialistas¹⁷. Los programas de la social-

La traducción al alemán del texto original inglés, llevada a cabo por K. Kautsky para la revista *Die Neue Zeit*, Stuttgart 1894, tiene numerosas alteraciones estilísticas del texto: cf. el estudio minucioso de esta traducción en H. E. Wittig, *Die marxsche Bildungskonception und die Sowjetpädagogik*, Bad Harzburg 1964, 65 ss, así como sus reproducciones facsímiles publicadas en *Vorgoten* y *Neue Zeit*, 153 ss. Aquí seguiremos la primera traducción llevada a cabo por J. Ph. Becker para *Vorboten*.

16. No es fácil saber si fue el mismo Marx quien acuñó el término «educación política» (cf., al respecto, O. Anweiler, *Polytechnische Erziehung und Bildung: Zetschrift f. Pädagogik* 2 [1964] 184-195). En el texto inglés de la Resolución, Marx habla de «technological training», que Kautsky tradujo en *Neue Zeit* por «educación técnica» (cf. la exposición de H. E. Wittig, *o. c.*, 67 ss). En *El capital*, Marx utiliza las expresiones «instrucción tecnológica» y «escuelas políticas». Ambos conceptos existían ya en la época de Marx. Al haberse perdido los manuscritos originales es imposible saber si la traducción de «technological training» por «educación política» es del mismo Marx. De cualquier forma, la cuestión carece de importancia para nuestro propósito. Lo importante es lo que expresa el concepto: un régimen combinado de la educación con la producción material, medio para la transformación de la sociedad actual en sociedad socialista.

17. Cf. cap. 4, p. 139.

democracia alemana de Eisenach (1869), de Gotha (1875) y de Erfurt (1891), no abordan el problema de la vinculación de la educación a la producción material. A lo sumo, adoptan resoluciones que sólo guardan una relación vaga con esta idea, tales como «educación popular general e igualitaria por parte del estado» (1875), gratuidad de la escuela, posibilidad de educación para los individuos dotados pertenecientes a las capas populares más humildes (1891) y, en términos generales, en los tres programas, «limitación del tiempo de trabajo para las mujeres y prohibición del trabajo infantil». Sólo a partir de 1891 los programas de la socialdemocracia empezaron a buscar apoyo expreso en la ideología marxiana.

No obstante, los programas más conocidos de nuestro siglo, el de Heidelberg (1925) y el de Godesberg (1959), no toman al pie de la letra la reivindicaciones de Marx. En sus resoluciones se atacan insistentemente los «privilegios culturales de los poseedores» (1925) o se exige que a igualdad de capacidades se den iguales posibilidades (1959). Pero no se menciona la educación politécnica como *el* fundamento de la formación del hombre nuevo. Esto puede ser debido a que el «socialismo democrático» de nuestro siglo no cree ya poder «proclamar las verdades últimas», como se subrayó en el programa de Godesberg. Por el contrario, el principio de la educación politécnica, de acuerdo con el espíritu de Marx, quiere ser *la* «verdad última» de la educación del «hombre auténtico». Si los programas más recientes no expresan ya la fe en *esta* verdad, no es porque se considere que la educación politécnica o que, según la versión de las *Instrucciones* de Kautsky, «la educación técnica» no tenga ya ningún valor para la educación del hombre y para el dominio de la vida. Volveremos sobre este tema en la última parte de esta obra.

4. *Necesidad del trabajo infantil*

La concepción que Marx tenía de la formación exigía que fuera contrario a la total prohibición del trabajo infantil. La necesidad de un régimen combinado de la educación con la producción material dimanaba, según él, «de la misma naturaleza del niño», era natural, adaptado y aceleraba el crecimiento de los niños. Desde la perspectiva del proceso histórico, dicho régimen era a la vez necesario y capaz de acelerar la implantación del socialismo. La formación no podía ser impartida más que en el trabajo y a través del trabajo. Y de modo muy particular durante la infancia.

En la *Crítica al programa de Gotha*, Marx se expresaba contra la prohibición del trabajo infantil en los términos siguientes:

Prohibición del trabajo infantil. Aquí, era absolutamente necesario señalar el límite de la edad.

La prohibición general del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo, pero nada más.

El poner en práctica esta prohibición —suponiendo que fuese factible— sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de trasformación de la sociedad actual¹⁸.

Por tanto, el trabajo infantil es necesario porque

- 1) es condición imprescindible para la industria;
- 2) sirve al progreso; en otras palabras, porque los niños se convierten, gracias al trabajo productivo, en «uno de los más potentes medios de trasformación de la sociedad actual».

Este párrafo se orienta en el mismo sentido que las reivindicaciones ya expresadas por Marx en el *Manifiesto comunista*, orientadas a la conquista del poder por el proletariado:

10. Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material¹⁹.

Claramente Marx habla de la supresión del trabajo fabril en su forma *actual*, y no de la supresión en términos generales. De cuanto llevamos dicho podemos concluir que en la sociedad socialista futura el trabajo en las fábricas constituirá la parte más importante de la educación. La frase «régimen combinado de la educación con la producción material» refuerza esta conclusión. En la *Crítica al programa de Gotha*, como hemos visto, Marx describe esta relación mutua como «uno de los más potentes medios de trasformación de la sociedad actual». Por tanto, Marx considera el trabajo infantil como *un medio para edificar una sociedad nueva*:

La tendencia de la industria moderna a insertar a los niños y jóvenes de ambos性es en la producción social constituye una exigencia progresiva, saludable y legítima²⁰.

18. K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, en K. Marx - Fr. Engels, *Obras completas*, Moscú s.a., 345 (a partir de ahora, citamos OE).

19. *Manifiesto comunista*, 82.

20. K. Marx, *Instruktionen an die Delegierten...*, citado según P.N. Grusdew, o. c., 161.

Cierto que califica de «execrable» la forma con que se concretiza esta tendencia bajo la dominación capitalista. Por el contrario, «en una organización racional de la sociedad, *cada niño, sin distinción... a partir de los nueve años*, debe convertirse en un trabajador productivo»²¹. Una sociedad «racional», es decir, *no fundada sobre la explotación, exige, por tanto, que los niños desempeñen un trabajo socialmente productivo, y esto, en función de su propia formación y del progreso de la sociedad.*

En función de su desarrollo físico, Marx considera necesario que

los niños y los jóvenes de ambos sexos sean repartidos en tres clases en las que se ocupen de ellos de forma diferenciada. La primera clase debe ser frecuentada por los niños de 9 a 12 años, la segunda por los de 13 a 15 años y la tercera por los de 16 y 17 años.

Proponemos que el tiempo de trabajo de la primera clase, desarrollado en el taller destinado a tareas domésticas, sea legalmente fijado en dos horas; el de la segunda en cuatro, y el de la tercera en seis. Para esta última, debe estar prevista una interrupción de una hora para la comida y el descanso²².

Para comprender todo el contenido de esta afirmación, es preciso saber que el trabajo de los niños y de los jóvenes era considerado en aquel tiempo como algo evidente. Hasta bien entrado el siglo XIX, el niño y el joven eran considerados como pequeños adultos. La juventud, como edad, todavía no tenía entidad propia. Fue a lo largo del siglo XIX cuando se juzgó que entre la edad del niño y la edad del adulto debía haber un período de formación, para el que se debía reservar el tiempo necesario. Esta antigua concepción de la infancia condujo a Marx (de modo ciertamente inconsciente) a defender el principio del trabajo infantil. Posteriormente, le dio una interpretación ideológica y le concedió un lugar importante en el marco de su concepción de la lucha de clases.

5. Resumen: la teoría marxiana de la formación al servicio del desarrollo total del hombre

Las citas precedentes de Marx muestran con claridad la necesidad de que, *en el futuro, la enseñanza vaya vinculada a la producción material*. Esta vinculación es la condición para el pleno

21. *Ibid.*

22. *Ibid.*, 161.

desarrollo del hombre y para el progreso de la sociedad. La vinculación de la enseñanza al trabajo productivo constituye *el principio educativo del futuro*, pero ha de ser ya iniciada desde las condiciones económicas del capitalismo. Esto es válido para los niños a partir de los 9 años. Este principio de educación socialista no puede ser llevado a la práctica mediante la simple trasmisión de unos conocimientos técnicos, por ejemplo, en la enseñanza de las ciencias naturales, sino únicamente mediante la *participación en el proceso de producción social*. Solamente así el trabajador puede llegar a ser móvil y permutable, desarrollar sus capacidades múltiples en el proceso de producción y orientar su universalidad hacia la sociedad. La participación en el proceso del trabajo social constituye una premisa necesaria para la educación de esta universalidad. En las condiciones de la sociedad socialista, esta participación no reviste un carácter de explotación, sino que, al contrario, está al servicio de la realización plena del hombre, contribuye a desterrar la miseria y suprime la parcelación de la existencia humana. Resumimos con palabras de Marx:

Del *sistema fabril*, que podemos seguir en detalle leyendo a Roberto Owen, brota el germen de la educación del porvenir, en la que se combinará para *todos* los chicos a partir de cierta edad el *trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia*, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados (Cap. I, 305).

En su *crítica social*, Karl Marx parte de las condiciones de vida lamentables de la clase obrera inglesa. Los trabajadores —proletarios— carecían, durante su jornada laboral de 16 horas, de toda posibilidad de formación. Pero el hombre necesita la formación para lograr su desarrollo personal y, sobre todo, para posibilitar el progreso de la sociedad. Y, puesto que —como veremos después— el hombre se ha arrancado del reino animal por medio del trabajo y la formación del hombre se realiza a través del trabajo, no puede haber formación sin trabajo ni, a la inversa, trabajo sin formación. Por ello, Marx se propone hacer de ambos una unidad, combinando la educación con la producción material. A la par que la revolución proletaria, la nueva educación, constituye la condición del desarrollo pleno y libre del hombre. Esta afirmación resultará aún más inteligible cuando hayamos expuesto de forma crítica alguno de los rasgos esenciales de la ideología marxiana, sobre todo de la antropología de sus obras de juventud.

II. LA CONCEPCIÓN MARXIANA DE LA FORMACIÓN EN EL SOCIALISMO CIENTÍFICO

Sólo habremos comprendido la ideología marxiana de la formación en toda su amplitud cuando hayamos esclarecido algunos aspectos esenciales del socialismo científico. En las páginas precedentes hemos apuntado ya, aunque en forma breve, algunas indicaciones, entre otras: el trabajo como fundamento antropológico de la formación, el rechazo a formar un «individuo parcial» y la aspiración al «individuo desarrollado en su totalidad». Pero es preciso exponer más detenidamente cómo el sentido y la necesidad de la educación —como educación en el trabajo— y el ser mismo del hombre hallan su fundamento en la ideología y concepción marxianas de la historia. Sólo entonces se comprenderá cuál es la razón poderosa que exige que la nueva educación se defina como régimen combinado de la enseñanza con el trabajo y la gimnasia.

Con vistas a hacer inteligible la concepción marxiana de la formación, estudiaremos los puntos siguientes, ilustrándolos y deduciéndo de ellos sus consecuencias pedagógicas: 1) El hombre en el mundo histórico y la tarea de la educación; 2) La importancia del trabajo para el desarrollo y la educación del hombre futuro; 3) La forma existencial del hombre; 4) Resumen: posición y tareas del hombre en la historia; 5) La forma y la meta de la educación dentro de la perspectiva socialista; consecuencias prácticas para el combate político; 6) Los elementos estructurales de la educación socialista.

1. *El hombre en el mundo histórico y las tareas de la educación*

Para esclarecer este problema, es necesario responder a una cuestión previa: ¿hay un lugar para la libertad en el sistema marxiano? Con otras palabras: ¿tiene el hombre posibilidad de influir sobre su propia vida e historia? Es necesario responder previamente a esta cuestión esencial puesto que, para nosotros, educación y libertad están indisolublemente unidas. La educación debe ayudar al hombre a autodeterminarse, a fijar y a mantener su propia conducta moral. La respuesta de Marx a esta cuestión resulta incomprensible sin una exposición crítica de su concepción de la historia. Por ello vamos a estudiar este primer problema abordándolo, por así decir, «por detrás». Explicaremos por tanto brevemente el materialismo histórico (apartado a) y trataremos de responder a la cuestión relativa a la libertad (apartado

b), para llegar por último al problema específico del sentido y las tareas de la educación o instrucción (apartado c).

a) La historia como una escatología fundada en la economía

La historia tiene como tarea conducir hacia un final feliz a la humanidad que ha abandonado su estado original apacible para precipitarse en la más profunda decadencia. Para llevar a cabo esta tarea, dispone de diversos medios: la clase oprimida —el proletariado—, la lucha de clases y el trabajo. El proletariado, por su posición, desempeña el papel de redentor de la humanidad. Constituye la clase verdaderamente revolucionaria. Esta afirmación exige algunas aclaraciones.

En sus obras de juventud, Marx tiene una visión clara de la historia del desarrollo de la humanidad. Según él, la historia se conforma al orden interno lógico del devenir del mundo, y se desarrolla como un drama de tres actos: comienza con un estado de armonía, también llamado «prehistoria», cae después en el «pecado» económico —la aparición de la propiedad privada—, para elevarse de nuevo hacia un mundo armónico.

Primer acto: la sociedad primitiva armónica

Al *comienzo* reina, según Marx (así como según Rousseau, Fichte y otros que han trazado «planes» relativos al devenir y expansión de la humanidad y de la sociedad), un *estado de completa armonía*. Los hombres viven en un estado de absoluta dependencia frente a la naturaleza, la igualdad social es regla general: es el *comunismo original*. Los hombres aún no se dividen en poseedores y explotados, gobernantes y oprimidos, o, más exactamente, la necesidad histórica aún no ha dividido a la humanidad. La explotación del hombre por el hombre es una realidad aún desconocida en la sociedad primitiva.

Segundo acto: la sociedad de clases

A lo largo del *proceso dialéctico de la historia*, el estado de armonía y de felicidad se invierte en su contrario. A un nivel teórico, no se comprende *por qué* sucede esto. Marx presenta esta ruptura como inevitable. Como su maestro Hegel, y a fin de cuentas, como Rousseau, está convencido de que la historia es «racional» y que se pueden conocer sus entresijos. Pero el curso de la historia racional está determinado por la razón del mismo Marx a la que también se le pueden conocer sus entresijos.

Marx admite como un hecho irrefutable, que no es necesario probar, que un día el hombre, impulsado por una motivación puramente interna, levantó una barrera, cercó un terreno, y se lo apropió. Posteriormente hizo que otros trabajaran para él²³. Al cometer este «pecado original» social, este individuo no sólo dio al hombre una esencia histórica, sino que, al mismo tiempo, introdujo la propiedad privada de los medios de producción, y lo que, según Marx, es la misma cosa, la división del trabajo, es decir, la escisión de la sociedad en propietarios de los medios de producción y trabajadores asalariados, la «alienación» del hombre al objeto de su trabajo. La división del trabajo en la sociedad de clases ata al hombre para toda su vida a un trabajo asalariado concreto y esclaviza a una gran parte de la humanidad. Con ello se crea un nuevo orden social: el orden esclavista. Gracias a los órganos represivos del estado este orden social se mantiene hasta hoy.

A medida que se va desarrollando la historia, la división del trabajo (la escisión de la sociedad) toma formas cada vez más brutales. Esto lleva consigo, por una parte, un *incremento del capital*, reforzando así el poder de los capitalistas, y, como contrapartida, una *pauperización masiva* del proletariado. Pero la división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que «se separan el trabajo físico y el trabajo intelectual»²⁴. Es entonces cuando la conciencia se separa de la praxis y se emancipa del mundo, entregándose a la creación de «la teoría "pura", la teología "pura", la filosofía y la moral "puras", etcétera»²⁵. Pero la necesidad histórica conduce a la supresión efectiva de la propiedad privada generadora de la alienación del hombre²⁶. Pero antes de acceder a este estadio, antes de que llegue el «final de los días», la historia ha de recorrer numerosas etapas. El nivel mayor de degradación se alcanza en el *periodo*

23. J. J. Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1754), Barcelona 1970. La segunda parte de esta obra, donde Rousseau trata de la degeneración progresiva de los hombres, comienza con estas palabras: «El primer individuo al que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir: "Esto es mío" y encontró a gentes lo bastante simples como para hacerle caso, fue el verdadero fundador de la sociedad civil». Para Marx, la última parte de la frase quería decir: ...fue el verdadero fundador de la sociedad de clases. Sorprende el acuerdo entre la teoría marxiana de la historia en tres etapas y las concepciones de Rousseau. Los *Kreuznacher Exzerpte* (MEGA I, 1, 120-121) demuestran el influjo que Rousseau ejerció sobre Marx.

24. *La ideología alemana*, 32.

25. *Ibid.*

26. *Ibid.*, 118 ss.

del capitalismo, última etapa del período histórico marcado por la división del trabajo.

La burguesía ha desempeñado, en el transcurso de la historia, un papel verdaderamente revolucionario.

Dondequiera que se instauró, echó por tierra todas las instituciones feudales, patriarcales e idílicas. Desgarró implacablemente los abigarrados lazos feudales que unían al hombre con sus superiores naturales y no dejó en pie más vínculo que el del interés escueto, el del dinero contante y sonante, que no tiene entrañas. Echó por encima del santo temor de Dios, de la devoción mística y piadosa, del ardor caballeresco y la tímida melancolía del buen burgués, el jarro de agua helada de sus cálculos egoístas. Enterró la dignidad personal bajo el dinero, y redujo todas aquellas innúmeras libertades escrituradas y bien adquiridas a una única libertad: la libertad ilimitada de comerciar. Sustituyó, para decirlo de una vez, a un régimen de explotación velado por los cendales de las ilusiones políticas y religiosas, por un régimen franco, descarado, directo, escueto, de explotación ²⁷.

Tercer acto: la sociedad sin clases

Pero en este período la sociedad incuba nuevas condiciones de existencia. Estas conducen a una «etapa intermedia». Sobreviene una «inversión», esta vez a través de la *revolución proletaria*. Esta constituye la fase de transición o de entrada en la tercera época: la *sociedad sin clases*. Con ella, se inaugura el estadio final de la sociedad y la humanidad sale de la decadencia. Entonces, según Friedrich Engels, «la humanidad saltará del reino de la necesidad al reino de la libertad» ²⁸. La historia ha alcanzado su meta o, mejor aún, ha returnedo a su punto de partida, pero a un nivel más elevado. Los hombres viven entonces en un estado de comunismo *consciente*, es decir, de «libertad», en el sentido de igualdad, de fraternidad y de unidad. Los hombres acceden a esta vida social armónica haciéndose cargo de las fuerzas objetivas de la historia, que hasta entonces les eran extrañas. Hasta entonces han sido las condiciones de vida circundantes las que han dominado a los hombres. Ahora,

pasan al cabo bajo el dominio y regulación de los hombres, que por primera vez llegan a ser los dueños conscientes y verdaderos de la naturaleza, en virtud de que son los amos de su propia organización social. Las leyes de su propia acción social que, hasta aquí le eran exteriores, extrañas y lo dominaban como leyes naturales, son desde entonces aplicadas y dominadas por el hombre con plena competencia ²⁹.

27. *Manifiesto comunista*, 62-63.

28. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, 307.

29. *Ibid.*

El sentido de la historia tiende hacia el incremento de la razón y la libertad.

Según Hegel, la necesidad histórica es ciega mientras no sea comprendida. Basta que el hombre haya adquirido a lo largo de su desarrollo la capacidad de juzgar «de forma racional» para que pueda dominarla por medio del pensamiento. «La razón ha existido siempre, pero no siempre en forma racional»³⁰, escribe Marx en una de sus primeras obras. Con ello pretende decir que el proceso histórico puede elevar a la razón subjetiva del hombre hasta la forma más elevada, ajustándola así con la razón objetiva. *La inseguridad de la actividad humana deriva, por tanto, esencialmente, del hecho de no estar fundada sobre la comprensión del curso de la historia.* Las decisiones arbitrarias tomadas en situaciones históricas no hacen más que «probar» la ausencia de libertad de los hombres. Cuanto más desarrolla el hombre su capacidad de pensar y de orientar su conducta, tanto más libre y racional es, lo que en el estadio final quiere decir: emancipado de las determinaciones históricas. De esta forma, *el sentido de la historia humana radica en el acrecentamiento del papel de la razón y de la libertad y simultáneamente en su contribución a la emancipación del hombre.*

Los hombres primitivos, al igual que los animales, carecen de libertad; viven totalmente según sus instintos y sus pulsiones, en un mundo armónico, en el «paraíso terrenal». El «pecado original» —la implantación de la propiedad privada y, lo que es lo mismo, de la división del trabajo— emancipa y libera al hombre de sus instintos, pero al mismo tiempo le priva de libertad de cara al curso de la historia. *Una parte de los hombres —los «libres», los «patricios», los «barones»— se comportan a lo largo de la historia de un modo odioso e inhumano; estos «opresores», como clase, mantienen deliberadamente al resto de la humanidad, a los «esclavos», a los «plebeyos», a los «siervos», los «proletarios», en un estado de degradación.* Pero, por medio de los intereses materiales del proletariado —es decir, del conjunto de los oprimidos— y por medio del socialismo, del que el proletariado es potencialmente portador, el progreso de la historia hace acceder a los hombres a niveles cada vez más elevados de libertad. El hombre no sólo aprende a dominar cada vez mejor la naturaleza, sino que, a lo largo del proceso de su desarrollo, domina la historia, entendida como historia natural, la sociedad, y con ello se domina a sí mismo; en otras palabras, se hace cada vez más racional y «libre» frente a la necesidad.

30. K. Marx, *Frühschriften*, ed. por S. Landshut, Stuttgart 1953, 169.

Pero todo este proceso constituye un secreto de la historia racional, que se desarrolla según leyes firmemente establecidas pero inteligibles. Marx creía firmemente que la historia estaba *determinada*. La fe en la presencia de la razón en la historia constituye el núcleo de la doctrina progresista y optimista de Marx. En este punto, Marx sigue a Hegel. Pero, mientras que en Hegel es el «espíritu en el mundo» quien impulsa la historia hasta su final armónico, en Marx es la «economía» o las «relaciones de producción» quienes desempeñan este papel; son las relaciones jurídicas y de propiedad las que, independientemente de la voluntad de los hombres, se orienta hacia la meta final de la historia.

¿Independientemente de la voluntad de los hombres? ¿No insistió Marx en múltiples ocasiones en que *el hombre es actor de la historia* y que sólo se puede acceder al estadio final mediante la revolución, la acción y la violencia? El «imperativo categórico» marxiano: «prepara la revolución y llévala a cabo», no puede ser comprendido más que a partir de la *verdad* marxiana fundamental: el desarrollo histórico está prefijado. La idea de que la historia pudo haberse desarrollado de otra manera le era extraña a Marx y a su concepción de la historia, impregnada de un biologismo positivista propio de un siglo marcado por su creencia en el progreso. Pero como la comprensión de la historia del mundo real como un todo interdependiente de acontecimientos no permite conocer el sentido de la historia, hay que apoyar dicho sentido en la violencia, es decir, en la historia de la lucha de clases y en la victoria cierta del proletariado. Según Marx, tras la revolución proletaria no existirá ni represión ni violencia ni privación de libertad. La razón de este estadio armónico radica en el hecho de que *entonces* los hombres podrán dar forma por sí mismos a su propia historia; su conciencia habrá cambiado, para convertirse en la conciencia de unos hombres solidarios que viven en armonía.

Esta visión del futuro del joven Marx reposa sin duda alguna sobre impresiones que le proporcionó la historia de su época. La reflexión filosófica de los decenios del nuevo siglo estaba penetrada por la creencia en la aparición próxima y cierta de un alba radiante: «La época estaba penetrada por algo que recordaba el bullir de esperanzas escatológicas de la época del cristianismo primitivo; sería entonces, o no lo sería nunca, cuando despuntaría el día de la verdad; este día estaba cercano, y los contemporáneos pensaban que estaban destinados a hacer efectiva su ve-
nida»³¹.

31. R. Kroner, *Vom Kant bis Hegel* I, Tübingen 1921, 1-2; f. también

Marx y Engels consideraban como un dato cierto que la historia, al igual que la naturaleza, tiende, movida por la necesidad de sus propias leyes, hacia un estado de armonía. La historia discurre ante los ojos de los hombres como un río. Se desarrolla según un proceso cuyas leyes son parecidas a las de la naturaleza y el hombre es el funcionario de la voluntad histórica. El hombre no puede asumir la responsabilidad de su acción. Con esto, entramos en el otro aspecto del problema.

b) El determinismo histórico
y la libertad-responsabilidad del hombre

Según la doctrina marxiana, el hombre sólo puede llegar a conocer la voluntad histórica, acomodar su propia voluntad a ella y actuar de acuerdo en esta necesidad histórica. Esta acomodación de la voluntad subjetiva del hombre a la voluntad objetiva de la historia es lo que constituye, según Marx, la fe en la verdad del sentido de la historia. Marx confirma esta concepción del papel del hombre en la historia en la conocida definición del materialismo histórico³² tal como aparece en el prólogo de su obra *Contribución a la crítica de la economía política* (1859):

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias, independientes de su voluntad, relaciones de producción...

El individuo, dice Marx, es dependiente de la organización social, es producto de relaciones sociales a las que no puede sustituirse, porque

el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general.

Sigue ahora una frase considerada en la literatura marxista como la formulación clásica del materialismo histórico:

No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia³³.

H. Popitz, *Der entfremdete Mensch. Zeitkritik und Geschichtsphilosophie des jungen Marx*, Basel 1953.

32. El término «materialismo histórico» no fue acuñado por Marx; ya Engels había hablado anteriormente de la «concepción materialista de la historia».

33. K. Marx, *Introducción general a la crítica de la economía política* (1857), Córdoba (Argentina) 21969, 69.

La doctrina de la «infraestructura-superestructura»

El ser social determina la conciencia; la infraestructura, la economía, las condiciones materiales de vida determinan la superestructura, el pensamiento, las ideas, o sea, la filosofía, el arte, la religión. *La superestructura, en su esencia, es reflejo de la «base».* Como cada «base» produce su superestructura correspondiente, la forma social y el pensamiento que va vinculado a ella dependen de las relaciones de producción. Para ilustrar estas relaciones, Marx ofrece el ejemplo siguiente:

El molino de mano produce una sociedad de señores feudales, el molino de vapor una sociedad de capitalistas industriales ³⁴.

Este ejemplo, sin embargo, no sólo simplifica las relaciones reales entre la infra y la superestructura, sino que incluso contradice los hechos históricos —habría que analizar si realmente el molino de mano, como «base», produjo la superestructura de la sociedad feudal con sus formas jurídicas e intelectuales—, lo que nos autoriza a deducir una conclusión referente el progreso de la historia: la dependencia que Marx postula de la superestructura con respecto a la base aún no afirma nada de hecho sobre la cuestión decisiva del progreso de la base. ¿Cómo se ha desarrollado el molino de mano hasta convertirse en molino de vapor? Puesto que, según Marx, este paso no puede ser dado mediante un acto intelectual, debemos concluir que son *las fuerzas productivas en sí mismas*, es decir, los medios de producción (desde el hacha de sílex hasta la máquina especializada) y la fuerza de trabajo humano (por consiguiente, no el trabajo) que son dotados de espontaneidad. La espontaneidad, a su vez, se disuelve en las relaciones de producción (estructura económica de la sociedad) por la dialéctica de las fuerzas de producción, es decir, que estas relaciones de producción actúan las unas sobre las otras, «producido» de este modo el progreso de los medios de producción. Pero como las fuerzas productivas deben ser consideradas, en definitiva, como obra del espíritu humano, *la concepción materialista, interpretada correctamente, presupone la primacía del espíritu*. Que Marx rechazaba este punto de vista es lo que hemos tratado de demostrar. No obstante, muchas de sus palabras afirman la cooperación del espíritu en el progreso de la historia. De hecho, en otros pasajes de su obra, Marx afirma que *los hombres hacen su propia historia*. El texto citado más arriba, por ejemplo, continúa en estos términos:

34. *Frühschriften*, 498.

Pero los hombres, que producen las relaciones sociales conforme a su modo de producción material, producen de igual modo los principios, las ideas, las categorías, de acuerdo a las relaciones sociales³⁵.

¿Está de acuerdo con la concepción de Marx afirmar, como parecen indicar estos pasajes, que el pensamiento no es más que el producto de las condiciones materiales de existencia, el reflejo de relaciones materiales?

La esencia de la actividad del hombre en la historia

Esta pregunta ha desempeñado siempre un papel decisivo en la interpretación de Marx. Mientras que sus adversarios respondían afirmativamente, sus partidarios lo hacían negativamente. Así, por ejemplo, la escuela socialista de Viena, con Max Adler a la cabeza, ha vinculado a la teoría marxiana de la historia concepciones voluntaristas e idealistas³⁶. Consiguientemente, la escuela se veía obligada a insistir en la actividad y libertad del hombre frente al proceso histórico. En definitiva, la actitud que se adopte sobre este punto determina la respuesta que se dé a la cuestión relativa al sentido y tareas de la educación. Por este motivo, vamos a detenernos a estudiar este problema.

Es innegable que Marx admitía la influencia, el *papel activo* del hombre en la historia. Sabía que el hombre es naturaleza activa. A este respecto, el sentido de la tercera tesis sobre Feuerbach es claro:

La doctrina materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación³⁷, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado³⁸.

Posteriormente, escribirá en *La ideología alemana*:

Las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias³⁹.

La octava tesis sobre Feuerbach confirma esta visión sobre el papel activo del hombre: «Toda vida social es esencialmente

35. *Ibid.*

36. Cf. M. Adler, en el c. 3.

37. Marx alude aquí a los materialistas mecanicistas que se oponen a su postura.

38. K. Marx, *Tesis sobre Feuerbach*, en *Sobre la religión*, Salamanca 1974, 160.

39. *La ideología alemana*, 41.

*práctica*⁴⁰, es decir, está regulada por la voluntad; de esta forma, la voluntad, según el racionalismo marxiano, depende del conocimiento. Más aún, en *La ideología alemana* se define la diferencia entre el animal y el hombre en estos términos:

Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que empieza a *producir* sus medios de vida, paso este que se halla condicionado por su organización corporal. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material⁴¹.

Marx, en este texto, pone al acento sobre la actividad productiva voluntaria del hombre.

Pero esto supone que los hombres posean una concepción, una idea, una imagen de lo que ellos producen, y esto, tanto en el plano material como en el intelectual. En Marx, *la producción supone siempre la unidad de una actividad material e intelectual. La actividad productiva constituye un proceso determinado a un nivel intelectual, pero siempre sobre la base de un desarrollo material que posee sus propias leyes.*

El Marx maduro describe en estos términos, en el tomo I de *El capital*, la facultad del hombre para anticipar, programar y proyectar antes de ejecutar una acción cualquiera. Estas afirmaciones son testimonio de la continuidad de su pensamiento, tal como ya hemos indicado:

El trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza... Y a la par que de ese modo actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina... Aquí, partimos del supuesto del trabajo plasmado ya bajo una forma en la que pertenece exclusivamente *al hombre*. Una araña ejecuta operaciones que semejan a las manipulaciones del tejedor, y la construcción de los panales de las abejas podría avergonzar, por su perfección, a más de un maestro de obras. Pero, hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya *en la mente del obrero*; es decir, un resultado que tenía ya existencia *ideal*. El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, *realiza en ella su fin*, fin que él *sabe* que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad (Cap. I, 130-131).

40. *Sobre la religión*, 161.

41. *La ideología alemana*, 19.

Si nos atenemos a este texto, la ideología, la superestructura, el pensamiento, no constituirían el reflejo de unas determinadas relaciones de producción, sino que, al contrario, sería la infraestructura —las relaciones de producción—, la que estaría constituida de acuerdo a una intencionalidad determinada previamente.

¿Es correcta esta interpretación de las afirmaciones de Marx? ¿quiere decir esto que el hombre tiene libertad para fijarse a sí mismo metas, como «leyes», «normas», «proyectos», que determinen su voluntad? ¿puede el hombre intervenir en la historia cuando su curso está determinado por normas económicas? Si y no. No puede en el sentido de que su intervención no puede plasmarse en cambio, inversión o renovación; pero sí puede intervenir en el sentido de provocar una aceleración. Tan pronto como el hombre se penetra de «la inteligencia de la necesidad», es decir, tan pronto como capta las normas naturales que rigen el curso de la historia, puede movilizar su voluntad de acuerdo con el plan de la historia. De esta forma, *la actividad humana está siempre vinculada a los procesos materiales*, que se rigen de acuerdo a sus leyes propias. En el ejemplo aducido más arriba, lo que existía ya «en la mente del obrero», del «constructor», es «producido» por las relaciones sociales de producción.

La acción de los hombres se ejerce sobre la base y en el marco de las relaciones de producción

Como hemos visto, Marx unas veces concede mayor peso a las «circunstancias» y otras a la actividad creativa del hombre; pero, de cualquier forma, esto último no puede ser comprendido como expresión de la libertad del hombre frente a la historia. *Lo fundamental es que no se pueden considerar al hombre ni a la historia separados de las relaciones de producción*. Al contrario de lo que sucedía en la filosofía de su tiempo, «que desciende del cielo sobre la tierra», Marx sigue el camino inverso y «asciende de la tierra al cielo»⁴². No existe una actividad *autónoma* en el sentido propio de la palabra; tan sólo la naturaleza y la historia son autónomas:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado⁴³.

42. *Ibid.*, 26.

43. *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, en OE, 95.

Si nos atenemos a la letra de esta cita, habría que darle la razón a Marx. Los hombres no pueden hacer su propia historia más que «bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado». Pero si enmarcamos las palabras de Marx en el contexto de lo indicado más arriba, tendremos que afirmar que el hombre puede ser activo, pero no autónomo. Marx conoce la *naturaleza activa del hombre*, que tiene el poder de transformar la naturaleza exterior a él por medio de una acción consciente y definida. Pero *esta actividad debe estar subordinada a las fuerzas productivas que se desarrollan espontáneamente y «adaptarse» a los fines de la historia*, es decir, que *debe conformarse al proceso natural que conduce al socialismo*. La voluntad, por esencia, es re-acción ante la historia *en proceso de desarrollo*. «Los hombres hacen su propia historia». Ciertamente, pero lo que acontece en la historia está predeterminado. Y si el hombre, con su «libertad», lo único que puede hacer es influir sobre una historia ya determinada, entonces evidentemente se puede decir de él que es activo, pero no libre. Puesto que la voluntad, según esta doctrina, está siempre unida al curso determinado de la historia que, teóricamente, alcanzaría sus propios fines al margen de esta voluntad humana, es decir, al margen de la acción del hombre.

A lo largo de la discusión entablada con los críticos del materialismo histórico, Engels completó el análisis de las relaciones entre «base» y «superestructura». Insistió en numerosas ocasiones en el hecho de que la estructura material no es el único determinante del desarrollo histórico, sino que también entran en el juego influencias ideológicas, que con frecuencia «determinan esencialmente la forma» de este desarrollo. Con ello, Engels concede a la superestructura una importancia mucho mayor que hasta entonces. Engels habla de múltiples fuerzas que se entrecruzan para producir un acontecimiento histórico. En un texto fechado en 1895, afirma:

La evolución política, legal, filosófica, religiosa, literaria o artística, descansa en la evolución económica. Pero todas ellas reaccionan una en otra y en la base económica ⁴⁴.

44. Fr. Engels, en *Sozialistischer Akademiker* (Okt. 1895), citado por E. Bernstein, *Socialismo teórico y socialismo práctico*, Buenos Aires 1966, 20. Más tarde, Karl Kautsky (1854-1938) formuló de forma más clara el «punto de vista marxista»: «La expresión superestructura ideológica, opuesta a la estructura económica como infraestructura material, no hay que tomarla al pie de la letra... La base material está ampliamente penetrada por el espíritu. Y a la inversa, la superestructura ideológica no es en ningún caso de naturaleza

De acuerdo con este texto, el marxismo, es decir, la doctrina de Marx tal como fue ulteriormente desarrollada, no niega en absoluto la influencia de las fuerzas ideológicas sobre el desarrollo histórico; admite que se dan *efectos recíprocos*, pero rechaza con razón la pretensión de afirmar *el carácter incondicional de las fuerzas espirituales*. En oposición a la concepción de la historia en vigor hasta entonces, concede una gran influencia a las relaciones económicas. A pesar de todo, se mantiene, de acuerdo con la concepción de Marx⁴⁵, que, al igual que el «espíritu» nace ya tarado con la «maldición» de estar preñado de materia, el hombre, en cuanto ser vivo, arrastra la maldición de estar encadenado al curso necesario de la historia —y a las fuerzas productivas que se desarrollan de acuerdo con su propia espontaneidad— y de no poder escapar de él. *La libertad, es decir, la actividad del hombre, no se manifiesta más que en el marco de la determinación social e histórica*. Incluso admitiendo que el progreso de las fuerzas y la actividad productivas está determinado por el espíritu —lo que se podría deducir de numerosas expresiones de Marx—, se mantiene sin embargo que el espíritu está siempre vinculado al proceso de producción; y éste le preexiste, se desarrolla según leyes que le son inmanentes y está marcado por el sentido de la historia tal como le describe Marx. No se puede zanjar esta cuestión sobre la base de la doctrina de la infraestructura y de la superestructura, ni preguntándose si existen ya fuerzas espirituales que actúan en la infraestructura. La respuesta ha de venir más bien sobre la base de la concepción marxiana de la historia. De acuerdo con ella, la infraestructura posee una «fuerza impulsora propia» y se encamina «por su propia fuerza», es decir, sin participación de la superestructura, hacia su meta.

- c) La educación tiene como misión orientar la conciencia hacia el estadio final del mundo, meta hacia la que la historia se encamina necesariamente

La sociedad «verdadera» se construye de acuerdo con un proceso necesario. Pero este proceso debe ser sostenido y acelerado por los hombres que conocen *esta* necesidad. El curso lógico y

puramente espiritual... Consiguentemente, no se puede sin más decir que la infraestructura se compone sólo de realidades materiales y la superestructura de ideas y sentimientos. Tanto en una como en otra, los objetos materiales son tan necesarios como la actividad espiritual: *Materialistische Geschichtsauffassung I*, 1927, 813.815.817.

45. *La ideología alemana*, 31.

progresivo de la historia está determinado por una fuerza impulsora orientada hacia una meta última. La voluntad humana subjetiva depende de esta voluntad objetiva e histórica y no posee más que una importancia secundaria. Jamás se podrá conseguir nada ni por la educación ni por la violencia política si el proyecto que se quiere hacer realidad no responde al desarrollo necesario del proceso social. *Y, sin embargo, la educación es necesaria. Su significado y su tarea consisten en provocar la máxima aceleración en el proceso histórico y en hacer posible, es decir, hacer triunfar, la transformación de la conciencia de los hombres.* Volveremos sobre las consecuencias que de ahí se derivan cuando hayamos dilucidado los problemas aún pendientes.

2. *Importancia del trabajo para la construcción y la educación del hombre futuro*

Para Marx, el motor de la historia es el trabajo. De hecho, desempeña el papel principal en toda su teoría sobre la educación.

Ya Hegel había reconocido en el trabajo el fundamento de la «realización del hombre». El hombre sólo puede realizarse trabajando, porque ha sido el trabajo el que ha creado al propio hombre. De acuerdo con las teorías darwinistas, Engels —en su texto sobre *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre* (probablemente de 1876)— indica que *el desarrollo del hombre a partir de sus antepasados, los monos, se opera mediante el trabajo*⁴⁶. El trabajo es, por tanto, el medio mediante el cual el hombre llega a ser tal hombre:

Primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano, que, a pesar de toda su similitud, lo supera considerablemente en tamaño y en perfección⁴⁷.

Mientras que el animal está preso en la red de la naturaleza, el hombre «produce» su propio ser mediante el trabajo. Es con el trabajo y mediante el trabajo social como nace el lenguaje. Ambos, el trabajo y el lenguaje, «producen» el ser social que es el hombre. El hombre es, de esta forma, a un nivel antropológico, el

46. La obra más conocida de Ch. Darwin, *Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl*, había aparecido en 1871.

47. Fr. Engels, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, en OE, 374.

ser trabajador. Por ello, el hecho de producir, de ser activo, de trabajar, constituyen la característica de lo que hay de propiamente humano en el hombre. El hombre es el ser vinculado, llamado al trabajo.

En la sociedad primitiva, el hombre y su obra forman una unidad, el hombre vuela su esencia humana en lo que él produce y su obra lleva su marca; pero con la implantación de la propiedad privada, se produce una escisión de la humanidad en propietarios de los medios de producción y en trabajadores (división del trabajo), y el hombre cae en la *alienación* —según un concepto tomado de Hegel—, lo que quiere decir que el hombre experimenta la separación de sujeto y objeto. El trabajador ha perdido sus medios naturales de trabajo que van a parar a manos de un propietario, un poseedor, un capitalista, es decir, un «opresor»:

El obrero no se afirma, sino que se niega en su trabajo, no se siente bien, sino a disgusto, no desarrolla sus libres energías físicas y espirituales, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por tanto, el obrero sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en éste se siente fuera de sí⁴⁸.

En la *sociedad primitiva*, el hombre produce su obra con un material que pertenece a todo el mundo; realiza su ser en su acción e intercambia su obra con la de otros hombres. En este intercambio llena su conciencia no de cualquier objeto, sino de humanidad objetivada.

En la *sociedad de clases*, por el contrario, el obrero produce en beneficio de otro más poderoso, del propietario de los medios de producción, del «opresor». De esta forma, el hombre cae en dependencia, es explotado y pierde su modo de existencia humana original. Este estado de cosas, a lo largo del proceso histórico, no sólo ha provocado la separación de objeto y sujeto, es decir, la división de clases hasta su más alto grado, sino también la división de funciones dentro de la fábrica, desencadenando en el hombre la *pérdida absoluta de su propio ser*. Mediante la división del trabajo, «el acto propio del hombre le deviene extraño... Ella le esclaviza en vez de dominarla él»⁴⁹.

El hombre se ve separado del producto de su trabajo y del trabajo en cuanto tal, de las herramientas que pertenecían primitivamente a todos. De esta forma, se degrada a sí mismo hasta el nivel de una mercancía que el propietario de los medios de pro-

48. K. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*, en *Sobre la religión*, 140.

49. *La ideología alemana*, 34.

ducción puede comprar en el mercado del trabajo. El hombre se atrofia en la medida en que no se dan entre los hombres más lazos que el «frío cálculo despojado de sentimientos»⁵⁰; sus fuerzas creadoras se agotan, sobre todo a medida que cae en la especialización. Poco a poco, la concatenación de los dos procesos de que consta la división del trabajo (separación del objeto del trabajo y división de funciones sobre la base de la especialización necesaria) engendra la cosificación de las relaciones humanas. De esta forma, el hombre va perdiendo su propia humanidad. Marx describe esta situación con el término *auto-alienación*. Con él pretende poner de manifiesto cómo el hombre, en esta situación, no sólo está alienado con relación a la unidad original hombre-trabajo, sino que también está alienado en su relación con los demás hombres y en su propia conciencia. La auto-alienación es «el hecho por el cual el hombre se convierte en extraño al hombre». El propietario de los medios de producción, el capitalista, es dueño y señor de los obreros a través de los medios de producción, del capital, de la división del trabajo (designado estos distintos conceptos la misma realidad). De esta forma, el trabajo se convierte en maldición, y esto, como dice Marx, «por la actividad misma del hombre».

Antes de abordar el problema de la *formación de clases*, ligado al de la división del trabajo, resumamos: el hombre de la sociedad en la que se da división del trabajo ha caído en una situación de dependencia y precariedad precisamente por el trabajo. Este ya no está al servicio del *desarrollo* del hombre como en la sociedad primitiva, es decir, al servicio de la construcción de la esencia humana como tal. *A partir del momento en que la unidad original del hombre y del trabajo se rompe, el hombre se ve despojado de su auténtica esencia, de su humanidad*. En la sociedad de clases, el hombre no puede ya objetivar su esencia humana en su trabajo parcelado y, de esta forma, pierde su arquetipo original: su unidad. Esta situación que comienza con la división del trabajo, adopta en la época del capitalismo formas cada vez más brutales.

Una consecuencia de este proceso histórico es igualmente la *fragmentación de la unidad de la sociedad humana en dos grandes clases*: en poseedores y desposeídos, amos y esclavos, señores feudales y siervos, capitalistas y proletarios. Impulsados por la necesidad histórica, estas clases luchan por la conquista del poder; ellas son «las fuerzas impulsoras de las fuerzas impulsoras» que suscitan y mantienen la *lucha de clases*, poniendo en movimiento

50. *Frühschriften*, 528.

la historia y conduciéndola hacia su meta final. La lucha de clases es *el* medio mediante el cual la humanidad se arranca de su estado de esclavitud y de alienación y se realiza como tal humanidad. Weinstock describe de forma acertada la lucha de clases como «la cruzada de los esclavos del trabajo alienado para recuperar su naturaleza humana»⁵¹.

La historia ha alcanzado dentro del orden social capitalista, por tanto, en la época misma de Marx, su nivel más bajo en lo que a la vida social y humana se refiere. Pero el proceso histórico «sabe» que esta situación será superada por medio de la lucha de clases. Y lleva a su máximo desarrollo las contradicciones de clase que se dan en el capitalismo. El proletariado, que alberga potencialmente en su interior el comunismo, toma conciencia de su misión, elimina la división del trabajo y establece la sociedad comunista. Las condiciones previas para que se dé este proceso revolucionario son las siguientes: una *pauperización masiva*, la *producción de una conciencia comunista*, y, unido a esto, una *transformación masiva* de los hombres.

Todo esto no puede ser realizado más que por medio de una *revolución* que se produce natural y necesariamente al final de la historia y que inaugura la «historia consciente» de la humanidad. Por esta razón, Engels podía calificar de prehistoria a la historia que había acontecido hasta entonces:

La revolución no sólo es necesaria porque la clase *dominante* no puede ser derrocada de otro modo, sino también porque únicamente por medio de una revolución logrará la clase *que derriba* salir del cieno en que está hundida y volverse capaz de fundar la sociedad sobre nuevas bases⁵².

Cuando quede constituida la sociedad comunista, libre ya de la división del trabajo, es decir, de la propiedad privada de los medios de producción, cada hombre podrá emprender una actividad libre, no alienada⁵³. El hombre, entonces, dejará de ser un aborto atrofiado. Por gozar de una «disponibilidad absoluta», libremente otorgada, puede convertirse en «hombre total», en hombre plenamente desarrollado. En esto radica el sentido del trabajo y de la lucha de clases: conducir al hombre, a lo largo del proceso histórico necesario, a una nueva unidad, superando un estado de escisión. *Gracias al trabajo no dividido, aquello que*

51. H. Weinstock, *Arbeit und Bildung - die Rolle der Arbeit im Prozess unserer Menschwerdung*, Heidelberg 1954, 43.

52. *La ideología alemana*, 82.

53. Cf. anteriormente, p 41.

hay de propiamente humano en el hombre es renovado, pero esta vez para siempre. Tan pronto como se suprime la apropiación de los medios de producción, el trabajo queda libre de su maldición, el hombre y la humanidad entran en la era de la salvación.

Pero el trabajo no es sólo un medio de asegurar el mantenimiento de la vida humana, sino que, esencialmente, es *la fuerza impulsora* de la humanización del hombre y del progreso histórico. Partiendo del estado de armonía original, orienta la historia hacia su término (la sociedad sin clases), atravesando un estadio de decadencia social y humana. A lo largo del proceso histórico, trasforma al hombre y resuelve el antagonismo entre el hombre y la naturaleza. El trabajo —el trabajo productivo— no se opone al pensamiento, al espíritu; siendo ciertamente una operación corporal, hace que el espíritu se inserte en el proceso de producción. En este sentido, la concepción marxiana del trabajo es, como la de Hegel, humanista. El trabajo es *la fuerza impulsora que permite al hombre acceder a la humanidad*. Tiene, por consiguiente, una *importancia pedagógica* eminente en cuanto que, en la sociedad socialista, el trabajo y la educación deben estar unidos⁵⁴.

3. *La forma existencial del hombre*

Teniendo en cuenta todo lo indicado, llegamos a la siguiente conclusión: el proceso histórico «racional» y sus fuerzas impulsoras —trabajo y lucha de clases— constituyen el punto de arranque del desarrollo de la sociedad y posibilitan su progreso. El hombre no es el portador o el arquitecto de la historia. Como ya hemos indicado, el hombre no puede más que afirmar el desarrollo históricamente necesario y actuar de acuerdo con él. El hombre está enteramente vinculado a las fuerzas socio-económicas; sigue estrictamente el movimiento de la historia.

a) *El hombre, un ser social*

A partir de este presupuesto, el ser del hombre no puede ser determinado más que como «*ser social*» o «*actividad social*». Al comenzar el estudio de las *relaciones entre individuo y sociedad*, es preciso citar las palabras de Marx:

El individuo es el *ser social*. Su vida... es exteriorización y actualización de la *vida social*⁵⁵.

54. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, 347.

55. *Frühschriften*, 238.

La existencia social del hombre es lo que caracteriza *su* forma existencial. Con ello, se niega el hombre como ser individual y se le afirma como ser social. La sociedad es considerada como un todo psíquico, que no sólo se impone sobre el individuo, sino que le determina en todas sus manifestaciones:

No hace falta ser un lince para ver que, al cambiar las condiciones de vida, las relaciones sociales, la existencia social del hombre, cambian también sus ideas, sus opiniones y sus conceptos, su conciencia, en una palabra⁵⁶.

El hombre es producto de su medio y, en cuanto tal, pierde su existencia personal. La estructura del proceso histórico y del proceso de trabajo, que sirven de base a su existencia, determinan a los hombres como seres sociales, de igual forma que, a la inversa, sólo el hombre social «produce» el proceso histórico y el proceso del trabajo sobre la base de las relaciones de producción.

La forma del ser social del hombre no es resultante, sin embargo, de su lugar en el proceso histórico y social —a pesar de que este hecho sea fundamental—, sino que está *sociológicamente determinada*. Las relaciones de producción fuerzan a los individuos aislados a la *producción en común*. De esta forma, el hombre se ve obligado a establecer relaciones con los demás hombres. El «ser social» o, en otros términos, la conciencia colectiva, nacen de las necesidades vitales y vienen exigidos por la supervivencia del propio ser. El hombre reconoce a lo largo de la historia que sólo la organización social puede librar al individuo aislado del temor de una existencia despojada. Y tras esta liberación, el hombre conquista el espacio y el tiempo necesarios para interesarse por metas más elevadas. Este estado superior, naturalmente, no puede ser alcanzado en toda su amplitud más que cuando sea superada la alienación como estado de pecado. Sólo entonces el hombre es dueño de las cosas y de la naturaleza. Por ello es preciso que el desarrollo social necesario alcance su objetivo para que sea asegurado el mantenimiento de este estado; por otra parte, este estado no se desarrolla sin el ser social:

Solamente dentro de la comunidad (con otros, tiene todo) individuo los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos; solamente dentro de la comunidad es posible, por tanto, la libertad personal. En los sustitutivos de la comunidad que hasta ahora han existido, en el estado⁵⁷, etc., la libertad personal sólo existía para los

56. *Manifiesto comunista*, 79.

57. Para Marx, el estado es un «sustitutivo» porque está firmemente convencido de que desaparecerá tras la revolución proletaria.

individuos desarrollados dentro de las relaciones de la clase dominante y sólo tratándose de individuos de esta clase⁵⁸.

b) La sociedad y el trabajo producen al hombre auténtico

De esta manera, la forma existencial *social* es una condición previa tan necesaria para la *formación general y universal* del hombre como el trabajo, que constituye al mismo tiempo *el medio de socialización y formación*. Ya que sólo en y por medio de ella es como el hombre puede lograr un desarrollo pleno y expresar la «plena unidad esencial del hombre con la naturaleza»⁵⁹. Y sólo es *bueno* este hombre *natural y social*. *Formar a este hombre bueno, adaptado a la vida social, es la meta a la que tiende el proceso histórico general*. Esa es, en definitiva, la meta de la historia: *dar forma al hombre social y consiguentemente bueno*:

La historia toda es la historia preparatoria de la conversión del *hombre* en objeto de la conciencia *sensible* y de la necesidad del «*hombre en cuanto hombre*» en necesidad⁶⁰.

La historia, consiguentemente, es

- 1) historia del *desarrollo* hacia la sociedad sin clases y
- 2) hacia el «*hombre auténtico*», es decir, hacia el hombre social y bueno.

Es el trabajo el que constituye, como ya hemos indicado, la actividad propiamente humana. Es él el que produce al hombre social. A lo largo del proceso del trabajo es cuando aparece un hombre diferente al hombre de la necesidad. La sociedad constituye el espacio vital del hombre auténtico:

La *sociedad* es, pues, la plena unidad esencial del hombre con la naturaleza, la verdadera resurrección de la naturaleza, el naturalismo realizado del hombre y el realizado humanismo de la naturaleza⁶¹.

Pero el presupuesto al que se alude en esta cita no es válido para cualquier sociedad. A ambos sinónimos, «naturalismo» y «humanismo», que constituían en el estadio original una unidad, hay que añadir un tercer concepto: *comunismo*. A consecuencia de la división del trabajo y de la propiedad privada, la auto-alienación

58. *La ideología alemana*, 86-87.

59. K. Marx, *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid 1972, 146.

60. *Ibid.*, 152-153.

61. *Ibid.*, 146.

ción, el auto-extrañamiento del hombre han llegado a su máxima expresión en el orden social capitalista. Las relaciones de los hombres entre sí han adquirido formas inhumanas, y de ahí que se presente

el comunismo como superación *positiva* de la *propiedad privada* en cuanto *autoextrañamiento del hombre del hombre*, y por ello como *apropiación real* de la *esencia humana* por y para el hombre⁶².

Restauración a un nivel más elevado del estadio original, liberación de todo mal social. Sólo entonces el hombre se siente a sí mismo auténticamente humano, hombre social:

Este comunismo es, como completo naturalismo = humanismo, como completo humanismo = naturalismo; es la verdadera solución del conflicto entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y el hombre, la solución definitiva del litigio entre existencia y esencia, entre objetivación y autoafirmación, entre libertad y necesidad, entre individuo y género. Es el enigma resuelto de la historia y sabe que es la solución⁶³.

- c) El ser humano es siempre un ser histórico; el ser histórico está ligado a la libertad

Marx, en oposición al ideal de formación clásica, idealista, estética, de la pedagogía alemana del tiempo de Goethe, tendente al desarrollo armónico de una humanidad noble y de una personalidad autónoma, llegó al convencimiento absoluto de que *no existe el ser humano fuera de una existencia histórica y al margen del trabajo*. El hombre auténtico es siempre, *eo ipso*, por el mero hecho de serlo, miembro de una sociedad real. Dependiente de una estructura social, es decir, de las relaciones de producción, que preexisten a él. Este es el significado que encierra para Marx el hecho de que el hombre sea un ser «social».

Y no le falta razón. Pero, ¿esto significa que el hombre posee exclusivamente un carácter social, y —lo que es lo mismo— que es un ser colectivo, es decir, conformado por el mundo entorno? Esta deducción marxiana nos resulta difícil de aceptar. A pesar de los vínculos que le ligan indiscutiblemente a la sociedad, el hombre dispone, al menos como posibilidad, de un espacio para la libertad, para la decisión moral. Ciento que la libertad no puede ser probada por lógica; constituye más bien un asunto metafísico.

62. *Ibid.*, 143.

63. *Ibid.*

Pero nosotros la detectamos en la vida personal e histórica del hombre, que está conformado y penetrado por la voluntad y que aspira a la libertad. Si le faltara ésta, el hombre sería incapaz de desarrollar su iniciativa y su audacia hasta la renuncia de sí.

Pero, según Marx, el hombre carece de espacio para la libertad, por restringido que sea. El proletario o el proletariado sólo pueden actuar de una forma determinada y previamente fijada. Su actividad viene marcada por una conciencia proletaria existente ya potencialmente. En otras palabras, el hombre, en su actuación, está encadenado al proceso histórico. Es incapaz de realizar un acto moral, de tomar una decisión voluntaria o de realizar una acción que, por encima de las restricciones y determinaciones a las que hemos aludido, brotara de su propia persona. La persona, el individuo, desaparecen en Marx en beneficio del hombre, que siempre es considerado como «hombre social», «miembro de una especie». Cuando Marx utiliza el término «individuo» no hay que entenderle en el sentido de «realización plena del individuo»⁶⁴. Ciento que, según Marx, el *hombre* debe realizarse, pero en cuanto ser social. A lo largo del proceso histórico, tan sólo el «carácter de especie» del hombre debe acceder a la libertad. Este carácter de especie es, según Marx, *idéntico al universal humano, es decir, al ser del hombre: y, consiguientemente, reduce a nada el ser concreto*. El hombre, en cuanto «miembro de una especie», no posee carácter individual. De esta forma, el hombre no puede ser autónomo, ni siquiera condicionalmente autónomo; no es un individuo, sino un «ser social», atado con cadenas de bronce a la sociedad, a las condiciones de la producción, al proceso histórico, incapacitado para cualquier actividad autónoma.

4. *Lugar y tarea del hombre en la historia*

Tras haber enunciado los fundamentos de la teoría marxiana, resumámosla en la *óptica particular de la cuestión de la libertad*.

a) *Mirada hacia el futuro*

La filosofía revolucionaria de la historia de Karl Marx remite al hombre a un estado social *futuro*, al cual conduce necesariamente el proceso histórico, de acuerdo con leyes internas y ocultas. Pero el modelo de estadio final debe *también* ser implantado en la conciencia del hombre social, es decir, debe ser asumido por

64. Cf. E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre*, México 1962.

el hombre. Si éste ha interiorizado en su conciencia el modelo de la sociedad sin clases, se esforzará, mediante la lucha social, por lograr su más rápida implantación. Por otra parte, este estadio sólo puede ser alcanzado cuando la historia haya arribado a su madurez; no puede ser realizado «arbitriariamente». No obstante, cuando Marx invita a sus contemporáneos a volver su mirada hacia la sociedad futura, quiere despertar en ellos perspectivas que conduzcan a una vida futura «humana». El hombre debe estar preparado para, en el mismo momento en que la historia acceda a su madurez, tomar las armas y luchar en favor de la sociedad nueva, para colaborar activamente con la historia y en el implantación del comunismo. Pues el comunismo es «la vuelta del hombre desde la religión, la familia, el estado, etc., a su existencia *humana*, es decir, *social*»⁶⁵.

Es indudable que todo este cúmulo de esperanzas que se depositan en el futuro tienen por misión estimular y activar al hombre; proporcionarle también una fuerza moral que se deriva del carácter de exigencia que comporta esta adhesión al futuro; al mismo tiempo, esta esperanza en el futuro determina al hombre a trabajar plenamente consciente de sus responsabilidades de cara a un porvenir mejor, a pesar de que, según Marx, este futuro deba instaurarse de modo inevitable. El hombre no vive en función del pasado ni, como el animal, en función del presente, sino sólo en función del futuro. Por ello se adhiere gustosamente a quienes le prometen una vida bella, auténtica y armoniosa en un mundo futuro, sin preocuparse por saber si este mundo será instaurado de acuerdo con sus propias leyes o por medio del trabajo del hombre o por la unión de ambos. Lo único importante es que surja ese mundo nuevo.

Del conocimiento que Marx y Engels tenían de la meta final de la historia, así como del futuro mundo bello y nuevo surge el deseo comprensible de que *la* verdad de un proceso histórico previsto y «probado científicamente» sea compartida por *todos* los hombres. Por ello, la idea de la sociedad del futuro no debe convertirse en asunto privado de unos pocos hombres, sino que debe ser asumida por un gran número de hombres, más aún, por la voluntad subjetiva de toda la humanidad.

65. *Manuscritos*, 144.

b) El problema de la libertad en la historia propiamente dicha y en el reino de la libertad.

En esta concepción de la historia, *no existe, en última instancia, auténtica libertad de decisión*. La historia se mueve siguiendo leyes internas, independientes del hombre; éste, por su parte, puede descubrir estas leyes, aceptarlas y aplicarlas por medio de su acción a la realidad. «Los hombres hacen su propia historia», dicen los marxistas. Es verdad; pero sólo cuando captan y aceptan las fuerzas y los fines que mueven la historia. *El hombre, por tanto, es «libre», o sea, activo y coronado por el éxito, cuando se conforma al curso de esta evolución natural*; debe «reconocer» la necesidad del proceso histórico, asumirla voluntariamente, para, a continuación, ejercer su actividad en consonancia con la necesidad. Tan sólo el conocimiento de las fuerzas impulsoras de la historia hace de los hombres «los auténticos señores de la naturaleza», como afirmaba Engels. Tan sólo es en este estadio final cuando se produce «el salto de la humanidad del reino de la necesidad al reino de la libertad», cuando los hombres llegan a ser verdaderamente libres. Según Engels, sólo entonces el hombre se separa definitivamente del reino animal: los hombres construyen a partir de entonces su propia historia por sí mismos, es decir, dejan entonces de ser «ciegos», o, en otras palabras: la historia deja de estar determinada para ser «construida» por los hombres con conocimiento de causa⁶⁶.

66. Textos posteriores del «Marx maduro» se orientan en el mismo sentido. A diferencia de Engels, para él el «reino de la libertad» sólo comienza allí donde termina el trabajo. El reino del trabajo y de la historia es siempre un «reino de la necesidad», «impuesto por la necesidad y por la coacción de los fines externos». La libertad del hombre en la sociedad final consiste para él —y en esto está perfectamente de acuerdo con Engels— en que «el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente este su intercambio de materias con la naturaleza, lo pongan bajo su control común en vez de dejarse dominar por él como por un poder ciego... Pero, con todo ello, siempre seguirá siendo éste un reino de la necesidad», pero que ya no habrá que dominar de un modo «ciego». Sólo más allá de la frontera de este reino de la necesidad comienza, para Marx, «el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí, el verdadero reino de la libertad, que sin embargo sólo puede florecer tomando como base aquel reino de la necesidad. La condición fundamental para ello es la reducción de la jornada de trabajo»: Cap. III, 759.

c) La verdad de la filosofía
de la historia se verifica en la praxis

La filosofía de la historia, según Marx, debe hallar su confirmación en la realidad; de otra forma, el conocimiento filosófico no es verdadero. Sin embargo, *tiene que* ser verdadero. Para Marx constituye una certeza científica el hecho de que el trabajo y la lucha de clases son las fuerzas impulsoras de la historia. En un siglo que cree en la ciencia, se impone aquello que es tenido por verdadero por la ciencia social e histórica. Cuando, sin embargo, como en este caso, la «visión científica del futuro» no se realiza, o cuando aún no se han cumplido las condiciones fijadas por el autor de esta ciencia, son entonces la agitación política y la lucha de clases quienes deben demostrar la verdad de aquellas afirmaciones. Lenin actuó más tarde de acuerdo con esta visión de las cosas. Pero ya mucho antes, en la segunda tesis sobre Feuerbach, aparece clara la idea de que el hombre debe probar en la praxis la verdad de su pensamiento:

El problema de si el pensamiento humano puede llegar a una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema *práctico*. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento⁶⁷.

5. *Esencia, forma y objetivo de la educación socialista:
consecuencias prácticas para la lucha política*

De la concepción marxiana de la historia y de la imagen del hombre que en ella se encierra, se derivan una serie de posibilidades de cara a estructurar la educación. Distinguiremos en la formulación general indicada más arriba⁶⁸ dos aspectos que van ligados en la praxis.

a) La educación responde a la teoría del reflejo

La educación se concibe como un avanzar, sobre la base del proceso de producción, es decir, a lo largo del proceso de producción, en dirección del estadio histórico final. La modificación del proceso de producción se traduce en modificación del mundo entorno; éste se refleja en la conciencia de los hombres y les forma —les educa— de acuerdo a los datos históricos previos:

67. *Sobre la religión*, 160.

68. Cf. anteriormente, p. 64.

Si el hombre forma todos sus conocimientos, sus sensaciones, etc., a base del mundo de los sentidos y de la experiencia dentro de este mundo, de lo que se trata es, consiguientemente, de organizar el mundo empírico de tal modo que el hombre experimente y asimile en él lo verdaderamente humano, que se experimente a sí mismo en cuanto hombre⁶⁹.

La educación, por tanto, depende del conocimiento sensible. De ahí, que todo dependa de la educación de los sentidos que asimilan el mundo entorno y que a su vez influye sobre ellos. Engels elaboró de forma más penetrante el mecanismo de la educación como reflejo: según él, el conocimiento es un reflejo de la materia. Desde un punto de vista materialista, «nuestros conceptos acerca del mundo» son «una imagen refleja exacta de la realidad»⁷⁰.

Esta es la razón por la que el mundo de los sentidos debe ser conformado «de forma humana», como muestra igualmente la siguiente cita de Marx:

Si el hombre es formado por las circunstancias, será necesario formar las circunstancias humanamente. Si el hombre es social por naturaleza, desarrollará su verdadera naturaleza en el seno de la sociedad y solamente allí, razón por la cual debemos medir el poder de su naturaleza no por el poder del individuo concreto, sino por el poder de la sociedad⁷¹.

Es verdad, como ya sabemos, que la actividad de los hombres interviene en la conformación de las circunstancias, pero el «poder de la sociedad» que circunda al hombre le impide en la práctica que esta conformación se salga del proceso social y de su necesidad natural. Por ello, en definitiva, es el proceso histórico al que le corresponde la tarea de humanizar el mundo empírico⁷².

b) La educación es la actividad consciente de una clase históricamente consciente de cara a otros hombres

Los «iniciados» tienen el deber de orientar a los «no iniciados», sobre todo a la generación joven, hacia la meta última de la historia. Marx insiste incesantemente en que el proletariado debe ser conducido hasta la conciencia (una conciencia que existe ya en él potencialmente) de la precariedad de su condición humana,

69. *La sagrada familia*, 197.

70. Fr. Engels, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, en OE, 625.

71. *La sagrada familia*, 197.

72. Cf., posteriormente, cap. 6, p. 317.

para, a partir de esta conciencia proletaria —la «conciencia revolucionaria»— preparar la revolución. Engels, y más tarde Lenin, atribuyeron a esta toma de conciencia de las condiciones de existencia social una importancia de cara a la acción histórica mucha más que Marx quien, quizás (?), confiaba más en el desarrollo histórico. Pero también en Marx la conciencia «correcta» o la «conciencia proletaria», tiene importancia como activadora de la historia. Por ello el *Manifiesto comunista* debía convencer al proletariado de que él constituye «la auténtica clase revolucionaria», de que, más que las demás clases, él posee la «clara visión de las condiciones, los derroteros y los resultados generales a que ha de abocar el movimiento proletario»⁷³.

Al acceder el proletariado a la conciencia de su propia situación, las masas trabajadoras debían ser conducidas mediante un proceso de educación hasta la conciencia de la necesidad de la revolución; su toma de conciencia debía conducir a «derrocar el régimen de la burguesía» y a «llevar al proletariado» —en cuanto vanguardia— «a la conquista del poder»⁷⁴.

El proceso de educación es en su esencia proceso de producción

Esta educación (=instrucción o formación) consciente va acoplada al proceso de producción. Para Marx, el «trabajo intelectual» no es más que una forma de producción diferente, cualitativamente superior. *La educación, la instrucción, es también un proceso de producción que se despliega a partir de la base material.* La enseñanza que imparte el maestro y el estudio del alumno se rigen por las mismas leyes que rigen en la producción industrial. El producto del aprendizaje es resultado de la aplicación de los medios de producción y de las fuerzas de producción. La educación puede ser «servida» en un momento determinado y puede ser estimada su calidad igual que sucede en la industria con el producto económico. Esta creencia de que se puede educar, formar, modelar al hombre por medio de una enseñanza paralela a la «producción» material hace que los teóricos marxistas de la educación no pongan en duda la posibilidad de «producir» un hombre, al final de la historia, que sea universal y armónico. Este será resultado:

1) del efecto, del medio que se transforma moviéndose hacia la meta final,

73. *Manifiesto comunista*, 70.73.

74. *Ibid.*, 73.

2) del influjo educativo y consciente de acuerdo con el proceso histórico, cuya inevitabilidad ha sido «probada».

Educar significa: dar forma del exterior

Educación en este segundo sentido significa: *formación del hombre por medio de la palabra, de acuerdo con la imagen del hombre del estadio terminal*: es decir, del hombre

- que —definido negativamente— ha escapado de la explotación y de la esclavitud de la clase capitalista,
- que, tras la abolición de la propiedad privada y de las relaciones de producción ligadas a la división del trabajo, no vive ya en la alienación;
- que —definido positivamente— halla en el trabajo la realización de su esencia humana;
- que se comporta como un ser racional, es decir, como un ser solidario y social, y que actúa de acuerdo con la orientación del proceso histórico;
- que es *libre*, en el sentido en que lo entienden Marx y Engels.

Para ello, Marx exige:

El hombre es la esencia suprema para el hombre... (de ahí,) el *imperativo categórico de echar por tierra todas las relaciones* en que el hombre es una esencia humillada, esclavizada, abandonada y despreciable, relaciones que no pueden describirse mejor que con la exclamación de un francés, cuando se proyectaba un impuesto sobre los perros: «*Pobres perros! ¡Quieren tratarlos como a seres humanos!*»⁷⁵.

El hombre debe convertirse en hermano del hombre y para ello debe ser educado y formado. No debe llevar una vida de «hombre parcial», torturado por la explotación y sus consecuencias secundarias: la envidia, la codicia, sino que, en cuanto «hombre total», con los mismos derechos que los demás hombres, debe realizar plenamente su propia vida, incrementar por medio del trabajo el proceso de su propia existencia, enriquecerle, actuar de acuerdo con él y vivir según sus capacidades y necesidades; no debe tener su fundamento existencial fuera de sí, sino que ha de ser «creación propia».

75. K. Marx, *Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, en K. Marx - Fr. Engels, *Sobre la religión*, 100.

Consecuencias prácticas de cara a la lucha política

Fue al grito de guerra de «¡destruid el orden existente!», «¡romped las cadenas!», «¡proletarios del mundo, uníos!» como se movilizó el movimiento obrero en la segunda mitad del siglo xix. Su objetivo era preparar a los hombres para la desviación revolucionaria del curso de la historia, provocar la trasformación socialista de la sociedad y de esta forma conseguir la libertad; es decir, para hacer surgir «esa forma de superior vida hacia la que tiende irresistiblemente la sociedad actual por su propio desarrollo económico». La clase obrera, según Marx, «no tiene ninguna utopía lista para implantarla». Esto incumbe al proceso histórico. Sin embargo, ella tiene la tarea de «dar suelta a los elementos de la nueva sociedad que la vieja sociedad burguesa agonizante lleva en su seno»⁷⁶.

La clase obrera, por tanto, no puede ejercer su libertad más que en la medida en que —como hemos subrayado ya más de una vez— el proceso histórico le ha desbrozado el camino. Tan sólo produciendo una conciencia de clase en el seno del proletariado pueden ser satisfechas estas exigencias revolucionarias (vinculadas a un desarrollo evolutivo y orientadas hacia una meta). La liberación de la clase trabajadora debe ser obra, en última instancia, de la misma clase obrera, ya que es ella la que, como hemos indicado, lleva en sí potencialmente el socialismo. Es cierto que los hombres «cambian» al mismo tiempo que cambian sus condiciones de vida; sin embargo, es necesaria una vanguardia que haga conocer a los demás hombres la profecía marxiana del paraíso comunista del futuro, que les «eduque» y, de esta forma, reconstruya la solidaridad y la armonía perdidas del comunismo primitivo. *Es así como resulta de la visión marxiana del futuro —que evoluciona hacia una meta precisa— la idea de la necesidad de una educación apropiada que prepare a los hombres para la destrucción de la sociedad, «para abreviar la agonía mortal y asesina de la vieja sociedad y el doloroso y sangriento parto de la nueva sociedad»*⁷⁷.

El movimiento obrero y los partidos socialdemócratas que invocan la ideología marxiana trataron de llevar a cabo esta tarea. Con este fin, no sólo han formado a sus propios militantes, sino que también construyeron organizaciones juveniles proletaria-

76. *La guerra civil en Francia*, en OE, 302.

77. K. Marx en el *Neue Rheinische Zeitung* (1848), citado por W. Blumenberg, *Karl Marx en documentos propios y testimonios gráficos*, Madrid 1970, 113.

rias en las que se quería llevar una vida socialista. No entra dentro de nuestro propósito desarrollar los objetivos, los proyectos y las realizaciones de este movimiento socialista de educación dentro de las organizaciones del partido ⁷⁸. Nuestro propósito se orienta hacia el estudio del desarrollo de la escuela, de lo que han dicho los teóricos marxistas acerca de la educación y de lo que han hecho en favor de la destrucción de la escuela antigua y de la construcción de la nueva escuela. El principio fundamental emana, como ya sabemos, del mismo Marx. *El trabajo desempeña un papel de mediador en el desarrollo del hombre*, no sólo el acto en sí mismo, sino como *elemento del proceso de formación permanente del hombre*, proceso que se repite en cada hombre, en cada instante y en cada lugar. Como el nivel de civilización alcanzado no permite excluir la enseñanza, lo que está en cuestión ahora es precisamente la *unidad de la enseñanza con el trabajo productivo*, o, según la fórmula de 1866, la unidad de la «formación intelectual, la instrucción física y la enseñanza politécnica». Este principio de educación es válido en el «reino de la necesidad» en la medida en que prepara para vivir en el «reino de la libertad».

Antes de proseguir el examen de la teoría de la educación socialista ⁷⁹, debemos resumir los elementos de la educación socialista.

6. *Elementos estructurales de la educación socialista*

La educación socialista se caracteriza por los rasgos siguientes:

a) El trabajo productivo socialmente útil

La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo, que tiene una utilidad económica, ocupa el lugar central; está vinculado a la enseñanza. Este principio exige una modificación radical de la escuela, que debe trasformarse, de escuela libresca y magisterial, en una *escuela del trabajo y de la producción*, a pesar de que, en términos generales, esta educación continua siendo impartida en instituciones escolares de corte tradicional y no está totalmente vinculada al proceso de producción. En cuanto «educación politécnica», esta enseñanza quiere

78. Cf. al respecto D. Breitenstein, *Die sozialistische Erziehungsbewegung - ihre Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus*, Freiburg/Br. 1930.

79. Cf., posteriormente, cap. 3, p. 108.

unir el trabajo de fábrica o de taller con la formación y, con ello, iniciar al hombre en las leyes de la producción. Según la *Crítica al programa de Gotha* (1875), esta enseñanza es «uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual»⁸⁰. De acuerdo con ello, se reivindica la supresión del «trabajo fabril en su forma actual», es decir, en la forma en que Marx y Engels lo conocían. No hay que abolir el trabajo fabril en sí mismo. Marx lo afirma de modo explícito⁸¹. Si este trabajo no ha de tener más que un valor pedagógico o también un valor productivo, es una cuestión a la que los teóricos responden de diferentes maneras. La puesta en práctica de este principio debe suprimir la distinción entre trabajo físico y trabajo intelectual, entre ciudad y campo, dejando sentado que no existe más que un *sol* proceso de trabajo y de formación en el que se integran la actividad manual y la reflexión intelectual.

b) La formación física y estética

A la pedagogía del trabajo, núcleo de la educación socialista, se añaden como medio importante de educación, los ejercicios deportivos y la formación estética, que constituyen el reverso de la moneda. Sólo la interacción de estos diferentes elementos de formación garantiza, en el marco de la pedagogía del trabajo la universalidad y pluriformidad de la formación del hombre.

De estos tres elementos estructurales y básicos de la educación socialista se desprenden toda una serie de rasgos característicos secundarios, que guardan una relación estrecha e inseparable tanto con el contenido como con la organización de la educación escolar.

c) La enseñanza de las ciencias naturales
y de la historia sobre una base ideológica.

La voluntad de concebir la educación y la enseñanza desde el punto de vista de la producción exige que se conceda un lugar central a las matemáticas, a las ciencias naturales y a la historia, con la consiguiente intensificación de su estudio. Sin embargo, el lugar central que ocupan estas disciplinas no es tan sólo exigencia de la pedagogía del trabajo, sino también del «materialismo dialéctico», fundado por Engels, y que nosotros consideramos

80. OE, 345.

81. *Ibid.*

aquí como una prolongación del materialismo histórico. Para Marx, la dialéctica es la ley que regula la evolución de la historia. Engels amplía el concepto, concibiéndole como principio que da forma a toda evolución que se desarrolla en el tiempo, es decir, que la naturaleza, en cuanto tal, se desarrolla dialécticamente:

La dialéctica no es más que la ciencia de las leyes generales del movimiento y evolución de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento.⁸²

Esto explica que se conceda una importancia particular a las ciencias naturales y a la historia. Teniendo en cuenta que la historia, en la sociedad de clases, es una historia natural, es decir, sometida como la naturaleza a las leyes causales, pertenece al dominio de las ciencias naturales. En el *Anti-Dühring*, Engels afirma que las leyes dialécticas del movimiento de la naturaleza «dominan, igualmente en la historia, la aparente contingencia de los sucesos»⁸³, y Marx, en *La sagrada familia*, había dejado ya dicho que no había que separar «la historia de la ciencia natural y de la industria»:

Así como (la filosofía alemana) separa el pensamiento de los sentidos, el alma del cuerpo y se separa a sí misma del mundo, así también separa la historia de la ciencia natural y de la industria y ve la cuna de la historia, no en la grosera producción material sobre la tierra, sino en las vaporosas nubes que se forman en el cielo.⁸⁴

d) Ideología del socialismo científico

Por la misma razón que las ciencias mencionadas en el apartado c), la enseñanza del socialismo científico constituye una parte esencial de la educación socialista. Es el soporte del desarrollo científico de una conciencia comunista y contribuye a formar hombres comunistas. Naturalmente, todas las materias de que consta esta enseñanza deben servir a este fin, pero es más específicamente la función de ésta. Por ello, la enseñanza del socialismo científico debe penetrar cada materia. Al igual que el trabajo constituye un núcleo de integración desde la base, el socialismo científico constituye otro núcleo desde la superestructura.

El socialismo científico ocupa el lugar de la *enseñanza religiosa*. Esta debe ser suprimida, o, mejor, muere por sí misma en la sociedad sin clases. Según Marx, el «reino de Dios» no existe más

82. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, 157.

83. *Ibid.*, 15.

84. *La sagrada familia*, 216.

que en la «imaginación» de los hombres. Esta ilusión es resultado de determinadas relaciones de clase. Al modificarse las circunstancias, se eliminan este tipo de representaciones, que, en definitiva, no son más que encubrimiento de «prejuicios burgueses» e «intereses burgueses». La nueva enseñanza debe contribuir a desenmascarar esta superestructura burguesa. Pero, como contrapartida, introduce una nueva forma de adoctrinamiento de tipo «confesional»⁸⁵.

e) Enseñanza autoritaria

En lo que se refiere a la forma, la enseñanza es transmitida de forma autoritaria. Al conocer *la* verdad y teniendo como objetivo la enseñanza la trasmisión de *esta* verdad, podremos deducir que la *actividad autónoma* del individuo sólo tiene cabida allí donde puede ejercerse conforme a los fines que asigna la ideología. El joven debe, en primer lugar, plegarse a la autoridad de la ideología, y sólo después puede convertirse en *activo* en el sentido fijado por la ideología. Según ello, no es el «yo» del hombre quien se expresa, por lo que se debería hablar más que de actividad autónoma de la *conciencia ideológica a la cual el hombre subordina su actividad*. Este principio exige que la enseñanza esté en manos de *maestros adoctrinados ideológicamente*. El maestro desempeña un papel importante. Debe estar capacitado para encender la chispa de la conciencia comunista en sus alumnos. Además de una formación política adecuada, debe tener ante todo una conciencia política. La escuela y la enseñanza deben estar permanentemente *controladas* para evitar que se infiltrén en la escuela residuos de concepciones burguesas.

f) Educación colectiva

La forma de existencia del *hombre como ser social* exige una educación colectiva. Esta incluye la *educación mixta*, como principio derivado de la igualdad de derechos de ambos sexos. La convicción de que la generación antigua —los padres— no es aún capaz de educar la conciencia en un sentido socialista y el hecho de que en la sociedad socialista ambos padres trabajan, lleva consigo una *postergación de la educación familiar*. Por lo que más de un teórico aboga incluso por la disolución de la familia, aunque esto no corresponde al pensamiento de Marx. El colectivo es el

85. Cf. H. Assmann - R. Mate, *Introducción*, en K. Marx - Fr. Engels, *Sobre la religión*, 11-37.

encargado de designar al individuo el papel que ha de desempeñar dentro de la sociedad. El individuo aislado no es más que un funcionario de la voluntad social e ideológica.

g) Educación unitaria

La educación escolar debe ser unitaria, y por ello no puede ser impartida más que en la *escuela única*. Ella garantiza la unidad del entorno que rodea al hombre. Este entorno, por su parte, garantiza que la educación pueda desarrollarse de acuerdo con la teoría del reflejo. Teniendo en cuenta que el hombre posee, según Marx, aptitudes y capacidades universales, esta escuela *no exige una diferenciación externa demasiado marcada*. Las diferencias notorias que existen entre los hombres en cuanto a las cualidades y aptitudes son resultado de la división del trabajo y de la división en clases. Un día todos los hombres formarán parte de un mismo mundo, y quedarán borradas todas las disparidades. Pero esto no exime de la obligación de que la escuela unitaria potencie estas aptitudes universales del hombre anticipándose, por así decir, al curso de la historia:

Y a la vieja sociedad burguesa, con sus clases y sus antagonismos de clase, sustituirá una asociación en que el libre desarrollo de cada uno condicione el libre desarrollo de todos⁸⁶.

La escuela única debe garantizar este libre desarrollo en un medio igual para todos y preparar y exigir de todos una relación solidaria: una relación fraternal, que finalmente se hará realidad en la sociedad sin clases. La frequentación de esta escuela es *obligatoria y gratuita* para todos los niños.

Resumen. La estructura de la educación socialista viene dada por la unidad del trabajo productivo fabril y de la educación con los ejercicios gimnásticos y la formación estética. En lo que se refiere a las disciplinas impartidas, son las ciencias naturales, incluida la historia, y la enseñanza del socialismo científico las que tienen un papel preponderante. La enseñanza debe sostener intelectualmente el trabajo productivo fabril que marca con su impronta al obrero; debe explicar la necesidad del trabajo desde el punto de vista de la historia y poner de manifiesto su importancia para el presente. Las formas de organización de esta enseñanza —una enseñanza autoritaria y una educación colectiva en el seno de la escuela uni-

86. *Manifiesto comunista*, 82.

taria — responden a la orientación ideológica y están al servicio de una intensificación de la enseñanza. Por ello constituyen los *rasgos característicos fundamentales* de la educación socialista. La pedagogía socialista es un todo constituido de diferentes partes: la pedagogía del trabajo, las materias a las que hemos aludido y las formas de enseñanza. *Estos siete elementos estructurales son variables en su aplicación según el tiempo y el lugar, pero su validez general es intangible. Su puesta en vigor debe asegurar el surgimiento del «hombre auténtico».*

Las primeras formas de la pedagogía socialista del trabajo en la pedagogía industrial de los siglos XVIII y XIX y en el socialismo utópico (escurso)

En la introducción de esta obra, escogimos como punto de partida el socialismo científico de Karl Marx. En el marco de la historia del socialismo, Marx se consideraba a sí mismo el que había «superado y reducido a nada» todo cuanto le había precedido. Reprochaba a los movimientos socialistas anteriores a él «mitigar la lucha de clases» y pugnar por «conciliar lo inconciliable»¹. Marx, por el contrario, había puesto al día las contradicciones insuperables existentes en la sociedad de clases. Estaba convencido de haber descubierto que «la lucha de clases conducía necesariamente a la dictadura del proletariado» y que «esta dictadura misma tan sólo era el presente hacia la abolición de las clases y hacia una sociedad sin clases»². Con ello creía haber descubierto el principio motor de la historia. Indicó también el medio peda-

1. K. Marx - Fr. Engels, *Manifiesto comunista*, Madrid 1932, 92.

2. Carta de Marx a Weydemeyer (5 de marzo de 1852), citada en W. Blumenberg, *Karl Marx en documentos propios y testimonios gráficos*, Madrid 1970, 92. En esta misma carta, Marx afirma claramente que no le corresponde a él el mérito «ni de haber descubierto la existencia de las clases en la sociedad moderna, ni su lucha entre sí». Su contribución a una nueva visión socialista de la historia fue, más bien, el haber descubierto que «la existencia de las clases sólo está ligada a luchas determinadas e históricas en el desarrollo de la producción».

gógico que permitía preparar la transformación de la sociedad y conducirla hasta su meta, a saber: el régimen combinado de trabajo productivo y de enseñanza o, en otras palabras, *la pedagogía del trabajo sobre una base económica*.

Pero la obra de Karl Marx debe también ser considerada como el *resultado de un pensamiento* que arranca de Platón (427-347), que conduce hasta Marx pasando por Tomás Moro (1478-1535), Tomás Campanella (1658-1639) y los socialistas utópicos franceses, alemanes e ingleses, y que alcanzó su forma más acabada en la crítica de Marx a Hegel. La «dependencia» de Marx de sus predecesores afecta también a su reflexión pedagógica. Para comprender el desarrollo de la pedagogía socialista, especialmente el de la pedagogía del trabajo, y sobre todo para valorar correctamente la contribución de Marx nos parece indispensable estudiar las primeras formas que tomó esta pedagogía que, como hemos indicado, es, en su núcleo central, una «pedagogía del trabajo». Encontramos dichas formas —a parte de las proposiciones concernientes a la educación en las utopías clásicas de las que no trataremos aquí— en la *corriente de la escuela industrial (Industrieschule)* de los siglos XVII y XVIII, así como en los *intentos pedagógicos de los socialistas utópicos Robert Owen* (1771-1858) y *Charles Fourier* (1772-1837). Ellos ponen de manifiesto —como hemos indicado ya en la introducción— que la exigencia expresada por Marx de una unión de la educación con la producción material había desempeñado ya un papel antes de él. Estudiaremos sucesivamente estos dos movimientos desde el punto de vista de su contribución a la pedagogía del trabajo.

I. LA PEDAGOGÍA DEL TRABAJO COMO PREPARACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA EN LA ESCUELA INDUSTRIAL

Cada concepción de la escuela o, mejor, cada proposición nueva sobre la organización interna y externa de la escuela nace de condiciones muy determinadas. La exigencia de Marx de unir la educación con la producción material tiene sus raíces en el proceso de agitación social de mediados del siglo pasado y sobre todo en las vergonzosas condiciones de vida del proletariado de entonces que en la práctica hacían imposible cualquier tipo de formación. Una situación análoga motivó la aparición de la escuela industrial: la miseria en que se hallaban sumergidas ya un siglo antes capas importantes de la población. Con ello se quería eliminar las «fuen-

tes de la miseria» (Pestalozzi) y *asociar para los hijos de los pobres el estudio y el trabajo útil*.

No pretendemos ahora exponer la historia del movimiento de la escuela industrial. Nos importa poco saber a quién le corresponde el mérito de haber lanzado y desarrollado este movimiento. Habría que estudiar el trabajo de educación llevado a cabo en los orfanatos de Halle por A. H. Francke (1663-1727), los esfuerzos de F. Kindermann (1740-1801) en Silesia, la obra de Pestalozzi (1746-1827) en Neuhof, las medidas escolares del mismo tipo tomadas por H. Ph. Sextro (1746-1838)³, el trabajo de los hermanos Ludwig Gehard (1747-1804) y Arnold Heinrich Wagemann (1756-1834) en Gotinga⁴. Los detalles históricos importan poco, lo que pretendemos es exponer aquellos que tiene un *carácter de principio*, esto es, la asociación del trabajo y de la escuela.

La penetración del trabajo preindustrial en la escuela tiene su origen en el proceso de agitación social y económica que se produjo en la segunda mitad del siglo XVIII. En aquella época, la población —y sobre todo las capas sociales inferiores— crecía muy rápidamente. Las causas de este fenómeno radicaban en un lento descenso de los índices de mortalidad y en una eliminación progresiva de las epidemias. En Prusia, por ejemplo, la población pasó entre 1748 y 1800 de 3,5 a 6,2 millones de habitantes. Un aumento de casi el 80% en poco más de 50 años. Esta cifra incluye la inmigración proveniente de toda Europa hacia las regiones convertidas en cultivables gracias al drenaje de las zonas pantanosas del Oder y del Warthe. Sólo en los años comprendidos entre 1746 y 1763, 1-10 familias se reagruparon en 43 colonias y se instalaron en las zonas liberadas del Oder; se crearon 7 pueblos en los que se trabajó el hilo. En la región del Warthe, hacia 1770, fueron creados alrededor de 900 pueblos y millares de colonias más pequeñas en las que se hallaban diseminadas 57.475 familias⁵. El crecimiento demográfico de Prusia puede ser considerado un ejemplo del que igualmente experimentaron otros estados alemanes.

Al incremento de la población en estos estados siguió una ampliación y una intensificación de la actividad económica. La po-

3. Cf. Fr. Rupstein, *H. Ph. Sextro - Eine Gedächtnisschrift*, Hannover 1839.

4. Cf. K. Iven, *Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts*, Langensalza 1929; A. Gans, *Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts*, Halle 1930; R. Alt, *Die Industrieschulen*, Berlin-O 1948; J. Krämer, *Erziehung ls Antwort auf die soziale Frage*, Ratingen 1963.

5. Cf. *Bevölkerungs-Plotz II*, Würzburg 1955, 70.157; W. Treue, *Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit*, Stuttgart 1962, 171.184 s.

blación que aumentaba tenía necesidad de ser *alimentada* y *vestida*. Esto implicaba en primer lugar un aumento del volumen de las cosechas, lo que a su vez presuponía una mejora de la situación de los campesinos sometidos a trabajos de prestación personal, con lo que la forma dura de esclavitud se suavizó y fue siendo sustituida por una relación de dependencia más flexible. Las ideas humanitarias de la ilustración favorecía en cierta manera esta evolución.

La agricultura no podía absorber en concepto de jornaleros o de fuerzas auxiliares más que una pequeña parte de esta población cuyo crecimiento era tan rápido. El tipo de economía existente no podía absorber una gran cantidad de fuerza de trabajo. Por lo que el excedente de población se integró, para ganar lo necesario para vivir, en la segunda rama de la economía; los talleres de tejido de lino y lana. Los trabajos agrícolas necesarios para la producción del lino exigían una abundante fuerza de trabajo. Los pequeños colonos y sobre todo los obreros agrícolas se hacían cargo de estos trabajos, hallando de esta forma en el cultivo del lino una fuente complementaria de ingresos. Lo mismo sucedía con la producción de la lana.

Como consecuencia de esta situación, las manufacturas de la lana, del paño y del lino se multiplicaron mucho más rápidamente que las demás empresas. La prohibición de exportar lana así como la de importar paño, consecuencia del sistema económico mercantilista, favorecían este crecimiento.

En Prusia, el estado, en el que desempeñaban un papel importante los militares, intervino de forma dirigista en este sector de la industria e instaló en las ciudades almacenes de lana y tejidos. Esto permitía en primer lugar cubrir las necesidades de tejido del personal militar, pero al mismo tiempo con ello se aseguraban a una importante parte de la población los medios suficientes para vivir. En términos generales, se puede afirmar que antes de 1815 las diferentes ramas de la «industria» textil formaban parte de la gran «industria» y absorbían el excedente de población⁶.

Pero en todas estas ramas de la agricultura y de la industria los salarios eran bajos y la suerte de los trabajadores lamentable. Un gran número de hijos, poca experiencia económica, aspiración al bienestar, ninguna protección en caso de enfermedad, etcétera, hicieron que este estrato de la población conociera una pauperización y una proletarización rápidas⁷. Esta situación se

6. W. Treue, *o. c.*, 189.

7. Cf. J. Krämer, *o. c.*, 22. Krämer ha estudiado la proletarización de las capas sociales inferiores campesinas. Con abundante documentación, de-

daba allí donde las bases y la posibilidad de ganancia no estaban aseguradas mediante la propiedad de la tierra, o sea, en las regiones en las que se había establecido de manera preponderante la industria textil. El estamento social más pobre trabajaba allí. Dicho estamento estaba constituido bien por trabajadores a domicilio trabajando jornada completa o sólo por un salario complementario para un empresario que les pagaba a destajo, o bien por obreros que trabajaban en el taller de una manufactura. Por tanto, en ambos casos, en un régimen de «dependencia» de un «propietario de los medios de producción». Ciento que trabajadores «dependientes», o sea, asalariados, han existido desde siempre, y no sólo desde la división social del trabajo tal como fue descrita por Marx, pero antes de la aparición de las formas capitalistas de la economía, los «asalariados» pertenecían a la comunidad de trabajo de una unidad de producción o de una unidad encargada del mantenimiento de una casa. Con esta nueva relación de dependencia, el propietario de los medios de producción no asume ninguna responsabilidad de cara a los trabajadores, y a éstos, por su parte, no se le obliga a ser fieles a su empresario. Así, vemos a trabajadores ir de ciudad en ciudad con sus familias buscando trabajo o mendigando a causa de la profunda repugnancia que les causaba el trabajo y viviendo de las limosnas que les dan los burgueses acomodados. Con frecuencia los burgueses se ven obligados a recurrir a los militares para protegerse de estos trabajadores que se desplazaban en bandas⁸.

El estado absolutista, como soporte de la economía, no podía permanecer pasivo ante esta situación. Ciento que dicho estado aumentaba el poder de la economía favoreciendo las manufacturas; que se preocupaba del comercio y de la circulación de las mercancías y creaba —ya lo hemos indicado— de una manera dirigista manufacturas y almacenes, en los que el proletariado industrial y militar tenía la posibilidad de hallar un trabajo y un salario. Pero estas medidas estatales contribuían muy débilmente a la mejora de las condiciones de vida del proletariado. Este, además, carecía de la habilidad en el trabajo productivo y estaba poco preparado para manejar dinero y para hacer funcionar una casa. La aversión al trabajo del pueblo bajo —entonces proverbial— agravaba esta situación. *Toda esta miseria*, en último extremo, no podía ser suprimida más que mediante una

muestra que los estratos proletarios que posteriormente se asentaron en los «patios interiores sin luz de las grandes ciudades» habían conocido un siglo antes en el campo una situación no menos miserable.

8. Cf. A. Gans, *o. c.*, 92.

educación mejor, que partiera de las necesidades vitales del proletariado, es decir, que hiciera de la preparación para el trabajo productivo la base de la enseñanza y de la educación. Esto exigía aumentar los «servicios» que el hombre podía cubrir en la agricultura y sobre todo en la fabricación del lino y de la lana. Es aquí precisamente donde se hallan las *raíces de la escuela industrial*.

Las escuelas industriales, según su idea fundamental y la voluntad de sus mejores defensores, asociaban el contenido de la enseñanza que impartían entonces las escuelas elementales al trabajo manual o al trabajo mecánico. Con ello pretendían:

1) en primer lugar, unificar el estudio y la vida, la formación del espíritu y el trabajo. Sextro —uno de los portavoces del movimiento— criticaba el que se enseñara la religión separándola de la vida y del trabajo, que se les dijera a los niños que la oración y el trabajo constituyan la vocación del hombre mientras que en las escuelas se hacía de «la oración la vocación exclusiva de los niños»⁹;

2) en segundo lugar, poner un remedio a la miseria en que se hallaba la enseñanza. Cada maestro atendía simultáneamente por lo menos dos clases: la clase en la que los niños aprendían el alfabeto y la clase de lectura y catecismo. La tarea les resultaba demasiado difícil de cumplir. Sextro se lamentaba: «Durante todo ese tiempo, los niños de las demás clases no hacen nada». De esta forma, los niños a lo largo de seis o siete años, con tres o cuatro horas de clase diarias, no aprendían normalmente más que a «estar sentados sin hacer nada», lo que, según Sextro, les hacía concebir la idea siguiente: «Me van a alimentar sin tener que trabajar con el sudor de mi frente»¹⁰;

3) por medio de la implantación de medidas a nivel de la escuela, luchar contra la ociosidad. La «nueva» escuela debía evitar que «el hábito de la ociosidad que en la mayor parte de los niños estaba arraigado hasta la edad de 14 años..., se convierta en algo tan arraigado, que cuando llegue el momento de trabajar o de entrar como aprendiz, no puedan —ni quieran— comprender, emprender y ejecutar una tarea bien y rápidamente»¹¹.

Las escuelas industriales, por tanto, tenían como objetivo responder a las necesidades de la época y conseguir una mejor preparación de los hijos de los pobres para el trabajo. Para ello debían ponerse al servicio de la supresión de la miseria haciendo que

9. H. Ph. Sextro, *Über die Bildung der Jugend zur Industrie*, Göttingen 1785, 67.

10. *Ibid.*, 68.70.71.

11. *Ibid.*, 73.

los hijos de los pobres pudieran contribuir, ya desde la escuela, pero sobre todo después, al mantenimiento de su propia familia y ganar por sí mismos la vida por medio del trabajo manual.

Al asociar el trabajo manual (o mecanizado) al estudio, la escuela resolvía los problemas económicos de la vida y, al mismo tiempo, suprimía la ociosidad y la «depravación de las costumbres». En este sentido, J. H. Campe (1746-1818) escribía:

Es en las escuelas y no en otra parte donde una nación debe ser formada para la industria (esto es, para la aplicación al trabajo), así como para cualquier otra virtud moral o política.¹²

Campe asignaba expresamente a la escuela de su tiempo la tarea de preparar a los niños para la vida activa. Esta idea está expresada aún más claramente por Sextro:

Para conseguir una mejora ventajosa y útil que permita poner remedio a los defectos y consecuencias nocivas de una organización imperfecta de la escuela, es preciso que las escuelas elementales se ocupen, además de la enseñanza, de la preparación de los niños para la vida y para su futura profesión.¹³

Pero, ¿qué significa «formación para la industria»?

En la exigencia de una «formación para la industria» tal como la formulaen en esta época Campe, Sextro y otros, el término «industria» se utiliza en su acepción primera. «Industria» significa aquí asiduidad en el trabajo, actividad, aplicación. El concepto adquiere, en los escritos de estos autores, una dimensión activa y dinámica. Por «industria» no se entendía una «aplicación pasiva al trabajo», sino una actividad que «utiliza conocimientos y ejercita la habilidad con vistas a la producción de objetos comerciables y de su puesta en circulación»¹⁴.

Esta definición pone de manifiesto que el término «industria» designa una «aplicación al trabajo» y se refiere a actividades «que producen» algo. En este sentido, Ph. P. Guden (1722-1794), en un estudio sobre los precios, definía el término «industria» como «el trabajo asiduo en las manufacturas»¹⁵. Pero fue Sextro

12. J. H. Campe, *Über einige verkannte, wenigstens ungenützre Mittel zur Beförderung der Industrie, der Befölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Zwei Fragmente*, Wolfsbüttel 1786, 16.

13. H. Ph. Sextro, *o. c.*, 75.

14. K. G. Hergang (ed.), *Pädagogische Real-Enzyklopädie* II, Gimma 1847, 71.

15. La Academia Real de las ciencias de Gotinga convocó un concurso bajo el lema siguiente: «Los medios más eficaces para conducir a los habitantes de una región a la aplicación en el trabajo o a lo que los franceses llaman *industrie*»: cf. K. Iven, *o. c.*, 56.

quien logró establecer la distinción justa entre «aplicación en el trabajo» e industria. Los rasgos distintivos son los siguientes, según Sextro:

Aplicación en el trabajo

Las fuerzas se concentran «sobre un solo objeto»;

actúa de una manera más «pasiva»; busca después del trabajo de la jornada un «descanso ocioso»;

sigue «el viejo camino ya desbrozado», «no se atreve a lanzarse por nuevos caminos»;

«realiza su trabajo dentro de un orden y un tiempo dados, tal como le han enseñado»; trabaja de acuerdo con «las indicaciones que le han sido dadas»;

busca «satisfacer las necesidades inmediatas»;

«no utiliza más que lo que ya existe»; «trabaja según los usos acostumbrados».

Industria

También se centran sobre una «actividad principal», pero, además, dirige sus diferentes fuerzas hacia otros objetos necesarios y útiles que van asociados a la actividad central;

sabe «ayudarse a sí misma»; «encuentra descanso no en la inactividad, sino en un cambio agradable de ocupación»;

«mira a su alrededor y se pregunta si no es posible alcanzar la meta fijada por una vía más rápida y más adaptada»; trata «por sí misma de mejorar su manera de trabajar»;

«empleo más rápido de su energía»; «disminución del tiempo necesario para realizar un determinado trabajo»; «economía del tiempo para una nueva actividad»;

no se resigna a vivir en la «indigencia»; «busca siempre llegar a más»;

«crea, imagina, organiza, perfecciona; da siempre muestras de iniciativa»¹⁶.

De esta comparación, podemos deducir:

1) la «industria» se orienta hacia la producción de *muchos objetos útiles*. El obrero no debe ser formado para la fabricación de *un solo objeto*; no debe ser, para utilizar la terminología de Marx, un «hombre parcial», sino que debe dirigir sus «diferentes fuerzas» hacia diferentes «objetos, necesarios y útiles, que estén ligados a una actividad profesional»;

2) la «industria» aborda de una manera totalmente diferente a como lo hace la «aplicación en el trabajo» el problema de la *iniciativa y del pensamiento* del hombre. El hombre, gracias a su «industria», está capacitado para «ayudarse a sí mismo» y para

16. H. Ph. Sextro, o. c., 34-40.

«llegar a más»; debe «alcanzar la meta fijada por una vía más rápida y más adaptada»; no conoce el «descanso ocioso»: cuando ha terminado el trabajo, pasa a otra ocupación agradable, porque quiere «llegar a más»;

3) la «industria» quiere conseguir una economía de energía y de tiempo: se trata de llegar, mediante una «utilización más rápida de la energía» a una «economía del tiempo».

Este nuevo principio debía contribuir a la formación del hombre del comienzo de la era industrial y a prepararle para la vida activa. El hombre «nuevo» debía distinguirse por su *iniciativa en el trabajo, su reflexión, su ardor en el trabajo, por el empleo juicioso del tiempo y la racionalización de su vida*. Debía ser más *competente y polivalente* que el hombre de la época precedente. En esta descripción, hallamos claramente trazado el ideal burgués del hombre de comienzos del capitalismo, tal como lo pretendía encarnar de modo especial Benjamin Franklin (1706-1790)¹⁷. Pero también en todo ello se presupone lo que Marx describirá más tarde y con mayor propiedad como «disponibilidad» a las exigencias cambiantes del trabajo y que se conseguiría por medio de una formación politécnica. Esta disponibilidad del hombre debía adquirirse mediante

una actividad prolongada que ejercite la mayor energía intelectual y física posible, dirigiéndola no sobre un solo objeto, sino sobre muchos objetos diferentes; una actividad que contribuya a la buena producción de diversos objetos, los más durables y los más nobles, y no esté orientada tan sólo a la satisfacción de las necesidades más inmediatas, que haga posibles y agradables la vida y la comunicación entre los hombres, permitiéndoles gozar de ellas¹⁸.

Además de satisfacer las necesidades inmediatas, la «industria» debe formar un hombre que conozca y aprecie los placeres de la existencia, que posea capacidades en *todos* los dominios de la vida, que posea una formación en cierta medida *polivalente*, politécnica, diríamos hoy.

Como en Marx y Engels, el *trabajo* constituye *el principio fundamental de la vida* considerada como un todo. El hombre es esencialmente un *homo ad laborem et negotium natus*. A. H. Niemeyer (1754-1828) lo expresó en una fórmula clara: «El

17. Franklin elaboró todo un catálogo de virtudes a las que quería acomodar su vida: frugalidad, silencio, sobriedad, modestia, aplicación en el trabajo, sinceridad, equidad, moderación, limpieza, sangre fría, castidad, humildad. Cf. K. Iven, *o. c.*, 50.

18. H. Ph. Sextro, *o. c.*, 34.

hombre ha sido hecho para el trabajo»¹⁹. Ciento que, aquí, el trabajo se apoya en una concepción cristiana de la vida y del ser, al ser considerado como *el medio para llevar una vida agradable a Dios*. Pero ya no se identifica la vida en general con la vida de un asceta, como sucedía en la época precedente. Se empieza a afirmar que el trabajo es ante todo el medio para embellecer la vida y *formar* al hombre.

Pero la «industria», en el sentido de una aplicación al trabajo productivo o, para emplear los términos de Marx, la «disponibilidad» y la «politécnica», no debe ser tan sólo «enseñada, recomendada, predicada», porque en ese caso no podría impedir la «degeneración de la humanidad en desarrollo». Ante todo y sobre todo debe ser «demostrada y puesta en práctica inmediatamente en la enseñanza»²⁰. Con ello, se pone de manifiesto la *dimensión escolar y pedagógica* de la «formación para la industria». A partir de ahora es preciso crear escuelas que, paralelamente o de acuerdo con el contenido tradicional de la enseñanza, enseñen no sólo «máximas» sobre la asiduidad al trabajo y la actividad laboral, sino que también infundan en los niños un espíritu labroso y les ofrezcan las bases de su futuro trabajo profesional, y esto por mediación del trabajo productivo, por tanto, de la acción. El trabajo práctico debía eliminar la «ociosidad» y luchar contra la «aversión hacia el trabajo», que, según opinaban las autoridades, predominaba en un gran número de niños del pueblo bajo²¹.

Al mismo tiempo, la «formación para la industria» debía estar al servicio de la *formación moral del pueblo*.

La escuela del siglo XVIII, ligada a la producción, no quería tan sólo mejorar el «bienestar exterior de las capas sociales inferiores»; tendía en primer lugar a «mejorar y ennoblecer las costumbres y el espíritu»²². A través del trabajo productivo y de la escuela, se pretendía que el hombre se situase en el estado humano y religioso que le correspondía. El trabajo constituía un excelente medio para luchar contra los instintos o, mejor aún —para expresarlo en términos positivos—, una medida para orientar al hombre hacia Dios. Se quería servir y honrar a Dios en el trabajo. De esta forma, Sextro podía hablar de una «escuela industrial religiosa»²³.

19. A. H. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II* 71818, 640.

20. H. Ph. Sextro, *o. c.*, 32.

21. A. H. Niemeyer, *o. c.*, 640.

22. H. Ph. Sextro, *o. c.*, 134.

23. *Ibid.*, 75.

No obstante, la *realidad* de estas escuelas era, en términos generales, muy diferente a como la imaginaban los ideólogos. Trabajo y formación, formación y trabajo no tendían por sí mismos a constituir una unidad. En la mayor parte de los casos, tan sólo se disponía del trabajo textil: hilar, tejer, hacer punto, coser. Además, la cría del gusano de seda. Prácticamente, los niños, desde su más tierna edad, debían compartir la suerte de sus padres. Iban a la escuela como «trabajadores asalariados» a cambio de un sueldo miserable; de este salario de hambre se descontaba con frecuencia el dinero para pagar la escuela, de forma que apenas si quedaba algo para su manutención. Las escuelas públicas, trasformadas en escuelas industriales, suministraban en teoría al estado millares de «jóvenes trabajadores alegres, sanos, aplicados y adaptados»²⁴; pero en la práctica, fueron muy rápidamente explotadas a fondo por las autoridades y su sistema económico mercantilista.

Sextro, que defendía la formación para la industria en nombre del «perfeccionamiento de los sentimientos»²⁵, asimiliaba la escuela a una ayuda aportada por el estado a los pobres. El estado se encargaba de colocar a los niños abandonados en los orfanatos y hospitales para pobres; creaba para ellos y para los hijos de los pobres clases y escuelas industriales, arrancándoles así de la ociosidad, de la miseria y de sus costumbres groseras, y les inculcaba el gusto por el trabajo asiduo. Pero con estas medidas, contrariamente a los proyectos de Sextro, lo que el estado pretendía en primer lugar era la «utilidad» económica del hombre y no una mejora del hombre en sí mismo²⁶. La balanza entre el ideal educativo de una «mejora del hombre», defendido por los teóricos, y la «utilidad» para el bien público, tal como el estado pretendía, terminaba por inclinarse del lado de este último.

Es cierto que estos dos objetivos no se excluyen totalmente. Sin embargo, según la opinión de los contemporáneos, no se podía evitar dar la impresión de que la escuela industrial, a pesar del fin elevado que le asignaban sus representantes más significados, respondía en la práctica a las necesidades de la sociedad y no a la exigencia de un perfeccionamiento moral del hombre. El trabajo no estaba prioritariamente al servicio de los objetivos pedagógicos que se le habían asignado, no era un medio pa-

24. *Ibid.*, 128.

25. *Ibid.*, 134.

26. Cf. también *Ausbildung und Schulung der Zöglinge des Postdamer Waisenhauses zu Industriearbeitern*, en A. Gans, *o. c.*, 70 s.

ra llegar a un perfeccionamiento moral del hombre, sino un medio que permitía subsistir y recibir un salario. Ciento que el estado consideraba la educación ligada a la industria como una obra de caridad que se hacia a los pobres, y con la que pretendía terminar con la pobreza, pero con la introducción de esta «obra de caridad» por parte del estado, los niños fueron «explotados».

En su proyecto, las escuelas industriales fueron concebidas como centros de formación, pero posteriormente se «degeneraron» y se convirtieron en «fábricas». A. H. Niemeyer estaba en lo cierto al depollarlo, en una época en la que la degeneración de la escuela industrial era ya evidente:

Pero las escuelas (las escuelas industriales) no deben ser *fábricas*, sino *centros de formación*; el *estudio* y el *trabajo* deben formar el cuerpo y el espíritu, deben fortalecer y preparar para la acción. El hombre, o al menos los niños, no deben ser utilizados allí simplemente como máquinas. Es preciso que se dé un entrenamiento a las manos, que se ejerçiten los ojos, que se despierte el espíritu de invención y que la alegría de trabajar se vea aumentada por una ligera remuneración. Las escuelas industriales deben *costarle* algo al estado más que aportarle algún beneficio²⁷.

En *resumen*, el movimiento de la escuela industrial apareció como una respuesta:

- 1) a la miseria del pueblo bajo; quería hacer de él hombres «polivalentes» y competentes;
- 2) a la exigencia de una organización más conforme a las necesidades de la economía; quería luchar contra la ociosidad en la escuela y en la vida adulta;

Se emplearon las nuevas formas de producción para ofrecer una ayuda a los pobres. Por este conducto, se introdujo el trabajo en la escuela. El trabajo fue utilizado, desde el punto de vista de una concepción cristiana del hombre, en primer lugar para luchar contra los instintos o —para emplear términos positivos— como un medio para acceder a una mayor perfección personal. El trabajo práctico debía permitir al hombre acrecentar sus cualidades; el hombre debía aprender «numerosas materias útiles» y, así, ampliar su actividad y profundizar su reflexión. El trabajo, como más tarde afirmará Marx, debía asegurar una formación más amplia y más profunda, pero, a diferencia de Marx, este aspecto está considerado desde un punto de vista más realista. Ciento que los representantes de este movimiento creían también en una regeneración del hombre a través del tra-

27. A. H. Niemeyer, *o. c.*, 641.

bajo, o mejor, en una reacción frente a la «degradación» de las costumbres, pero sólo en una reacción; asimismo se encuentra en ellos, de acuerdo con el pensamiento de la ilustración, la creencia en un perfeccionamiento creciente de la humanidad, perfeccionamiento que sólo se podía producir mediante la propia acción del hombre; el hombre en cuanto individuo estaba llamado a perfeccionarse, y por medio del compromiso idéntico al de otros muchos, se debía llegar a una perfección general. En Marx, al contrario, la humanización es resultado del trabajo, considerado como un proceso natural; la educación sólo puede acelerar ese proceso, no provocarle. Ahí radica la diferencia.

A pesar de esta opuesta fundamentación antropológica del trabajo, el hecho es que *el trabajo entró en la escuela gracias al movimiento de la escuela industrial*, y que, a partir de entonces, *el trabajo estuvo ya siempre presente en la reflexión pedagógica*. Poco importa que el trabajo entrara en la escuela como actividad productiva (fábril) o en régimen combinado con la enseñanza con vistas a formar el hombre «verdadero» del futuro o como medio de formación o, por último, en razón de las tres tendencias a la vez. La escuela industrial —como hemos visto— responde a la primera tendencia. Casi por la misma época, los socialistas utópicos adoptan la segunda. Creían en la acción benéfica del trabajo fábril que, asociado a la enseñanza, debía servir a la formación del hombre mejor del futuro.

II. LA PEDAGOGÍA DEL TRABAJO EN LOS SOCIALISTAS UTÓPICOS: MEDIO DE FORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD NUEVA

El movimiento de la escuela industrial introdujo el trabajo práctico en la escuela como medio de formación. Por su parte, los socialistas utópicos ponen el acento sobre el carácter social de este medio, es decir, dan al medio de formación, que hasta esa época había sido individual, una dimensión social; más aún, a ello asocian la creencia en el advenimiento futuro de una sociedad socialista. En *Robert Owen* (1771-1858) y *Charles Fourier* (1772-1837) se encuentran elementos que, posteriormente, en Marx, se aglutinarán para dar una visión de conjunto de la formación en la sociedad sin clases. Como ya hemos indicado, Marx afirma explícitamente que la idea de una educación politécnica, la encontró en *Robert Owen*:

Del sistema fabril, que podemos seguir en detalle leyendo a Robert Owen, brota el germen de la educación del porvenir²⁸.

1. *El pensamiento pedagógico de Robert Owen*

A diferencia de Marx, Robert Owen pensaba aún en la categoría de la pedagogía de la ilustración. Su optimismo pedagógico es inmenso. Está profundamente persuadido de que la educación es «la fuente principal de todo bien y de todo mal, de toda miseria y de toda felicidad»²⁹, que «a todo ente colectivo, y por tanto a toda la humanidad, se le puede imprimir cualquier carácter, desde el mejor hasta el peor, desde el más ignorante al más ilustrado»³⁰.

Esto se lleva a cabo por medio de una educación «apropiada», en el sentido de «ilustrar», instruir, persuadir. De esta manera, la formación del entendimiento humano conduce al perfeccionamiento moral de la raza humana. Todos los vicios y todos los errores son «consecuencias necesarias de la ignorancia»³¹. La ignorancia es, por tanto, la fuente de todo mal. Pero puede ser eliminada a través de una educación apropiada. Apoyándose en las experiencias e investigaciones que llevó a cabo durante largos años, Owen había llegado al convencimiento de que «los miembros de toda comunidad pueden ser conducidos, a través de sucesivas etapas, a vivir sin ociosidad ni pobreza, sin crímenes ni castigos; puesto que todo ello no es más que el efecto del error en los diferentes sistemas que imperan en todo el mundo. Son consecuencias necesaria de la ignorancia. Si un pueblo es tratado de acuerdo con la razón, dicho pueblo estará dotado de razón. Si al pueblo así tratado se le da una ocupación útil y honesta, preferirá siempre tal ocupación a cualquier otra ocupación indigna e inútil. El interés que puede encerrar para cualquier gobierno dichos tratamiento y ocupación es indiscutible; y ambos pueden realizarse fácilmente»³².

28. K. Marx, *El capital I*, México 81973, 405.

29. *Mr. Owens Rede anlässlich einer unter seinem Vorsitz zu Ehren von Joseph Lancaster in Glasgow im Jahre 1812 durchgeführten Festveranstaltung*, en R. Owen, *Pädagogische Schriften*, editados por K.-H. Günther, Berlin-O 1955, 63.

30. R. Owen, *Eine neue Gesellschaftsauffassung*, en Th. Ramm, *Der Frühsozialismus*, Stuttgart 1956, 189.

31. *Ibid.*, 216.

32. Citado en Th. Ramm, *Die grossen Sozialisten als Rechts- und Sozialphilosophen*, Stuttgart 1955, 394.

Estas afirmaciones de Owen ponen claramente de manifiesto que el aspecto *racionalista* y *optimista* domina su concepción de la educación.

Pero a diferencia de los pensadores de la ilustración, Owen, en su reflexión pedagógica, dirige su atención en primer lugar, no a la formación del individuo, sino más bien a la formación de una nueva sociedad a través de una serie de *medidas de orden social*. Es preciso ayudar al hombre, por medio de «disposiciones sociales», a «armonizar sus intereses personales con los de la sociedad»³³. La nueva sociedad concebida por Owen suponía la forma comunitaria de la propiedad y la abolición de la propiedad privada, lo que implicaba la igualdad de derechos y de deberes y la exigencia de la eliminación de la competencia. Para Owen, la competencia equivalía a la explotación de los trabajadores. Durante el período de formación, no debía producirse ninguna división de funciones en el trabajo, ya que en ello veía Owen la causa de «la pobreza, las conspiraciones de toda clase, la oposición dentro de la sociedad, el crimen, la miseria, las debilidades del cuerpo y del espíritu»³⁴. El futuro miembro de la sociedad debía aprender sucesivamente todos los trabajos necesarios para la sociedad y recibir así una formación universal. Con estas medidas quedarían suprimidas todas las profesiones individuales y la valoración del hombre derivada del ejercicio de tal profesión.

Esta formación general, universal y no limitada a una sola profesión, debía realizarse en etapas de cinco años, durante los treinta primeros años de vida. El miembro de la sociedad, durante el tiempo que duraba una etapa, aprendía los trabajos sociales que correspondían a esta etapa de cinco años. Después del trigésimo año, no estaba ya obligado a participar en la producción y podía actuar libremente.

Los fundamentos de la pedagogía del trabajo de Owen, inspirados en «su piedad por la humanidad sufriente»³⁵ y en su amor filantrópico por los pobres, residen en la voluntad de instaurar una sociedad mejor que se desarrolle en el futuro de una época ahistórica³⁶. La nueva sociedad no puede desarrollarse en el tiempo histórico más que si aprende a «dominar las relaciones existentes»³⁷, es decir, si comprende la causa de sus errores. Esta

33. R. Owen, *Bericht an die Grafschaft Lanark*, en *Pädagogische Schriften*, 181.184.

34. Th. Ramm, *Der Frühsozialismus*, 305.

35. R. Owen, *Eine neue Gesellschaftsauffassung*, en Th. Ramm, o. c., 264.

36. Cf. Th. Ramm, *Die grossen Socialisten*, 454.

37. Th. Ramm, *Der Frühsozialismus*, 181.184.

causa, según Owen reside en la desigualdad de los hombres, que a su vez tiene su origen en la propiedad privada, la insuficiencia y la heterogeneidad de la educación. Basta con eliminar estos errores, con dar a los hombres una formación universal y fundada en la razón, haciéndoles de esta forma inteligentes, para que la sociedad se ponga en camino hacia una época más feliz.

Pero, según Owen, la «producción de hombres plenamente desarrollados» sólo es posible mediante «el régimen combinado de trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia» (K. Marx). Esta división de la educación en tres ramas, postulada por Marx, se la suministró el socialista utópico R. Owen al fundador del «socialismo científico», K. Marx. Owen basaba su planificación pedagógica en el sistema fabril; asociando «la educación a la producción material»:

1) mediante *una educación y una enseñanza que se impartían en la misma fábrica*. Owen había instalado su centro educativo en el recinto de su empresa. De esta forma, los niños, desde el comienzo, estaban ya «marcados» por el mundo de la fábrica. Owen sabía que las primeras impresiones son las más durables. Posteriormente llegó a recoger a los niños en su centro antes de que cumplieran el primer año;

2) a través de la enseñanza en la escuela. Paralelamente y en unión con el contenido intelectual de la enseñanza, preveía un *trabajo agrícola y doméstico*;

3) a través de un *trabajo directo en la fábrica* a partir de los diez años; este trabajo era completado mediante clases nocturnas;

4) a través del *aprendizaje de un oficio «útil»*.

Owen experimentó este programa en su centro de New Lenark en Inglaterra (a partir de 1800) y en New Harmony en los Estados Unidos (1825-1827). Sin entrar en las diferencias entre los fundamentos y la estructura de estas dos colonias cooperativistas, podemos ofrecer una imagen general de ellas en los siguientes datos:

Los niños menores de diez años no trabajan en la fábrica. Según Owen, «interesa a la comunidad el que los niños no tengan que trabajar (en las fábricas) antes de los doce años»³⁸. Cuando los niños aprenden a andar, son admitidos al *primer nivel de la escuela preparatoria*. Esta medida permite a las madres participar en el trabajo y recibir consiguientemente un salario. Durante este tiempo, los niños están suficientemente vigilados de forma que no puedan adquirir malas costumbres. El juego constituye la actividad principal de los niños en esa edad.

38. R. Owen, *Eine neue Gesellschaftsordnung*, en Th. Ramm, o. c., 210 s.

Antes de que los niños cumplan seis años, pasan al *segundo nivel de la escuela preparatoria*, donde reciben las primeras bases de la formación general: lectura, escritura, cálculo, ciencias naturales, geografía, etc., pero también se les enseña a coser y tejer, baile y ejercicios militares (también para las niñas)³⁹. Estos ejercicios militares están orientados a proteger a la sociedad de «actos de violencia promovidos por locos»⁴⁰. Además, los niños toman parte regularmente en los trabajos domésticos y de jardinería.

Desde los *diez* años —o mejor, desde los doce— los niños trabajan en la producción, tomando parte activamente en el trabajo en la fábrica, en las minas, en el campo, pesca, etc. En las clases nocturnas tienen la posibilidad de perfeccionar las materias ya impartidas en el nivel secundario o de aprender un oficio útil suplementario.

Mediante esta educación polivalente y universal, Owen pretendía conseguir que las clases inferiores pudieran llevar una vida más digna y preparar al mismo tiempo el advenimiento de la sociedad nueva. Owen se enfrenta a la construcción de esta sociedad, o sea, a la liberación del hombre de las presiones a las que está sometido, en términos evolucionistas e «ilustrados». La revolución que debía permitir el paso a un estadio más avanzado de la sociedad debía realizarse progresiva y pacíficamente. Owen confiaba en la voluntad de progreso de los hombres, llenos de buenas intenciones, y sobre todo en su propia energía. Como todos los socialistas utópicos, quería, como escribió Marx, «realizar sus aspiraciones por la vía pacífica... y abrir paso al nuevo evangelio social predicando con el ejemplo»⁴¹. A diferencia de Marx, Owen no defendía la idea de la conquista del poder político —forzosamente violenta— por las masas oprimidas. Quería enseñar *su* verdad en el amor, es decir, liberar al hombre sufriente, e instaurar una época mejor mediante medidas educativas y la acción individual. Aunque hasta entonces la humanidad había fracasado en ese intento, Owen sin embargo creía poderla conducir hasta la felicidad mediante una educación apropiada. Para Marx, por el contrario, la lucha de clases es el único medio de progresar. Por eso acusa a Owen de haberla «socavado». Sin la lucha de clases, la historia no puede alcanzar su propia meta ni la sociedad sin clases puede convertirse en realidad.

39. R. Owen, *Ansprache an die Einwohner von New Lanark am 1. Januar 1816 bei der Eröffnung des Instituts für Charakterbildung*, en *Pädagogische Schriften*, 169.

40. R. Owen, *Eine neue Auffassung über die Gesellschaft*, en *Ibid.*, 124.

41. *Manifiesto comunista*, 91.

La diferencia profunda entre estas dos concepciones nos pueden enseñar algo sobre la naturaleza de estos dos hombres: en Owen vive y sufre una naturaleza de pedagogo, en Marx lucha y piensa el hombre político. Owen quiere borrar el «pecado» de la humanidad —la plaga de la propiedad privada— por medio de la educación; en Marx, este «pecado» será borrado por el curso objetivo de la historia.

2. *El pensamiento pedagógico de Charles Fourier*

En el proyecto de Ch. Fourier va asociada, de modo más estrecho que en Owen, la educación al trabajo productivo. El niño debe trabajar desde los tres años:

La meta de la educación en la sociedad nueva es el pleno desarrollo de las capacidades corporales e intelectuales del niño, ligándolas todas ellas, incluidos los gustos personales, al trabajo productivo.

Según Fourier, tan sólo esta forma de educación se adecuaría a la «naturaleza» del hombre, sólo entonces la educación sería «conforme a la naturaleza». El acento puesto sobre el *pleno* desarrollo de las capacidades corporales e intelectuales nos remite, como en el caso de Owen, al ideal de una educación «polivalente» e «integral», que constituye una constante en esta corriente pedagógica. Fourier pretende con ello una educación que «englobe a todas las partes del cuerpo y a todos los niveles del espíritu»⁴² y que tenga por meta la perfección. En esta fórmula rastreamos la huella de la pedagogía clásica e idealista alemana. Pero la unión de la educación con el trabajo productivo permite alinear a Fourier inequívocamente dentro de la categoría de los pedagogos socialistas. Desde el punto de vista de Marx, es preciso definir la posición de Fourier como socialista utópico, debido a que, como en Owen, el progreso de la humanidad depende de la educación y no de la lucha de clases.

Podremos hacernos una idea bastante exacta de la educación por medio del trabajo, dentro de la perspectiva de Fourier, siguiendo el desarrollo de una jornada de trabajo de la niña de siete años Lucile dentro de un «falansterio»:

A las 4'45 h., la niña toma su primera comida en compañía de los niños de su edad. Hasta las 6'30 trabaja con el grupo encargado de cui-

42. Ch. Fourier, *Die harmonische Erziehung*, editado por W. Apelt, Berlin-O 1958, 47.4.

dar las palomas. Después va a las cocinas, donde trabaja otro grupo, hasta las 7'45. A continuación, comida ligera con un grupo de jóvenes que ensayan un ballet. Tras este pequeño descanso, Lucile trabaja hasta mediodía con un grupo de mujeres encargadas de hacer la limpieza de las habitaciones. Posteriormente, en la «sección infantil de la oficina laboral», discute la organización de los distintos trabajos y se exige la comida para los dos días siguientes. Por la tarde está previsto que trabaje en el grupo encargado de recolectar fresas. Pero como se ha entretenido demasiado en la comida de mediodía, no puede estar a la hora en que el grupo sale para el trabajo, y tiene que unirse sola al grupo de horticultores, ocupado en cercar una parcela de terreno. Por último, a las 16'45, releva con una amiga a dos pastoras que cuidan un rebaño de gansos, patos y pavos⁴³.

Desde la infancia, la formación en el trabajo productivo constituye el eje central de la educación. Lucile participa en los distintas actividades sociales. El trabajo se interrumpe con ejercicios de gimnasia, con «discusiones» (actividad intelectual), comidas en común. Lucile asimila lo que podríamos llamar los *múltiples aspectos de la vida laboral* de la sociedad nueva. No se limita al aprendizaje de *una sola actividad*, ya que esto, según Fourier, estaría en contradicción con la «educación industrial», que asegura una formación general.

Pero la educación no se reduce al simple hecho de ir creciendo en medio del mundo laboral del falansterio; consiste ante todo en la *apropiación consciente* de los distintos trabajos. Con este fin, existen talleres en los que los niños aprenden a conocer y a comprender los distintos trabajos. Este marco proporciona asimismo una educación recíproca de los niños, que Fourier consideraba importante y a la que atribuía un gran valor.

Como para Owen, será la educación lo que permita hacer realidad la sociedad nueva. Como medio para conseguirlo, Fourier exige la unión de la educación y del trabajo productivo, el paso progresivo y funcional de los niños a las distintas actividades sociales y la ejecución consciente y sistemática de estas actividades en los talleres. El punto central de esta pedagogía es por tanto —utilizando los mismos términos de Fourier— la «educación industrial». Con ella se introduce, en un mundo industrial que está aún en sus comienzos, una actividad «pequeñoburguesa» y artesanal, mediante la cual se pretende hacer realidad la utopía del falansterio. Este, proyectado a imagen de la utopía clásica (Moro, Campanella), pretende la renovación de los estados sociales y económicos anteriores, pero utilizando los medios y las posibilidades de su época. No obstante, dichos falansterios no respon-

43. *Ibid.*, 133 s.

dieron a la realidad de la existencia, sino que fueron convertidos en «mágicos» de modo que adquirieran rasgos armoniosos y educativos. Así, la indigencia y el sudor, que forman también parte de la existencia del trabajador, serán considerados secuelas de los errores del sistema educativo anterior y podrán ser eliminados por medio de una educación más adecuada.

Karl Marx tomará los métodos de educación por el trabajo suministrados por Fourier, pero los completará con los contenidos de la producción industrial y los interpretará como el material necesario para la marcha de la historia hacia la sociedad sin clases. Pero, una vez más, la educación tan sólo puede acelerar el proceso, no desencadenarle y menos aún llevarle a su término.

Resumen. La «unión de la educación y la producción material» había hecho su aparición en la escuela casi un siglo antes de Marx, en cuanto actividad ligada a los comienzos de la época industrial y en relación con los esfuerzos del movimiento de la escuela industrial. Probablemente Marx ignoraba las metas que se había fijado esta corriente pedagógica, a pesar de que había conocido en Inglaterra realizaciones de este tipo. Las concepciones pedagógicas de Marx hallaron un terreno que había sido abonado ya previamente, pero que él completó con los medios que le ofrecía su época, esto es, la producción industrial.

Además de esta exigencia central, hallamos en Owen y Fourier otros componentes esenciales de la ideología de Marx:

1) la educación consiste en la participación en la vida laboral de la sociedad y en la asimilación consciente de los procesos del trabajo;

2) la educación por el trabajo debe hacer posible una vida de *múltiples facetas* y no limitar prematuramente al hombre al ejercicio de una determinada profesión;

3) el trabajo posee un *carácter total*, que es troceado por la división social del trabajo y por la división diferenciada de las funciones;

4) el hombre debe *aprender a dominar el medio circundante*, si quiere construir en el futuro una sociedad nueva. Esto exige el examen muy atento de las leyes de la historia.

Sobre este último punto existen diferencias bastantes considerables entre Marx y sus predecesores. Los utópicos consideraban que la historia era regida por la inteligencia y, consiguientemente, por una educación adulta y racional. Creían en la importancia y en el poder de la educación. *La acción progresiva y moral garantiza al hombre y a la humanidad una sociedad futura más feliz.* Para Marx, el principio de base lo constituye la lucha de clases

nacida de la división del trabajo. Ella «produce» para el hombre la sociedad futura, ligada al principio pedagógico fundamental de la unión de la educación con la producción material. El hombre es formado y «conducido» hasta la sociedad sin clases *sin la intervención de ninguna acción subjetiva* y, en último término, *sin esfuerzo alguno por su parte, por el solo impulso de las fuerzas motrices de la historia*. No obstante, a pesar de esta diferencia profunda a nivel antropológico, podemos afirmar con Marx que en Owen se encuentra ya el «germen» de la educación del futuro.

Tras haber aclarado este aspecto, volvamos a nuestro objetivo fundamental.

La concepción marxiana de la educación y el ideal escolar socialista

I. INTRODUCCIÓN:

LOS ESFUERZOS DE ORGANIZACIÓN DE LA CONCEPCIÓN MARXIANA

Karl Marx y Friedrich Engels dieron una definición estructural de la educación socialista: «Régimen combinado de la educación con la producción material», o: «Formación intelectual... educación física... enseñanza politécnica». Nosotros hemos deducido de esta definición algunos elementos esenciales; sin embargo, los fundadores del marxismo no desarrollaron una *concepción acabada de la escuela*: y, sobre todo, no se preocuparon de la *organización práctica* de esta escuela. La tarea principal que ellos se fijaron fue el mejoramiento de la condición social y económica del proletariado. Esta es la razón por la que en el *Manifiesto comunista* las reivindicaciones sociales y económicas ocupan el primer plano. Tan sólo en un punto —como ya sabemos— se hacen algunas indicaciones sobre el problema de la educación. El punto 10 preconiza una educación pública y gratuita de todos los niños, la prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma de entonces y régimen combinado de la educación con la producción material¹. Estas exigencias, muy generales, así como los elementos constitutivos estudiados más arriba², debían necesariamente ser desarrollados y «recibir un

1. *Manifiesto comunista*, Madrid 1932, 82.

2. Ver anteriormente, p. 81.

contenido concreto» si querían tener una utilidad práctica. Esto se llevó a cabo *verdaderamente* tan sólo a comienzos de este siglo. Teóricos y prácticos de la pedagogía se encargaron de la elaboración teórica y práctica de las ideas fundamentales trasmítidas por Marx y Engels e hicieron de los principios sentados por Marx un *sistema acabado de esta escuela socialista*.

1. *La socialdemocracia*

El partido de la socialdemocracia alemana fue el primero que se dedicó al estudio de estos problemas. Sobre todo a partir del congreso del partido celebrado en Erfut (1891), fueron abordados bajo diversos aspectos los problemas del «socialismo y escuela» o la «socialdemocracia y la escuela». Dirigentes del partido, como August Bebel (1840-1913), o escritores próximo a la corriente socialista, como el americano Edward Bellamy (1850-1889), dedicaron su atención a los problemas de la escuela socialista. Pero sus escritos sobre este tema resultaban más valiosos por su crítica del sistema escolar existente que por sus aportaciones positivas a la solución del problema: sus reflexiones, o tenían un carácter muy general, como en el caso de Bellamy, o se perdían en ilusiones utópicas³.

August Bebel, en su célebre obra *La mujer y el socialismo*⁴, no se detiene apenas en el estudio detallado de las reivindicaciones programáticas de la socialdemocracia. El pasaje sobre «la naturaleza de la educación socialista» ocupa tan sólo once páginas⁵. En concreto, lo único que viene a decir es que los padres, en la sociedad actual, no tienen tiempo para ocuparse de la educación de sus hijos, por lo que éstos deberían ser educados en común y recibir igualmente en común el alimento y los vestidos. Pero en la sociedad futura, que dejará a los padres mucho más tiempo libre del que podrán disponer libremente, «podrán consagrarse a sus hijos de una manera que es absolutamente imposible en la hora actual»⁶. Al margen de estas afirmaciones que están cargadas de utopía, se hacen algunas reivindicaciones positivas en lo que concierne a los jardines de infancia y guarderías infantiles: «iniciación a través del juego en los rudimentos del saber y en las

3. E. Bellamy, *Rückblick aus dem Jahre 2000*, 1888, 31890.

4. *Die Frau und der Sozialismus*, 1886, Berlin-O 601946 (citamos por esta edición).

5. *Ibid.*, 488 s.

6. *Ibid.*, 492.

diferentes actividades profesionales»; en las escuelas debe proporcionarse «trabajo físico e intelectual adaptado y asociado a ejercicios de gimnasia»; iniciación en las diferentes actividades prácticas, como la jardinería, el trabajo en el campo y en la fábrica, las técnicas de producción»; sin que por ello, «la formación intelectual en las diferentes ramas del saber deba ser abandonada»⁷.

En estos pasajes, Bebel no hace más que repetir o interpretar lo que ya Marx preconizaba sobre la unión de la enseñanza del trabajo productivo con la gimnasia; en otros pasajes expone las reivindicaciones pedagógicas contenidas en el programa del partido socialdemócrata alemán, que se apoyan en el ya mencionado punto 10 de el *Manifiesto comunista*. Los dirigentes del partido socialdemócrata no tenían ninguna idea de la forma que debía adoptar la escuela socialista. Por ello debemos dirigirnos a los pedagogos y a los filósofos del movimiento socialista, que fueron más prolíficos en sus programas sobre lo que sería la escuela socialista. Todos ellos eran miembros de la socialdemocracia.

Entre los *teóricos* más importantes de la escuela socialista destacamos:

- 1) el político socialdemócrata, especialista en problemas escolares, Heinrich Schulz (1872-1932);
- 2) el teórico de la educación Kurt Kerlöw-Löwenstein (†1932);
- 3) el filósofo Max Adler (1873-1937).

Los tres —cada uno a su manera— completaron y desarrollaron la imagen de la escuela socialista sobre la base de la pedagogía del trabajo. Consciente o inconscientemente, todos participaron en los planteamientos revisionistas de Eduard Bernstein (1850-1932). Por ello, debemos detenernos un momento a analizar los centros de interés del revisionismo.

2. *El revisionismo*

Bernstein, en 1899, en su obra *Las premisas del socialismo y las tareas de la socialdemocracia*, había apelado a una revisión de la teoría de Marx. El programa de Erfurt (1891) había sido elaborado por Karl Kautsky (1854-1939) según la más estricta ortodoxia marxista. En él se hacía una descripción de la nueva sociedad socialista echando mano para ello del «socialismo científico»:

7. *Ibid.*, 491.

Sólo la transformación de la propiedad privada capitalista de los medios de producción... en propiedad social y el paso de la producción de mercancías a la producción socialista organizada por y para la sociedad, pueden conseguir que la gran industria y la creciente productividad del trabajo social, que hasta el presente habían sido fuente de miseria y opresión para las masas explotadas, se conviertan para éstas en fuente de bienestar y de perfeccionamiento armónico para todos⁸.

Bernstein se sublevaba contra «el peso de la tradición» y contra los marxistas dogmáticos. El desarrollo de los acontecimientos no había confirmado, según él, las tesis de Marx. Los hechos históricos contradecían las hipótesis de Marx sobre el proceso de trasformación: crisis final del capitalismo y pauperización de los trabajadores. Por el contrario, el capitalismo toleraba las reformas sociales y no excluía a los trabajadores del crecimiento económico. Partiendo de la comprobación de estas contradicciones evidentes entre la doctrina y la realidad, Bernstein llegó a la siguiente fórmula: «La meta final del socialismo no encierra para mí ningún significado..., el movimiento lo es todo»⁹. Mediante esta fórmula, Bernstein no negaba la meta final del socialismo, sino que afirmaba que los progresos prácticos eran mucho más importantes. Bernstein no hacía depender la victoria del socialismo de una «necesidad histórica objetiva» o, mejor, de una «necesidad económica inmanente». La clase obrera debía ante todo buscar la manera de alcanzar «con energía las metas inmediatas» y no perseguir la meta final¹⁰. Sobre la base de esta discordancia entre la doctrina de Marx y el devenir social real, Bernstein reclama la trasformación de la socialdemocracia, de partido revolucionario, en partido reformista, lo cual provocó dentro del partido una verdadera tempestad y violentas discusiones internas. Los pedagogos mencionados no permanecieron al margen de esta lucha de tendencias dentro de la socialdemocracia. Entre ellos, Heinrich Schulz era el que se hallaba más vinculado a la línea oficial, es decir, doctrinaria, del partido. Hasta la primera guerra mundial luchó abiertamente contra las «tendencias revisionistas y reformistas»¹¹, e incluso era considerado dentro del partido un «marxista ortodoxo y doctrinario». Pero ya durante la guerra, y sobre todo después, abandonó su actitud doctrinaria y se convirtió en

8. *Das Erfurter Programm* (1891), en K. Farner - Th. Pinkus (eds.), *Der Weg des Sozialismus. Quellen und Dokumente*, Hamburg 1964, 16.

9. K. Kautsky, *o. c.*, 169.

10. *Ibid.*, 187.

11. H. Wulff, *Heinrich Schultz 1872-1932*: Bremisches Jahrbuch 48 (1962) 319. Se trata de la única biografía de H. Schultz que existe hasta el momento.

un *real politiker*, revisionista y legalista, sumándose a la corriente del socialismo democrático¹². Este cambio no dejó de tener su influencia sobre su concepción de la política escolar.

3. *Concepto de «ideal escolar»*

En el título de este capítulo hablamos de «*ideal escolar socialista*», y no de ideología de la escuela o de la educación. Este cambio de terminología está justificada por el hecho de que el socialismo de estos tres hombres está impregnado de concepciones revisionistas. En el marxismo no hay lugar para los ideales sino tan sólo para las necesidades naturales e históricas. Marx lo afirma claramente:

El comunismo, para nosotros, no es un *estado* que debe ser instaurado, un *ideal* hacia el que debe tender la realidad. Llamamos comunismo al movimiento *real* que suprime el *estado* actual¹³.

De esta forma, ni la «sociedad sin clases» ni la «escuela socialista» son ideales, concebidos por un espíritu pensante y llevados a cabo por un espíritu voluntarista; un día se harán realidad como resultado del movimiento propio de la sociedad.

Este pensamiento fundamental o, mejor, esta creencia está también presente en nuestros pedagogos, pero edulcorada con reflexiones de naturaleza revisionista: *el acento se pone sobre la voluntad individual, incitando al hombre a la acción*. Esta actitud resulta particularmente manifiesta en Max Adler (quien mezcla con la teoría del desarrollo de Marx reflexiones idealistas tomadas de Kant) en especial en el prólogo de su obra *El hombre nuevo; reflexiones sobre la educación socialista*¹⁴. Allí encontramos una cita de Kant tomada de la introducción a *Sobre la pedagogía* (1803):

Un proyecto para una teoría de la educación es un magnífico ideal, y no importa demasiado el que no se pueda realizar de modo inmediato. No hay que rechazar la idea como si fuera una quimera, aun cuando las dificultades obstaculicen su realización.

Adler coloca deliberadamente estas frases al comienzo de su obra, para indicar que su *exigencia de una educación socialista*

12. *Ibid.*, 339.341.363.

13. *Frühschriften*, 361; cf. también 539.

14. *Neue Menschen: Gedanken über sozialistische Erziehung*, Berlin 1924.

representa un *ideal* que debe ser llevado a cabo mediante la acción de los hombres. Lo afirma claramente: «También la política socialista tiene... un ideal social»¹⁵. Adler piensa que las palabras de Marx según las cuales la clase obrera carece de una ideal a realizar han sido mal interpretadas. Según él, el socialismo de Marx es compatible con el idealismo. En la sociedad no se da una tendencia hacia la meta final que pueda calificarse de objetiva y fundada en la necesidad natural; por el contrario, dicha tendencia debe ser activada de una manera subjetiva e idealista. Según Adler, la causalidad histórica y la acción se completan mutuamente de cara a alcanzar la misma meta. Es preciso ofrecer al proletariado motivaciones subjetivas para que la conciencia proletaria, que existe ya potencialmente, «sepa» lo que debe hacer. Aunque es cierto que estas afirmaciones no contradicen fundamentalmente la doctrina de Marx, sin embargo Adler privilegia el momento subjetivo. Todas estas razones justifican más que de sobra el que se hable de un *ideal escolar socialista*.

Contenido y plan de este capítulo

Además de Schulz, hemos citado a los otros dos representantes más importantes del ideal escolar socialista: el teórico de la educación K. Kerlöw-Löwenstein y el sociólogo y filósofo vienes M. Adler.

En los autores que acabamos de mencionar los fundamentos ideológicos son los mismos (y, consiguientemente, las proposiciones prácticas que se derivan de dichos fundamentos), incluso en el caso de Adler, quien utiliza, en lo que se refiere a la crítica de la teoría del conocimiento, reflexiones de tipo kantiano; sería por tanto reiterativo querer tratar en detalle y separadamente estos tres pioneros de la escuela socialista. Un conocimiento detallado del desarrollo del pensamiento de estos tres pedagogos no nos interesa aquí; lo que pretendemos es estudiar el contenido de sus proposiciones prácticas y su problemática en sí misma. Para ello tomaremos como ejemplo que nos sirva de base para nuestro estudio del desarrollo ulterior de la concepción de la formación en Marx, los planes socialistas de reforma de la escuela de H. Schulz. Este fue el primero que desarrolló la concepción acabada de la escuela socialista y difundió ampliamente las proposiciones de la socialdemocracia sobre este problema. Completaremos la imagen que ofrece de la escuela socialista con las re-

15. *Ibid.*, 85.

flexiones de Kerlöw-Löwenstein, Adler y Rühle sobre los puntos que Schulz no trató o trató sólo por encima, por considerar que dichos puntos no pueden ser omitidos. Nos referimos en particular a la teoría socialista de las aptitudes, que Kerlöw-Löwenstein desarrolló de modo especial, y a la concepción de la educación de los «hombres nuevos» de Adler, que corresponde a la del hombre «auténtico» o «total» de Marx.

II. EL IDEAL ESCOLAR SOCIALISTA DE H. SCHULZ

1. *Fundamento*

Schulz desarrolló fundamentalmente su concepción de la escuela antes de su período revisionista. El antiguo profesor y responsable de los asuntos culturales dentro del partido socialdemócrata concedió una gran importancia al desarrollo y compleción de las indicaciones dadas por Marx y Engels sobre la organización de la escuela. Ya en 1904, con ocasión del congreso del partido en Bremen, quiso someter a discusión el problema de la escuela. Pero, de hecho, esta discusión no se llevó a cabo más que dos años más tarde, en el congreso de Mannheim. Schulz, mientras tanto, había elaborado en colaboración con Clara Zetkin (1857-1933) unas tesis sobre «la educación popular y la socialdemocracia». Pero Clara Zetkin enfermó, y las seis tesis que habían elaborado conjuntamente no fueron discutidas. No obstante, dichas tesis «constituyeron el verdadero programa escolar del partido»¹⁶.

Las tesis¹⁷ piden en especial que «la educación de clase actual» sea sustituida por una «educación pública y única para todo el pueblo» y que el trabajo constituya la base de la educación en el futuro socialista. Pero es el pasaje siguiente de la tesis 5 el que expresa el núcleo revolucionario de las tesis:

El proletariado es el portador de una concepción del mundo que, si bien constituye la prolongación consecuente de los más altos ideales científicos y artísticos de nuestra época, se halla en oposición directa y total con la ciencia y el arte burgueses, que tienen un carácter de clase netamente marcado. De cara a su misión histórica, el proletariado no puede recibir sin más la cultura burguesa; debe más bien transformar-

16. H. Schultz, *Die Schulreform der Sozialdemokratie*, Berlin 1911, 21919. Citamos por esta última edición.

17. Las tesis fueron editadas por H. Schultz, o. c., 2-6 y reeditadas por A. Reble (ed.), *Die Arbeitschule: Klinkhards päd. Quellentexten*, 21964, 144 s.

la en proletaria confiriéndola la coherencia de su propia visión del mundo. En esta realidad se fundamenta el valor relativo que encierran los esfuerzos cargados de buenas intenciones y en sí mismos meritorios de los círculos burgueses orientados a elevar la formación científica y artística del pueblo. Pero la socialdemocracia no puede tomar parte en dichos esfuerzos¹⁸.

Al igual que Marx, H. Schulz y Clara Zetkin creían en la capacidad potencial del proletariado para expresar y construir el futuro científicamente, tal como demostró Marx. Por ser portador de «una visión acabada del mundo» y de una misión histórica, el proletariado sabe cuál es el camino históricamente necesario. Por ello no puede recibir sin más la «cultura burguesa», aun cuando fuera portadora de los «más altos ideales», sino que debe transformarla «de acuerdo con su propia visión del mundo». Este proceso de transformación se lleva a cabo sobre la base de las capacidades potenciales del proletariado que han de ser apoyadas mediante una educación consciente que debe comenzar ya en la escuela actual.

Schulz fundamentó sus tesis de una manera más sólida en un informe que publicó bajo el título *La socialdemocracia y la escuela* (1907). Pero como este informe no contiene más que los fundamentos generales de la teoría socialista de la escuela, Schulz desarrolló las bases y el «contenido concreto de las reivindicaciones prácticas» en su obra ya citada *La reforma escolar de la socialdemocracia*. En nuestra exposición del ideal escolar socialista, hacemos fundamentalmente referencia a esta obra.

En su obra fundamental, Schulz comenta «la posición de la socialdemocracia, en cuanto partido político de lucha, sobre las tareas inmediatas y prácticas de la reforma escolar»¹⁹. Con ello quiere evidenciar «las exigencias concretas de la reforma de la escuela con su significación fundamental y su valor para el futuro socialista», al mismo tiempo que la necesidad de introducir «mejoras en la realidad escolar de la juventud obrera»²⁰. Si bien esta última formulación encierra resonancias claramente revisionistas, sin embargo, los fundamentos y el modelo propuesto se atienen estrictamente a la ideología de Marx. Esto se pone de manifiesto en su creencia inquebrantable de que sólo la socialdemocracia es el «partido de la reforma escolar», puesto que, como partido del proletariado, sólo ella encarna «la lucha y la esperanza de humanidad oprimida». Todos los demás partidos se mueven

18. *Ibid.*, 5.

19. A. Reble (ed.), *o. c.*, 165.

20. *Ibid.*, 227.

dentro del terreno del orden social establecido y defienden «la explotación del hombre por el hombre» y consiguientemente la organización de la sociedad en clases²¹.

Al orden social capitalista, la socialdemocracia opone como objetivo final «el orden socialista, en el que se suprimirá la propiedad privada de los medios de producción; en el que los medios de producción pasarán a ser propiedad de la colectividad, la producción de mercancías estará organizada sobre una base socialista y llevada a cabo por y para la sociedad»²². Para ello, la socialdemocracia debe luchar día tras día y emprender batallas prolongadas y dolorosas. De ahí nace la necesaria lucha de la socialdemocracia contra «el poder del estado», una lucha con la que se espera poder acelerar la destrucción del estado burgués.

Según Schulz, el *ideal escolar socialista* no debe convertirse en un «sueño utópico». Debe más bien desarrollarse sobre el terreno del «ideal socialista»²³ y ligarse a él indisolublemente. Schulz se remite explícitamente a Marx:

Mientras que el modo de producción capitalista había alcanzado el nivel a partir del cual el proletariado con conciencia de clase podía captar y comprender las relaciones sociales en el sentido del conocimiento socialista, mientras que Karl Marx, partiendo de datos económicos, había edificado el fundamento granítico del socialismo científico, los materiales y las orientaciones fundamentales de la educación socialista permanecían sin ser estudiadas y en estado bruto²⁴.

De esta forma, el ideal escolar socialista no puede ser alcanzado más que apoyándole sobre «el fundamento granítico del socialismo científico».

Este fundamento del ideal escolar socialista lo constituye el trabajo, o, más concretamente, *el trabajo social* es el fundamento de los fundamentos. Por él, «la humanidad ha progresado, en un espacio de tiempo muy dilatado, del estado salvaje en el que no se distinguía en nada de los animales, hasta su nivel de cultura actual»²⁵.

Haciendo gala de la misma concepción optimista que Marx y Engels tienen de un desarrollo ligado al progreso, Schulz da

21. *Ibid.*, 225-226.

22. *Ibid.*, 226.

23. También este término tiene resonancias reformistas. Ya hemos indicado anteriormente cómo, según la doctrina estricta de Marx, no existe un ideal socialista. El socialismo se desarrolla impulsado por una necesidad natural: no se trata de un ideal, sino de un estado que se realiza necesariamente.

24. H. Schultz, *o. c.*, 7.

24. *Ibid.*, 12.

por sentado el hecho de que los hombres, antes de haber alcanzado el nivel del trabajo social, vivían «como animales salvajes en bosques impenetrables». Estas palabras remiten claramente a la formulación de Rousseau en la segunda parte del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1753). Rousseau describe al hombre primitivo «desnudo y solitario», viviendo en los bosques. En Schulz, como en sus maestros, el trabajo constituye el criterio antropológico del devenir del hombre y de su socialización. Por ello el hombre debe consagrarse al trabajo social y debe ser considerado exclusivamente como *ser social*.

Para Schulz, igualmente, tan sólo «el interés de la sociedad» encierra un valor; la meta final pedagógica del socialismo es la *socialización del hombre*:

Si tanto la felicidad como la desdicha de la sociedad reposa sobre el *trabajo social*, es necesario que el hombre se familiarice al máximo con el trabajo social²⁵.

La idea fundamental de la doctrina socialista sobre la educación es la siguiente: *el hombre es ante todo un hombre social, que debe ser socializado por medio del trabajo social*. El significado que encierra esta afirmación desde el punto de vista de la educación práctica es el siguiente: es preciso *introducir al hombre en el proceso del trabajo social*. En este sentido, escribe Schulz:

La sociedad..., la colectividad de individuos debe ser capaz de regular conscientemente la producción. Para conseguirlo, es necesario que *cada miembro de la sociedad sea educado de manera que llegue a tener comprensión total del proceso de producción en su dimensión social y cultural y en sus relaciones interiores y exteriores*²⁶.

Vemos, por tanto, cómo en el marco del «socialismo científico», el trabajo social ocupa *el lugar central en la educación escolar*. No es sólo un método válido que permite influir favorablemente sobre el pensamiento y fortalecer la autoconciencia, sino sobre todo el fundamento de la vida colectiva, esto es, social —conteniendo en ese término la educación, la formación y la enseñanza—. *El trabajo social debe constituir la base de cualquier plan educacional*. Si el trabajo desempeña esa función central, entonces no puede figurar en los planes de estudio como una «modesta materia especial», sino que ha de constituir «el funda-

25. *Ibid.*, 8.

26. *Ibid.* El subrayado es nuestro.

mento nuevo de cualquier trabajo que se realice dentro de la escuela, de una nueva orientación de la actividad escolar, de forma que el *trabajo* pueda constituir el principio de base que determine tanto el método como la materia que se ha de impartir»²⁷.

2. *Praxis de la educación por el trabajo*

¿Cómo concibe Schulz la *realización* de su principio de base que debe ser implantado en la escuela como «nuevo principio directivo»? En términos generales: el niño y el joven deben *trabajar, crear, actuar*. La escuela debe proporcionar «una enseñanza elemental del trabajo manual, una especie de ABC de la técnica»:

El escolar aprende a conocer los elementos esenciales del trabajo, el manejo de las herramientas de trabajo más indispensables, como la garlopa, la sierra, el martillo, la lima, al mismo tiempo que adquiere el ABC de los conocimientos teóricos²⁸.

Esta enseñanza a través del trabajo no corresponde exactamente a la dimensión marxiana de la «educación politécnica»; es más restringida desde el punto de vista pedagógico, pero, como la educación politécnica, debe estar al servicio de la futura actividad social del hombre. Schulz reprocha a la escuela de su tiempo el no preocuparse de este aspecto y estar organizada de manera demasiado intelectualista.

Schulz reprocha también a la escuela el que no explique a los alumnos las *relaciones ocultas de la producción*: de esa forma, nunca tendrán una «visión liberadora» de la producción y cuando lleguen a adultos trabajarán «sin gusto». Por el contrario, lo que habría que conseguir, a través de medidas pedagógicas, o sea, mediante una enseñanza ligada al trabajo, es que la división de funciones, necesaria en el trabajo, pierda su carácter repulsivo. La enseñanza ligada al trabajo debe lograr que «cada individuo comprenda y aprecie la convergencia de todas las actividades parciales hacia un todo único y la significación de cada trabajo parcial, carente en sí mismo de significación, para la marcha general de la producción. El individuo puede *adquirir esta capacidad en la escuela, siempre que el trabajo constituya el principio dominante en la organización de la escuela y en la elaboración del plan de formación*»²⁹.

27. *Ibid.*, 182.

28. *Ibid.*, 180.

29. *Ibid.*, 181. El subrayado es de A. Reble.

Schulz quiere eliminar del trabajo, por medio de la pedagogía, su aspecto repulsivo que le viene del hecho de la división técnica necesaria. Esto debe permitir superar las consecuencias negativas del trabajo en el presente, consecuencias negativas que son eliminadas en la sociedad futura por el hecho mismo de tratarse de una sociedad sin clases.

El desarrollo ulterior de esta educación por el trabajo, tal como es defendida y que determina la estructura del proyecto educativo, resulta, desde el punto de vista socialista, claramente insuficiente. Schulz se contenta con ofrecer algunas indicaciones sobre la enseñanza del trabajo en cuanto materia escolar autónoma. Deseaba que tales indicaciones fueran consideradas como «caminos» que conducen a su meta. De hecho, Schulz siguió en lo esencial la exposición del *manual training* americano, tal como lo había recomendado A. Pabst en su obra entonces célebre: *El trabajo manual de los niños en la educación actual* (1907).

Pabst distingue tres niveles en el trabajo manual: 1) las actividades relativas a la preparación de alimentos; 2) las actividades que se llevan a cabo en el taller, y 3) las actividades de costura y tejido. Mediante estas actividades, el niño debe ejercitarse sus sentidos y su habilidad manual, desarrollar su reflexión y su capacidad de juicio, acostumbrarse a trabajar con orden, aplicación y cuidado. La cocina debe proporcionar conocimientos químicos, el trabajo en el taller debe permitir el aprendizaje de las nociones fundamentales de geometría y cálculo. El estudio de las herramientas primitivas permite conocer la historia y provoca la discusión sobre problemas sociales. Con sus proposiciones, Schulz no se aparta de los senderos trillados de la pedagogía «burguesa, a condición, lógicamente, de hacer abstracción del fundamento ideológico. Hasta su esfuerzo por observar la ley psicogenética fundamental a nivel de la teoría y de la praxis de su proyecto educativo deja traslucir los principios de la pedagogía no marxista de su época. Por el contrario, la interpretación que da de determinados hechos (en especial, a propósito de la historia del trabajo) se apoya sobre axiomas marxistas.

Resumen. Los fundamentos del ideal socialista de Schulz coinciden plenamente con las intenciones de Marx. Esta concordancia se apoya sobre presupuestos comunes, como «el fundamento granítico del socialismo científico». Pero se dan divergencias importantes en la praxis de la educación por el trabajo, que Schulz ha «aburguesado». Schulz integró en su concepción socialista de la escuela los imperativos de la corriente burguesa de la escuela del trabajo.

3. *Principios derivados*

De tales fundamentos, Schulz deduce los principios siguientes, que en parte figuran ya en el programa del partido bajo forma de tesis (aunque Schulz los desarrolla, completando de esta forma la imagen de la escuela socialista): a) carácter público de la escuela; b) gratuitad de la enseñanza; c) laicidad de la escuela; d) carácter mixto; e) principios de proyecto socialista de educación; f) principio de la escuela única.

a) Carácter público de la escuela

Schulz avanza los argumentos siguientes: la sociedad capitalista está construida sobre el principio de la familia. En ella, por tanto, la familia ocupa el centro de la educación. Para llegar más rápidamente al socialismo, es preciso ir al encuentro de este hecho y multiplicar los centros públicos de enseñanza. En ellos todos los niños deben llevar a cabo una experiencia común y recibir una misma educación en condiciones que deben ser iguales para todos³⁰. La división de la escuela en escuelas privadas y escuelas preparatorias son para el marxismo y por tanto también para Schulz la expresión del dominio de la burguesía. La escuela primaria en una sociedad de clases es utilizada³¹ como un instrumento al servicio de perpetuar la dominación de la burguesía, ya que la clase burguesa dominante impone en ella a los hijos de los trabajadores sus propias ideas y su sistema de valores.

Schulz, en función de la meta a la que se encamina la historia, opone a estas concepciones burguesas «una educación única y pública para todo el pueblo»³² apoyada sobre bases socialistas. Schulz argumenta en estos términos: a lo largo de la historia, la educación que impartía la familia ha sido completada mediante una educación pública, pero los resultados que hasta hoy se han conseguido son insuficientes; la nueva organización de la sociedad, la sociedad socialista, exige nuevos métodos de educación:

En el orden social existente, la familia, con todas sus insuficiencias, no puede ser el lugar principal de la educación³³.

El juicio de Marx sobre «la falsedad fáctica de la célula familiar» induce a Schulz a preconizar —aun cuando lo expresa en

30. A este respecto, ver el punto f).

31. Cf. *Mannheimer Leitsätzer*, punto 4, en H. Schultz, *o. c.*, 4.

32. *Ibid.*, 2, punto 1.

33. *Ibid.*, 121.

términos muy prudentes — la supresión de la familia para que las instituciones públicas se hagan cargo de la educación. La sociedad es la realidad primaria y la familia, en cuanto elemento de la sociedad, debe «someterse a ella». La sociedad debe organizar la educación pública y hacerse cargo de «la mayor parte de las funciones educativas» —por tanto, no de todas— que actualmente están en manos de la familia³⁴. Schulz, con gran circunspección, subraya: «la mayor parte de las funciones». El sabe que la educación pública no puede sustituir en el niño «el amor de los padres». Según él, la educación socialista, en cuanto educación pública, no debe reducir estos vínculos personales, sino que debe «hacerlos más profundos y más puros», descargando a los padres de las preocupaciones, los sufrimientos y las dificultades inherentes a la tarea educativa. Schulz tiene ante los ojos a los padres obreros que han de desarrollar una actividad asalariada. El padre y la madre trabajan durante todo el día en la fábrica, en el taller, en un establecimiento público o como empleados en otra casa. Durante ese tiempo, los niños viven a su aire. Schulz describe en términos conmovedores la miseria de la madre que se ve obligada a trabajar en una fábrica:

Antes de salir de casa, muy de mañana, debe atender de los niños, buscar a alguien que se ocupe de ellos a las horas de las comidas; cuando vuelve a casa, rendida, aún tiene que encargarse de las múltiples tareas que recaen sobre ella como ama de casa, madre y esposa. El martirio de la madre proletaria, agotada y con los nervios deshechos, supera todo lo imaginable³⁵.

En estas condiciones, no es posible ninguna educación. Por ello, Schulz pide que *la colectividad se haga cargo de la educación* y que se libere a la familia mediante la creación de guarderías infantiles, jardines de infancia, patronatos, casas de la juventud. Pero no se pregunta hasta qué punto la intervención de educadores competentes pero extraños a la familia *no* reduce los vínculos originales con los padres. Probablemente Schulz estima que los padres, liberados de las tareas educativas durante la jornada laboral, desempeñarán al volver del trabajo con mayor atención sus obligaciones educativas. Pero podemos con todo derecho dudarlo, si no compartimos la creencia utópico-marxista (que Schultz compartía) según la cual los hombres, a medida que van avanzando hacia el estadio final de la sociedad, se hacen moralmente mejores.

34. *Ibid.*

35. *Ibid.*, 123.

Schulz no ofrece en sus escritos una descripción detallada del proceso mediante el cual los centros públicos se hacen cargo de la educación, reservando no obstante a los padres la educación afectiva. Otros pedagogos marxistas —como O. Rühle— preconizan la sustitución completa de la familia por instituciones infantiles y juveniles³⁶. Schulz no parece compartir esta opinión, a pesar de que alguna de sus formulaciones no se hallen muy distantes de ella. A Schulz sin duda alguna no le falta razón cuando pide que los establecimientos públicos aseguren la educación de la juventud y que esto constituya el soporte de la educación que imparte la familia. Pero podemos dudar de que pueda estar totalmente asegurada por los establecimientos públicos. Schulz desconoce sobre todo los nuevos peligros y las insuficiencias que lleva consigo el principio de la educación pública. Los educadores «sociales» también tienen sus defectos, a menos que posean ya una conciencia comunista. Estas objeciones no pretenden en absoluto restar validez a los esfuerzos emprendidos con vistas a ampliar el número de centros públicos de instrucción. Su creación es una necesidad, pero esta necesidad no debe fundamentarse, como en el caso de Schulz, sobre la ideología marxista.

b) Gratuidad de la escuela

Esta reivindicación está presente ya en el *Manifiesto comunista*, de donde, como ya hemos indicado, pasa al programa de la socialdemocracia. Dicho principio está fundado sobre el de la igualdad. La fortuna de los padres no debe ser determinante cuando se trata de ir a la escuela, de comprar un libro, de comer. En estos terrenos, *todos los niños* deben ser tratados de la misma manera. Todos los niños deben igualmente tener la posibilidad de frecuentar una escuela secundaria (que, por lo demás, está asegurado de cualquier forma por la institución de la escuela única), utilizar el «mismo» material escolar e incluso tomar la «misma» comida.

El pensamiento y la acción social también exigen que se reconozca y se ponga en práctica el principio de igualdad. Este principio acelera la desaparición de las contradicciones de clase y contribuye a la construcción de la «sociedad sin clase». En la práctica, converge con el ideal del «hombre socializado».

Pero el principio de la gratuidad de la enseñanza en Schulz no se apoya tan sólo sobre una toma de postura política; nace

36. O. Rühle, *Kind und Umwelt*, Berlin 1920; *Neues Kinderland, ein kommunistisches Schul-und Erziehungsprogramm*, Berlin 1929.

también de *consideraciones de orden pedagógico*. En especial, los niños deben ser educados en «el respeto de la propiedad colectiva» permitiéndoles disponer libremente del material escolar. El libre uso del material educativo debe incitar a todos los niños, desde los primeros años, a cuidar del bien colectivo y a participar activamente en su propia formación.

c) Laicidad de la escuela

Según Schulz, la escuela no pertenece ni al *estado*, ni a la *familia*, ni a la *iglesia*. La dependencia de la escuela de la iglesia tiene un «origen histórico» que Schulz considera ya superado en la actualidad. Subraya que la fe cristiana no concuerda con la imagen socialista del hombre. De ahí la necesidad de que se establezca una separación entre la escuela y la iglesia. Las iglesias «predican la sumisión» y educan a los niños para la «resignación propia de esclavos». Esta educación estatal-autoritaria está en contradicción con el proyecto de la socialdemocracia. Por este motivo, Schulz defiende la *escuela laica*. Subyarakdo expresamente que no se trata de «odio a la religión», sino que lo que pretende es que la religión se convierta en un asunto privado³⁷.

A primera vista, parece que las razones pedagógicas justifican del todo la laicidad de la escuela. Schulz quiere dejar al hombre adulto la posibilidad de optar libremente a favor o en contra del problema religioso; éste sería «el derecho sagrado de todo hombre adulto». Schulz está en su derecho al hacer esta afirmación, pero, ¿cómo hay que preparar al hombre para esta decisión? ¿mediante una enseñanza totalmente laica?

Schulz es consciente de que políticamente no conviene dar una respuesta afirmativa a esta pregunta; por ello comienza por subrayar las insuficiencias pedagógicas de la enseñanza religiosa de su época, una enseñanza que se agota en el «estudio mecánico del catecismo» y en una «sobrecarga a presión de la memoria»:

La enseñanza de la religión acapara, en perjuicio de otras materias, el puesto mejor y la mayor parte del tiempo³⁸.

Pero, de hecho, Schulz no sólo ataca los defectos que enumera, defectos que podrían ser corregidos y que, en sí, no justificarían el principio de la laicidad. La supresión de la enseñanza de la

37. H. Schulz, *o. c.*, 92-91.

38. *Ibid.*, 94-96.

religión tiene razones más profundas, tal como aparece en el texto siguiente:

Se quiere proporcionar (precisamente a través de la religión) a la nueva generación una visión del mundo y de la vida que responde a los intereses de la clase dominante ³⁹.

Esta es la razón más poderosa para abogar por la escuela laica. La educación religiosa defiende la moral de clase de la burguesía y esclaviza a la clase obrera. Esta es la razón por la que Schulz preconiza la laicidad de la escuela, que será «inmediatamente hecha realidad mediante la *supresión de la enseñanza religiosa*» ⁴⁰.

Al adoptar esta postura, Schulz supera de lejos las reivindicaciones de los círculos liberales de su época, que defendían una escuela mixta en la que se impartiera enseñanza religiosa confesional. De acuerdo con la concepción marxista, Schulz sólo ve en la religión el «reflejo imaginario» de las fuerzas terrenas. La religión desaparece desde el momento en que la sociedad dispone libremente de los medios de producción. La sociedad regula entonces su propio destino con sus propias fuerzas y de acuerdo con su propio proyecto; sabe que ya no depende de «fuerzas sobrenaturales» y consiguientemente se suprime la enseñanza de la religión. Schulz deja abierta la cuestión de saber si la enseñanza de la religión debe ser sustituida por un «curso de moral laica» después de que la conciencia quede liberada «del maleficio de la religión» ⁴¹.

La moral verdadera no tiene necesidad de aprenderse de memoria ninguna sentencia o máxima, tampoco necesita de clases especiales. Brotá de la educación como su flor más delicada ⁴².

El principio de la escuela laica sentado por Schulz no deriva de un espíritu *hostil* a la religión, sino más bien de una actitud a-cristiana y a-religiosa que anticipa las relaciones de la sociedad sin clases. El hombre de la sociedad comunista no necesita de la religión que promete al burgués una felicidad en el más allá; él conoce ya en la tierra la felicidad y la armonía. Dado que la sociedad que evoluciona no crea ya una necesidad de religión sino

39. *Ibid.*, 91.

40. *Ibid.*, 115.

41. K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, en K. Marx - Fr. Engels, *Sobre la religión*, Salamanca 1974, 271.

42. H. Schulz, *o. c.*, 118.

una necesidad de laicidad, es necesario introducir, anticipando esta época, el principio de la laicidad en la escuela actual.

Las proposiciones de Schulz sobre este problema fueron evolucionando. Ya indicamos más arriba que después de la primera guerra mundial se adhirió al socialismo democrático. En 1926, Schulz escribe: el ideal de la socialdemocracia *era* la escuela laica:

La sociedad socialista da acogida bajo su techo a todas las confesiones religiosas y filosóficas y las deja total libertad de acción con tal de que no ponga en peligro la existencia de la sociedad recurriendo a la violencia⁴³.

En estas palabras se dejan ya traslucir las posiciones revisionistas aludidas. Schulz da el paso del marxismo dogmático al socialismo democrático. Para nuestro estudio no es importante saber si este paso respondía a las reservas de Schulz acerca de la validez del proceso histórico, más concretamente, a sus reservas sobre la posibilidad de la sociedad sin clases, o si respondía más bien a que, tras sus experiencias políticas en su calidad de secretario de estado en el ministerio interior prusiano, optó por seguir una vía de compromisos. Su postura ejerció una influencia decisiva sobre la socialdemocracia, abriendo el camino al programa de Goldesberg (1956).

d) El principio de la escuela mixta

La educación mixta la fundamenta Schulz sobre el hecho de que en un sistema de educación en común las relaciones entre chicos y chicas es más beneficioso y de que tal sistema permite evitar la «alienación de los sexos». Gracias a la educación en común, los chicos y las chicas aprenden a conocerse mejor y a estimarse mutuamente.

Esta exigencia de carácter pedagógico se ve reforzada por la reivindicación socialista que pide igualdad de derechos del hombre y de la mujer. Según el *Manifiesto comunista*, para la clase obrera no rigen la diferencia de edad y de sexo; «son todos... meros instrumentos de trabajo, entre los cuales no hay más diferencia que la del coste»⁴⁴. El fundamento de esta igualdad de derechos debe ser asentado desde la escuela. Por esta razón la educación escolar debe satisfacer esta exigencia, lo cual permiti-

43. H. Schulz, *Der Leidenweg der Reichsschulkonferez*, Berlin 1926, 29.

44. *Manifiesto comunista*, 68.

ría, al mismo tiempo, llegar más fácilmente en la sociedad futura a las relaciones entre los sexos tal como las concebía Marx. La educación, por tanto, debe servir para eliminar «la diferencia entre los sexos, producida *artificialmente* por siglos de opresión de la mujer».

En el futuro socialista, el hombre y la mujer tendrán la posibilidad de crear al tener los mismos derechos sobre el producto del trabajo social y cada uno se empleará esa posibilidad de la forma más útil para la comunidad, según sus propias capacidades, prescindiendo de que sea hombre o mujer⁴⁵.

Según la concepción marxiana de la historia, este proceso se producirá necesariamente. Pero Schulz, por razones evidentes, quiere integrarle dentro de la educación que es impartida por la sociedad.

e) Planificación socialista de la educación

La necesidad de que se opere un cambio en los planes de educación se apoya en la comprobación siguiente: *la planificación de la educación está determinada a nivel teórico y práctico por intereses de clase*.

Schulz demuestra que la clase actualmente dominante modifica los planes de educación; pone de manifiesto igualmente que los planes de educación para la escuela primaria están directamente copiados de los planes de educación de la escuela superior y que no establecen ningún lazo con el futuro trabajo profesional. Schulz hace recaer la responsabilidad de los mediocres resultados educativos sobre estos dos hechos. Por ello, «la reforma escolar del socialismo... deberá rechazar todos los planes tradicionales referentes a la escuela primaria o superior»⁴⁶.

Sobre la base de los presupuestos ideológicos marxistas, *el trabajo está en la base de la nueva reestructuración del plan educativo*. Esto deriva directamente de la fundamentación del ideal educativo según Schulz. El trabajo constituye la base de la cultura general. Schulz repite en términos que le son propios lo que ya sabemos por Marx y Engels:

El trabajo ha arrancado a la humanidad de la barbarie y le ha conducido a la civilización; él soporta el inmenso edificio de la cultura actual; en él se hallan las fuerzas del desarrollo ulterior de la humanidad⁴⁷.

45. H. Schultz, *o. c.*, 69.

46. *Ibid.*, 179.

47. *Ibid.*, 179.

Schulz se sirve de ese hecho indiscutible para elaborar su teoría del plan educativo. El joven no debe tan sólo conocer la organización general del trabajo, debe tener también una experiencia práctica de las diferentes clases de trabajo que caracterizan dicha organización. Pero, sobre todo, trabajo y formación personal deben constituir un todo orgánico. Por lo demás, ya hemos visto cómo Schulz, a nivel práctico, no va más allá de la enseñanza del trabajo manual tal como se practicaba en su época.

La enseñanza de las *ciencias naturales* y de la *historia* está particularmente ligada al todo que constituye el trabajo.

En primer lugar, es preciso hablar de la enseñanza de las *ciencias naturales*: su tarea fundamental consiste en explicar a los hombres «el mundo, la vida, los orígenes de todo cuanto existe» y al mismo tiempo destruir «los mitos y las leyendas de la Biblia»:

El mito de la creación es barrido por las comprobaciones inmediatas de la ciencia como un puñado de ceniza por la tempestad⁴⁸.

La enseñanza de las ciencias naturales, por tanto, además de constituir una contribución positiva a la construcción de una imagen del mundo marxista-darwiniana, debe reforzar el principio de la escuela laica. En la práctica, viene a sustituir a la enseñanza religiosa. Schulz quería utilizar dicha enseñanza para que los alumnos eligieran entre «Moisés o Darwin».

Además de contribuir a la formación de una concepción proletaria de la vida, la enseñanza de las ciencias debe servir para reforzar el principio del trabajo: por tratarse de una enseñanza que se imparte en el laboratorio, los experimentos ocupan un lugar central, lo cual debe incitar a los alumnos a llevar a cabo investigaciones y observaciones personales. En una palabra, debe situar a los alumnos en situación de comprender mejor su lugar en el mundo.

También la enseñanza de la *historia* está al servicio de la ideología, tal como aparece en la siguiente cita:

La enseñanza de la historia debe proporcionar a los niños una visión sobre el futuro de la cultura humana y ofrecerles una explicación de las fuerzas motrices del desarrollo de la sociedad⁴⁹.

Las «fuerzas que hacen que la sociedad avance» —las «fuerzas motrices de la historia» — son la división del trabajo y la lucha

48. *Ibid.*, 189.

49. *Ibid.*, 193.

de clases. La historia, en cuanto historia del trabajo humano, es interpretada desde un punto de vista estrictamente marxista. Constituye una ayuda importante para la educación en el trabajo y por el trabajo. La enseñanza de la historia ilumina la realidad, pero a través del prisma de la ideología.

Esta *enseñanza de la historia del futuro* está bloqueada por el poder de la clase dominante. Según Schulz, la clase dominante utiliza la enseñanza «de una manera desvergonzada y con fines cada vez más políticos»⁵⁰. Tan sólo cuando la enseñanza de la historia está al servicio de los intereses de la clase proletaria se puede descubrir en ella una fuerza moralmente educativa. Por ello es necesario trasformarla lo más rápidamente posible y hacer de ella un instrumento de lucha para la clase obrera, portadora indiscutible de la verdad histórica.

Las *demás materias* deben estar también sometidas al proyecto ideológico. Esta afirmación no exige ninguna demostración especial teniendo en cuenta los presupuestos ideológicos sobre los que se fundamenta la enseñanza en general. Sin embargo, Schulz no hace aquí ninguna proposición concreta adecuada al socialismo. Se contenta más bien con remitir a las ideas desarrolladas por los pedagogos burgueses liberales (en especial Comenius, Pestalozzi, Goethe, Fröbel, Pabst), partidarios de una enseñanza basada en el trabajo, aunque sobre una base antropológica totalmente distinta. De esta forma, Schulz pone de manifiesto que el socialismo está de acuerdo con los ideales elevados defendidos por estos pedagogos. Esta concordancia la volveremos a encontrar con mucha frecuencia en los pedagogos socialistas. Al margen de la actividad productiva en la enseñanza, Schulz insiste sobre la puesta en práctica de la idea del «internacionalismo fraternal» en el que la enseñanza de las lenguas extranjeras desempeña un papel importante.

Schulz dio un desarrollo mínimo a sus ideas sobre el problema, a pesar de todo muy vasto, del *funcionamiento interno* de la escuela. La razón quizá sea que cuando él escribió su libro, se hallaba ya muy alejado de la escuela. Sus experiencias escolares prácticas se limitan a los años 1892-1893. Además, Schulz está más interesado en popularizar una política escolar progresista, socialista —quiere dar una visión de conjunto y ofrecer una dirección—, que en perderse en los detalles de las reformas concretas que deben introducirse en la escuela. A este respecto, Fritz Gansberg (1871-1950) está en lo cierto cuando afirma: «Las reflexiones pedagógicas de este libro no conducen a nada;

50. *Ibid.*, 195.

la fuerza del autor se manifiesta en el terreno de la política escolar»⁵¹. Schulz se vio de hecho obligado a renunciar a la elaboración de programas detallados de enseñanza en función declarar la teoría de la escuela socialista; se contentó con indicar el camino hacia una futura praxis socialista y por esta razón se expresa muy frecuentemente de una forma vaga, valorando tan sólo aquello que «es esencial para las exigencias de la concepción socialista del mundo». La escuela, de esta forma, parece no estar en función de los niños, sino, al contrario, los niños en función de la escuela. La escuela es el soporte de la ideología, que «sabe» lo que es educativo para los niños. Esta es la razón por la que la ideología ocupa el primer lugar. Sin embargo, no se puede dejar de reprochar a Schulz el no haber ligado suficientemente la forma al contenido, poniendo así en peligro la unidad de la teoría y la praxis.

f) La escuela única

El ideal escolar socialista de Schulz, así como los principios enumerados, presuponen la escuela única o, mejor aún, exigen su creación. *La escuela de la sociedad socialista futura sólo puede ser la escuela única*. Su origen no es tanto de la necesidad de unificar la escuela alemana de comienzos de siglo, cuanto razones de tipo ideológico: *todos los hombres deben crecer en un mismo entorno; todos deben recibir la misma educación; todos deben ser conducidos a la unidad de conocimiento y mundo; todos deben recibir una educación que les proporcione una conciencia socialista. Solamente esto constituye la garantía de la unidad de la sociedad*.

La organización de la escuela única ha de responder a determinadas líneas directrices:

Escuela única no significa escuela «una» o un solo tipo de escuela. La verdadera escuela única es tan múltiple que engloba a todos los jóvenes de un pueblo en edad escolar, sin distinción de sexo, edad, gustos, capacidades, situación familiar. Pero al mismo tiempo es tan sistemática y clástica que puede satisfacer cualquier exigencia educativa concreta, tener en cuenta cada matiz dentro de las capacidades de cada niño, responder a todas las exigencias de la sociedad en lo que respecta a la educación física, intelectual y moral⁵².

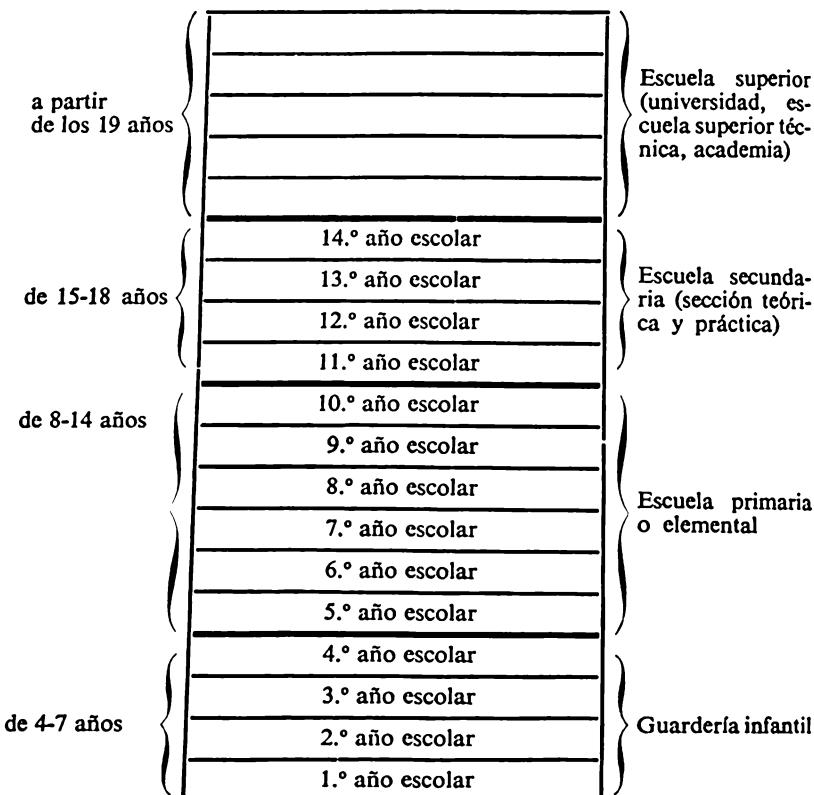
De esta forma, la escuela única se articula desde un comienzo de manera diferenciada y «elástica»; no es una «escuela una»,

51. Citado en H. Wulff, *Geschichte und Gesicht der Bremer Lehrerschaft* I, Bremen 1952, 378.

52. H. Schultz, o. c., 47.

que persigue tan sólo «una meta educativa». El siguiente esquema describe su estructura y organización, desde la guardería infantil hasta la enseñanza superior, pasando por la escuela primaria y secundaria. En el esquema echamos de menos la necesaria diferenciación de los distintos niveles. De ahí que, a pesar de que se insista en que no se trata de una escuela «una», se mantenga la impresión de hallarnos ante una escuela «uniforme».

El esquema muestra claramente que *todos* los niños frecuentan *una* escuela. La separación de los niños en dos grupos se establece sólo a partir de los 14 años: la «escuela secundaria» se divide en una sección teórica y en una sección práctica. La escolaridad obligatoria para todos los niños se prolonga hasta el término de la escuela secundaria, o sea, hasta los 18 años. Una parte de los jóvenes entran entonces en la vida profesional y la otra va a la universidad o a una escuela especializada de acuerdo con sus gustos y capacidades.



Esta estructuración permite superar el tradicional «sistema de columnas» de la organización escolar, producto de la división de la sociedad en clases y concebido en función de esta división. La escuela única suprime, ya antes de la revolución proletaria —al menos durante el período de escolaridad—, las contradicciones entre las clases, entre la ciudad y el campo, entre ricos y pobres. La unidad de la educación por un tiempo no puede lógicamente trasformarse inmediatamente en unidad de opinión en la sociedad, pero puede ayudar a prepararla. Es más fácil orientar hacia el socialismo a un grupo de niños de la misma edad que a un grupo heterogéneo, de diferentes edades. Por esta razón, Schulz se pronuncia a favor del mantenimiento de la división de la escuela en clases por edades, en contra de otros pedagogos marxistas que consideran esa división una de las expresiones de la reforma escolar «burguesa»⁵³.

La escuela única socialista se apoya fuertemente en la *teoría socialista de las capacidades*. De acuerdo con ella, en la sociedad socialista futura cada individuo podrá elegir una profesión —o, más exactamente, una actividad social— de acuerdo con sus gustos y capacidades. Es conveniente recordar aquí la frase de Marx: «En la sociedad comunista..., nadie dispone de una esfera exclusiva de actividad». En efecto, la especialización o, mejor, la orientación profesional, sólo se dan en la sociedad capitalista: son resultado de la división de la sociedad en clases. En tal sociedad, la lucha competitiva exige una formación individual que permite a cada individuo imponer sobre los demás su interés personal. Todo el sistema educativo de la sociedad de clases favorece esta búsqueda del provecho personal. La escuela se transforma en una auténtica pista de carreras, en la que las capacidades de los individuos tratan de adaptarse al caos de la oferta y la demanda. Las notas y los exámenes sirven para medir y sancionar las capacidades de cada individuo. Y esta es la razón por la que, según Schulz, los niños se convierten en enemigos ya desde los bancos de la escuela en lugar de sentirse ligados por un *sentimiento de solidaridad*.

De acuerdo con Karl Kerlöw-Löwenstein, en la sociedad socialista, como resultado de la transformación de las conciencias operadas, las «capacidades» se convierten en «aptitudes personales»⁵⁴. Esta teoría se funda en la hipótesis de que cada hombre es capaz de realizar una cosa determinada. Además de los «hom-

53. Véase posteriormente, cap. 4, p. 139.

54. K. Kerlöw-Löwenstein, *Schule und Erziehung*, Offenbach a. M. 1947; Id., *Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen*, Berlin 1919.

bres fuertes» están los «hombres débiles». Los fuertes y los débiles deben complementarse y ayudarse mutuamente, y así, «al cabo de un cierto tiempo, por un aparte todos habrán alcanzado un nivel medio en aquello que son capaces de hacer, y por otra cada uno tendrá una especialidad»⁵⁵. Certo que no todos los hombres están dotados para realizar cualquier actividad, pero cada uno está medianamente dotado y cada «capacidad», en cuanto «aptitud particular», hallará su lugar en la colectividad. En efecto, «el sentimiento de solidaridad socialista no nace de los individuos, es la comunidad la que le crea y en ella crece. Por ello, los individuos no deben buscar la forma de adueñarse de algo para sí mismos, sino que, al contrario, deben ponerse al servicio de la comunidad y conseguir una especialidad a fin de poder participar en el trabajo de la comunidad»⁵⁶.

Con ello Löwenstein se opone a la «promoción de los dotados» en el sentido burgués del término, buscando más bien la «promoción del proletariado», es decir, «el avance victorioso de la única clase capaz de asegurar la desaparición de todo dominio de clase y la liberación de la humanidad»⁵⁷. La expresión de las aptitudes auténticas —del «hombre universal»— sólo es posible en la sociedad sin clases; sólo ella permite que las aptitudes propias de cada uno se complementen con las de los demás. La armonía de la sociedad final es necesaria para el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Sólo entonces las aptitudes de cada individuo se complementarán y armonizarán como «las notas de una sinfonía» o «los colores de un cuadro». Sin embargo, ya desde ahora, la escuela puede tender hacia esa meta: asegurando para todos una formación media, puede contribuir a la manifestación de las «aptitudes particulares» del hombre social.

Para ser capaces de asumir estas nuevas tareas, *los maestros deben recibir una formación específica*. En términos generales, es preciso elevar el nivel educativo; esto se refiere especialmente a los maestros de la escuela primaria. Los maestros deben no sólo aprender a descubrir y desarrollar las «aptitudes» de los jóvenes (y con ello solucionar el problema al que se ha aludido anteriormente), sino que deben también estar capacitados para cultivar en ellos el sentimiento de solidaridad. Todo ello implica el que sean instruidos en el «socialismo científico», lo cual es necesario para que actúen de acuerdo con los principios ideológicos y puedan educar a los niños en este sentido.

55. *Ibid.*, 15.

56. *Ibid.*, 16

57. *Ibid.*, 17-18.

4. *Educación socialista significa: formar hombres nuevos*

La educación socialista tiene como meta la formación, con la ayuda de la pedagogía del trabajo y de los principios a los que hemos aludido, de «hombres nuevos», según el título de una obra de Max Adler⁵⁸. De acuerdo con la axiomática marxista, en los hombres puede operarse un cambio tan sólo a través de las condiciones vitales reales. Esta afirmación la formula Adler en los términos siguientes:

Si queremos hombres nuevos, debemos destruir previamente las viejas condiciones y formas de vida. La humanidad nueva sólo nacerá de una sociedad nueva⁵⁹.

Sin embargo, la educación debe preparar ya desde ahora la venida de la sociedad nueva y del hombre nuevo. La sociología moderna fundada sobre el marxismo y que conoce «el camino que conduce al futuro», debe explicar al hombre contemporáneo cómo será la sociedad nueva y cómo puede ser instaurada. Por lo que se puede prever, el futuro de la sociedad se presenta como un trascurrir casual necesario. Pero, como ya sabemos, este trascurrir es impensable «sin nuestra participación». La inserción activa del hombre en este proceso es consecuencia del conocimiento de la necesidad histórica que le proporciona una dirección. Como el hombre se ha convertido «en sí mismo en objeto de la ciencia», sus acciones pueden ser calculadas. Pero no basta con confiar en el desarrollo económico y ponerse a esperar, es necesario también formar conscientemente «hombres nuevos»:

Este es el auténtico objetivo de una educación revolucionaria, de una educación que *prepara esta nueva sociedad también en el espíritu de los hombres*; de otra forma, la sociedad nueva que prepara el proceso económico no pasa de ser una simple posibilidad objetiva⁶⁰.

Por tanto, la posibilidad objetiva debe recibir una forma subjetiva por medio de la educación. También Adler rechaza expresamente la idea de una «educación neutra». *La educación puede dar fruto sólo si se orienta en la dirección del devenir necesario de la sociedad*, tal como lo ha predicho el materialismo histórico. Adler habla del «sentimentalismo vacío» de la educación «neu-

58. M. Adler, *Neue Menschen - Gedanken über sozialistische Erziehung* Berlin 1924.

59. *Ibid.*, 22.

60. *Ibid.*, 66-67.

tra», que sólo se preocupa de la formación de «caracteres independientes». La sociología —que en Adler se identifica con el marxismo— ha puesto al día «las tendencias de la sociedad», ha estudiado la posibilidad y la dirección que se ha de tomar para conseguir «mejorar la existencia de todos»; ha fijado un objetivo a la educación: «la elevación y el pleno desarrollo de todos los individuos» en el marco de la sociedad sin clases. Consiguientemente, la educación debe «ante todo, insertarse en el devenir de la vida de la sociedad, esto es, debe ponerse al servicio de la clase ascendente, tomar partido a favor de ella y convertirse en una educación de clase al servicio de la clase revolucionaria⁶¹.

Pero el *tomar partido a favor del socialismo* no tiene nada que ver, según Adler, con una educación partidista, ya que la educación socialista pretende la educación de toda la humanidad. Esta *educación de la humanidad* (= educación socialista) tiene las máximas posibilidades de éxito en un entorno cerrado. Por ello Adler propone la creación de «centros particulares de enseñanza» que deben arrancar al niño proletario «del cerco del mundo viejo». La escuela única puede ser considerada como un primer paso hacia esa meta, en cuanto que dentro aún de la sociedad burguesa, prepara a la juventud para el socialismo. Cuanto más decididamente adopta la escuela única como base de su enseñanza la pedagogía del trabajo, tanto más integra los demás principios socialistas en su sistema educativo, tanto más se capacita para escapar del cerco de la burguesía y para orientar la educación hacia el socialismo.

5. *Resumen; el ideal escolar socialista y los elementos estructurales de la escuela socialista*

El ideal escolar socialista contiene todos los elementos estructurales de la escuela socialista establecidos a partir de la ideología marxiana. El *trabajo socialmente útil* constituye teóricamente su principio fundamental, aunque en la práctica está impregnado de las ideas de la pedagogía burguesa liberal. Este principio central está presente en todo el plan educativo. La enseñanza de la *historia* y de las *ciencias naturales* ocupa un lugar de importancia. Estas dos disciplinas, asociadas a una enseñanza moral laica, constituye el hilo trasmisor de la *ideología del socialismo científico*. Sobre la base de la ideología, la enseñanza es impartida *autoritariamente y libera la actividad* —pero no la iniciativa per-

61. *Ibid.*, 44.

sonal — sólo cuando se orienta hacia la meta fijada por la ideología. La *escuela única*, con la *educación colectiva*, completa la imagen de la nueva escuela. Dicha escuela institucionaliza, por así decir, la educación del hombre nuevo, contribuye al desarrollo de un sentimiento de solidaridad y contribuye a liberar al hombre y a toda la humanidad de la división del trabajo, de la propiedad privada y de la opresión de clase. Todos los niños reciben allí, en el mismo entorno, una misma educación de la conciencia. De esta forma, la escuela única se convierte en garante de la educación del hombre comunista, incluso ya durante el tiempo de la «dominación» burguesa.

Hasta aquí, el ideal escolar no pasa de ser una realidad puramente abstracta y teórica. Por ello, nos preguntamos: *¿cuál es la forma práctica de esta escuela única del trabajo?* Es preciso que veamos en las páginas siguientes la aplicación práctica de esta teoría, ya que, como dice Marx, la verdad de la teoría sólo se muestra en la *praxis*.

II

PLANIFICACION DE UNA EDUCACION SOCIALISTA

Planificación de la escuela socialista sobre base marxista

En este capítulo queremos presentar el ideal escolar socialista —y muy especialmente la pedagogía del trabajo— en la praxis, o mejor, en la «proximidad» de la praxis, ya que en realidad la escuela socialista no ha sido realizada plenamente en ninguna parte, no pasando de ser más que una planificación. Nuestra exposición se centrará en el estudio de los principios de la pedagogía del trabajo fundada sobre las ideas de Marx (el capítulo siguiente estará dedicado al estudio de la educación fundada sobre los principios leninistas-stalinianos). En primer lugar vamos a estudiar brevemente las posiciones de Robert Seidel (1850-1933) sobre la educación fundada en el trabajo. Posteriormente expondremos el pensamiento de P. P. Blonskij (1884-1941), quien supo elaborar un sistema acabado y global de la pedagogía del trabajo, de acuerdo con los objetivos fijados previamente por Marx, y trazó la planificación de la escuela socialista. Su proyecto apareció en medio del entusiasmo provocado por la revolución de octubre en Rusia y rezumaba fe en la instauración rápida de la sociedad sin clases. Para Blonskij la educación debía cubrir los últimos pasos en esta dirección. Por último, haremos una descripción del *contenido* y sobre todo de la *organización* de la escuela, que debía, en la época del capitalismo, ponerse al servicio de la sociedad sin clases: la escuela única según el proyecto de Paul Oestreich (1878-1959). En este capítulo, por tanto, estudiaremos en primer lugar un sistema educativo y escolar de carácter revisionista-liberal; después, una pedagogía del trabajo fundamentada esencialmente sobre bases marxistas; y para terminar, describiremos la organización de una escuela única, fuertemente marca por las ideas revisionistas y liberales.

I. LA EDUCACIÓN POR EL TRABAJO SEGÚN EL SOCIALDEMÓCRATA ROBERT SEIDEL

R. Seidel fue el primer teórico, entre los pedagogos socialistas, que trató de llevar a la práctica la educación fundada en el trabajo y de insertar en la realidad escolar los fundamentos teóricos socialistas. Quería *llevar a la práctica la exigencia fundamental de la educación socialista*, esto es, *colocar el trabajo en la base de la enseñanza*. El hecho de que se haya apartado de la concepción original —unión del trabajo fabril con la enseñanza— y que en la práctica haya preconizado una enseñanza basada sobre el trabajo pero marcada con el sello del pensamiento pedagógico burgués liberal, es consecuencia, más que de sus posiciones revisionistas, de su profundo compromiso pedagógico. Seidel, por su parte, estaba convencido de que su actuación respondía a las exigencias de la pedagogía socialista.

Conocer algunos datos biográficos nos permitirán comprender mejor su compromiso a favor de una reforma socialista de la escuela. Seidel —nacido en 1850 en Kirchberg, en Sajonia— había entrado de aprendiz a la edad de quince años en el taller de un fabricante de paños. La jornada laboral duraba entonces de 14 a 16 horas. En Krimmitschau (1867-1870) se ocupa de la formación de los obreros y pronuncia conferencias sobre política social y educación. Tras la batalla de Sedan se refugia en Suiza ya que, por ser republicano, no quiere luchar contra los principios de la revolución francesa. En Zurich trabaja en una fábrica de tejidos de seda y lana y prosigue sus estudios. Como libre oyente asiste a un seminario para maestros en Kussnacht. Allí supera, en 1880, el examen de maestro de escuela primaria y algunos años más tarde, el de profesor de secundaria. A partir de 1880, Seidel se dedica a la enseñanza y se mantendrá en ejercicio activo hasta el final de su vida, con algunas interrupciones temporales debido a su trabajo en la redacción de periódicos obreros y como consecuencia de haber sido elegido miembro del Gran consejo de la ciudad de Zurich. De 1905 a 1920 es «Privatdozent» en la escuela técnica superior confederada y, desde 1908, en la universidad de Zurich¹.

1. Bibliografía de Robert Seidel: *Arbeitsschule, Arbeitsprinzip, Arbeitsmethode* (segunda edición ampliada de *Der Arbeitsunterricht - eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ign erhobene Einwände*, Tübingen 1885), Zürich 1910 (citamos, a partir de ahora, dentro del texto con I); *Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Welt und Mensch*, Zürich 1917, 31918 (citado: II); *Die Schule der Zukunft - eine Arbeitsschule*, Zürich 1908, 31919 (citado: III).

Como ya hemos indicado, Seidel está *personalmente convencido de su marxismo*, aunque en realidad se separa en muchos puntos de la doctrina de Marx, en especial, en su rechazo de la lucha de clases como respuesta válida para su tiempo. Por el contrario, de acuerdo con Marx, considera que el modo de producción capitalista, cuya característica esencial es la explotación del hombre por el hombre, se sobrevive a sí mismo:

Nos hallamos ya en un período de transición hacia una nueva formación económica, hacia la utilización colectiva de los medios de producción, hacia la solidaridad, hacia la ayuda mutua y consciente de todos a todos (I, 8).

Este período de transición, es decir, el proceso de construcción de una sociedad nueva, exige la implantación de *nuevas formas de educación y enseñanza*, que constituyan la prolongación necesaria del estado social y político de la sociedad en marcha hacia la meta última:

La novedad, en lo que a educación se refiere, lo constituirá el principio del trabajo manual. El principio socialista: «hacer del trabajo socialmente útil la base de la vida social y política» debe ser admitido y llevado a la práctica también en el dominio de la pedagogía... Tanto para el estado como para la pedagogía, el futuro está en el trabajo (I, 8).

De esta forma, Seidel, manteniéndose dentro del espíritu marxista, quiere que el trabajo socialmente útil dé sus frutos en la escuela y en la educación. Pero en la primera fase, Seidel da a este principio el sentido del trabajo manual. Con ello, niega fundamentalmente la concepción de Marx, apartándose de la línea estricta al sustituir el trabajo fabril por el trabajo manual. Este apartarse de la concepción de Marx es consecuencia de su posición pedagógica, como veremos inmediatamente.

Esto se pone también de manifiesto en su *crítica de la pedagogía del siglo XIX*, a la que Seidel reprocha —lo cual no responde absolutamente a la realidad— una actitud demasiado económica: la enseñanza basada sobre el trabajo, tal como la había practicado la pedagogía del siglo XIX, habría tenido como meta fundamental el elevar el entusiasmo por el trabajo y estaría «puesta al servicio de la satisfacción de las necesidades económicas» (I, 12). Seidel, por el contrario, asigna a su enseñanza basada en el trabajo ante todo metas pedagógicas, o sea: poner el trabajo al servicio de los procesos de conocimiento y no al servicio de la satisfacción de las necesidades económicas de las sociedades.

A pesar de su posición, determinada sobre todo por preocupaciones de orden pedagógico, el *fundamento* sobre el cual se apoya esta enseñanza basada en el trabajo es puramente marxista. El trabajo constituye el principio de la educación escolar porque «ha educado a toda la humanidad arrancándola de la barbarie» (I, 130). La escuela tiene actualmente como misión colocar de modo consciente en el centro de la educación este medio que, a lo largo de los siglos precedentes, ha desempeñado un papel «educador» en la familia, en los distintos gremios y en el trabajo artesanal. Como la familia, en cuanto comunidad de trabajo, carece hoy de realidad, la escuela, como consecuencia de la necesidad social e histórica, debe hacer del trabajo el medio esencial de la educación. Sidel exige también que el trabajo ocupe «el puesto de honor en la educación pública» ya que «la riqueza, el poder y la soberanía del estado moderno se fundan sobre el trabajo y la ciencia, por lo que el estado debe hacer del trabajo la base de la educación y la formación. La ciencia ha nacido del trabajo, la teoría de la praxis» (I, 120).

Con estas palabras, Seidel pone de manifiesto la significación fundamental del trabajo para la formación intelectual. La enseñanza basada en el trabajo debería por tanto ser considerada una «necesidad social y política de la mayor importancia» (I, 119). Todo ello se orienta a la trasformación de «la escuela actual en escuela del trabajo» (I, 120).

Cuanto acabamos de afirmar se refiere directamente a los *fundamentos pedagógicos de la enseñanza basada en el trabajo* que con mucho son los que predominan en Seidel. En sus escritos está muy presente esta mayor importancia concedida a la pedagogía, y en algunos pasajes hasta se tiene la impresión de que el fundamento marxista de esta enseñanza basada en el trabajo no pasa de ser un marco. Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza basada en el trabajo debe proporcionar a cada individuo una formación práctica —diríamos mejor, una formación artesanal e industrial de base—. Los «principios pedagógicos» y las «intenciones pedagógicas» son determinantes para Seidel. El trabajo es utilizado no tanto en función de la actividad física que permite ejercitarse, cuanto en función de la «formación intelectual» (I, 104). Por razones pedagógicas —y de acuerdo con el marxismo—, Seidel quiere llegar a la *unidad del cuerpo y del espíritu, de teoría y praxis*:

Lo que se hace de modo espontáneo tendrá también una forma teórica, y la teoría tendrá una forma concreta; el espíritu del niño será elevado desde lo que hace espontáneamente hasta alcanzar puntos de

vista más altos y lo que conciba intelectualmente se materializará en hechos, de forma que se fortifique su conciencia y justifique su utilidad práctica (I, 104).

Esta unidad de la teoría y de la praxis en la que Seidel insiste constantemente exige que el trabajo no quede reducido a una «manera de enseñar desprovista de todo valor pedagógico» (I, 105), como había sucedido en la escuela industrial. En Seidel, trabajo-estudio-trabajo, acción-conocimiento-acción se hallan en relación estrecha y mutua. Cada uno de estos actos constituye una parte de la totalidad del proceso pedagógico basado en el trabajo. Por medio del trabajo, Seidel quiere ante todo *hacer fructuoso el proceso del aprendizaje y del conocimiento*. Sólo la enseñanza basada en el trabajo conduce a conocimientos verdaderos. No es la «contemplación» sino la «elaboración» la que constituye el fundamento de todo conocimiento. En una discusión sobre las ideas de Pestalozzi, Seidel ofrece una concepción más elevada de la contemplación, y pone el acento sobre la actividad productiva y conformadora del espíritu que está presente en la contemplación; según él, la contemplación sólo puede ser educada mediante el trabajo de un objeto, es decir, mediante un *trabajo creador*. Al igual que la ciencia se desarrolla a partir de la experiencia que incluye la intuición, de igual forma la enseñanza moderna debe conceder una gran importancia al «trabajo de los objetos» (I, 77).

Vemos claramente que lo que prevalece en el trabajo es su *eficacia pedagógica*. Seidel sólo admite aquel trabajo que encierra un valor pedagógico, que despierta y desarrolla las capacidades intelectuales. En esto no se distingue apenas en nada de la escuela del trabajo de Kerschensteiner, aunque Seidel insiste más en el carácter industrial del trabajo. Con frecuencia da la impresión de que si rechaza a Kerschensteiner es porque no le ha entendido suficientemente (cf. III).

A pesar de su «superestructura» marxista, Seidel no se halla muy lejos de la idea de la escuela del trabajo tal como es desarrollada por la pedagogía burguesa liberal, lo que explica que *en la práctica* no se puedan distinguir netamente. En un primer tiempo, Seidel se contenta con ofrecer indicaciones muy generales: hasta los 10 años, el trabajo debe ocupar el primer lugar en la enseñanza. Con este fin desea que se dé una unión estrecha entre el jardín de infancia de Fröbel y la escuela, de forma que la enseñanza se imparta sobre la base de la jardinería y del trabajo manual. De 10 a 13 años, el trabajo y el estudio se equilibran, mientras que de 13 a 15 años es el estudio el que prevalece.

En lo que se refiere a las *materias* de enseñanza: Seidel ofrece algunas sugerencias: la *enseñanza del cálculo* debería hacerse

con la ayuda de varillas; a partir de ahí, la enseñanza debe ir al compás del trabajo manual. La *enseñanza de la geometría* debe acompañarse con trabajos de collage con cartón y papel con los que se fabriquen principalmente esferas y pirámides; las actividades de *modelaje* deben preceder al *dibujo*. Seidel recomienda que se simultanee la enseñanza de las *ciencias naturales* con la realización de algunos trabajos en el jardín de la escuela: «Los niños modelan, tallan, dibujan hojas, flores, frutos, partes del cuerpo humano, animales». El estudio de la *física* debe tener como resultado la fabricación de «balanzas, palancas, poleas, sifones». El tema de los exámenes orales y escritos será la descripción de materiales, herramientas, formas de trabajo. En la clase de *geografía e historia* se construirán montañas, casas, herramientas, utensilios para el trabajo doméstico. Las *formas artísticas* y el *sentido de los colores* deberán ser desarrollados mediante la confección de «mapas y cestos de cartón, bancos para el jardín y bandejas de madera, perchas y faroles de metal» (III, 38-39).

Estas indicaciones ponen de manifiesto que las posiciones de Seidel no van más allá de lo que ya habían propuesto las distintas escuelas del trabajo de la época. Sus ideas al respecto no eran más que prolongación de las ya expuestas por Förbel. Lo que más le preocupa a Seidel, al igual que al movimiento de la escuela del trabajo, es despertar en el niño el espíritu inventivo, puesto que el trabajo es «el padre de todos los inventos». Esto exige que, dentro de cada materia, los niños puedan llevar a cabo el máximo de experimentos posibles (III, 42-44).

Antes de comenzar el examen crítico de las ideas de Seidel, vamos a analizar el principio de la *educación cívica*, que va asociado a la pedagogía del trabajo. Este principio constituye una novedad dentro de la pedagogía socialista. Teniendo presentes las bases de la pedagogía socialista, vamos a ver si Seidel está en lo cierto cuando afirma que «los socialistas científico, Marx y Engels, han sido amigos y defensores del estado» y que ellos quisieron instaurar el socialismo a través del estado (II, 99-100). En lo que se refiere a la segunda afirmación, podemos afirmar que el estado es necesario hasta el momento de la revolución proletaria, puesto que sólo en el interior del estado se da la lucha de clases; pero después de la revolución, el estado debe ser destruido, o mejor dicho, desaparece por sí mismo.

No nos detendremos aquí a examinar si la elección del concepto de «*educación cívica*» responde a tendencias revisionistas o a razones especiales propias de la situación suiza. El concepto provocó grandes discusiones dentro de la socialdemocracia suiza.

Por ello es necesario detenernos a examinar qué entiende Seidel por «educación cívica».

Si hacemos abstracción del hecho de que se trata de un concepto no-marxista y nos interesamos tan sólo por el contenido que se le da, veremos que Seidel no se aparta en ningún momento de la orientación marxista fundamental. La educación cívica está al servicio de la educación de la sociedad futura que, según Seidel, sólo podrá ser instaurada cuando cada ciudadano haya recibido una educación cívica.

La educación cívica se ha convertido en una necesidad social y política para la sociedad y el estado; ella es para el estado y para la sociedad futura en su marcha poderosa hacia adelante una auténtica condición de existencia (II, introducción).

La educación cívica constituye, por tanto, una *condición de la sociedad futura*. Está al servicio de la educación de la sociedad y es una etapa transitoria y necesaria. Como, según Seidel, el contenido de la educación cívica cae dentro del campo de las reivindicaciones del partido socialdemócratico, dicha educación es la educación que lleva a cabo el partido «de los intereses del pueblo trabajador»:

Si la socialdemocracia no se pone a la cabeza del movimiento orientado a implantar la instrucción socio-política mediante la educación cívica, si no entra como fuerza motora y directriz en este movimiento social, democrático y pedagógico, entonces no cumple su misión ni sus tareas históricas, no sabe interpretar los signos de los tiempos, ni comprende las más urgentes necesidades de la sociedad y del estado actuales y futuros (II, 12-13).

La socialdemocracia es por tanto la «fuerza motora y directriz» de la enseñanza socio-política. De ahí podemos concluir sin temor a equivocarnos que el marxismo —sobre todo su concepción de la sociedad y de la historia— se halla en el centro de esta enseñanza. Si mantenemos esta afirmación como hipótesis, la educación cívica y la educación socialista no se oponen: son idénticas o —de acuerdo con la formulación de Seidel— la primera es condición previa para la segunda.

Sin embargo, se dan *diferencias con la concepción marxiana*

a) Seidel considera que su pedagogía es socialdemócrática y marxista. Su objetivo es suprimir el abismo existente entre los obreros de fábrica y los trabajadores intelectuales y posibilitar

la formación del hombre marxista, equipado con una educación armónica y universal. Pero, a diferencia de Marx, esta educación debe operarse mediante una *enseñanza basada en el trabajo, no por razones socio-económicas, sino por razones pedagógicas*. A través del trabajo sobre idénticos objetos, todos los hombres se forman un mismo concepto y una misma concepción del mundo, que constituyen la base de la acción común. Con ello, Seidel se mantiene, en cierta manera, dentro de la orientación y los objetivos del marxismo: el trabajo debe proporcionar a todos los hombres una conciencia idéntica. Pero en la práctica lo que Seidel preconiza como base de este trabajo no puede dejar de ser considerado desde el punto de vista de la ideología socialista como una herencia pequeño-burguesa: el trabajo como medio pedagógico tal como lo concibe el movimiento de la escuela del trabajo a comienzos del siglo xx. Seidel se aparta de esta concepción a nivel teórico e ideológico, pero cae plenamente en ella en sus proposiciones concretas.

b) Seidel concibe al hombre como individuo; antinomia entre hombre y colectividad, o mejor, sociedad. Como en Pestalozzi, a quien Seidel se remite con frecuencia, el acto moral es un asunto meramente individual. Ciento que con frecuencia encontramos en Seidel la expresión: «todo para la colectividad», pero, por otra parte, insiste en que el hombre debe ser educado para sí mismo, o sea, como individuo. Al admitir la bipolaridad del hombre y de la colectividad, así como la importancia cada vez menor del papel que desempeña el medio entorno en la educación, Seidel se aparta de la *imagen del hombre dada por Marx*, según la cual el hombre es en primer lugar un ser social. La enseñanza basada en el trabajo en cuanto necesidad social y pedagógica debe corresponder a la necesidad que experimenta el hombre de elevarse individual y socialmente hacia una forma humana superior.

c) La pedagogía de Seidel guarda relación con las aspiraciones del revisionismo. Ya habíamos puesto de relieve este aspecto. El revisionismo aspira a trasformar la vida de la sociedad a través de reformas. Seidel, por su parte, pretende eliminar de la escuela su base intelectualista para fundamentarla sobre el trabajo. Como los revisionistas, desea una trasformación lenta y progresiva; quiere «reformar» poco a poco el orden social capitalista para así llegar, a través de una enseñanza basada en el trabajo, a un mismo universo de representaciones y acciones. En favor del proyecto revisionista de Seidel —y en ningún modo revolucionario— hablan también su proximidad a las ideas de Pestalozzi, al cosmopolitismo de los siglos XVII y XVIII —y en

especial a Goethe —, sus declaraciones a favor de un revisionismo moderado de la socialdemocracia (II, 11). Todo ello hace de él, a pesar de su apelación a Marx, el representante de una pedagogía socialdemocrática; el fundamento de su pedagogía sólo es en parte marxista, y por tanto, más tolerante; carece de principio revolucionario. *Los aspectos revisionistas y liberales contenidos en la pedagogía de Seidel convierten a ésta en una pedagogía propia del período de «transición», apta para ser aplicada dentro del marco del orden social capitalista.*

II. LA ESCUELA INDUSTRIAL DE FORMACIÓN POR EL TRABAJO DE P. P. BLONSKIJ

1. *Fundamentos de la escuela y la teoría de la formación*

Pavel Petrovitch Blonskij (1884-1941)² elaboró el proyecto de una pedagogía socialista del trabajo de forma más sistemática que Seidel y sobre todo tras una reflexión más profunda sobre los principios de Marx. De hecho, fue el primero y el único que trató de tomar en serio la definición que Marx había dado de la educación politécnica, ateniéndose fielmente al sentido que le había dado Marx. Para dar una forma concreta a la idea directriz de Marx —unión del trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia— Blonskij pretende proporcionar «una formación filosófica al trabajador fabril» en el marco de las repúblicas socialistas soviéticas para lograr así el desarrollo pleno del hombre, de acuerdo con la imagen que de él ofreció Marx. En el prólogo de su *La escuela del trabajo* se remite a Fröbel, Pertalozzi, Dewey, Scharellmann, pero sobre todo y expresamente a Marx. Y en el segundo volumen de su obra toma como encabezamiento la frase conocida

2. P. P. Blonskij, nacido en 1884, termina sus estudios en 1908 en la facultad de historia y filosofía de Kiev; profesor de pedagogía en un instituto femenino y en la escuela normal de Moscú. En 1913, «Privatdozent» de psicología y filosofía idealista en la universidad estatal de Moscú; desde 1917 continúa su docencia ya como profesor ordinario. Hasta su muerte, enseña e investiga en distintos institutos científicos.

Publicaciones: *Über das Programm und die Organisation der Volksschulen*, Moscú 1917; *Aufgaben und Methoden der neuen Volksschule*, Moscú 1917, 21918; *Die Arbeitsschule*, Moscú 1919.

M. H. Baege ha editado y prologado en la editorial *Gesellschaft und Erziehung*, de Berlín, la obra de Blonkij *Die Arbeitsschule*, traducida por Hans Rouff. Originariamente, la obra fue publicada en 1921 en dos volúmenes (citamos I y II).

de Marx en la que afirma que el germen de la educación futura se halla en el sistema fabril³.

Blonskij quiere poner de manifiesto *cómo el principio de Marx puede ser llevado a la práctica en la «nueva escuela rusa del trabajo»*. A la nueva escuela la designa expresamente con los términos «la escuela del trabajo». En realidad, *elabora la teoría y la praxis de una escuela de la producción*, es decir, de una escuela que utiliza el trabajo económica y socialmente necesario. En su crítica a las ideas de Georg Kerschensteiner, califica de «escuela del trabajo artesanal» a la escuela del trabajo del pedagogo muniqués y combate enérgicamente la orientación burguesa-liberal de la escuela del trabajo; le reprocha el que, para proporcionar una comprensión más adecuada de la realidad, utilice tan sólo una serie de materiales, como, por ejemplo, pueblos reducidos a escala en madera para impartir unos conocimientos históricos, o la utilización de figuras geométricas para el aprendizaje de la geometría. Blonskij bautiza esta escuela con el nombre «escuela a través de la imagen», por ser una escuela que no hace más que «ilustrar» el mundo, proporcionar ejemplos. La «verdadera» escuela del trabajo no puede ser más que una «escuela industrial de formación» y en ningún caso una «escuela gremial» (I, 17). Según Blonskij, la escuela gremial reconstruye el sistema de educación de la época artesanal, hoy totalmente superado; por el contrario, la escuela industrial de formación corresponde a la industria del presente y trabaja con métodos de producción que utilizan la máquina. *Para Blonskij, a diferencia de la escuela burguesa del trabajo, no se trata de un simple perfeccionamiento de los métodos de enseñanza con vistas a facilitar la comprensión y la iniciativa, sino de una «nueva organización de toda la estructura de la escuela» (I, 14) sobre la base de la industria, que produce una «superestructura» adecuada a la sociedad sin clases.*

La crítica que Blonskij hace de la escuela burguesa del trabajo le sitúa en una mayor dependencia con respecto al *problema de la formación*. Al igual que Marx se plantea la cuestión de si es posible la formación cuando la jornada de trabajo dura 16 horas, Blonskij pregunta: *¿cómo es posible una formación general en la época industrial?* Su respuesta es la siguiente:

Tan sólo en la industria el trabajo puede convertirse para los adolescentes en fuente de una formación intensiva y amplia (I, 11).

3. Véase, más arriba, p. 50.

Blonskij considera que *sólo* es posible hallar la marca de la formación auténtica —es decir, polivalente— en la industria y que solamente en ella es posible una tal formación. Apoyándose expresamente en textos de Marx, explica que la «producción mecanizada hace posible el paso relativamente rápido del aprendizaje del manejo de una máquina al de otra» (I, 11). Este paso de una máquina a otra hace que se convierta en efectiva una «educación polivalente a través del trabajo».

La «formación» nace del dominio técnico de un gran número de máquinas. Este manejo técnico se reduciría a una función puramente maquinal si las bases del funcionamiento de la máquina no fueran explicadas con vistas a proporcionar un conocimiento real. El trabajo con la máquina debe por tanto conducir a un conocimiento de los elementos básicos con los que se ha construido la máquina. El manejo, la observación intuitiva, el montaje y desmontaje de la máquina deben por tanto conducir a la elaboración de generalizaciones teóricas, es decir, a la «filosofía de la técnica industrial» consistente en la «utilización práctica de las ciencias naturales y físicas». Tan sólo entonces se alcanza lo que Blonskij entiende por formación. De lo que se trata siempre de practicar una «perforación» en el conocimiento de la función de la máquina, en sus leyes de construcción, e incluso en los «principios científicos generales de todas las leyes de la producción» tal como Marx las formuló⁴.

Por tanto, según Blonskij, *la formación —la formación polivalente— nace del trabajo industrial y de su comprensión a nivel intelectual: es resultado del trabajo industrial y de su explicación.* Cierto que existe una relación entre la posibilidad de utilización múltiple en el proceso de producción y la formación polivalente. Pero es necesario subrayar que Blonskij, al igual que Marx, concede mayor peso a la adquisición de conocimientos que al dominio de los distintos procesos técnicos. En cualquier caso, lo que teóricamente le importa a Blonskij es el *aspecto educativo de cualquier trabajo fabril*, es decir, el conocimiento de los elementos básicos, más que el dominio de los métodos industriales. El atribuye mucho más valor al desarrollo de la capacidad de *utilizar* las herramientas, las máquinas y los métodos laborales, teniendo de ellos una comprensión clara, que a la producción de objetos materiales:

Lo esencial en la educación basada en el trabajo es que el niño aprenda progresivamente a utilizar las herramientas y a dominar la técnica (I, 10).

4. Véase, más arriba, p. 50.

El proceso de formación como tal comienza con el aprendizaje del manejo de una máquina y después quizá de otra; por la observación de los distintos modos de trabajo y la comparación con otros, por el montaje y desmontaje de la máquina, el proceso conduce al conocimiento de los componentes esenciales de esa máquina o de las máquinas parecidas. De esta forma, el joven pasa del trabajo industrial práctico al conocimiento, a la ciencia que le permite dominar la naturaleza, la economía y la sociedad.

Esta formación polivalente, que no puede ser conseguida más que a través del trabajo industrial, está cortada a la medida del hombre «del siglo del vapor y de la electricidad». Dicha educación es importante de adquirir mediante la enseñanza que se imparte en la escuela del trabajo artesanal, aun cuando esta escuela fuera polivalente, ya que el aprendizaje de un oficio artesano llevaría demasiado tiempo, y con mucha mayor razón el aprendizaje de numerosos oficios, proporcionando tan sólo conocimientos superficiales.

A pesar de que Blonskij identifica el trabajo en la industria con la adquisición de una formación, sin embargo con ello no pretende que a los hombres les resulte extraño cualquier trabajo manual. Por este motivo, introduce parcialmente —pero sólo parcialmente— la actividad manual en el primer nivel de su escuela del trabajo para los niños de 8 a 13 años. Este punto lo desarrollaremos posteriormente.

Blonskij pone de relieve el hecho de que el trabajo en la fábrica no destruye las capacidades intelectuales ni supone un peligro para la salud (cf. II, 11), es decir, que no debe constituir una exigencia intelectual demasiado fuerte para el joven ni debe resultar físicamente penoso. Blonskij tiene presente el «axioma básico de la formación»: la formación en la industria, de acuerdo con la estructura del proceso laboral, debe guardar correspondencia con el grado de desarrollo del niño⁵. Sólo así la escuela constituye una ayuda al desarrollo del niño y del adolescente.

Dado que Blonskij piensa que la formación sólo es posible a través del trabajo fabril, *limita el espacio educativo a la fábrica, o mejor, a la comuna*. Educación y formación se hacen realidad en estas instituciones y a través de ellas. El trabajo activo y la industrialización no determinan tan sólo la forma de la economía, sino que constituyen igualmente la base de la cultura general y consiguientemente de la formación. De esta forma, *la comuna y la fábrica constituyen centros de formación especialmente influyentes*

5. Cf. también G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesse*, 1917, München 1953, 65 s.

y asumen las tareas de la institución que hasta entonces había existido; la escuela. La escuela es integrada en la comuna o mejor en la industrialización moderna, o, en términos aún más exactos, la escuela «desaparecería» para ser absorbida por los nuevos ámbitos vitales. Mientras que en la misma época la pedagogía burguesa mantiene la escuela para los jóvenes haciendo de ella un periodo previo a su entrada en el proceso de producción, Blonskij *despliega los distintos niveles escolares a partir del trabajo activo en la industria.* La fábrica es la escuela para los jóvenes, y éstos no están en absoluto dispensados del trabajo industrial, sino que, al contrario, Blonskij liga estrechamente la escuela-fábrica con la «base» —el proceso de producción— de forma que, conforme a las exigencias de Marx, se consiga la unidad de la base y de la superestructura, o mejor aún, el régimen combinado de trabajo productivo con la enseñanza. Tan sólo este régimen combinado garantiza una verdadera formación.

El principio de la formación en la industria, la única que permite una formación polivalente, Blonskij lo asocia, como ya hiciera Marx, al principio del *trabajo colectivo*. El obrero aislado sólo puede fabricar una parte del todo; pero las diferentes partes deben estar unidas para formar un todo; por esta razón, en una sociedad desarrollada no puede darse un trabajo individual aislado. Este, según Blonskij, no pasa de ser una abstracción.

La educación por el trabajo presupone necesariamente el trabajo colectivo o, en otros términos, la comunidad de trabajo (I, 10).

Este trabajo colectivo, como ya hemos indicado, tiene su fundamento en la división técnicamente necesaria del trabajo. Antiguamente «el mismo hombre» cortaba los árboles, aserraba los troncos y construía una casa; hoy, la construcción de una casa es resultado de una comunidad de trabajo que agrupa toda clase de obreros cualificados. Este trabajo común, exigido por el progreso de la técnica, necesariamente debe ser desarrollado sobre la base de una división del trabajo y de un desglose en distintos trabajos parciales.

La escuela, por ser un reflejo fiel de la organización industrial del trabajo, *debe ejecutar el trabajo sobre la base de una división del trabajo.* La escuela del trabajo es por tanto una «comunidad infantil de trabajo». En ella se debe realizar el trabajo según «un plan de conjunto» y articularlo en distintos trabajos parciales:

De esta forma se organizan los niños dentro del proceso de la división del trabajo, constituyendo una comunidad infantil de trabajo coherente y diferenciada, con lo que, al mismo tiempo, satisfacen una necesidad de la sociedad (I, 10).

La comunidad infantil de trabajo es reflejo del organismo social, que halla su movilización y coherencia en el trabajo:

El trabajo es el gran organizador de la humanidad, tanto de los niños como de los adultos (I, 11).

Durante la ejecución de los distintos trabajos parciales, los niños deben ayudarse mutuamente y experimentar la disciplina del trabajo. De esa forma, la educación basada en el trabajo es siempre y al mismo tiempo una «educación social basada en el trabajo». El trabajo colectivo, pese a la división del trabajo que implica, exige un objetivo común; con ello obliga al individuo particular a integrarse en el todo, en la medida en que el trabajo colectivo crea un colectivo de trabajo:

La escuela del trabajo se convierte en una escuela de educación social. La escuela del trabajo se convierte en una escuela de formación y de educación por el trabajo en la medida en que cada miembro del colectivo se perfecciona técnicamente empleando las distintas herramientas necesarias para los distintos tipos de trabajo (I, 11).

Es claro que la concepción de la formación defendida por Blonskij está sometida a la economía. A pesar de que en numerosas ocasiones afirme que la formación es fruto exclusivamente de la realización consciente del trabajo y que por tanto radica sobre el conocimiento de la verdad, *su concepción de la formación es fundamentalmente económica*. En efecto, la formación está basada sobre un trabajo útil y racional. *Tan sólo el trabajo socialmente útil posee un valor formativo para Blonskij, ya que tan sólo él despierta la conciencia comunista, siendo una contribución al bienestar de la sociedad*. Ciento que los complicados procesos del trabajo han sido descompuestos en sus elementos constitutivos, lo cual permite que el hombre adquiera conocimientos científicos; pero *el fundamento de toda educación* lo constituye exclusivamente el trabajo útil, por medio del cual el hombre produce objetos útiles para la sociedad. Ciento que el proceso del trabajo suscita en el hombre, además de valores económicos, valores de verdad y desarrolla en él, por medio de la acción social realizada en común, valores sociales; pero todos esos valores están sometidos al dominio de lo útil. Este dominio ocupa el lugar más encumbrado en la jerarquía de valores y constituye el principio según el cual se clasifican los demás valores.

Para concluir nuestro estudio de la teoría de la formación en Blonskij, formularemos el *objetivo* que se asigna a la formación: la formación está orientada a *proporcionar una conciencia comunista*.

nista. Aunque esta afirmación no aparece explícitamente en Blonskij, sin embargo se puede leer entre líneas. El proceso de formación debe alumbrar la nueva conciencia de clase que posee potencialmente la clase obrera. Este «haber» depositado en un «patrimonio» debe ser trasformado, por medio de una educación adecuada —una educación polivalente—, en un «deber».

Resumen. Blonskij no se contenta con reproducir las reivindicaciones expuestas por Marx. *Las profundiza desde un punto de vista pedagógico y didáctico*. Mientras que Marx no hace más que ofrecer algunas indicaciones y una orientación general, Blonskij busca en el trabajo activo los puntos en los cuales operar el régimen combinado de la producción material y de la enseñanza, es decir, señala el camino práctico que conduzca al hombre a la sociedad sin clases. Volveremos sobre este aspecto.

La formación politécnica, científica y filosófica no debe quedar reducida a una simple reivindicación o a una fórmula genérica; no debe tampoco dejarse en manos del azar, sino que debe ser organizada pedagógicamente. Desde esta perspectiva es como hay que entender el siguiente texto de Blonskij, en el que resume las relaciones entre la industria y la formación:

La formación industrial es la forma más elevada de formación por el trabajo. El trabajo industrial, adaptado técnicamente a los jóvenes y adolescentes, no proporciona una formación técnica unilateral, sino una formación politécnica. La escuela industrial politécnica da nacimiento al obrero-filosófico y abre ante él la amplia perspectiva de una formación técnica y científica total. De esta forma, la industria, la más bella conquista de la humanidad en su dominio de la naturaleza, constituye el maestro más capacitado para los adolescentes y los jóvenes en orden a adquirir una formación politécnica, científica y filosófica (I, 12).

2. *Organización de la nueva escuela*

La escuela del futuro debe guardar correspondencia con la técnica del futuro. Esta exigencia marca la orientación que se ha de seguir con vistas a lograr la trasformación total de la escuela. Examinemos ahora cuál es la forma y el contenido de la escuela que ve en el trabajo, y sobre todo en el trabajo industrial, el medio más eficaz de formación.

Blonskij organiza su «escuela única de formación y de trabajo» de la manera siguiente (I, 18):

a) una *guardería infantil* en la escuela del trabajo para los niños de 3 a 7 años; la asistencia es obligatoria para todos los niños en edad preescolar;

b) la *escuela elemental* del trabajo o escuela de primer grado, para los niños de edad comprendida entre los 8 y 13 años; se identifica con la vida en la comuna;

c) la *escuela del trabajo para adolescentes* o escuela de segundo grado, de 14 a 18 años; está integrada en la fábrica.

En las líneas que siguen, Blonskij esboza el contenido de esta escuela del trabajo industrial en términos muy generales:

Para el niño de 3 a 7 años, el juego es el medio en el que trabaja; para el de 8 a 13 años, es la comunidad doméstica de trabajo; para el adolescente, la industria (I, 22).

Vemos ahora claramente cómo *el trabajo productivo industrial ocupa el lugar central en la educación y en la formación*. Pero Blonskij no se da por satisfecho con estas generalidades y distingue cuidadosamente las relaciones que deben existir entre la escuela del trabajo y el niño, entre la escuela del trabajo y el adolescente, y sobre la base de sus experiencias personales, hace proposiciones diferenciadas sobre lo que debe ser el trabajo en cada uno de los distintos grados. Para Blonskij, el problema central de la formación a todos los niveles radica en saber «cómo se puede, a partir de las cualidades innatas del niño, hacerle acceder al dominio de la civilización industrial moderna» (I, 19).

Su intento de dar respuesta a este problema estableciendo una relación orgánica y cuidadosamente calculada entre el trabajo activo y las capacidades del niño en un momento dado de su desarrollo, le valió a Blonskij el ser tachado de pedagogo «burgués» «pequeñoburgués» y «pseudo-socialista». Volveremos posteriormente sobre este problema, pero antes queremos *hacer un esbozo de la vida de los alumnos* a lo largo de los tres niveles. Despues estudiaremos los principios fundamentales de esta pedagogía y la posición fundamental pedagógica de Blonskij.

a) *El trabajo en la guardería infantil: reproducción creadora de la vida de los adultos*

La educación basada sobre el trabajo de los niños que aún no han alcanzado la edad escolar consiste en la observación y la imitación: 1) de «la actividad y las ocupaciones de los adultos», 2) de las máquinas y los mecanismos (por ejemplo, los juguetes).

Los niños imitan las actividades de los adultos, jugando a construir un barco a vapor, una locomotora o un avión. Estos «juegos naturales del niño son reproducción de las ocupaciones de los adultos, de las máquinas y los mecanismos que utilizan» (I, 20).

Blonskij concede mucha importancia al hecho de que el niño represente de forma constructiva todo cuanto él imita; debe reproducir de manera productiva y creadora; y ya a este nivel, debe ser educado «como un inventor y un creador», es decir, como un hombre de la sociedad sin clases (I, 21). Consiguientemente, las *ocupaciones libres* de los niños constituyen medios de formación adecuados. El maestro debe cuidar ante todo de que la elección y organización de las «ocupaciones naturales» se lleven a cabo de manera adecuada.

La guardería infantil debe estar organizada (cf. I, 24 s) de acuerdo con las ideas de Fröbel, haciendo sin embargo que prevalezca el trabajo industrial sobre el manual. El niño participa desde el primer momento en el trabajo de los adultos como pedía Fröbel (Blonskij añadirá: en el trabajo industrial de los adultos); ayuda a su padre, madre, hermanos y hermanas en sus trabajos domésticos o les acompaña a la fábrica o asiste a la escuela⁶ del trabajo (industrial) de los niños mayores que él.

Blonskij no quiere levantar una barrera infranqueable entre la guardería infantil y la escuela de primer y segundo grados. Su escuela del trabajo es una *escuela única*; más exactamente, la comuna o la fábrica engloba todas las funciones y posibilidades de educación y formación. Esta ligazón orgánica de la guardería infantil con los distintos niveles escolares confiere a los niños mayores una responsabilidad pedagógica: los mayores deben dosificar de forma pedagógica su actitud de cara a los más jóvenes. *El conjunto constituye, por tanto, una gigantesca comuna de formación y educación, en la que el bien colectivo va asociado a una división funcional del trabajo.*

Los juegos de imitación y de construcción responden al medio natural en el que crecen los hijos del obrero. Los juegos y el trabajo comienzan teniendo lugar en una habitación de la casa y posteriormente en el pueblo o en el barrio. Su contenido es explicado en «discusiones libres». De esa forma, el niño aprende a afirmarse intelectual y físicamente en el medio en el que vive.

Para Blonskij, «la construcción de la fábrica y de la estación de ferrocarril» constituyen los *temas de trabajo* más importantes. Dichos trabajos engloban la industria y los transportes y constituyen las bases esenciales de la vida moderna:

Si fuera posible establecer un programa para la sección infantil, pondría, para los niños de 6 años, la casa y el barrio, para los niños de 7 años, el taller, la fábrica y la estación del ferrocarril (I, 33).

6. Aunque utilizamos con Blonskij el término «escuela», hemos de tener presente que en el proyecto de Blonskij la «escuela» tal como nosotros la entendemos no existe; «escuela» es sinónimo de comuna, taller o fábrica.

Los temas de trabajo indicados están tomados de la vida. Su elección responde a los intereses del niño. Blonskij rechaza categóricamente cualquier idea de «programa»:

En principio, el educador no dispone más que de una mirada atenta, llena de amor y de comprensión para formarse un juicio acerca de la conducta de los niños durante el juego y el trabajo (I, 42).

Como la «industria» constituye el medio natural de todos los niños proletarios, tan sólo la observación atenta del educador permite descubrir cuáles son los intereses del niño; para ello, por ejemplo, el educador puede organizar excursiones y observar hacia dónde se orientan los intereses de los niños. Sólo tras esta observación podrá formularse un «programa». Pero en ningún caso dicho programa ha de ser vinculante para el maestro. Apoyándose en sus propias experiencias, Blonskij no admite a este nivel más que el programa siguiente: «La vida del niño y su medio, principalmente el medio laboral» (I, 42).

Ciertamente el campo de actividad es limitado, pero suficientemente amplio para que el maestro pueda actuar sin necesidad de salirse de los principios indicados.

Los *métodos de conocimiento* más importantes son la «imitación», la «reproducción» y el «trabajo». Reproducir, elaborar y configurar serían los distintos niveles de que constaría el proceso cognoscitivo. Lógicamente no se trata de hacer un «injerto» de los conocimientos de los adultos, sino de lograr el *desarrollo de las aptitudes que ya existían en el niño*. En términos de la pedagogía burguesa liberal, Blonskij pretende, en un medio industrial, educar al niño, teniendo en cuenta su naturaleza, para el futuro de la sociedad laboral. La proximidad a la industria favorece las disposiciones que el niño tiene para el trabajo industrial, las desarrolla y educa al niño en función de las tareas que tendrá que desempeñar en la vida futura. En otros términos: la guardería infantil debe *permitir al niño que viva una vida auténticamente de niño en el seno de un medio industrial*.

b) Escuela de trabajo de primer grado: vida en la comuna

De la guardería infantil, los niños pasan normalmente a la *escuela elemental de trabajo* o escuela de trabajo para niños y niñas cuya edad esté comprendida entre los 8 y los 13 años. El grado elemental debe «desarrollarse en el marco de un trabajo doméstico y organizarse sobre la base de una división del trabajo, de cara a la consecución de un objetivo común» (I, 21).

Los niños viven en la comuna y toman parte en todos los trabajos que corresponden a los gustos y a los intereses de los niños de su edad. La «escuela», por tanto, «no es una escuela, sino una casa» (I, 100). Los niños se familiarizan con las herramientas y las máquinas de la casa, y aprenden su funcionamiento y manejo. El punto de partida de este aprendizaje lo constituye el interés de los niños por la economía familiar y «la incitación al trabajo productivo que va ligada a ella» (I, 21). A lo largo de estos trabajos, el niño adquiere conocimientos sobre la naturaleza y se enfrenta con los problemas relativos al desarrollo de la cultura social.

Estas cuantas indicaciones son suficientes para ver que la escuela de primer grado abarca el conjunto de la vida —la vida de los niños, de los adolescentes y de los adultos— pero abordada desde la perspectiva de los niños de esa edad. La comuna pretende ser una sociedad sin clases y de hecho se le acerca considerablemente: la casa-escuela no dispone de «clases»; los adultos y los niños —en número entre 150 y 200— trabajan, juegan y pasan sus horas de ocio en habitaciones en las que una parte está habilitada para «sala de trabajo». Como en una gran familia, los distintos grupos forman un todo. Desempeñan, de acuerdo con sus fuerzas, con sus aptitudes y deseos, los distintos trabajos domésticos, que para los niños son una «copia de las actividades domésticas habituales». Una parte de los niños se ocupa de la limpieza de las habitaciones, otra del aprovisionamiento, otra hilá o cose o se ocupa de cualquier trabajo doméstico. Sólo los «pequeños» están autorizados a salir de paseo, a jugar, observar o ayudar a los adultos. La casa está rodeada de talleres, de tierras de labor en las que se trabaja en común.

Este proyecto general, con sus resonancias utópicas, tiene por modelo la sociedad sin clases. La comuna se ocupa de la vida material e intelectual de sus miembros. Los niños participan activamente: aprenden a intervenir y a adoptar una actitud activa frente a la vida participando en la organización de la vida de la comuna. Los niños, al vivir tanto con los adultos como con otros niños, debe adquirir conocimientos «al compás de las oportunidades». Como sucede en las sociedades primitivas, el niño pregunta sobre lo que desconoce y reflexiona o no sobre la respuesta que le dan; en cualquier caso, acumula experiencias que deberían ser posteriormente utilizadas para desempeñar las tareas necesarias para dominar su trabajo. De esta forma, aprende y se adapta. Prácticamente, se trata de *una escuela sin escuela*.

Esta «escuela» debe arrojar por la borda las tradiciones y los principios de la «escuela antigua». En especial:

- 1) el *tiempo de clase*, con una duración determinada;
- 2) las *materias*, que deben ser sustituidas por la «realidad concreta»:

El alumno debe estudiar el mundo y la vida, y no la aritmética y la física; no se deben identificar el conocimiento que proporciona vivir la vida con el conocimiento de las ciencias abstractas: la educación debe comenzar por el primero (I, 49).

- 3) el concepto mismo de *clase*, que reagrupa a los niños según «criterios de edad» y no según su nivel de desarrollo, y que obliga a todos los niños a ocuparse «de un solo y mismo objeto»;
- 4) la *desconfianza* hacia los niños, que tiene como consecuencia el que no se les permita hacer en la escuela demasiados experimentos (I, 51);
- 5) la *identificación del maestro con un funcionario* que educa a los niños autoritariamente; todos los adultos son maestros y educadores;
- 6) la *importancia concedida al trabajo intelectual*, por una parte, y el *rechazo de la actividad manual*, por otra;
- 7) el *tener que estar sentados* en clase (I, 51).

Según Blonskij, los principios de la escuela nueva podrán ser llevados a la práctica de modo satisfactorio si se pone a disposición de los niños un «lugar vacío» y se les deja organizar allí su vida «como pequeños Robinsones». Blonskij, que alude expresamente a Rousseau, recomienda la «robinsonada» para el paso de la guardería infantil a la escuela del trabajo. Los principios pedagógicos fundamentales, en lo que respecta a su posible aplicación, son expuestos por Blonskij mediante la descripción de la *robinsonada* y de determinados temas semestrales ulteriores.

Durante la «robinsonada», los niños viven durante uno o dos meses de verano en una colonia escolar en el campo. A ella no llevan más que los vestidos puestos y organizan su vida como hombres primitivos. Inventan herramientas rudimentarias con las que construyen cabañas y tiendas, trabajan la tierra y se procuran por sí mismos los vestidos y el alimento. Así aprenden que con sólo las manos se pueden fabricar muchas cosas y que el bastón y la piedra son «los antepasados de las herramientas modernas»:

Para los niños supone una enorme alegría poder vivir «como salvajes». Como ellos, nosotros nos preparamos nuestra comida. La piedra hace de martillo, de mortero y de molino de mano...; ¿cómo alisar una piedra (con arena gruesa, por ejemplo) y cómo perforarla (con un hueso o con sílex, por ejemplo)? De esta forma, conseguimos moler el grano

y hacer harina. Al final del verano podemos recolectar el trigo de nuestros propios campos arados con un arado de mano primitivo y con otro normal, lo que permite explicar que el arado deriva del palo y la azada. Pero es claro que no nos podemos alimentar de sólo eso. Por lo que en parte vivimos de los frutos de la tierra que recogemos y en parte de productos comprados fuera. Ello permite plantear la pregunta: ¿cómo se alimentaban los pueblos primitivos? (I, 54).

Para preparar la comida es necesario encender fuego. Lo consiguen horadando la piedra. Los niños «descubren» que el sílex aguzado es el padre del cuchillo. Y de ahí, pasan a la fabricación de armas primitivas. Los oficios de cestero, alfarero, tejedor son indispensables en la vida del hombre prehistórico, y, consecuentemente, a lo largo de la «robinsonada de verano», los niños desempeñan dichos oficios en su forma más primitiva. Esta «robinsonada práctica» consigue que los ojos de los niños se abran a «la vida, el trabajo, el genio del hombre» (I, 55). El niño experimenta directamente la diferencia que existe entre la edad de piedra y la edad del hierro. Se siente naturalmente atraído por las herramientas de hierro, que, en la máquina, han llegado a su más alto grado de perfeccionamiento, y prosigue sus experimentos. De esta manera, el niño es invitado a insertarse en la civilización moderna y descubre en «la edad de hierro» un «gran triunfo del espíritu humano» (I, 56).

La historia de la cultura, experimentada en la praxis, es profundizada mediante «narraciones y leyendas». Los niños oyen hablar «de los esclavos que mueven el molino de mano, de la edad de piedra, de los cazadores y ganaderos primitivos, de Prometeo y las Vestales, de las fiestas de los campesinos, de Aracne y Pénelope, de la piel de los animales, de las togas y los quitones, de las cavernas de la antigüedad y de las tiendas de los nómadas» (I, 56).

En resumen: la «robinsonada» debe estar «llena para el niño de *descubrimientos, experimentos e inventos*» (*Ibid.*). Ese es su objetivo. Los niños aprenden a través de sus experiencias; e intercambiando experiencias llegan al conocimiento y a la unión mutua; se educan *adaptándose* los unos a los otros.

Según Blonskij, el niño que ha pasado por la sección infantil y ha vivido la robinsonada de verano es feliz y despejado (I, 57). Durante ese tiempo ha ido recogiendo suficientes materiales en bruto, que luego serán elaborados en la escuela. Esta elaboración será mucho más beneficiosa si la escuela tiene el carácter de una «escuela que busca», es decir, una escuela en la que se dé la posibilidad de experimentar con los objetos y en la que «los niños se autogobiernen» (I, 59).

Durante la robinsonada, el niño se desenvuelve en el seno de una comunidad infantil, «sin ninguna imposición», entregándose totalmente a su vida de nuevo Robinson, pero sigue estando sometido a los condicionamientos materiales y personales. Vuelve a vivir, como individuo, el desarrollo de la humanidad; da forma a sus sentidos, a su pensamiento, a su acción. La vida de Robinson le permite también comprender los relatos sobre la historia de la civilización y de la sociedad. En su círculo restringido, lleva a cabo la experiencia de las relaciones humanas como unas relaciones de subordinación y de mandato, de apropiación de objetos y de relaciones de fuerza que deben ser armonizados mediante la formación de la conciencia. Las narraciones históricas explican al niño por qué la historia de la humanidad ha emprendido necesariamente este camino, o, mejor, por qué tenía que emprender este camino. Aprende que el hombre ha alcanzado y que vive una vida socialmente mejor si actúa fundándose exclusivamente sobre la razón. Blonskij está convencido de que los niños actúan de un modo racional siempre que se desenvuelven en un medio racional —como durante la robinsonada—. *La robinsonada constituye una anticipación, en la edad infantil, de la sociedad sin clases.* La experiencia de la ausencia de clases en una edad en la que el hombre es maleable propicia la ausencia de clases en la edad adulta.

Expondremos a continuación, a partir de esta *experiencia de base*, las tareas, o, mejor, los temas que corresponden a los dos años siguientes a los de la infancia.

Primer invierno en la escuela comunal: el niño crea los objetivos necesarios para la vida diaria.

A los nuevos alumnos no se les da nada hecho. De esa forma, se ven en la necesidad de tenerlo que crear todo:

No tenemos absolutamente nada, no hay nada ordenado ni reglamentado, ni lo que se refiere al aprovisionamiento ni al material necesario para la instalación de la escuela ni, en una palabra, nada de cuanto necesitamos (I, 61).

Los niños, de esa forma, se ven obligados a proporcionarse por sí mismos los objetos necesarios para la vida diaria. Al hablar de «objetos», nos referimos tanto a «objetos culturales», como libros, papel, lápices, plumas, etc., como a los medios de «alimentación», como pan, patatas, zanahorias, sal, té, etc., y herramientas y material de trabajo.

Como tema principal para esta primera etapa, se elige: «El comercio en nuestro barrio». Para desarrollarle, los niños han de

hacer excusiones, visitan distintos establecimientos comerciales (tiendas de alimentación, carnicerías, ferreterías, farmacias) y van tomando sus notas. Como el barrio no puede cubrir todas las necesidades de sus habitantes, es preciso desplazarse hasta el centro de la ciudad. Allí los niños encuentran los edificios de las distintas instituciones sociales, cuyas funciones estudian y establecen. Todo ello proporciona material de trabajo para varias semanas. Las experiencias acumuladas a lo largo de estas excusiones constituyen tema para la elaboración de relatos, ejercicios de cálculo, representaciones y descripciones orales, plásticas, gráficas. Además, con ello los niños aprenden a orientarse en la ciudad. Con este fin, diseñan un plano de la ciudad (cf. I 62). En una palabra: los niños consiguen comprender los fenómenos económicos.

Pero un aprendizaje de este tipo no debe apoyarse tan sólo en el punto de vista del consumidor; es preciso observar también «el trabajo necesario para la vida». De esta forma, el proceso de aprendizaje pasa progresivamente del consumidor al productor. Entonces, se emprenden nuevas excusiones, esta vez a los distintos talleres. Los niños recogen abundante material en sus visitas al panadero, al carnicero, al sastre, al zapatero, al herrero, al encuadrador, al tipógrafo, al carpintero, al cerrajero, al médico, a los empleados de la casa, etc.

El problema del carácter duro, aburrido y peligroso para la salud del trabajo constituye un nuevo tema de estudio. El aspecto ético del trabajo es igualmente planteado, pero desde la perspectiva del bien común: ¿quién trabaja por ti durante el tiempo en que tú no puedes hacerlo? o: ¿quién trabaja por ti mientras estás durmiendo? Blonskij se remite en este apartado a Scharrelmann, de quien tomó algunas ideas⁷.

Resumiendo: el niño, en esta fase de su desarrollo, debe ser un «niño de la calle», en el mejor sentido de la palabra. La calle, el barrio y la ciudad sustituyen al maestro, y «el pasear por la calle es el medio elegido para educar al adolescente» (I, 64). La vida es por tanto la que forma, la que enseña, la que educa.

Esta «enseñanza» se articula en función del objeto fundamental de la enseñanza y que Blonskij define como «la ciencia de la vida y del hombre». «Lo más importante para el hombre es conocer la vida del hombre» (I, 64).

Teniendo en cuenta que el niño de 8 años no es todavía capaz de llevar a cabo un trabajo industrial productivo, el método

7. Cf. H. Scharrelmann, *Herzhafter Unterricht*, 1902; *Der Weg zur Kraft*, 1905; *Goldene Heimat*, 1908; *Aus meiner Werkstatt*, 1909; *Erlebte Pädagogik*, 1912.

basado en el trabajo cede su lugar al método basado en excursiones con sus diferentes momentos: preparación del plan de la excursión en una discusión abierta, observación y recogida de materiales sobre los que se hablará una vez haya concluido la excursión.

Segundo verano: el «pequeño labrador» en un campo experimental

El niño trabaja en un *campo experimental*. Allí él es «pequeño labrador, compañero de trabajo y naturalista», «botánico» y «especialista en fisiología de las plantas». En el invierno anterior su campo de aprendizaje había sido «la vida social activa de su medio». Ahora, al llegar la primavera, el niño va al campo, a una tierra de labor propiedad de la comuna y situada en su proximidad. Allí será instruido para «el compañerismo y para el trabajo agrícola colectivo». Juntos roturan la tierra y todos aprenden a conocer y a solucionar los problemas geométricos que se presentan durante el trabajo (cálculo de áreas, etc.). Estudian los diferentes terrenos y, de acuerdo con este estudio, deciden qué plantas son las más apropiadas. Ellos se encargan de abonar, arar, labrar, rastrillar, cavar, mullir. El niño experimenta de modo vivencial las fiestas y las solemnidades que acompañan a la sementera y a la recolección. Instrumentos como el arado, el rastrillo, la sembradora son objetos que le permiten desarrollar «mecánicamente» su imaginación. De este forma, el niño aprende que «estos instrumentos son prolongación de la mano y que la sustituyen. Así, los distintos aperos dan una buena ocasión para hacer una exposición de la historia de la mano» (I, 80).

Según Blonskij, este conocimiento equivale a una «generalización filosófica». La observación del crecimiento de la semilla, las raíces, los tallos, las flores, así como la observación del tiempo atmosférico, los insectos, los pájaros proporcionan toda una serie de temas importantes durante el período que los niños consagran al trabajo de la tierra.

Todo cuanto el niño ha aprendido por medio de la observación y el trabajo manual sirve de base para el trabajo escolar en sentido estricto. Los numerosos temas, de los que sólo hemos indicado algunos, son profundizados de acuerdo con los principios de la enseñanza fundada sobre el aprovechamiento de las ocasiones y de los principios generales, mediante conversaciones, trabajos escritos, dibujos, modelajes. En todo ello, el interés activo del niño debe ocupar el lugar central:

Ni las raíces ni los tallos de los ranúnculos y los alhelíes, ni el viento ni la lluvia, ni los gorgojos ni los peces son interesantes en sí mismos para los niños. Lo que es interesante para él es la raíz que él ha desenterrado, el tallo que sostiene en su mano, la flor que él corta, la lluvia que le obliga a refugiarse en la casa, el gorgojo que destruye lo que él había sembrado, el pez que él mismo limpia (I, 81).

El campo, además de lugar para conocer la naturaleza y para aplicar los resultados del aprendizaje, es también *escuela social* o, mejor aún, escuela socialista, en la que los niños deben demostrar, como labradores, la verdad del socialismo científico. Blonskij formula en estos términos el objetivo del trabajo en el campo experimental:

Vivid como agricultores civilizados y activos, y el trabajo activo en contacto directo con la naturaleza os formará y educará como lo hizo con todos los hombres que antiguamente llevaron una vida análoga (I, 82).

En este plan de trabajo, lo que ante todo importa es proporcionar a los niños determinados conocimientos ideológicos: hacerles conocer los distintos sistemas agrícolas, hacerles optar por los más progresistas, que están al servicio de «la utilización racional del trabajo en el sentido de una utilización total y de una aligeramiento del trabajo» y que ha suprimido la explotación del hombre por el hombre. El niño debe además comprender la necesidad de la división técnica del trabajo en el seno del trabajo colectivo y, por encima de toda adquisición de conocimientos, formar su inteligencia y sus sentimientos sociales y acostumbrarse a una actividad social (cf. I, 80. 78.).

Los *temas de trabajo* para los meses de invierno y verano están orientados por los mismos principios. Los niños están insertos en una rama de la producción, en la que desempeñan un trabajo práctico, reflexionan sobre su trabajo, descubren cómo esta rama se ha ido desarrollando desde sus orígenes hasta conseguir su forma actual, más progresista, a través de la división del trabajo en función de la técnica. Comprenden de esta forma que la humanidad trabajadora está capacitada para superar las crisis que la historia ha conocido hasta el presente, con tal de que ella eduque suficientemente sus inteligencias y sus sentimientos sociales. Por ello, junto a la asimilación de conocimientos ideológicos, Blonskij concede una gran importancia al adiestramiento en las virtudes propias del trabajo.

Para los semestres siguientes Blonskij recomienda los siguientes temas de trabajo:

Segundo invierno; el pequeño administrador en la comuna

Los niños son iniciados en el «trabajo doméstico» (I, 82 s). El «pequeño administrador» debe ser educado de forma que se convierta en un «organizador culto de la vida doméstica». Los niños deben aprender los principios fundamentales que regulan la vida comunitaria y el trabajo en el seno de la comuna.

Tercer verano; el pequeño mecánico en la cooperativa agrícola.

Durante este período, se vuelve a trabajar en la parcela del año precedente; el niño repasa los conocimientos y cuanto aprendió a hacer el verano anterior, pero en esta ocasión los aplica a las *máquinas agrícolas*. Además, los niños deben ser iniciados más profundamente en las relaciones sociales, en las necesidades y en las tareas propias de la cooperativa agrícola y de la comuna. Blonskij considera mera utopía la constitución de una explotación agrícola de la escuela con sus propias máquinas y terrenos, y que funcionaría de acuerdo con un sistema cerrado. Una comuna o una escuela de estas características no las considera ni siquiera deseables ya que alejarían a los jóvenes de la vida. Lo que Blonskij más bien pretende es hacer estallar el marco estrecho de la escuela a través del trabajo de los niños en una comuna o en una cooperativa auténticas. Su convicción de que, a este nivel, *la escuela se identifica con la comuna*, expresa una vez más, y con nueva fuerza, la posición de Blonskij sobre la escuela tradicional:

Pasamos el verano integrándonos en la industria agrícola y en la agro-nomía experimental de la economía intensiva, nos empapamos del espíritu de la cooperativa y de la comuna, nos insertamos progresivamente en la horticultura y en la ganadería, asimilamos las ideas del mecanismo y del darwinismo, leemos obras científicas y nos familiarizamos con las nociones básicas de geografía. Evidentemente los ratos de ocio y las diversiones conservan todos sus derechos (I, 96).

Tercer invierno; el pequeño obrero en los talleres de confección, carpintería y metalúrgia

Durante el semestre de invierno ocupan el lugar central la *fabricación de vestidos* y el *trabajo con la madera y el metal*. Este trabajo, con los temas que van ligados a él, amplía el horizonte de los niños, haciendo salir la temática del círculo estrecho de la economía doméstica y profundizando los conocimientos de los niños en geografía e historia. Esto permite hacer observaciones sobre la historia de la sociedad y de la civilización: el huso, la

rueca, la máquina de tejer, el hombre como motor y su sustitución por la máquina constituyen medios apropiados para hacerlo. Mediante tales ejemplos, los niños abordan nuevamente la «filosofía de la máquina», comprenden el «carácter sublime de la técnica» y descubren la «explotación por parte del capitalismo del trabajo productivo».

Cuarto verano e invierno: el niño en el taller de jardinería y carpintería

El verano está dedicado fundamentalmente al trabajo en el *huerto* y en el *bosque*. Con ello se prepara el trabajo para el cuarto invierno: los pequeños «jardineros y guardabosques» deben aprender carpintería. El objetivo no es el aprendizaje del «arte de la carpintería» sino, de acuerdo con el prisma económico de Blonskij, «el conocimiento de los principios generales del trabajo de la madera» (I, 104-105). Con vistas a conseguir este objetivo, los niños trabajan en los distintos talleres junto a los adultos, lo que les hace descubrir en la práctica las obligaciones que lleva consigo una producción asociada.

Quinto verano: los niños se dedican a la pesca y a la apicultura

El objetivo central es lograr que los niños, que ya tienen 12 años, se «acostumbren al trato» con las abejas y peces. Si es posible, los niños, durante este período, deben ser iniciados en el trabajo en las minas.

Quinto invierno: los niños trabajan como «obreros metalúrgicos» conscientes y formados filosóficamente

El invierno está colocado bajo el signo del *metal*. Los niños experimentan ahora «la victoria del trabajo sobre el metal». Durante este período se adquiere una gran cantidad de conocimientos en los terrenos de la física y la mecánica. Como temas posibles, Blonskij enumera los siguientes: las propiedades de los cuerpos sólidos, el calor, la energía, el peso específico, la electricidad, etcétera. Pero sobre todo, el adolescente debe reflexionar sobre «la modificación de la forma de las herramientas de hierro», para terminar en la «historia y la filosofía de los instrumentos de trabajo del hombre» (I, 108-109). El adolescente debe tomar conciencia de la necesidad y del puesto que ocupó en la antigüedad y ocupa hoy el trabajo en la sociedad.

Blonskij está convencido de que con estos cinco cursos semestrales consagrados a la agricultura y al estudio de la naturaleza y con los cinco cursos consagrados a la técnica, a la industria y a las ciencias naturales, el ««pequeño trabajador industrial» puede llegar a tener una comprensión de la «cultura actual». La educación ha convertido al adolescente en un «obrero culto» que no sólo opta por la «nueva época», por la «época de la técnica industrial y de la civilización del trabajo», sino que participa conscientemente en su desarrollo:

(El adolescente) ha vivido todas las formas de la vida social: la familia, la escuela, la cooperativa, la comuna, el taller y la industria. Todo ello lo ha vivido por sí mismo, activamente. Ha aprendido a conocer la estructura económica de la sociedad. Además, ha aprendido a conocer de forma activa la base técnica de esta estructura: el trabajo productivo, el trabajo doméstico, los trabajos manuales, el triunfo sobre al madera y el metal, el trabajo de la máquina... (I, 110-111).

Las experiencias que ha acumulado y los conocimientos que ha adquirido debe capacitar al adolescente para desempeñar una actividad productiva y mostrarse socialmente activo. El niño de 12 años debe ser ya un trabajador que cree, a través de su actividad industrial, objetos útiles para la humanidad.

Resumen. Los niños pasan *el primer grado* de la educación por el trabajo dentro de una comunidad de trabajo de tipo familiar. Se ocupan por sí mismos de la comida, del vestido y de todo cuanto esta «gran familia» necesita para vivir. Esto les da ocasión de llevar a cabo múltiples experiencias y de adquirir conocimientos. Los talleres y las explotaciones agrícolas, ligadas en mayor o menor grado a la «industria doméstica», preparan al niño durante estos cinco años de escuela para convertirse en un «trabajador industrial», pero no hacen más que *prepararle*.

Esta preparación se complementa de forma orgánica y asimilativa en una gran familia: la comuna. Blonskij quería, en la época industrial y, según él, en un estado de libertad creciente, alcanzar conscientemente ese grado superior de civilización de la vida de la gran familia, es decir, pretendía anticipar la organización social comunista en el círculo reducido y fácilmente controlable de la comuna. Para ello, tomó como modelo el *mir*, la antigua comunidad rural rusa.

c) La escuela del trabajo de segundo grado

La pedagogía de la escuela elemental del trabajo tiene sus orígenes en las ideas rousseauianas. El niño, de acuerdo con su naturaleza buena y extraña a toda «división de clases», debe crecer en la sociedad sin clases. Blonskij establece una relación entre las concepción marxiana de la sociedad y las ideas de Rousseau a la hora de definir la pedagogía nueva que ha de tener vigencia en el grado elemental de su escuela del trabajo. En lo que se refiere a *la escuela del trabajo para adolescentes*, la concepción marxiana de la formación constituye el modelo general. A este nivel, ya no se trata tan sólo de *preparar* al niño para que se convierta en un trabajador industrial, sino de *formarle* realmente para ello de forma intensiva. El principio marxiano: régimen combinado de la educación con la producción material, tiene aquí una aplicación plena. Blonskij lo formula en estos términos: «El taller fabril y la fábrica son la escuela del trabajo para la juventud» (I, 22). Los adolescentes y jóvenes deben estudiar y trabajar con los trabajadores adultos en la fábrica-escuela:

En la fábrica, que es al mismo tiempo escuela, el obrero científicamente formado recibe su educación. El taller fabril y la fábrica son las más formidables cámaras del tesoro en las que se encierran las mayores victorias de la inteligencia humana sobre la naturaleza, y sólo una infame avidez por parte de algunos hombres los han convertido en el colector de la ignorancia, de la pobreza y el sudor (I, 22).

El adolescente debe asimilar en la fábrica la técnica y el conocimiento de la naturaleza, así como la vida social. Además de la «educación social», la fábrica debe proporcionar una «formación social» suficientemente amplia, es decir, la fábrica debe asegurar, además de una educación orientada a capacitar al adolescente para la vida en sociedad, una «formación social» entendida como adquisición de conocimientos. De esta forma, Blonskij separa la educación como fenómeno social de la formación como acto de conocimiento, o sea, como acto de pensamiento. La fábrica es un centro de formación que debe conducir al niño a superar los conocimientos elementales adquiridos en la comuna familiar.

Blonskij propone el siguiente ejemplo a propósito del régimen combinado que debe darse entre la formación y la producción material: el joven aprende en la fábrica que es necesario el intercambio de mercancías. Para que este intercambio pueda hacerse respondiendo a una planificación, es necesario conocer detalladamente la estructura del país y del mundo; para ello, el adolescente debe disponer de conocimientos de geografía económica y de

geografía universal. El trabajo fabril sirve en este caso de motivación. Además de este aspecto relacionado con el conocimiento, el problema del intercambio de mercancías incide también en el ámbito educativo al remitir a la idea de la «confraternización entre los hombres». Esta confraternización, según Blonskij sería posible debido a que los hombres ya no están, como antes sucedía, encadenados a la máquina ni trabajan como esclavos asalariados. En la sociedad naciente, la máquina hace presente al hombre en todo el mundo a través de su producto; la máquina sirve de estimulante intelectual para el hombre: le obliga a abrirse a las múltiples relaciones que se hacen presentes con y a través de ella. En el ámbito educativo escolar, este régimen combinado del trabajo fabril con la enseñanza se traduce en el «método de los complejos», como veremos posteriormente.

A este nivel, la fábrica, con su contenido complejo, constituye el instrumento de la formación. Como «cuna del colectivo», constituye la expresión de la «sociedad técnicamente perfecta» que viene a identificarse con la «sociedad socialmente perfecta»:

La cultura del futuro es la cultura industrial-colectivista, y sólo aquella formación que se inserta en esta cultura es verdadera formación (II, 82).

A este nivel, sólo es posible la educación en cuanto «régimen combinado y orgánico del trabajo socialmente productivo con la higiene y la pedagogía de ésta». Sólo tal régimen puede favorecer la formación del adolescente y, por ello mismo, la plena disponibilidad del hombre. Blonskij formula esta idea con estas palabras:

Sólo la escuela única, industrial y politécnica tiene en cuenta las particularidades del desarrollo del adolescente (II, 12-13).

De acuerdo con la concepción de Marx, Blonskij afirma que sólo el trabajo con la máquina puede hacer realidad la igualdad cultural, ya que dicho trabajo suprime la diferenciación y la jerarquía existentes, es decir, la formación de clase y el dominio de clase. Mientras que antiguamente el hombre estaba encadenado a «no importa qué monótona función parcial», hoy sin embargo domina la fábrica «por ser su organizador» y puede pasar progresivamente «de una función a otra». Blonskij se inspira en la concepción marxiana de la educación (la formación de un hombre disponible para todos los trabajos) expuesta en *La ideología alemana*;

El hombre comienza como obrero manual, después se convierte en obrero cualificado y finalmente participa en las más altas funciones relativas a la organización de la fábrica. De igual forma, el adolescente se ejerce progresivamente en la organización del trabajo, primero del trabajo de un grupo poco complejo, después del de todo un departamento, y finalmente del de toda una fábrica. Al haber sido educado como miembro de un colectivo diferenciado de trabajo, lo ha sido al mismo tiempo como organizador de esta cooperación en el trabajo y de este colectivo laboral en sus más distintos niveles (II, 78-79).

El hombre puede adquirir en la fábrica una formación global. Como dice Marx, no existe una esfera exclusiva de actividad. De esta forma, la fábrica se convierte en instrumento a disposición del hombre que le permite formarse en todos los terrenos.

El valor pedagógico de la formación industrial reside, según Blonskij, en que permite superar la antigua oposición entre formación humanista y formación científica. El trabajo industrial le exige al hombre una actitud activa; instaura una diversidad de relaciones entre el hombre y la naturaleza, creando, de esa forma, «una síntesis orgánica de la formación humanista y de la formación natural —científica—». Más aún, esta escuela es la única que dispone de un fundamento educativo por ser la única que posibilita la necesaria «síntesis de saber y de acción» (II, 13). Además, la formación industrial es por esencia internacional: «La industria une a todos los países y a todas las partes del globo económica y culturalmente» (II, 14). Con ello contribuye a la implantación de una cultura industrial para toda la humanidad y construye a «un hombre pluriformalmente desarrollado, en estrecha dependencia de toda la humanidad» (II, 14).

Esta razón le lleva a Bolnskij a situar el «trabajo social», en cuanto medio de educación, en el centro de la formación. Y conduce al adolescente, por encima de la «economía doméstica» y el estrecho círculo de la escuela comunal, en el que hasta entonces se encontraba, hacia el ancho mundo de la vida social y humana (cf. II, 16).

¿Cómo planificar y alcanzar este objetivo? Blonskij menciona expresamente en la segunda parte de su obra *La escuela del trabajo*, las dificultades que el proyecto encierra: la concepción fundamental de Marx, si excluimos su tesis sobre el «régimen combinado...» y la breve definición del contenido de la escuela politécnica, no explicitan nada sobre la organización práctica. Blonskij, consecuentemente, se encuentra ante un terreno absolutamente virgen; Dewey, Marx y la realidad de su tiempo no son más que *guías*. Por ello, en un primer momento, se limita a ofrecer una orientación general:

En este nivel, la educación se orienta en términos generales según el plan de trabajo de los adultos. En un primer tiempo, a los adolescentes se les asigna «diferentes tipos de trabajos», posteriormente pasan de un trabajo a otro siguiendo un plan determinado y explotan a nivel intelectual y científico el trabajo productivo; esto se lleva a cabo, o bien paralelamente al trabajo productivo, o bien en período posterior, a lo largo de un período consagrado a las ciencias. El adolescente dispone de suficiente tiempo libre para poderse ocupar del deporte, la literatura y el arte:

La escuela del trabajo de segundo grado, en su forma ideal, constituye un régimen combinado y orgánico del trabajo en el taller con las ocupaciones y ratos libres en la casa de la juventud (II, 17).

El régimen combinado del trabajo manual productivo con el trabajo intelectual y científico debe estar programado de manera que el adolescente no tenga que ocuparse de forma calidoscópica de diferentes aspectos simultáneamente; durante un determinado tiempo debe consagrarse a una tarea muy concreta, y tan sólo después pasar a otra ocupación. En la medida en que se da una dependencia orgánica entre determinados trabajos, es posible ocuparse a la vez en distintas ciencias. Blonskij consideró esto deseable teniendo en cuenta su posición sobre la enseñanza general.

Blonskij fija las proporciones siguientes entre trabajo industrial, trabajo científico, deporte y actividades artísticas: 4 - 2 - 1 - 1. El número de horas de estudio y de trabajo se distribuyen a lo largo de cuatro años de la forma siguiente: 6 horas diarias, 6 días semanales, 40 semanas al año, lo que totaliza unas 5.500 horas. De ellas, el adolescente dedica alrededor de 2.800 horas al trabajo industrial, o sea, aproximadamente la mitad del tiempo total. Otras 1.400 horas las dedica a los sectores siguientes:

Fábrica de tejidos de algodón (240 horas), fundición de acero (240 horas), refinería de áúcar (240 horas), fabricación de locomotoras (240 horas), trabajo en las lecherías (200 horas) y trabajos en el bosque (240 horas). Durante el tiempo restante, se especializa en carpintería (800 horas) y en el cultivo de gramíneas (600 horas) (II, 22).

En la planificación de Blonskij, el trabajo científico ocupa alrededor de 1.400 horas, repartidas entre las matemáticas, la física, la química, biología, historia social, filología, geografía y filosofía. Sólo en las especialidades de historia social y física se emplean 700 horas, quedando para las demás materias otras 700 horas. Además el adolescente dedica 500 horas a actividades ar-

tísticas y al deporte, que, a su vez, se subdividen en diferentes materias secundarias. Evidentemente estas cifras sólo tienen un valor indicativo. En la práctica pueden ser modificadas considerablemente. Pero mientras que en la «antigua escuela» el niño dedica 5 horas diarias a las ciencias, mientras durante 600 horas a lo largo de cuatro años se le enseña algunas ciencias y a pesar de todo, desde la perspectiva de Blonskij, no adquiere «ningún conocimiento», la escuela del trabajo industrial, «a través de sus ocupaciones científicas, prepara al alumno para trabajar sobre cualquier material que puede encontrar en su trabajo en la fábrica... La fábrica y el trabajo son la escuela auténtica. Es *allí*, en esa cámara del tesoro de la técnica y la sociología, donde aprende el adolescente realmente. En las horas consagradas a una ocupación científica *especial*, no hará más que observar y resumir, con lo que el tiempo que se destina a ello será más que suficiente» (II, 24).

El adolescente, por tanto, no hace más que «observar» mientras se le está explicando científicamente el trabajo. La formación científica comienza siempre por el trabajo industrial y desde ahí se eleva hasta la ciencia; ésta no debe ser desgajada del trabajo productivo. El estudio de la *física*, por ejemplo, se apoya fuertemente en el proceso técnico del trabajo; la *química* será explotada en cuanto *tecnología química general*. También ella se fundamenta en las distintas experiencias fabriles:

Al igual que para nosotros la *física* mantiene una estrecha relación con la *mecánica*, las *máquinas de tracción*, los *mecanismos de trasmisión* y los *motores*, de la misma forma es fácil ligar la *química* a la *tecnología*. Al igual que en *física* hemos pasado de las *máquinas* consideradas aisladamente a la *mecánica general* y a la *cinética teórica*, de igual modo, en *química*, partimos de los distintos procesos y métodos de tratamiento para llegar a la *tecnología química general* y a la *química* (II, 37).

De forma análoga, la fábrica constituye una escuela modelo para la *formación matemática*, «pues es inimaginable cualquier técnica sin las matemáticas» (II, 40). Blonskij propone el proceso siguiente para la formación matemática: *mecánica general*, *cinemática teórica*, *matemática moderna*. Estas ramas del saber no debe ser estudiadas de modo separado, sino de «manera sintética»: por ejemplo, la determinación de las *velocidades* conduce a su *cálculo matemático*.

También a partir de la técnica se pueden solucionar toda una serie de problemas de *geometría*. E incluso la *biología* tiene su punto de arranque en la técnica: por ejemplo, es preciso comenzar por el estudio de las *enfermedades* «que son características de un

sistema determinado de producción». Blonskij enumera como temas posibles: polvo industrial tóxico, efectos nocivos derivados de la inhalación de gas, tuberculosis, etc. (cf. II, 45). Según el plan esquemático propuesto por Blonskij, el hombre debe también ser considerado «como una máquina» y deben ser aceptadas las teorías de la evolución.

El *núcleo de toda formación*, dentro de este nivel, se halla en el dominio *histórico-social*. Blonskij propone la explicación del desarrollo de la industria capitalista, tomando como punto de partida el estudio de cualquier fábrica local y «la biografía de sus fundadores» (II, 24). El tema «principales estudios del desarrollo del capitalismo en la industria rusa» debe ser desarrollado por los alumnos echando mano de materiales concretos, con lo que, al mismo tiempo, se inician en los métodos de investigación histórica. Sobre esta base concreta, y con la ayuda de las fuentes literarias, se desarrollarán posteriormente los temas: «historia del capitalismo inglés», «trabajo manual y trabajo mecanizado», «la esclavitud», «la economía esclavista en la antigüedad», etc.

Para el desarrollo del tema «la esclavitud», Blonskij ofrece las sugerencias siguientes:

Un grupo de alumnos reconstruye, apoyándose en las fuentes literarias, la imagen de una población de esclavos; otro grupo, apoyándose en las mismas fuentes, hace una descripción de la esclavitud en la Europa occidental; un tercer y cuarto grupo describen la abolición de la esclavitud en occidente y en Rusia; por último, un quinto grupo, a partir de los árboles genealógicos de sus propias familias, de relatos de sus padres y de sus propias impresiones, describe una población moderna y sus vinculaciones con la fábrica (II, 25).

En este nivel, igualmente, el *método de enseñanza se apoya sobre el principio de actividad*. No le corresponde al maestro enseñar, sino a la fábrica, al trabajo productivo activo y al colectivo. Pero, en cualquier caso, siempre se trata de un medio reducido. Blonskij admite, junto a los informes colectivos, informes individuales. Pero las generalizaciones deben ser hechas dentro de «un trabajo colectivo», puesto que sólo el colectivo puede acceder a conocimientos correctos. Además, deben ser aprobadas por un maestro ideológicamente instruido.

La *filosofía* constituye el *punto culminante de toda formación*. Blonskij elige como punto de partida el «autoanálisis» y los problemas psicológicos, cuyo lugar central lo ocupa el «estudio del cerebro», el estudio de los reflejos, la motricidad voluntaria y la hipótesis de las relaciones existentes entre fisiología y psicología. Con la ayuda del «método histórico», se estudia posteriormente

«la historia de las concepciones filosóficas del mundo» que desemboca en «la historia de las nuevas concepciones del mundo». Para ello, se analiza el materialismo del siglo XVIII, con su visión mecanicista del mundo; de ahí, se pasa al estudio de la «aparición del activismo en el siglo XX» (II, 54). Con este concepto, Blonskij designa la teoría leninista de la revolución, es decir, la transformación consciente y activa de la vida y del mundo en una sociedad sin clases.

Resumen. La escuela del trabajo de segundo grado prosigue de modo consecuente lo que se había ya iniciado en los grados anteriores: la educación del hombre de la sociedad sin clases, del hombre «auténtico». Lo que la *guardería infantil* había hecho nacer en un mundo construido a la medida del niño, cuya formación había continuado en la *escuela elemental del trabajo*, recibe de la *fábrica* su forma definitiva. El medio fabril posee, en mayor grado que las instituciones educativas precedentes, las «fuerzas actuantes» que estructuran al hombre futuro, le disciplinan, le educan de forma que sea cada vez más consciente de su propio ser de hombre y que acceda a un nivel superior de libertad. El mundo de la comuna y de la fábrica es la cuna de este hombre nuevo, es «indiscutiblemente, la cuna del colectivismo» y produce «la sociedad técnicamente perfecta» que viene a identificarse con «la sociedad socialmente perfecta». Pero esta «producción» presupone, según Blonskij, una «actitud activa» por parte del hombre, es decir, el hombre tiene que «edificar su propia formación». Está capacitado para ello puesto que todo lo que es esencial para el hombre se orienta hacia el comunismo: La fábrica favorece en el más alto grado estas disposiciones. Por ello, tan sólo la escuela del trabajo industrial (=la fábrica) puede proporcionar una formación auténtica. Ella es la garante de la sociedad comunista del futuro (cf. II, 82).

3. *Principios fundamentales de la pedagogía de Blonskij*

El proyecto de Blonskij, tal como aparece a través de sus proposiciones concernientes a la organización de la escuela del trabajo en el sentido de una «escuela de la producción», proporcionan una *imagen global de la escuela socialista*. Más aún, Blonskij, sin ninguna duda, supo estimular poderosamente el pensamiento pedagógico de su época. Pero, a pesar de que ofreció una serie de ejemplos y de indicaciones susceptibles de ser utilizadas en la formación, el conjunto no pasó de mero proyecto. En efecto,

to, Blonskij nunca llegó a dar forma y realidad a su escuela del trabajo. Pero abordemos, antes que nada, el problema de los *principios fundamentales* sobre los que se apoya la pedagogía de Blonskij. Comprenderemos entonces por qué razón las proposiciones de Blonskij han sido consideradas de interés, incluso en occidente.

- a) La naturaleza del niño es buena = no está marcada por la división de clases

El proceso social de aprendizaje y de formación reposa sobre las disposiciones naturales del niño. Es bueno por naturaleza, es decir, es naturalmente comunista. Consiguientemente, el desarrollo de esta disposición buena (=comunista) debe ocupar el lugar céntrico de la pedagogía. El proceso educativo debe adaptarse a los intereses de los niños y adolescentes. En ningún caso los adultos deben trasferir a los más jóvenes sus propios modos de pensamiento y acción. Blonskij condena la escuela que impone a los niños un orden determinado (cf. I, 51-52). El saber, los conocimientos y la ordenación de la vida colectiva deben ser hallados por el mismo niño a lo largo de una búsqueda creativa y activa. Los niños deben construir por sí mismos su propio mundo. Estas afirmaciones podrían dar la impresión de que Blonskij responde a categorías pedagógicas reformistas, con resonancias liberales, como si su pedagogía se apoyara sobre las adquisiciones de la psicología evolutiva burguesa. Pero esto no responde a la realidad. Cuando Blonskij habla de «construir por sí mismos su propio mundo», se refiere al mundo comunista. Admite que *las disposiciones naturalmente buenas de los niños corresponden a la conciencia del hombre de la sociedad sin clases. Por medio de su integración en la vida de la comuna y de la fábrica, las disposiciones del niño se desarrollan «naturalmente» hacia las capacidades y la conciencia del hombre comunista*, siempre que el niño se encuentre rodeado de un ambiente comunista o casi comunista. Por ello, el autogobierno de los niños no sólo es posible, sino que debe ser instaurado. Pues las disposiciones buenas (comunistas) tienen que desarrollarse necesariamente en un medio que responda a las capacidades comunistas del niño:

El problema capital de la pedagogía de la escuela del trabajo radica en cómo, partiendo de las cualidades innatas del niño, inciarle en el dominio de la cultura industrial moderna (I, 19).

b) La formación política produce una sociedad nueva

Este problema central es resuelto a través de una formación política. De acuerdo con el pensamiento de Marx, Blonskij quiere, por medio de su escuela del trabajo industria-fabril, impartir una formación *politécnica* que venga a sustituir a la formación ligada al ejercicio de un oficio artesanal. Su escuela *integra la enseñanza dentro del trabajo industrial productivo*. Esta unidad de la vida activa y de la enseñanza permite «enseñar» tanto las formas generales de todo trabajo productivo como las bases económicas de la vida. El joven debe no sólo comprender la técnica moderna, sino también dominarla.

La formación política debe educar al hombre para que sea capaz de dominar la naturaleza —sin excluir el mundo de los hombres—. Con ello pretendemos decir: el hombre actual, es decir, el hombre del mundo industrial, debe superar el pasado de la sociedad de clases. Por este motivo, la educación político-industrial proporciona no sólo conocimientos técnicos y científico-naturales, sino también sociales, económicos, políticos y culturales. Ella conduce al joven de la producción laboral a la organización de la sociedad, haciendo comprensibles y activando las fuerzas apropiadas para la construcción de dicha sociedad nueva.

Integrando la educación en el proceso de trabajo, Blonskij quiere *devolver a la educación su unidad y recuperar la unidad de la escuela y la vida*.

c) La escuela se identifica con la vida de trabajo

La escuela es, por su esencia misma, el *lugar en el que el niño y el adolescente viven y trabajan*. La escuela y la vida no deben de ser extrañas la una para la otra ni enfrentarse mutuamente como hermanos enemistados. Más bien, ambas deben constituir una unidad. Por esta razón, la comuna es la escuela del niño (escuela del trabajo del primer nivel). El niño vive y trabaja en la comuna; allí hace sus primeras experiencias y aprende a adaptarse a la realidad. La escuela de adolescentes se identifica con la fábrica (escuela del trabajo del segundo nivel). El adolescente vive y trabaja con obreros adultos. Allí adquiere conocimientos y se va convirtiendo, de una manera absolutamente funcional, en un obrero fabril, trabajador de la sociedad sin clases, es decir, en hombre «auténtico».

Desde estos presupuestos, la escuela tradicional se convierte en una realidad superflua. Ella posee realidad en cuanto institución de una sociedad de clases o, mejor, de un estado en manos

de una clase dominante. Con la destrucción de esta sociedad o, mejor, de este estado, la escuela desaparece. Al igual que la sociedad primitiva carecía de escuela, adquiriéndose todos los conocimientos necesarios para la vida en el trabajo polivalente y «no-dividido», de igual manera la escuela del futuro debe identificarse con la vida social, es decir, la sociedad debe hacer desaparecer la escuela en cuanto institución del estado y trasladarla a la vida del trabajo social. Este constituye el núcleo central de una pedagogía de la «escuela sin escuela» y la solución del problema de la enseñanza en el sentido estricto del término.

d) El «método de los complejos»
es el medio de formación del hombre comunista

La vida en la comuna y en la fábrica, como base de la educación y de la formación, exige, en lo que se refiere al sector de la enseñanza, un método sintético y pedagógicamente global. El medio utilizado para la enseñanza es el *método de los complejos*. La idea es la siguiente: la que educa y forma es la vida; por consiguiente, en la escuela debe hacerse activamente presente la vida en su plenitud. Pero la «vida» no puede dividirse en distintas «materias»: su características es la plenitud y la perfección. Ciento que, para Blonskij, la «vida en su plenitud» se circunscribe a la comuna y a la fábrica, a la economía y a la vida social; pero estas grandes «unidades de vida» no se ofrecen a los niños como si fueran «materias», sino como unidades, totalidades, temas o «complejos». La enseñanza, en su sentido estricto, debe siempre partir de un *dominio de la vida* y no de un *objeto*.

De igual forma, todos los problemas han de ser tratados y explicados a partir de sus relaciones con la vida, que ha sido quien los ha provocado. Por ejemplo: cuando hay que cultivar el campo en primavera, es necesario estudiar en primer lugar los componentes químicos del suelo y determinar el tipo de semillas que resulte más apropiado para aquel campo; hay que preocuparse de tener a mano los aperos necesarios, prepararlos; debe darse una explicación de cómo se utilizan; la compra del material necesario, así como la elaboración de los planes de trabajo, exigen hacer una multitud de cálculos. Tras la discusión general sobre la planificación del trabajo se lleva a cabo la organización y distribución de tareas; para ello son necesarias nuevas discusiones, explicaciones generales, informes orales y escritos elaborados en común.

El modo de trabajo basado en el método de los complejos suprime el carácter sistemático de las «materias». *La enseñanza se constituye en la superestructura del proceso de trabajo y de pro-*

ducción, es decir, de la «base». Esta concepción debía conducir necesariamente al «método de los complejos», que puede ser considerado una adquisición del pensamiento original marxista, y no una resultante del pensamiento pedagógico burgués. Aunque, bajo otra forma, pertenece también a la pedagogía reformista; pero, en el marco del marxismo, deriva necesariamente de la introducción en el proceso educativo de la teoría de la supraestructura y la infraestructura.

4. *Concepción pedagógica de Blonskij: ¿pedagogía reformista o marxista?*

Con todo lo anteriormente indicado estamos ya capacitados para afrontar el problema de la posición pedagógica fundamental que mantiene Blonskij. ¿El pensamiento pedagógico de Blonskij hunde sus raíces en la pedagogía reformista burguesa o en el marxismo? Si se examinan los cuatro principios fundamentales que hemos enumerado más arriba —formación política, la escuela como lugar de vida, pedagogía natural y método de los complejos— se comprobará que tan sólo uno de ellos es *indiscutiblemente* de origen marxista: la formación política. Los restantes podrían ser interpretados desde una vertiente pedagógica reformista. Las referencias que Blonskij hace a Rousseau, Scharrelmann, Montessori, Dewey y Tolstoi, reafirman la impresión de que se da una dependencia de la pedagogía reformista o, mejor, que existe un acuerdo fundamental entre ambas. Muchas de sus afirmaciones podrían haber sido escritas por un partidario de la pedagogía neo-rousseauniana o de la *progressive education*. Veamos un ejemplo:

¿Se debe abandonar a los niños a sí mismos? ¡Sería una anarquía! De acuerdo, pero si el orden existiera ya previamente, entonces no sería necesario imponerlo a los niños. Son precisamente las intranquilidades y necesidades creadas por el desorden las que les obligan a los niños a plantearse la pregunta: ¿cómo suprimir este desorden? y las que estimulan la creación social de los niños. En caso contrario, los niños no tendrían nada que organizar... Por ello, *en un primer tiempo*, no nos preocupa el desorden. Pero, ¿y en el caso de que persista? Es muy posible que esto suceda: los niños son como un pueblo pequeño, y muy fácilmente se acostumbran al desorden... Ellos sólo pueden desarrollar (su propia vida infantil) al contacto con individuos mayores que ellos, que son para ellos camaradas útiles, consejeros, ayudas... De lo que se trata es de actuar de forma que el desarrollo de la escuela tenga en sí mismo un valor organizativo. Y ya sabemos que la estructura de trabajo permite precisamente un tal desarrollo organizador, entendiendo por estructura de trabajo una escuela organizada como una comunidad infantil de trabajo (I, 59-60).

Estas palabras dejan traslucir una pedagogía naturalista y liberal. Iniciativa, autogobierno, «escuela que busca», el educador considerado como una ayuda y un guía prudente de la voluntad de los niños: tales son los principios de la pedagogía de Blonskij y de la pedagogía reformista. Por ello es preciso replantear nuevamente la cuestión: *la pedagogía de Blonskij, sobre la base de su pedagogía de la libertad, ¿es más bien una pedagogía reformista, en la línea de los neorousseauianos y Dewey o se trata más bien de una pedagogía típicamente marxiana? En otros términos; la escuela del trabajo de Blonskij, ¿está construida bajo el influjo de Rousseau o de Marx?*

Al comienzo indicamos que Blonskij fue el primero, teóricamente, que llevó a la praxis la ideología de la formación de Marx fundándose en su imagen del hombre. Mediante esta formulación contradictoria, pretendemos expresar el hecho de que hizo pedadógicamente aplicable el proyecto de Marx, sin por ello convertirlo *enteramente* en realidad. Las críticas soviéticas posteriores a 1923, que presentan la pedagogía de Blonskij como «pequeño-burguesa» y «pseudosocialista» y a su escuela como «una escuela situada por encima de las clases», responden directamente al esquema de pensamiento staliniano⁸. La teoría de la «decadencia de la escuela» fue condenada y tachada de liberal.

Pero las críticas soviéticas no llegaron a comprender la esencia de la pedagogía de Blonskij. En efecto, ésta no es más que *en apariencia liberal y amarxiana*. Los principios de la adaptación a las aptitudes del niño, de la iniciativa, de la educación libre, del dejar-crecer naturalmente, etc., que sin duda tienen resonancias de la pedagogía liberal, están de hecho determinados por el principio sellado por Marx del régimen combinado del trabajo y la enseñanza. La ideología de la formación de Marx constituye el fundamento de la escuela del trabajo. Los pilares asentados por los rousseauianos y los neorousseauianos no hacen más que apoyar este fundamento. La «pedagogía libre» de Blonskij no es libre más que en el marco del sistema cerrado de la formación politécnica. Si la escuela del trabajo reconoce y promueve la «vida culturalmente activa del niño», si está organizada por «los mismos niños con la participación de los adultos» (I, 51-52), lo es en razón, de que:

1) en el niño están latentes unas aptitudes universalmente válidas para toda la humanidad (=proletarias = comunistas), que descubren por sí mismas (=de modo natural), conforme se

8. Ver, entre otros, N. A. Konstantinov, *Dreissig Jahre Sowjetpädagogik*, Berlin-Leipzig 1948.

va operando el desarrollo del niño, el camino que conduce al comunismo, a menos que el medio circundante no actúe en contra de estas disposiciones, obstaculizándolas;

2) la «escuela» constituye un medio comunista y se identifica con la comuna y la fábrica.

En el ámbito educativo de la escuela del trabajo se desarrollan ya formas de vida comunistas o muy próximas a ellas. El niño, allí, no puede «crecer libremente» —este axioma malinterpretado de la pedagogía rousseauiana no se aplica, en realidad, en ninguna parte—: más bien, de lo que se trata es de proporcionar conocimientos apropiados a los niños y adolescentes dentro de un ámbito preparado y orientado hacia el comunismo. Los niños y adolescentes sólo pueden y deben responder a las incitaciones que provienen del medio en que se desarrollan. En un medio comunista u orientado hacia él, el joven, en base a sus disposiciones y a dicho medio, necesariamente ha de orientarse hacia el comunismo. Si Blonskij cree firmemente en la próxima implantación de la sociedad sin clases, en la que el hombre vivirá «libremente», sin verse sometido a ninguna ley o presión exterior, es precisamente porque está convencido de que el hombre, por su misma esencia, tiene una estructura comunista. Como la estructuración comunista de la vida coincide con los ideales más elevados de la humanidad, Blonskij puede referirse, para apoyar su propia concepción, a determinados pedagogos humanistas, como Pestalozzi o Fröbel. Los más altos ideales de la humanidad cuadran con la imagen comunista del hombre. La escuela del trabajo debe, a través de métodos pedagógicamente activos, «extraer» del niño ese hombre humano y «auténtico». Pero todas las ocupaciones libres del niño, todas las excursiones destinadas a despertar sus intereses, el trabajo colectivo-industrial-productivo en la fábrica tienen lugar en un espacio organizado, ciertamente, de forma pedagógica, es decir, de forma adaptada al niño y teniendo en cuenta su desarrollo, pero *ante todo* de acuerdo con principios ideológicos. De esta forma, la pedagogía de Blonskij —según el término que hemos empleado en más de una ocasión— «se orienta hacia el niño»; no «parte del niño», sino que está orientada «hacia el niño». Como en la pedagogía reformista, el niño se halla en el centro del proceso pedagógico, pero se trabaja, a partir del medio, de la comuna, de la fábrica, de la ideología, en función del niño.

Si esta escuela del trabajo se quedó meramente en proyecto, fue debido a que la historia no está aún suficientemente cerca de su estadio final para que el sueño pueda hacerse realidad. El estancamiento de la historia en un estadio inferior al conocido y prefijado científicamente constituyó la causa del fracaso del programa de

Blonskij. La condición previa para su éxito no dependía de la voluntad de Blonskij, sino de la voluntad de la historia, y esto los críticos stalinianos no lo vieron o, mejor, no quisieron o no pudieron verlo.

En los años veinte, cuando aún se mantenía viva la conciencia de la instauración próxima de la sociedad sin clases, se acogieron con entusiasmo los principios de Blonskij y fueron adoptados por la pedagogía oficial. De ello son testimonio la «Ordenación sobre la escuela del trabajo único» del 16 de octubre de 1918, así como los «Principios básicos de la escuela única del trabajo» de la misma fecha. Veamos algunos pasajes de estos documentos:

El trabajo debe constituir la base de la vida escolar... Debe estar estrecha y orgánicamente vinculado a la enseñanza e iluminar con la luz del saber el mundo circundante... En este sentido, la escuela es una comuna escolar estrecha y orgánicamente vinculada, a través del proceso del trabajo, a la vida del mundo circundante... La disciplina, en su forma antigua, que paraliza el conjunto de la vida escolar y dificulta el libre desarrollo de la personalidad del niño, no tiene lugar en la escuela del trabajo. ...El trabajo productivo colectivo y la organización de la vida escolar en su conjunto deben asegurar la educación de los futuros ciudadanos de la república socialista.

En un primer nivel, la enseñanza reposa en mayor o menor grado sobre los trabajos manuales. El niño, por una parte, debe aprender a conocer todos los objetos durante sus excursiones, coleccionándolos, pintándolos, fotografiándolos, haciendo modelados y *collages*, observando las plantas y los animales... Por otra parte, la solución ideal sería que la escuela enseñara al alumno los procesos esenciales del trabajo, en especial de los apartados siguientes: carpintería, tornear y cortar la madera, modelar, forja, fundición, soldadura y temple de metales, barrenar, manejo del cuero, técnica de la impresión, etc... No sólo el espíritu sino también el cuerpo, y sobre todo las manos, deben, lo más pronto posible, familiarizarse periódicamente con el modo de vida de los salvajes, de los nómadas, de los agricultores primitivos... Por una parte, es preciso respetar siempre la ocupación preferida por el niño, los objetos que le interesan de modo especial, individualizar la enseñanza, y por otra, esforzarse por constituir, ya desde la escuela, colectivos sólidos y desarrollar al máximo la aptitud para la vida en común y para la solidaridad. No hay por qué eliminar la individualización en la enseñanza. También en la cultura socialista la personalidad es el más alto bien... De ahí se sigue que, en la escuela renovada, no haya lugar para el castigo ni para la severidad⁹.

Los puntos de contacto entre este programa y los principios básicos de Blonskij son evidentes. La iniciativa personal dispone de un amplio campo de actividad. Sólo en la libertad y a través de

9. Pueden verse los documentos citados en Anweiler-Meyer, *Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917*, Heidelberg 1961, 66 s y 73 s.

la iniciativa personal se puede formar al hombre libre. Pero sólo el hombre que vive en la sociedad sin clases y que se pone al servicio del necesario desarrollo de la sociedad es un hombre auténticamente libre. La comuna y la fábrica constituyen ya, para el niño y el adolescente, el lugar a-histórico del desarrollo en una sociedad sin clases¹⁰.

Las relaciones económicas, es decir, la falta de correspondencia entre la situación económica real y la etapa histórica prevista, no permitieron que se hiciera realidad el programa radical de Blonskij, a pesar de haberse mostrado de acuerdo las más altas instancias tanto del partido como del estado soviético. Cuando, posteriormente, la situación económica comenzó a mejorar, el proyecto de Blonskij estaba ya condenado. A partir de 1923, la Unión Soviética tenía necesidad de especialistas profesionales si quería competir con el mercado mundial, y el partido necesitaba militantes convencidos, formados ideológica y políticamente, si quería imponer «su verdad». Esta nueva fijación de objetivos supuso un golpe mortal a la concepción pedagógica marxista de Blonskij. La escuela, en cuanto simple superestructura de las relaciones de producción, fue «desenmascarada» como una utopía. La dirección del partido reconocía que, por el momento, la escuela no podía integrarse pura y simplemente en el proceso de producción y que su objetivo no consistía —al menos no por ahora— en educar al hombre deseado a partir de la base. El nuevo objetivo —el especialista formado políticamente— debía ser igualmente alcanzado por medio de la escuela del trabajo socialista, pero «desde arriba». De esta forma, el concepto permanecía, pero ya con un contenido nuevo.

Con ello, el partido comunista de la Unión Soviética abandonaba el proyecto original marxiano de una escuela del trabajo productivo asociada a la formación intelectual. Cuarenta años después, bajo nuevas condiciones, se vuelve de nuevo a la concepción pedagógica de Blonskij, lo que demuestra que nunca se abandonó del todo la perspectiva marxiana de la educación. Durante estos

10. Si quisieramos seguir un orden sistemático, deberíamos exponer aquí las concepciones pedagógica de N. K. Krupskaya en relación con la política escolar. Krupskaya ocupa una posición intermedia entre la pedagogía de comienzos de la era soviética y la pedagogía de la época del leninismo-stalinismo. Si hubiéramos optado por seguir un orden sistemático, deberíamos haber citado con frecuencia a Lenin, al que estaba ligado Krupskaya no sólo por su vida común sino también por la lucha ideológica y política. Por esta razón hemos preferido exponer los aspectos importantes de la pedagogía de Krupskaya en unión con la pedagogía de Lenin, aunque, como ya indicamos, sistemáticamente este orden no es el correcto.

cuarenta años, la escuela del trabajo ha adoptado diversas formas en la Unión Soviética. La realización más interesante de la escuela del trabajo sobre una base leninista-staliniana la hallamos en A.S. Makarenko (1888-1939). Volveremos sobre ella una vez que hayamos abordado el problema de la trasformación del marxismo en leninismo-stalinismo. Antes vamos a describir la *forma y contenido de la escuela* que pretendía situar la actividad productiva en el centro del trabajo escolar, al servicio del socialismo, durante el período en el que la burguesía constituye aún la clase dominante: la escuela única de Paul Oestreich.

III. LA ESCUELA ÚNICA FLEXIBLE DE PAUL OESTREICH: LA ESCUELA SOCIALISTA DEL TRABAJO EN LA SOCIEDAD DE CLASES

Paul Oestreich (1878-1957) subrayó el hecho de cómo una escuela como la de Blonskij tan sólo es posible «allí donde ha triunfado el proletariado», es decir, allí donde las relaciones económicas son tales que permiten la creación de las instituciones necesarias para tal escuela. De ahí su pregunta: *¿qué forma debe adoptar la escuela allí donde estas condiciones previas no se dan, de manera que pueda estar al servicio de la sociedad y del socialismo?* La Asociación de Reformadores radicales de la Escuela —fundada en 1919 por un pequeño grupo de filólogos, convertida más tarde en una asociación de personas dedicadas a la docencia y por último en una asociación popular— definió *esta* escuela como una «escuela social del trabajo», que debe contribuir a una nueva organización de la humanidad y a la instauración de un «orden nuevo universal» y de una «nueva conformación de la humanidad».

Los Reformadores radicales de la escuela consideran que es preciso abandonar los abundantes discursos sobre la necesidad de reformar la escuela y, de acuerdo con la ideología marxista, reclaman una trasformación radical de la realidad escolar. No son partidarios de una lenta evolución de los métodos pedagógicos. Paul Oestreich formula en estos términos el programa del grupo: trasformación de la escuela en una *escuela única*, una *escuela de la vida y de la producción*. Tres conceptos diferentes —cada uno proporciona un sentido diferente al ideal escolar— para una y única escuela.

1. *El itinerario de Oestreich hacia el socialismo y la escuela única socialista*

Paul Oestreich¹¹ —que se auto-define como de «Daniel el Rojo en las fauces de la escuela militarizada y reaccionaria»¹²— nace en 1878 en Kolberg, Pomerania, hijo de un carpintero. Durante sus años de estudio conoce la miseria y las necesidades de la casa paterna. A partir de 1905 trabaja como profesor de enseñanza secundaria en Berlin-Schöneberg. Su espíritu revolucionario se plasma en un proyecto de reforma radical de la escuela de inspiración marxista. «Mi futuro es el de un político rebelde que va ascendiendo pero que no se deja comprar intelectualmente» (A. 140).

En sus discursos y escritos, Oestreich apela a las ideas fundamentales del marxismo, pero para él la palanca más poderosa de la marcha hacia el socialismo no se apoya en la necesidad del proceso histórico, sino en la voluntad moral. La «sociedad sana», según él, sólo puede ser instaurada mediante «el sentido de la responsabilidad y del *deber* libremente aceptados». Sólo puede ser fruto de la transformación del mundo de los valores. De acuerdo con su compromiso moral, Oestreich vive más intensamente que Marx los ideales grandes y eternos de la humanidad, que el hombre puede alcanzar sólo mediante una continua superación de sí mismo. La «transformación de todas las relaciones de dominación, de propiedad, de producción en la sociedad, de suerte que el hom-

11. Obras de Paul Oestreich y de la Asociación de Reformadores Radicales de la Escuela:

a) *Die Neue Erziehung*, editada por P. Oestreich, Berlin (citamos: N. Erz., año y páginas); *Entschiedene Schulreform, Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung, im Auftrag des Bundes Entschiedener Schulreformer*, editado por P. Oestreich, Leipzig-Wien (citamos: Entsch. Sch., año y páginas).

b) Escritos de P. Oestreich y de aquellos de cuya edición se responsabilizó: P. Oestreich, *Die Lebenschule*, cuaderno 4: *Die elastische Einheitsschule, Lebens- und Produktionsschule*, Berlin 1921 (citamos E. y páginas); *Zur Produktionsschule* Entschiedene Schulreformer III, Abrisse und Leitsätze nach den Vorträgen der 3. Tagung des Bundes Entschiedener Schulreformer vom 2.-6. Oktober 1920, editado por P. Oestreich, Berlin 1922 (citamos: P. y páginas); *Menschenbildung*, Vorträge Entschiedener Schulreformer im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin, editado por P. Oestreich, Berlin 1922 (citamos: M. y páginas); P. Oestreich, *Die Schule zur Volkskultur*, tomo 15 de la «Pedagogische Reihe», editada por R. Lehmann, Leipzig 1923 (citamos: V. y páginas); *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Referate der Herbsttagung 1923 des Bundes Entschiedener Schulreformer*, editado por P. Oestreich, Berlin 1924 (citamos: P. N. y páginas).

12. P. Oestreich, *Autobiographie*, en E. Hahn (ed.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig 1926, 153 (citamos: A. y páginas).

bre pueda alcanzar la plenitud de su propio ser, afirmarla y realizarla» (N. Erz., 1926, 552) no es resultado del proceso histórico sino, sobre todo, resultado de la *acción individual del hombre*.

De esta perspectiva nace la escuela única. Esta «escuela para todos» debe asegurar a cada hombre la posibilidad de alcanzar libremente la plenitud de su propio ser; al mismo tiempo, debe conseguir que todos los hombres, sin perder la conciencia de su propia identidad, se unan en un espíritu de fraternidad.

¿Cuáles eran las concepciones que subyacían a este proyecto de Oestreich? ¿qué modificaciones introdujo posteriormente? El conocimiento de estas modificaciones nos permitirá comprender con mayor profundidad la concepción pedagógica de Oestreich.

En la primera reunión de la Asociación de Reformadores radicales de la Escuela, en 1919, Oestreich propuso la creación de una escuela en la que los niños estuvieran distribuidos *según sus aptitudes*: tras la escuela básica para los niños de 3 ó 4 años, había que distribuir a los niños de acuerdo con los distintos niveles de sus aptitudes (cf. E. 21). A los diez años, afirmaba Oestreich, resulta difícil pronunciarse sobre la naturaleza de las capacidades; sin embargo, es posible establecer el nivel de dichas capacidades «si se toman ciertas precauciones». Propone dividir los niños en «muy dotados», «normales» y «retrasados». Para estos últimos, quería crear centros especiales que permitieran el paso posterior a otro nivel. Cada uno de estos grupos debe recibir, en clases separadas, una enseñanza que corresponda a las aptitudes de cada uno. La enseñanza se divide en una enseñanza mínima obligatoria para todos y en materias opcionales. Para los niños muy dotados, la enseñanza obligatoria sólo ocupa cuatro días semanales; el resto del tiempo se consagra a las materias opcionales. La enseñanza para los retrasados se impartirá a un ritmo más lento y se facilitará por medio de actividades prácticas. Este plan estaba concebido ante todo en función de los más capaces y para facilitar la selección de una élite. Tal era la concepción de Oestreich en 1919 (cf. E. 22).

Dos años más tarde, Oestreich abandona esta diferenciación «externa» para adoptar una diferenciación «interna». Se autojuzga sin contemplaciones: reconoce con valentía que «así no pueden funcionar bien las cosas»:

Con ello no pretendo negar, desde mis convicciones de hoy, mis puntos de vista del pasado: hay que aceptar honradamente el propio pasado. Pero hoy ya me resulta imposible defender, como hacía en 1919, esta forma de privilegiar el intelectualismo, esa estratificación de acuerdo a una aptitud única, concebir la educación como una educación de «dirigentes» según un criterio intelectual (E. 27).

Esta confesión pone al descubierto el *hombre* que fue Oestreich: un luchador que defiende su propia idea. Oestreich comprende que su primera concepción no era correcta, que no respondía a una pedagogía para el pueblo. Por eso no busca la forma de «adaptar» su antiguo punto de vista a sus convicciones actuales, sino que declara sencillamente lo improcedente de su primera concepción. Sus palabras son como un bloque de granito, que ponen de manifiesto su amor a la verdad y su honradez, expresión de su convicción profunda. Convencido de su error, concibe nuevas ideas que expone al lector bajo forma de aforismos programáticos, con pasión y deseo de convencer, con la esperanza de que puedan iluminar a alguien, abrir a los hombres a nuevas ideas para hacerlos mejores y despertar en su espíritu descarriado el deseo de perfeccionamiento. Tan sólo la intervención de los hombres puede marcar el comienzo de una nueva época, de una cultura nueva, de una sociedad nueva y de una nueva economía. Es precisamente aquí, en esta llamada a una época mejor y en esta invitación a la acción, donde reside el sentido profundo de la concepción pedagógica de Oestreich.

2. *Organización de la escuela única*

La escuela única quiere abarcar a todos los niños, «desde su nacimiento hasta la madurez» y abrir a todos los individuos, mediante una diferenciación interna, «el camino de la personalidad social», es decir, pretende hacer realidad una unidad diferenciada (E. 27). Al igual que la unidad de la vida engloba el mundo del cuerpo y el del espíritu, el trabajo manual y el trabajo intelectual, la escuela debe preocuparse de la formación del espíritu (cabeza y corazón) y de las manos. La «colonia escolar» —mediante este término Oestreich subraya el carácter amplio y global de la escuela— está dividida en cuatro niveles:

- a) educación preescolar y guardería infantil, obligatorias para todos los niños comprendidos entre los 3 y los 7 años;
- b) escuela básica: de 7 a 16 años, que se subdivide en un nivel elemental y en un nivel medio;
- c) nivel superior o escuela profesional: de 16 a 20 años;
- d) universidad y escuelas especializadas.

a) La educación preescolar y la guardería infantil obligatorias

Para Oestreich, la «educación» del niño comienza en el seno materno. Es partidario, en especial para las niñas, de una educación

que prepare para el matrimonio. A diferencia de otros socialistas, no pretende suprimir el matrimonio, que, para él, guarda mayor relación con el eros que con el sexo. El nacimiento, obligatoriamente, tiene lugar en una maternidad. De esta forma, al niño le son reconocidos desde el comienzo sus propios derechos en la sociedad, asumiendo la colectividad «la vigilancia médica, las medidas contra la alimentación deficiente, etc.». En la guardería, las madres y un personal especializado se ocupan de los niños; de esta forma, las madres aprenden «tranquila y naturalmente» los cuidados que han de rodear a los lactantes.

Cuando los niños han aprendido a andar, pueden ser aceptados en la guardería infantil. Allí desempeñan trabajos auxiliares «las alumnas mayores, las madres y las hermanas de los alumnos». La guardería infantil posee, como en Blonskij, un *carácter familiar*. Forma parte del todo que constituye la escuela, a la que está orgánicamente ligada.

De 3 a 7 años, la guardería infantil, «en cuanto educación preescolar», es *obligatoria*, tanto más cuanto que no todas las madres, sobre todo las pertenecientes a los niveles sociales medio e inferior, no pueden prestarle a su hijo todos los cuidados que necesita. Oestreich define la guardería infantil como «la primera etapa de la *cultura juvenil*». Mediante este concepto, creado por Gustav Wyneken (1875-1964), Oestreich quiere expresar el hecho de que la guardería infantil debe garantizar el derecho que le asiste a cada niño a tener un *desarrollo apropiado a su edad*. La vida en la guardería infantil debe desarrollarse como en los centros creados por Montessori, al que Oestreich se refiere explícitamente. La guardería infantil, por tanto, debe estar organizada de forma que exista una correspondencia con las necesidades del niño. Estos pasan progresivamente del juego —destinado a agudizar sus sentidos— al trabajo. Trabajan en la cocina, en la casa, en el jardín y se van desarrollando dentro de un ambiente que permite asegurar su vida futura. Así pasan su infancia y se desarrollan según sus aptitudes. En términos generales, la guardería infantil está orientada a asegurar al niño una vida feliz dentro de una comunidad infantil (cf. E. 32-33).

Al margen de estas tareas pedagógicas, la guardería infantil ha de desempeñar también una *función social*. Durante el día, se hace cargo de los niños mientras los padres trabajan y constituyen una ayuda para las familias numerosas que no pueden ocuparse de sus hijos de modo satisfactorio.

b) La escuela básica

La escuela básica consta de dos niveles: elemental y medio. El primer nivel dura cuatro años aproximadamente, pero puede prolongarse de acuerdo con el desarrollo de cada niño. El nivel medio dura cinco años. A los siete años, el niño pasa de la guardería infantil al nivel elemental de la escuela básica. Este paso debe hacerse de forma orgánica y no «mecánica», es decir, que la edad del niño no es el criterio exclusivo: es preciso que el niño esté preparado física e intelectualmente para entrar en la escuela.

En el *nivel elemental*, en un primer tiempo, las actividades se reducen al juego en la guardería infantil; posteriormente, se pasa, «de forma progresiva y deliberadamente, a un trabajo dividido en horas» (cf. E. 40). El nivel elemental tiene como objetivo abrir al hombre en periodo de formación al carácter polivalente de ésta y favorecer el pleno desarrollo de las «múltiples facetas de su personalidad». El niño y el joven deben disponer de tiempo para conocerse a sí mismos y descubrir cuáles son sus puntos «fuertes» y sus gustos (cf. V. 222 s.).

La vida del país natal es el principal centro de intereses y el centro de la educación. Sin un horario fijo, los niños discuten libremente de sucesos ligados a la vida de la escuela, de la casa y de la calle; cultivan modos de expresión visuales populares: expresan lo que han visto y vivido mediante dibujos, pinturas, modelajes, y así ejercitan los ojos y las manos. El canto y la música, asociados a la ritmica, proporcionan alegría durante las clases y, al mismo tiempo, educan el oído y enseñan a moverse con gracia. La danza y el deporte forman el cuerpo. Y sólo más tarde los niños aprenden a leer y a escribir «con gusto» según los métodos de Montessori. Oestreich cree con razón que estos ejercicios se hacen casi jugando si no se les imponen a los niños prematuramente.

A lo largo de los primeros años, la enseñanza del nivel elemental está programada progresivamente en *tres etapas*:

- 1) La enseñanza general oral tendente a proporcionar un conocimiento del país natal;
- 2) cálculo, medida y percepción del espacio;
- 3) actividades corporales y artísticas.

Mediante esta estructuración interna del «todo», la escuela facilita en el niño «la rapidez de comprensión, la disponibilidad del pensamiento» y las capacidades prácticas, cualidades que experimentan un rápido incremento. Esta organización de la escuela permite conocer mejor y tener en cuenta las aptitudes propias de cada niño. Algunos grupos de escolares está capacitados ya para asumir tareas concretas, como la jardinería, el cuidado

de los animales, o encargarse de recoger datos científicos (como los relacionados con la meteorología) (cf. E. 40 s; V. 174 s).

Tras los cuatro primeros años, los niños pasan al *nivel medio* de la escuela básica. Allí son sometidos por los maestros y los padres (mediante la utilización muy prudente de tests psicológicos) «a un juicio» orientado a descubrir la naturaleza y nivel de sus capacidades e intereses. Sobre esta base se establece una especialización, parcial, provisional, que puede ser revisada en cualquier momento. Oestreich estima que esta especialización espontánea, basada en los intereses y las capacidades, es mucho más beneficiosa que una división hecha *a priori* (V. 176). Esta libertad de elección da a los niños la posibilidad de poner a prueba sus intereses y sus capacidades, que, a esta edad, están aún formándose y, por tanto, en cierto modo, abiertos. Los grupos constituidos libremente por los niños están dirigidos por los maestros, encargados de «acentuar el ritmo de la vida escolar», que han de estar siempre al servicio de la colectividad. El sistema escolar debe asegurar *la mayor diferenciación posible dentro de la unidad*: cada niño debe poder escoger libremente aquello que quiere hacer.

La diferenciación se lleva a cabo mediante *una enseñanza principal y una enseñanza que se imparte en forma de cursos opcionales*.

La *enseñanza principal* ocupa 15 horas semanales, a lo largo de 5 días, o sea, 3 horas diarias —el sexto día está reservado a la instrucción religiosa, a excursiones y ocupaciones libres—. Las 15 horas de enseñanza principal se distribuyen de la siguiente manera: 8 horas están destinadas al conocimiento del país natal y de la cultura en el sentido más amplio del término, es decir, que siempre se tienen en cuenta las cuestiones que se refieren a toda la humanidad; a la enseñanza del alemán se le dedican 8 horas; 4 horas al cálculo y 3 al dibujo y escritura. Nadie puede ser dispensado de esta enseñanza, ya que «cada uno debe encontrar su lugar en la tierra y en la vida» (V. 178). El séptimo año escolar está dedicado al álgebra, la física, la historia y la geografía. En el octavo y noveno años vienen a unirse la química, la higiene, el derecho y la economía.

Junto a esta enseñanza mínima, necesaria, se da una *enseñanza opcional*. Su misión es hacer que «los niños se familiaricen con el mundo circundante, al margen ya de sus aptitudes personales» (V. 178).

El número de horas reservado para esta enseñanza es el mismo y obligatorio para todos los niños, pero éstos son libres a la hora de elegir las materias. A partir del quinto año escolar, se añaden

dos cursos opcionales a la enseñanza principal: un curso de lengua extranjera y un curso de geometría práctica, llamado también «ejercicio de intuición». Este último curso debe ser explotado científicamente.

Oestreich elige estas materias con vistas a llevar a cabo un primer intento de someter a prueba las capacidades del niño en el terreno de las lenguas y de las matemáticas. No quiere privilegiar el estudio de las lenguas (como sucede en las escuelas secundarias) porque, afirma, no existe opinión clara sobre el valor formativo y cultural del estudio de las lenguas. Según él, el «aprendizaje prematuro de una lengua extranjera» mutila intelectualmente al niño. Tras un año de ensayo, todos aquellos niños para los que estos cursos opcionales presentan demasiadas dificultades son separados y pueden orientarse hacia otras secciones: literatura alemana, historia, geografía, ciencias naturales, técnica, cursos de formación profesional, que «son organizados en función de las posibilidades y de las necesidades» (V. 181).

A lo largo de los años, el número de los distintos cursos opcionales aumenta y se diversifica. Además de las lenguas extranjeras y de una profundización de las materias indicadas, Oestreich enumera la sociología, el diseño industrial, la estenografía, la enseñanza del trabajo doméstico.

Junto a la enseñanza principal y los cursos opcionales, se dan otras *actividades*, como «actividades corporales, artísticas y prácticas». Las comidas, las horas de descanso, las actividades de toda la colectividad escolar constituyen interrupciones de la enseñanza principal y opcional (cf. V. 182). Todas estas actividades deben estar al servicio del conjunto de la comunidad escolar.

La división en enseñanza principal obligatoria y opcional encierra un alto valor educativo. La enseñanza principal posee un valor «disciplinario»: «hace progresar» al alumno, exige de él decisión y sumisión a los hechos, le enseña el dominio de sí mismo y el hábito del orden. Los cursos opcionales, por el contrario, dejan lugar a la espontaneidad del alumno, les invitan a «organizar actividades nuevas». Estos dos polos del sistema educativo —disciplina y libertad— deben estar bien equilibrados para que cumplan plenamente con su misión.

Evidentemente, todas estas actividades no pueden ser desarrolladas en una escuela que imparte una enseñanza durante sólo unas horas al día. Oestreich piensa en una escuela cuyo tiempo de enseñanza abarque 3-4 partes del día (E. 36), es decir, en la concepción actual, que abarque todo el día. Todos los discursos sobre el «aprendizaje de la vida» no pasan de ser letra muerta si no son sometidos permanentemente a prueba.

En esta escuela, el *paso a la clase superior* se realiza «de forma separada» en lo que se refiere a la enseñanza principal y a los cursos opcionales. Con ello se pretende romper «el temible encadenamiento de una serie de materias obligatorias» (E. 45), es decir, que el alumno, en lo que respecta a los cursos opcionales, no puede abandonar definitivamente una materia sin haberla asimilado suficientemente o trabajar en esa misma materia dentro de un grupo de alumnos más jóvenes. De esta forma, el grupo se constituye, no de acuerdo con la edad de los alumnos, sino teniendo en cuenta «la comprensión de una materia», lo cual permite al alumno escapar a los «castigos de la vieja escuela» en cuanto que no existe el examen tal como se practica en la escuela tradicional.

En lo que se refiere a la *distribución de la jornada*, ésta se comienza dedicando tres horas a la enseñanza principal. El contenido de la enseñanza, como ya hemos indicado, es tratado de acuerdo con «el principio de la concentración» en una dependencia orgánica. A ello hay que añadir los ejercicios corporales, las horas destinadas al descanso, el trabajo práctico en la cocina, en el costurero, con lo que los cursos opcionales implican una nueva distribución en grupos de los niños (cf. E. 41). El ritmo de la jornada tiene igualmente en cuenta el carácter acabado de las diferentes actividades.

Por último, en lo que se refiere a la *duración* de la escuela básica, Oestreich propone prolongarla hasta los 16 años. De esta forma, la escuela no se desentiende de los alumnos a la edad de 14 ó 15 años, como sucedía en la escuela secundaria de su época. Oestreich sabe perfectamente que los problemas decisivos del desarrollo corporal, intelectual y moral del hombre «empiezan a manifestarse en estos años decisivos del desarrollo del niño» (E. 36). Mientras que, incluso hoy, abandonamos a los niños a esa edad tan influenciable intelectual y moralmente, cuando aún necesitaba que se les educue, Oestreich, hace ya más de cuarenta años, adoptaba esta medida progresista que hoy vuelve a ser objeto de nuestras discusiones.

c) La escuela superior o escuela profesional

Oestreich no quiere que los alumnos, después de la pubertad, se separen definitivamente de la escuela:

La mejor solución sería un centro de formación en el que los problemas referentes al hombre en general fueran tratados en común por todos y en el que las clases y los cursos profesionales especiales estuvieran insertos en círculos concéntricos cada vez más estrechos (V. 199-200).

Esta es la finalidad del tercer nivel de la escuela única (Para distinguir claramente este nivel superior de la escuela básica, le llamaremos «escuela profesional»).

Antes de los 16 años es imposible saber «si un joven va a orientarse hacia una profesión manual o técnica o hacia una formación científica» (E. 44). Pero, dado que los «elementos básicos» de todas las profesiones son ya suministrados en la escuela, el paso a la profesión, en el marco escolar propuesto por Oestreich, no supone gran dificultad. Los que deseen recibir una formación científica más profunda pueden continuar su formación en el nivel superior de la escuela única, organizado en «complejos de disposiciones principales». Los alumnos dotados para la formación teórica freqüentan la escuela superior, dentro de la sección de formación científica general; los demás, de acuerdo con sus capacidades y sus gustos, se integran en las secciones de profesiones técnico-industriales, técnico-artísticas, sociales o agrícolas. Estas distintas «escuelas superiores» se adaptan de forma flexible a las secciones anteriormente mencionadas. Allí, los jóvenes trabajan en grupos o, temporalmente, en una empresa; allí deben reflexionar sobre las tareas que desempeñan, plantear preguntas, lo que les permite descubrir el carácter científico de su trabajo: conocimiento de su profesión, de la economía, de la cultura... En el caso ideal, la escuela profesional permite desempeñar un trabajo productivo en el taller y al mismo tiempo permite llevar a cabo una reflexión teórica a un nivel educativo (cf. V. 230-231).

En el grado superior, como en la escuela básica, existe una enseñanza mínima (alrededor de 12 horas semanales) y una enseñanza opcional. El alemán, en cuanto «curso de cultura general», la historia universal, la geografía, las «nociiones de matemáticas y de ciencias naturales, necesarias para alcanzar una comprensión de la vida y del universo», forman parte de esta enseñanza general (V. 233). Al mismo tiempo, cada alumno debe recibir una formación técnica y una educación física y musical. El resto, como el estudio de idiomas extranjeros, el estudio sistemático de las matemáticas y de las ciencias naturales, etc., constituyen el objeto de los cursos opcionales:

El acento principal se pone a partir de ahora en el trabajo libre que el adolescente ha elegido por sí mismo, en su propia vida personal, en los que él templa sus propias fuerzas en la esfera liberadora de su trabajo *personal* especializado (V. 234).

d) Universidades y escuelas especializadas

Constituyen el eslabón final de la escuela única flexible. Todos los alumnos tienen la posibilidad de proseguir sus estudios en una universidad o en una escuela especializada de acuerdo con sus aptitudes y sus gustos. Los alumnos que no frecuenten la escuela superior deben, a partir de los 17 años, entrar en la universidad popular. Sin embargo, los alumnos tienen siempre la posibilidad de abandonar la universidad para recibir una formación práctica:

La escuela futura debe, ante todo, suprimir la división prematura y absurda de los hombres en «teóricos» y «prácticos» o en trabajadores intelectuales y trabajadores manuales (E. 46).

Resumen y visión general. Según Oestreich, cada pueblo debe disponer de una guardería infantil, cada villa de una escuela básica, cada capital de distrito o ciudad de una escuela secundaria y, eventualmente, de una escuela superior:

Las ciudades de población mediana pueden reunir todos los componentes de una «colonia escolar» o de una «granja escolar», las ciudades grandes pueden crear toda una serie de tales centros de educación en las escuelas únicas de distritos (E. 30).

De acuerdo con el ideal escolar socialista, en esta escuela única no se da *ninguna diferenciación confesional*; por respeto al hombre, todos los niños están sometidos al mismo sistema de valores (cf. E. 30). De igual forma, se lleva a la práctica el principio de la *educación en común* de los niños y las niñas. Sólo si los jóvenes lo desean se impartirá una instrucción separada: Oestreich sabe que durante la pubertad ambos sexos se separan instintivamente:

¿Por qué vamos a prohibir las clases y las comunidades de trabajo separadas para niños y niñas si ellos desean esta separación? (E. 31)

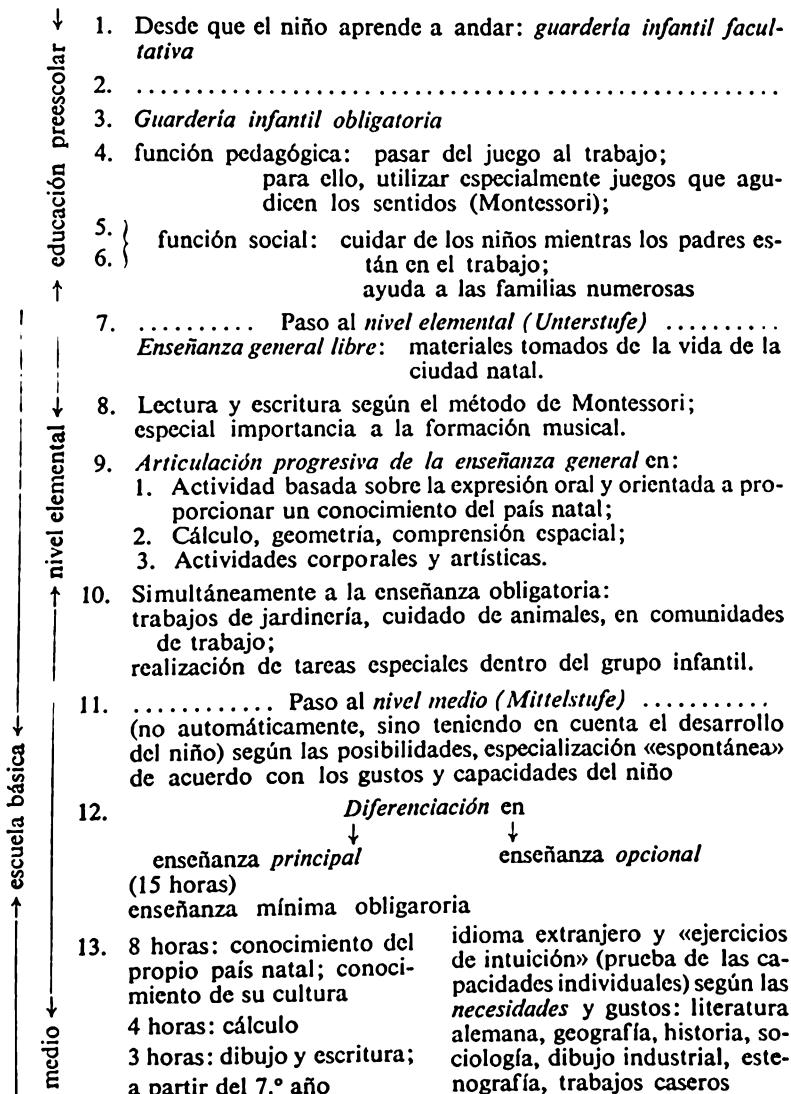
El principio de la *gratuidad de la escuela* forma parte de la idea de base que dio nacimiento a este plan: «escuela única» y «gastos de escolaridad» son dos conceptos que se excluyen mutuamente (cf. E. 13). La colectividad debe hacerse cargo de los gastos que exija la escuela. Oestreich propone financiar la enseñanza mediante un «impuesto escolar» que se fijaría en cada caso teniendo en cuenta los ingresos, la situación familiar y el número de hijos.

Resumimos el contenido y la estructura de la escuela única de Oestreich en el siguiente esquema:

ORGANIZACION Y CONTENIDO DE LA ESCUELA UNICA DE PAUL OESTREICH

EDAD

Nacimiento: obligatoriamente en una maternidad



- | | | | | |
|-------------------------|---------------------|------------------|---------|--|
| escuelas especializadas | → nivel profesional | → nivel superior | → nivel | 14. escolar: álgebra, física, historia, geografía;
a partir del 9.º año escolar:
química, higiene |
| | | | | 15. derecho, economía;
además:
actividades corporales, prácticas y artísticas, obligatorias para todos. |
| | | | | 16. Paso al <i>nivel superior (Oberstufe)</i>
<i>sección práctica sección técnico-industrial sección científica.</i> |
| | | | | 17. además de la enseñanza propia de cada sección,
enseñanza principal (12 horas);
«cultura» (conocimiento de la vida), historia universal, geografía, que, |
| | | | | 18. con las matemáticas (nociiones) y las ciencias naturales, son necesarias para alcanzar una comprensión de la vida y del universo |
| | | | | 19. formación técnica, musical y corporal <i>obligatoria</i> ;
cursos opcionales: idiomas extranjeros, estudio sistemático de las matemáticas y ciencias naturales; |
| | | | | 20. paso directo a la escuela superior
del pueblo (<i>Volkshochschule</i>) (<i>Hoch- und Fachschulen</i>)
universidad y escuelas especializadas. |

3. *Principios básicos de la escuela única de Oestreich*

a) Educación de todo el hombre

La escuela única flexible de Paul Oestreich pretende ser simultáneamente una escuela de la vida y una escuela de la producción. En cuanto *escuela de la vida*, se pretende introducir la vida en la escuela, ya que tan sólo la vida posee un valor educativo; el niño y el joven deben aprender a conocer y a dominar la realidad, viviendo dentro de una cooperativa de producción. En cuanto *escuela de la producción*, la escuela pretende producir valores, puesto que el hombre es un ser activo, «productor» y creador. La producción de bienes económicos se inserta igualmente en el marco de esta «producción». Y en este sentido se puede afirmar que la escuela forma a *todo el hombre* y en todos sus aspectos.

b) Educación en función de la acción propia y personal

Para Oestreich, lo fundamental es «*producir una acción moral personal y propia*. En ello radica el objetivo esencial y el sentido de la educación. La producción de valores económicos viene a

añadirse a este objetivo primero de la educación, pero en ningún caso debe convertirse en la meta primera, a la que habría que subordinar todas las demás.

«Producir» significa literalmente crear y dar forma. En la escuela de Oestreich, *todos* los valores sociales, intelectuales y materiales, que encierran una significación para el hombre y que humanizan la vida y la hacen más digna de ser vivida deben ser «producidos». Para alcanzar este objetivo, se utilizarán todas las formas de trabajo manual e intelectual necesarios para que el hombre viva en forma humana. Esta es la razón por la que «producir» implica siempre una actividad «creadora del hombre» en sentido amplio. El «método productivo» presupone el carácter de totalidad de la persona y constituye al mismo tiempo una incitación a la búsqueda de la totalidad de la persona y de la sociedad en un sentido cada vez más elevado. La escuela de la producción pretende proporcionar al alumno una forma de vida activa que tienda hacia un grado superior de civilización. Con su pedagogía humanista, Oestreich se fijó como tarea *despejar el camino del perfeccionamiento moral del individuo, del pueblo y de la humanidad y contribuir al mismo tiempo a convertir el trabajo en una realidad más humana y más moral mediante una actividad productiva regulada por normas que se ajusten a las normas de toda la humanidad.*

c) La educación no depende de la economía,
sino que responde a una concepción de la formación

Sobre la base de las ideas expuestas hasta aquí, Oestreich se opuso desde el comienzo a la concepción de una escuela que insertara a los niños en el proceso de producción, que financiara por sí misma sus propias necesidades económicas y que colocara su razón de ser ante todo en la economía. Al menos desde 1923, Oestreich rechazó definitivamente la concepción de una escuela organizada a partir de la economía. Bien es verdad que algunos miembros de la Asociación de Reformadores radicales de la Escuela (en especial, S. Kawerau y A. Siemsen) acentuaban el componente económico de la escuela de la producción, siguiendo en esto a Blonskij, pero ésta no era la posición de Oestreich. En su obra *La escuela para la cultura del pueblo* (1923), Oestreich formula claramente su concepción:

Nosotros, los reformadores radicales de la escuela, queremos una «escuela de la producción» en la que el hombre se halle a sí mismo mientras produce, una escuela que dé a luz a un hombre creador, que tome parte activa en la vida (V. 145).

Oestreich ve la solución del problema escolar en una identificación creciente de la pedagogía y de la economía, pero *bajo el signo de la educación*. Está convencido de que «de acuerdo con el grado de esta interpretación se tendrá una auténtica pedagogía y una economía conforme a las exigencias de la cultura» (A. 27). Esto implica una «humanización del trabajo», resultado de la educación, y no del proceso histórico ni de la lucha de clases. Al responder el pensamiento de Oestreich más a razones de tipo pedagógico que económico, rechaza una escuela que pretenda auto-financiarse mediante el trabajo productivo. Lo que le interesa no es tanto la «autosuficiencia» de la escuela, cuanto «la formación de los jóvenes de tal forma que sean capaces de cubrir sus propias necesidades» (cf. A. 28).

4. *La posición pedagógica fundamental de Oestreich*

Para responder adecuadamente a la pregunta acerca de la *fundamentación socialista o liberal del proyecto de Oestreich*, creemos oportuno establecer una comparación entre la concepción pedagógica de éste y la del pedagogo soviético Blonskij.

La diferencia más profunda entre Oestreich y Blonskij reside en el hecho de que, en el primero, *la ética sustituye a la ley del desarrollo de la sociedad*, es decir, Oestreich invita al hombre a que aplique su voluntad a la realización de los más elevados valores humanos. Ciento que Oestreich, al igual que Marx y Blonskij, cree en la «excelsa meta final» de la historia. Pero, a diferencia de Marx y consiguientemente de Blonskij, esta meta no puede ser alcanzada más que por medio de la acción del hombre. El pensamiento, la voluntad y la acción del hombre no están constituidos y determinados exclusivamente por razones económicas que, según Marx, reclaman y desarrollan la capacidad potencial del proletariado, sino que, para Oestreich, el pensamiento, la voluntad y la acción del hombre —de todos los hombres, y no de una clase social determinada— se orientan, en primer lugar, hacia los más elevados valores de la humanidad. Estos valores brillan como estrellas e indican el camino del futuro. Este camino conduce a la utopía que sería la realidad de mañana (cf. Entsch. Sch. Heft 14, 89). Oestreich sabe que el individuo se debate entre lo que es y lo que quería ser, y está convencido de que el pensamiento de lo que debía ser conduce al hombre a niveles cada vez más elevados de humanidad, superándose continuamente a sí mismo. Para Oestreich, no es la economía lo que hace que la humanidad y la historia progresen, sino el mundo objetivo de los valores inte-

riorizados por la voluntad subjetiva. Pero, *dado que la realidad entorpece incesantemente estos movimientos ideales, de forma que el progreso se opera muy lentamente, es deseable que la educación «productiva» se dé dentro de un marco educativo tenso, es decir, como sostén en situaciones difíciles*. La educación debe crear una disponibilidad a través del esfuerzo con vistas a la consecución de una sociedad mejor.

Podemos formular esta diferencia profunda en los términos siguientes: *por un lado, «producción» de la acción moral personal, y por otro, producción de bienes económicos*. Pero en ambos casos, la producción que ocupa el lugar más preeminente va asociada a la que ocupa un puesto inferior: de esta forma, en Oestreich, la producción de todas las fuerzas creativas está asociada a la producción de bienes económicos. En Blonskij, por su parte, sucede lo contrario: su escuela de la formación y del trabajo está organizada —al menos a partir del segundo grado— exclusivamente sobre la base del trabajo económicamente productivo. Sobre esta base, la escuela debe incorporarse a una gran empresa económica, o mejor, de acuerdo con las posibilidades, integrarse en ella.

Oestreich pone en guardia contra «la educación radical politécnica de los niños» propuesta por Blonskij (A. 26); según él, dicha educación mecaniza la vida de los jóvenes. A pesar de su insistencia en la «riqueza de la aportación de Blonskij» —la riqueza de sus ideas pedagógicas— y su invitación a analizarlas desde un punto de vista crítico, Oestreich se distancia de la «poesía religiosa» que, según él, encierra la idea de una resurrección del hombre a través de la máquina. La educación polivalente fundamentada sobre el trabajo, aunque deseable, no puede sin embargo, según Oestreich, humanizar ni al hombre ni a la máquina (cf. V. 141). Para Oestreich, a diferencia de Blonskij, la máquina es incapaz de liberar a la humanidad.

La oposición entre estas dos concepciones pedagógicas reside, a fin de cuentas, en una concepción diferente del ser humano. Oestreich cree en el alma que lucha por los valores humanos y en la fuerza de la decisión individual; Blonskij, en la fuerza purificadora del trabajo y en la *predeterminación* por el poder objetivo de la historia de la actividad de la voluntad del hombre.

Sin embargo, la diferencia de naturaleza y sentido de ambas posturas queda de hecho nivelada por la *praxis* que se deriva de cada una de ellas. Así, Oestreich habla con frecuencia de lo deseable que es que la escuela se convierta en un «complejo económico», en «un lugar para vivir»:

(La escuela) debe estar construida en medio de jardines y campos, debe disponer de establos y talleres para que los jóvenes desempeñen en ellos tareas reales y responsables, de forma que no se den por satisfechos con una autogestión que no exista más que sobre el papel y que, en el mejor de los casos, se lleva a cabo de una forma burocrática (E. 28).

A nivel de esta reivindicación práctica, ambos pedagogos están totalmente de acuerdo. Sin embargo, las diferencias profundas a las que hemos aludidos son reales y serán acentuadas por Oestreich tras la condenación de Blonskij.

Vemos, por último, qué encierra de socialista el proyecto de Oestreich.

La comparación con Blonskij nos ha permitido ver claramente que en la concepción de Oestreich se da una mezcla de ideas socialistas con otras ajenas al socialismo. La *organización interna de la escuela* deriva también de los principios de la pedagogía liberal-individualista. Oestreich apela con frecuencia a Montessori (1870-1952). Su libro sobre *La escuela flexible única* (1921) está dedicado a «Georg Kerschensteiner, mi maestro, como testimonio del más profundo agradecimiento». Estos dos modelos tienen poco o nada que ver con el socialismo político. Más aún, como hemos visto, Oestreich no abandona nunca el terreno *pedagógico*; se puede afirmar que organiza su escuela para el niño y el adolescente, sin partir de la ideología. A este respecto, baste recordar el carácter familiar de la guardería infantil, la importancia que se le concede a la espontaneidad del niño, la defensa del derecho que asiste al niño para que se le proporcione una educación adaptada al crecimiento, la insistencia sobre la libertad de elección en lo que se refiere a una parte de las materias que se imparten. No obstante, todas estas exigencias las hemos encontrado igualmente en Blonskij, y sin embargo hemos afirmado claramente el carácter marxista de su pedagogía. Entonces, ¿cuál es la razón que nos obliga a mantener reservas frente al carácter marxista de la pedagogía de Oestreich?

Para empezar, ya el concepto de «flexibilidad» aplicado a la escuela única resulta inconcebible sin una libertad —incluso limitada— y esta libertad no está acotada a un espacio cerrado como en Blonskij.

Sin embargo, por otra parte, la concepción de la escuela única tiene en Oestreich un origen socialista. Es una consecuencia de la «igualdad» de todos los hombres. Sobre esta base, todos los hombres forman parte de esta «unidad». Pero como los hombres, a pesar de esta igualdad de derecho, son por naturaleza, diferentes, la unidad debe ir asociada a la libertad, es decir, la unidad debe ser «flexible» o, mejor aún, la libertad debe estar organizada, es

siempre una libertad social; si, por tanto, debe ser aplicada a todos, necesariamente debe ser una libertad *organizada* (E. 20). La concepción de Oestreich mantiene en el hombre la posibilidad de elegir: le ofrece ocasiones para llevar a cabo experiencias de base en los terrenos intelectual, técnico, manual y artístico y pretende asegurar la formación del «componente fundamental de cada hombre». El objetivo no es la ideología conforme a la norma, sino el hombre que, de forma libre y responsable, tiene un comportamiento justo y humano con sus semejantes. Esta «libertad» debe conducir a los hombres a un mundo mejor. Oestreich, sin embargo, no dice si algún día se alcanzará esta meta...

Por tanto, la idea de la escuela única de Oestreich tiene indudablemente un origen socialista, pero, al mismo tiempo, está fuertemente ligada a una concepción liberal-individualista del hombre. Lo mismo se puede decir del principio de la actividad manual productiva. En lo que se refiere al polo liberal de este principio, remitimos a Georg Kerschensteiner (1854-1932), en el que encontramos el deseo de hermanar espíritu y mano, si bien de él está ausente el radicalismo de las proposiciones de Oestreich (cf. E. 47).

Consiguientemente, antes de calificar de socialista el proyecto de Oestreich, hay que compararle con los *principios del ideal socialista de educación*¹³. Los principios que se refieren al carácter público, gratuito y mixto de la escuela están presentes en la escuela de Paul Oestreich; su escuela pretende ser una «escuela única». Los principios de la laicidad y del plan socialista de educación son aplicados de forma tolerante y no dogmática. Ciertamente que el pedagogo se forma en un clima opuesto a cualquier diferenciación de tipo confesional, ya que la colectividad cultural en la que deben vivir todos los niños está por encima de cualquier diferenciación confesional. Según él, la escuela tiene como objetivo la creación de un «mismo sistema de reglas morales válido para todos» y que sea tolerante con todos (E. 30). Con ello, Oestreich no ataca ni a la religión ni el culto. Tan sólo se opone decididamente a la «justicia confesional y dogmática que se reduce a meras fórmulas» y defiende una moral *activa* al servicio de un mundo mejor (cf. *Ibid.*, 213).

El contenido de la enseñanza no está orientado dogmáticamente hacia la ideología marxista. Esto se pone especialmente de manifiesto en lo que se refiere a la enseñanza de la historia que comienza sólo en el séptimo año escolar y esencialmente como un curso opcional. Aquí vemos claramente la diferencia que existe

13. Cf. más arriba, p. 92.

entre la concepción de Oestreich y la de, por ejemplo, H. Schulz. Aquél pretende educar y promocionar todos los «elementos constitutivos del hombre» (V. 259).

Oestreich, por tanto, acepta *incondicionalmente cuatro de los seis principios del ideal escolar socialista*. Los otros dos restantes, sin dejar de estar presentes en su concepción, son aplicados de forma no dogmática. La exigencia de un trabajo productivo es el elemento más claramente socialista de su proyecto escolar; este trabajo debe ser utilizado a nivel de la enseñanza. Esto constituye una derivación de la exigencia de Marx de implantar un «régimen combinado del trabajo productivo con la enseñanza». Pero mientras que Marx, de acuerdo con el espíritu del siglo xix, habla de un «régimen combinado precoz», en Oestreich este régimen combinado empieza a aplicarse a partir de la escuela profesional, o sea, después de que el alumno ha cumplido los 16 años. Cierta que esta exigencia no está del todo ausente de los primeros niveles escolares, pero allí está orientada pedagógicamente, dentro del espacio escolar, sometida a los objetivos y al sistema de valores en curso y no encierra *ningún* valor salvador para el género humano.

Nuestro examen crítico podría dar la impresión de que la escuela única flexible de Paul Oestreich reposa más sobre fundamentos humanistas burgueses que sobre fundamentos socialistas y que no hace más que recoger y articular los principios y las exigencias pedagógicas de todos los pedagogos importantes tanto del pasado como de sus coetáneos, tanto liberales como socialistas. Pensamos especialmente en la «provincia pedagógica» de Goethe, en las ideas de Pestalozzi, que podemos hallar en tantas y tantas proposiciones de Oestreich. Creemos que él no se opondría a esta interpretación de su pedagogía. Estas son sus palabras:

El método de Montessori, la escuela del trabajo, la actividad en el taller, la abstinencia, el deporte, el cuidado del cuerpo, etc., todo esto *puede* tener interés para nosotros, pero tan sólo si se sabe conservar una visión de conjunto sobre el futuro de la totalidad. Ni «educación comunitaria», ni «educación individual», sino la *totalidad* que potencia las fuerzas de la personalidad y hace que hunda nuevamente sus raíces en la vida (A. 35-36).

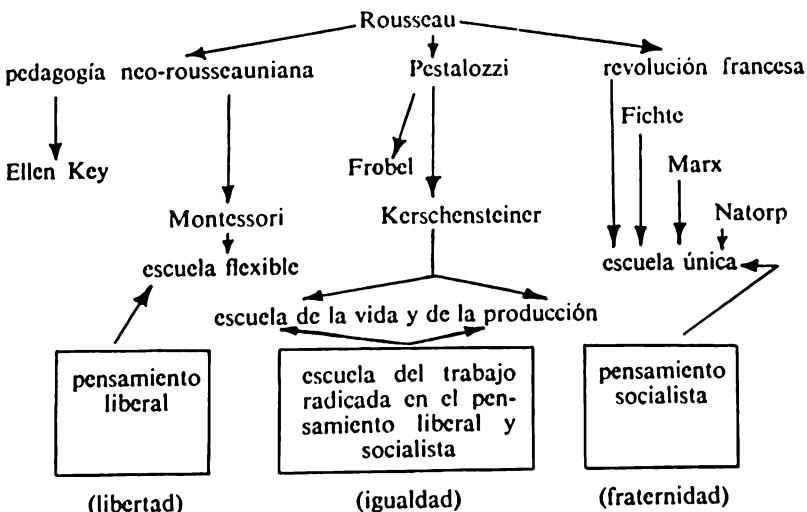
¡Aquí no se ventila un problema socialista! Lo que ante todo le interesa a Oestreich, debido a su espíritu profundamente humanista, es el pleno desarrollo de la persona en su totalidad. Y esta circunstancia le mantiene ligado a la pedagogía humanista tradicional de todos los tiempos. La totalidad no debe quedar reservada a un grupo de individuos socialmente privilegiados, sino que ha de ser accesible a *todos* los hombres. Si se tiene en cuenta

este objetivo y el lugar central que ocupa el trabajo, la concepción de la escuela defendida por Paul Oestreich debe ser calificada de esencialmente socialista; sin embargo, se trata de una concepción que está sostenida, suavizada y protegida de todo dogmatismo por una concepción de la educación de naturaleza liberal e individualista.

La escuela única del futuro debe proporcionar al hombre la posibilidad de dar, en libertad, una definición de sí mismo... Pretende liberarle de su pertenencia a una clase y hacer de él un combatiente a favor del bien, y no tanto un participante activo en las luchas de clase; pretende orientarle hacia el futuro, incitarle a la acción y revelarle su propia *humanidad*. La escuela estatal dividida en clases —la escuela que Oestreich conoció— pone al hombre al servicio de la clase dominante; profundiza el abismo existente entre lo que el hombre es y lo que Oestreich quisiera que fuera. Este nuevo objetivo sólo puede ser alcanzado en una escuela que asegure la libertad en la unidad, es decir, la escuela única *elástica*, concebida como escuela de vida y de producción.

Esta afirmación se refuerza con el estudio de las *fuentes históricas* que sirven de base a Oestreich.

En su obra *Los orígenes históricos de la escuela única socialista de Paul Oestreich*, K. Billker¹⁴ enmarca la concepción de Paul Oestreich dentro de las fuentes siguientes:



14. Tesis presentada en 1957 en la Escuela superior de pedagogía de Bremen. En *Lebendig Schule* (1958) 127-137 se publicó un resumen de dicho trabajo.

Paul Oestreich, en una carta de abril de 1957, admite y reconoce estas relaciones y dependencias. El esquema anterior, muy simplificado, confirma nuestra interpretación: las influencias liberales y socialistas están casi equilibradas. Sin embargo, hemos de tener en cuenta la confesión que de sí mismo hace Oestreich en el sentido de que «él no es un pedagogo, sino un político» que peleó ardientemente a favor de la realización de las ideas socialistas y que, en función de ello, elaboró un plan escolar radical; por ello, con ciertas reservas, debemos admitir el carácter socialista de su escuela única.

Resumen. Con su escuela única, Oestreich pretende mostrar el camino del futuro, educar una personalidad que pueda constituir entre los hombres una comunidad auténtica. El trabajo, en cuanto actividad productiva, es *un* —no *el*— medio para alcanzar este objetivo. Para Oestreich, a diferencia de Marx, el trabajo no es capaz de operar la curación de la humanidad; su función primordial consiste en suministrar experiencias y conocimientos de base que permitan dominar la vida. En función de ello el trabajo tiene un lugar reservado dentro de la escuela única de Oestreich, no como una realidad accesoria, sino de pleno derecho, con todo su peso y su responsabilidad. Otro problema es saber si esto es posible en el espacio pedagógico de la escuela. La salvación del hombre, para Oestreich, igual que para Pestalozzi, es «obra del hombre mismo».

Esta imagen del hombre arrastra consigo una concepción de la escuela penetrada del espíritu socialista liberal. Como hemos indicado, se trata de un proyecto que somete el trabajo productivo como medio de formación a categorías pedagógicas y que, consiguientemente, se mantiene sobre el terreno de la realidad pedagógica. El plan está al servicio del socialismo, pero no presupone que la sociedad sin clases sea resultado de la necesidad histórica. Al contrario: incita el pensamiento, la voluntad y la acción del hombre para que instauren una sociedad mejor *mediante su acción personal y responsable*.

De acuerdo con Oestreich, la sociedad futura será, ciertamente, una sociedad sin clases, pero como resultado de la acción moral del hombre. Oestreich no dice nada acerca de la forma que adoptará la escuela en la sociedad sin clases. El mismo considera su escuela como *la escuela propia del período de transición al socialismo*: ella debe ofrecer al hombre en toda la inmensidad de sus posibilidades de desarrollo los medios que hagan posible el socialismo en la libertad. Paul Oestreich piensa que *ese* socialismo se halla dentro de todos los hombres. Y a la pedagogía le corresponde la tarea de hacerlo aflorar.

El proyecto de Oestreich no tiene un carácter transitorio; no tiene tan sólo aplicación en la época de la dominación de la burguesía, es decir, en la época de la lucha de clases, como Oestreich afirma; posee su forma propia, adoptada al socialismo en la libertad. El plan de Oestreich indica el camino que conduce a una organización de la escuela que englobe el trabajo y la técnica, sin que por ello espere de ellos la curación del género humano, que, según él, depende de la acción del hombre. Por todo ello, es preciso definir la escuela única socialista de Paul Oestreich como *la organización de la escuela al servicio del socialismo en la libertad*, y no —como podría deducirse de las propias palabras de Oestreich— como una forma de transición hacia la escuela socialista del trabajo.

Planificación de la escuela socialista sobre base leninista-stalinista

En este capítulo consideraremos la pedagogía socialista del trabajo, núcleo de la concepción marxiana de la formación, bajo el prisma del leninismo-stalinismo. En esta perspectiva, afirmamos que entre Marx y el marxismo occidental de una parte, y de otra el leninismo-stalinismo, existen divergencias de orden teórico. Defendemos esta idea a pesar de que la corriente de pensamiento socialista soviético no sólo reclama para sí el calificativo de «marxista», sino que se presenta como su única prolongación «auténtica». Por ello antes de poder desarrollar los puntos referentes a la pedagogía, es preciso que nos detengamos a examinar las diferencias más relevantes entre estas corrientes del socialismo, es decir, entre el marxismo, por una parte, y la ideología soviética (el bolchevismo), por otra. Lo cual exige un conocimiento claro de las doctrinas políticas:

1. del *leninismo*;
2. del *stalinismo*;
3. con vistas a deducir las consecuencias relativas al *plano pedagógico*.

I. TRASFORMACIÓN DEL MARXISMO EN LENINISMO-STALINISMO

1. *El leninismo*

Ya hemos indicado en numerosas ocasiones que el *marxismo en Europa occidental* cayó bajo el influjo revisionista para convertirse posteriormente en «marxismo crítico» (Bernstein). Este

revisionismo desarrollaría una teoría de la evolución, según la cual el proceso histórico, proceso natural, engendra por sí mismo una mejora de la suerte del proletariado; pero, al mismo tiempo, invitaba a los hombres a desplegar su actividad en el marco parlamentario para asegurar así el carácter progresivo de este desarrollo. Muchos eran los marxistas que creían que la evolución hacia la sociedad sin clases se llevaría a cabo mediante la progresiva implantación de la ideología proletaria a partir de las condiciones de existencia del proletariado y que la revolución proletaria vendría a concluir esta evolución. Por el contrario, V. I. Lenin (1870-1924), a partir de las condiciones totalmente diferentes de Rusia (allí no existía, por ejemplo, un proletariado industrial muy desarrollado, dotado de capacidades revolucionarias potenciales), consideraba necesario que una élite intelectual cultivada «inculcara» una visión del mundo proletaria a los trabajadores y a los campesinos. Según él, tan sólo un partido revolucionario sólido, vanguardia de las fuerzas revolucionarias, podría liberar a la clase obrera.

En Lenin, esta convicción deriva de su creencia en la «verdad objetiva» de la doctrina de Karl Marx. Así, en *Materialismo y empiriocriticismo* (1909), afirma explícitamente:

La única conclusión que se puede sacar de la opinión, compartida por los marxistas, de que la teoría de Marx es una verdad objetiva, es la siguiente: yendo *por la senda* de la teoría de Marx, nos aproximaremos cada vez más a la verdad objetiva (sin alcanzarla nunca en su totalidad); yendo, en cambio, *por cualquier otra senda*, no podemos llegar más que a la confusión y a la mentira ¹.

No se puede arrancar ningún postulado fundamental, ninguna parte esencial a esta filosofía del marxismo, forjada en acero, de una sola pieza, sin apartarse de la verdad objetiva, sin caer en brazos de la mentira burguesa reaccionaria ².

Lenin, por tanto, pretende seguir la doctrina de Karl Marx, sin apartarse de ella ni una pulgada. Pero si lo hubiera conseguido, no sería necesario distinguir entre «leninismo» y «marxismo». El solo hecho de que exista el concepto de leninismo es una prueba de lo contrario.

En términos muy generales, entendemos por «leninismo» la interpretación que Lenin dio del marxismo. Con lo que afirmamos que Lenin trasformó la enseñanza de Marx o que, al menos, la prolongó. Más tarde habrá que ver cuál de estos dos conceptos

1. V. I. Lenin, *Materialismo y empiriocriticismo*, Madrid 1974, 134 (a partir de ahora, citamos, ya dentro del texto, con la sigla ME).

2. *Ibid.*, 314-315.

—trasformación o prolongación— es el más adecuado. J. Stalin (1879-1953) distinguió ya, en 1927, tres años después de la muerte de Lenin, el leninismo del marxismo. A la pregunta de una delegación de trabajadores americanos que se interesaba por saber qué «principios nuevos» había aportado Lenin al marxismo, respondía que Lenin ni había añadido principios nuevos, ni había suprimido los antiguos. Lo definía como «el discípulo más fiel y más consecuente de Marx y Engels», que había desarrollado el marxismo «sobre la base del desarrollo de las condiciones objetivas». Esta «novedad» la resumía Stalin en los siguientes términos: «*El leninismo es el marxismo de la época del imperialismo y de la revolución proletaria*»³.

En otro texto, Stalin vuelve a utilizar la misma fórmula y la amplía dando mayor precisión a su definición:

El leninismo es la teoría y la táctica de la revolución proletaria en general, y la teoría y la táctica de la dictadura del proletariado en particular⁴.

La primera parte de la frase, demasiado oscura, significa que ciertamente el leninismo es marxista, pero, al mismo tiempo, que se trata de un marxismo diferente al que elaboró Marx. Con ello, se establece la teoría según la cual *cada época posee su marxismo propio*.

Marx y Engels vivieron en la época del «capitalismo pre-monopólico»; elaboraron sus teorías tras el estudio del capitalismo primitivo (tal como aparecía en las ciudades inglesas como Manchester). Era el período de la expansión «pacífica» del capitalismo por todo el mundo. De acuerdo con la teoría de Lenin, este período está concluyendo. En su época se estaba operando la concentración y entrecruce del capital internacional industrial y financiero y se constituían bloques de poder que explotaban económicoamente zonas subdesarrolladas. Lenin describe esta época como la época del «imperialismo» o del «capitalismo monopólico», es decir, del capitalismo en el período de su apogeo. Apoyándose en *El capital*, indica que este capitalismo, desarrollado a su más alto nivel, constituye la «última fase del capitalismo»: «pone al descubierto la corrupción del capitalismo y la infalibilidad de su desaparición». Para él, la «inversión» de la historia se

3. J. W. Stalin, *Aus der Unterredung mit der ersten amerikanischen Arbeiterdelegation*, 9. Sept. 1927, en W. I. Lenin, *Ausgewählte Werke in zwei Bänden I*, Moskau 1946, 39 (a partir de ahora citamos: Lenin I o II).

4. J. W. Stalin, *Fragen des Leninismus*, Moskau 1947, 134.

opera con el establecimiento del socialismo y la revolución proletaria de 1917 constituye la prueba tangible.

Hasta aquí, Lenin no se separa de la teoría marxiana de la evolución. Pero está convencido de que la marcha de la historia se lleva a cabo por estadios o niveles. Las anotaciones de Marx sobre la «dictadura del proletariado» en *Crítica del programa de Gotha* (1875), le influyó poderosamente. Se fijó en esta fórmula e interpretó este «estadio intermedio», no como un estadio transitorio, sino como un estadio que debía servir de umbral a la revolución y hacia el que debía tenderse. Según Lenin, el proletariado no es en sí mismo y por sí sólo capaz de emprender una acción revolucionaria; necesita una «vanguardia», constituida por el «partido de nuevo cuño». La dictadura del proletariado, según Lenin, sólo puede ser dirigida por el partido, es decir, «por la organización que determina la orientación de la lucha» (Lenin I, 39 s). Lenin consagró todas sus fuerzas a la construcción del partido, considerado como una élite capaz de conducir a la lucha al proletariado y llevarle a la victoria. Consiguientemente, dio un contenido práctico a la teoría marxiana de la lucha de clases haciendo de ella una teoría de la revolución. El marxismo, o más concretamente, la visión del futuro marxiano sólo es practicable si son satisfechas estas exigencias en el terreno revolucionario. En este sentido hay que tomar la definición staliniana del leninismo antes mencionada, como «la teoría y la táctica de la revolución proletaria».

La *teoría de la revolución*, que juega ya en Marx un papel importante, no tiene sin embargo fundamentos exclusivamente marxianos, ni radica tampoco en el carácter revolucionario de Lenin, sino que *emana también esencialmente del movimiento revolucionario ruso del siglo XIX*. Lenin quiere ser el continuador de este movimiento. De esta forma, son motivos históricos lo que le impulsa a Lenin a hacer «madurar» la revolución en Rusia.

Examinemos rápidamente algunos elementos de la historia rusa para apoyar esta afirmación:

La Rusia del siglo XIX era un país atrasado. En ella no existía ni burguesía libre, ni nobleza libre, ni clero libre. El zar reinaba con un «absolutismo absoluto». Un pequeño grupo, que le estaba sometido, la nobleza cortesana, le sostenía. En el lado opuesto, estaba la vasta masa de campesinos siervos que estaba llena de odio contra sus opresores. Esporádicamente estallaban sublevaciones de una gran crueldad, que eran reprimidas con igual残酷.

A comienzos del siglo XIX apareció entre los dos campos enemigos —por una parte, el gobierno zarista, con su poderoso apa-

rato administrativo y su ejército, y, por otra, los millones de campesinos y siervos — una tercera fuerza: la *intelligenzia*. Como primera meta se fijó, de acuerdo con sus ideas revolucionarias, conseguir para el pueblo ruso, totalmente oprimido y desprovisto de derechos, las libertades políticas que los pueblos de Europa occidental poseían desde la revolución francesa. Ya en 1825, esta *intelligenzia* dio mucho que hablar durante la insurrección de kabrista (diciembre), aliada a un grupo de oficiales. Entre otras cosas, luchaba por conseguir la libertad de prensa y de conciencia, para que se asegurara un mínimo vital para todos los ciudadanos y hubiera repartición de la tierra. Ni siquiera la abolición de la esclavitud en 1861 pudo aminorar el descontento y las conjuraciones, ya que esta abolición decepcionó a la mayoría del campesinado, que continuaba soportando el peso de la mayor parte de los impuestos. Por ello, durante todo el siglo XIX se produjeron numerosos levantamientos. Con ellos se pretendía hacer realidad las ideas democráticas y progresistas a un nivel social.

Una proclama «a la nueva generación» aparecida en 1863 da cuenta de hasta qué punto la idea de libertad estaba ligada a conceptos socialistas y colectivistas. En ella se explica cómo Rusia, al contrario de lo que sucede en la Europa occidental, «posee numerosas comunas campesinas y tierra para los diez mil próximos años». Y más adelante se afirma:

Somos un pueblo retrasado; y precisamente de ahí vendrá nuestra salvación. Creemos que estamos llamados a introducir un nuevo principio en la historia mundial, a elevar nuestra voz; creemos que no tenemos por qué imitar las ideas anticuadas de Europa⁵.

Rusia poseía ya este «nuevo principio»: en la comuna rural rusa, conocida bajo el nombre de *mir*, se trabajaba la tierra en forma colectivista. La tierra había pasado de los grandes terratenientes a la comunidad rural, quien la trabajaba colectivamente y de común acuerdo. Este socialismo campesino colectivista despertó en una parte de la *intelligenzia* la esperanza de que *Rusia pudiera hacer realidad el socialismo antes que el resto del mundo*. Al grito de «¡A las hachas!» y «¡Aplastad al partido imperial con la misma dureza con que él nos ha aplastado a nosotros!»⁶ se intentaba aniquilar el zarismo y hacer realidad el no-

5. Citado por D. Shub, *Lenin: eine Biographie*, Wiesbaden 1958, 16.

6. De una proclama ilegal del año 1862, de la que era autor Zaichnewskij, citado en D. Shub, o. c., 17.

ble ideal socialista. Sin embargo, la Rusia del siglo XIX no llegó a conseguirlo. Cuando posteriormente, en 1917, se hizo realidad histórica el «nuevo principio», el «ideal socialista», las libertades políticas quedaron postergadas y el principio degeneró en una autocracia comunista. La afirmación de Herzen (1812-1870) en 1867 (Herzen creía en una evolución natural hacia el socialismo) según la cual «un socialismo que excluya la libertad política degeneraría en breve espacio de tiempo en un despotismo comunista», se hizo una cruel realidad tras «la gran revolución socialista de octubre».

Lenin se hizo cargo de la herencia espiritual del movimiento social revolucionario de su país incluso antes de haber leído a Marx. Se sintió influido por las aspiraciones sociales y humanistas de A. J. Herzen y de su movimiento «Amigos del pueblo» y sobre todo de M. A. Bakunin (1814-1876), P. Tkatschev (1844-1885) y S. G. Netschajiev (1847-1883). Estos últimos ejercieron sobre él mayor influencia que los «Amigos del pueblo», sobre todo tras el fracaso político del grupo. Estos hombres eran partidarios de la dictadura de una minoría sobre la mayoría; soñaban con destruir el estado mediante levantamientos, el terror y la violencia. Así lo ponen de manifiesto algunas frases del *Catecismo del revolucionario* (1868) de Bakunin y Netschajiev:

El revolucionario es un ser maldito. No puede tener ni intereses privados, ni aventuras amorosas, ni sentimientos, ni lazos, ni bienes, ni siquiera puede tener un nombre propio. Todo su ser debe estar dominado por un solo objetivo, un solo pensamiento, una sola pasión: la revolución... Con cuerpo y alma, de palabra y con sus acciones debe romper cualquiera relación con el orden existente, e incluso con el conjunto del mundo civilizado, sus leyes, sus costumbres, sus convenciones y su moral. El es su enemigo sin piedad, y su vida sólo tiene una meta: destruir ese orden social. Odia y desprecia la moral social de su época... Todo cuanto hace progresar la revolución es moral... Todo lo que la pone trabas es inmoral⁷.

Lenin hubiera podido escribir estas frases. Su convicción revolucionaria lleva la impronta de estos hombres. Esta es, por otra parte, la versión de Lenin de la última frase de Bakunin: «Moral es todo cuanto está al servicio de la abolición de la sociedad de clases» (Lenin II, 790).

Lenin se puso totalmente al servicio de este deber revolucionario y sustituyó con *su propia* concepción de la «dictadura revolucionaria del proletariado» la doctrina marxiana, en otras palabras, interpretó *su propia* concepción de la toma del poder por

7. Citado por D. Shub, *o. c.*, 18-19.

medio de la violencia y de la destrucción de la sociedad mediante una élite cerrada, restringida, combativa, en el marco del pensamiento marxiano. Pongamos un ejemplo. Marx, en el prólogo a la edición de 1872 de el *Manifiesto comunista*, afirma que «la clase obrera no puede limitarse a tomar posesión de la máquina del estado en bloque, poniéndola en marcha para sus propios fines»⁸. A partir de este texto, Lenin afirma que «la clase obrera debe *batiéndose en la brecha, destruir y abatir la máquina del estado*» (Lenin II, 240).

A partir de *esta* interpretación de Marx es preciso comprender el combate de Lenin contra el «revisionismo», el «opportunitismo» y el «kautskismo»⁹. Lenin reprocha a los partidarios de estas doctrinas haber abandonado la revolución, de no haberla hecho más que de palabra (cf. Lenin II, 251). El socialismo de estos «traidores del proletariado» está al servicio, según Lenin, de la «democracia capitalista», forma de «democratismo» que «sólo garantiza la libertad a los beneficiarios de la esclavitud» (*Ibid.*, 223-224). El socialismo de Lenin es, por el contrario, *revolucionario*. Lenin, mediante un acto revolucionario inmediato, quiere liberar a las masas del yugo del capitalismo y, de esta forma, contribuir a la realización del curso natural de la historia tal como Marx lo describió científicamente y asegurar su continuidad. *Es preciso* que el «conocimiento» marxiano de la marcha de la historia se ponga en práctica «desde arriba». Lenin, con ojos atentos, vigilaba para que se fueran cumpliendo todas las etapas previstas por Marx. Esta es la razón por la que atribuyó equivocadamente a los revolucionarios rusos de 1905 y 1917 un «carácter burgués»; pues tan sólo después de una revolución burguesa que borre todos los vestigios de antiguo orden, se puede, según las enseñanzas de Marx, llevar a cabo la lucha del proletariado contra la burguesía para implantar el socialismo (Lenin I, 450). Esto se produjo en 1917, cuando Lenin hizo que la revolución se convirtiera de «burguesa» en proletaria. En primer lugar, era necesario que el orden político y económico fuera trasformado en Rusia en «democrático», era necesario que tuviera lugar una «revolución burguesa democrática» suficientemente incompleta de forma que progresase la conciencia de clase del proletariado, que accediera a una «conciencia revolucionaria» y, dando por sentada la inconsecuencia de la burguesía —tal es su destino histórico—, que pudiera «realizarse de forma independiente la consi-

8. K. Marx - Fr. Engels, el *Manifiesto comunista*, Madrid 1932, 44.

9. Partidarios de Karl Kautsky (1854-1938), promotor del programa de la socialdemocracia alemana de Erfurt.

guiente democracia proletaria» (Lenin I, 460-461). La lucha de clase entre la burguesía y el proletariado sólo puede transformarse en un combate en todos los flancos del pueblo por el socialismo sobre el terreno de la república democrática. Pero para entablar esta batalla, como hemos indicado, el proletariado tiene necesidad de una vanguardia, de una cabeza, de un partido. Este debe estar organizado, formado, educado, en función de la lucha declarada de clases, es decir, en función de la revolución. Cuando la lucha de clases histórica se apaga, o, en términos más precisos, cuando la clase obrera no se somete a la visión leninista de la historia, es necesario que exista una tropa preparada y capacitada para «intervenir en la historia».

En este contexto es donde hay que entender la obra de Lenin. Ella constituye, por así decir, la «prehistoria» de su actividad revolucionaria. Lenin quería, teniendo como telón de fondo la concepción marxiana de la historia, cumplir la misión del movimiento revolucionario ruso —es decir, abatir el zarismo— y, de esta forma, hacer realidad la meta final de la historia mundial, y esto, aun cuando —como le escribía a L. Trotski (1979-1940)— «fuera la cabeza de león de Marx la que tuviera que ser la primera en caer bajo la cuchilla de la guillotina»¹⁰. Lenin creía firmemente en esta misión, en *su* misión; y se entregó a ella de la forma más consecuente, decidida y apasionada. Como el más ortodoxo de los marxistas ortodoxos preparó «la dictadura revolucionaria del proletariado» y la hizo realidad. *Pero lo hubiera hecho de igual manera si no hubiera conocido la doctrina de Marx.* No adoptó sin más esta doctrina, sino que en ella volcó cuanto había aprendido del movimiento revolucionario ruso así como de sus experiencias y sus propios conocimientos de la revolución. Era por tanto irremediable que Lenin se enfrentara a los marxistas de Europa occidental, a los que reprochaba haber falsificado la doctrina de Marx. A partir de aquí se comprende su intento de «reconstruir un marxismo no falsificado» (Lenin II, 199).

Tras haber visto cómo Lenin *prolonga uno* de los temas fundamentales de la doctrina marxiana¹¹ —la idea de la revolución—, vamos a ver rápidamente la *trasformación del marxismo llevada a cabo por Stalin*. Posteriormente podremos analizar las conclusiones pedagógicas que se derivan de los distintos sistemas políticos marxianos.

10. Citado por D. Shub, *o. c.*, 79.

11. El «leninismo» elaboró, además de la teoría de la revolución, la teoría del imperialismo y la teoría del conocimiento. Sobre esta última volveremos más tarde; la segunda carece de importancia para nuestro tema.

2. *El stalinismo*

Tras la muerte de Lenin, Stalin se encargó de proporcionar su fundamento seguro a la «verdad marxista», que había sido hecha realidad gracias a una «revolución desde arriba». Para ello comenzó vinculando las masas a *este* estado creado desde arriba. De acuerdo con el espíritu de la definición que Stalin dio del leninismo —«el leninismo es el marxismo de la época del imperialismo y de la revolución proletaria»—, podemos describir el stalinismo como *un marxismo de la época del socialismo soviético, de la democracia soviética y del patriotismo soviético*.

Con esta definición queremos significar lo siguiente:

a) El «socialismo soviético» quiere decir que *el socialismo es posible en un solo país, incluso subdesarrollado*; en otras palabras, la realización de la teoría marxiana no exige la revolución mundial ni se exige necesariamente que el país que realice la primera revolución esté industrializado. De acuerdo con la teoría del marxismo —y también del leninismo—, la revolución proletaria sólo se puede desencadenar con éxito en un país industrializado. Al no darse en Rusia esta premisa, Lenin buscó la «alianza de clases» del proletariado con el campesinado, y puso a éste al mismo nivel que a aquél en lo que a conciencia proletaria se refiere. De esta forma, se eliminaba la dificultad que suponía una de las premisas del socialismo: Rusia, desde entonces, había dejado de ser un país retrasado, de acuerdo con la doctrina marxiana, y podía convertirse en el punto de partida de la revolución proletaria mundial. Pero como la revolución de octubre no desencadenó una reacción en cadena, fue necesario interpretar tendenciosamente a Marx y declarar que la construcción del socialismo en un solo país era del todo posible. En 1924, Stalin dudaba aún de esta posibilidad. En *Los principios de leninismo*, escribe:

Para la victoria definitiva del socialismo y para que pueda ser organizada la producción socialista, no son suficientes los esfuerzos de *un solo país*, y con mayor motivo, de un país agrícola como Rusia; para alcanzar estos objetivos, son necesarios los esfuerzos de los proletarios de muchos países avanzados¹².

Pero desde 1926 Stalin rechaza este punto de vista y reconoce que «es posible la organización de la sociedad socialista con las fuerzas de *un solo país*». Las dificultades que de ahí se deriven deben ser superadas «por sus propias fuerzas» (Stalin, 171).

12. J. Stalin, *Fragen des Leninismus*, Moskau 1947, 170, ver también 38 (citamos: Stalin).

El problema de la construcción del socialismo en un solo país provocó serios enfrentamientos. Después de haber eliminado un gran número de viejos revolucionarios, Stalin logró salir vencedor. Queriendo hacer realidad su tesis y probar su validez, introdujo el principio de la planificación a todos los niveles: la industria fue dirigida en términos centralistas y la economía rural fue colectivizada. El «pensamiento planificador», del que son expresión estas medidas, terminó por afectar también a los hombres, que se vieron convertidos en funcionarios de las directrices del partido.

b) *La «democracia soviética» aparece descrita como una realidad en la constitución de 1936.* La nueva constitución concebida por Stalin debía «reflejar» el cambio operado en la vida del pueblo soviético «en su camino hacia el socialismo» (cf. Stalin, 614). En la interpretación que da del proyecto de constitución, Stalin subraya el hecho de que «el socialismo es ya una realidad en lo esencial» (*ibid.*, 612). El proyecto da por supuesto «el rechazo del orden social capitalista... y la victoria del socialismo en la Unión Soviética» (*ibid.*, 623). Stalin menciona cuáles son, para él, las características que testifican de los cambios más importantes operados durante los doce últimos años: 1) «ha sido suprimida la explotación del hombre por el hombre» y 2) «la propiedad socialista de los medios e instrumentos de producción constituye el fundamento inquebrantable de la sociedad soviética». Paralelamente a este cambio operado a nivel de la «base», la estructura de clase de la sociedad soviética ha sido igualmente modificada. Una vez eliminadas todas las clases explotadoras, permanecen tan sólo: 1) la clase obrera, 2) la clase campesina, y 3) los intelectuales. Entre estos grupos las fronteras son flotantes, las líneas de demarcación entre dichas clases se han disuminado y la diferencia entre ellas tiende a borrarse cada vez más.

En el proyecto de constitución se utilizan muchas fórmulas en las que se recoge el espíritu de libertad en vigor y se deja asimismo constancia de un vasto catálogo de derechos democráticos fundamentales (derecho al trabajo, al descanso, a la cultura, garantía de un amplio margen de democracia, etc.); sin embargo, la posición dirigente del partido comunista de la URSS permanece indiscutible (*ibid.*, 633), lo cual constituye una prueba del carácter antidemocrático del sistema. La «dictadura de proletariado» significa la «dictadura del partido comunista sobre el proletariado», o, mejor, la «dictadura del comité central sobre el partido» y, en último término, la «dictadura de un pequeño grupo dirigente sobre el comité central», o sea, la dominación todopoderosa de Stalin. De esta forma, la democracia soviética y la aparente unidad

de todos los trabajadores activos se reduce a ser una pantalla para la propaganda del partido.

c) *El «patriotismo soviético» es paralelo a la edificación de la democracia soviética.* El «patriotismo soviético» es una excusa para marginar la orientación internacionalista del marxismo y del comunismo. De acuerdo con la doctrina marxiana, todo nacionalismo responde a una ideología burguesa; son las tareas y metas comunes del proletariado internacional las que han de ocupar el lugar principal. La Unión Soviética, sin embargo, al pretender construir el socialismo en un solo país, se vio abocada al patriotismo soviético. El aislamiento, la necesidad de contar sólo con sólo consigo mismos, les obligó a los soviéticos a no propagar ni a reconocer más que sus propias realizaciones, lo que provocó un repliegue sobre sí misma de la conciencia soviética; el ciudadano soviético se enorgullecía de las conquistas de su pueblo tanto en el momento presente como a lo largo de la historia. Este nuevo nacionalismo alcanzó su paroxismo tras la «Segunda gran guerra patriótica», que se había convertido en una «prueba» de lo acertado de la política del «sabio» Stalin.

Stalin trató de *justificar ideológicamente* la razón (políticamente comprensible) por la que se había apartado de las enseñanzas básicas del marxismo. Con ello abonó el desarrollo de la conciencia nacionalista de las masas. En su *Toma de postura sobre diez cuestiones lingüísticas*, Stalin echa mano de conceptos al margen de la doctrina marxiana, desvalorizando en cierto modo a ésta. Hasta 1950, el lenguaje pertenecía a la superestructura de la base económica, y consiguientemente hasta entonces era considerado como expresión de la dominación de clase. De acuerdo con ello, en una sociedad futura sin clases, debía desaparecer el carácter clasista del lenguaje. En una discusión publicada en «Pravda», Stalin atacó esta base marxista. Mostró que el lenguaje no pertenecía a la superestructura, que no estaba vinculado a una clase determinada, sino al pueblo. Para avalar su razonamiento, Stalin utiliza el ejemplo de la lengua rusa. Esta no ha sido modificada apenas durante el último siglo, a pesar de que Rusia, en este tiempo, ha conocido los más diferentes órdenes sociales. Y sin embargo, tanto la sociedad feudal, como la sociedad burguesa, como la sociedad socialista han influido sobre el lenguaje. Consiguientemente, según él, no se puede afirmar que el lenguaje sea resultado de la estructura de clase de la sociedad¹³.

13. J. Stalin, *Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft*, Berlin 1951.

Esta argumentación, que descalificaba la teoría marxiana de la infraestructura—superestructura, estaba motivada, en última instancia, por razones de política interior. Con ello se debía demostrar que 1) el elemento «nacional» puede conciliarse con la teoría marxista y que 2) la lengua (y, consiguientemente, la nación) rusa tenía que desempeñar un papel especial entre los demás pueblos de la Unión Soviética en el proceso de construcción del socialismo.

Las consecuencias de la teoría lingüística de Stalin son aún más importantes a un nivel ideológico que al de política interior. *Con su nueva teoría, Stalin destruye en la práctica el materialismo histórico.* Si la teoría de la infra y la superestructura no es válida, entonces la infraestructura no puede marcar incondicionalmente con su impronta la historia, y entonces es la superestructura, el elemento nacional, orgánico, el que se convierte en determinante. Certo que las relaciones entre las clases estaban ya determinadas por la dictadura del proletariado y por la incipiente construcción del socialismo en la Unión Soviética. Pero, ¿cómo iba a «seguir su proceso» la historia sin el enfrentamiento de las clases y cómo iba a alcanzar su meta: el comunismo? Una nueva revolución, es decir, un salto cualitativo, pondría en peligro la posición de poder de Stalin y de su élite dirigente. Consiguientemente, le era indispensable reinterpretar la doctrina que había prevalecido hasta entonces. Tal era la tarea que se le ofrecía a Stalin y que llevó a cabo con mano maestra.

Pero es éste un punto que sólo podemos esbozar. Para Stalin, la idea de la revolución estaba ligada a la sociedad de clases. La sociedad socialista, por el contrario, no tenía ninguna necesidad de una revolución para que el proceso siguiera adelante; lo que en dicha sociedad socialista debía operarse era una realidad inversa: la «reconciliación» de los conflictos sociales aún restantes gracias a una intervención de su «caudillo», es decir, gracias a una intervención «desde arriba». En esta visión de las cosas, volvía a resurgir el principio hegeliano de la reconciliación, que ya Marx había sustituido por el principio de la imposibilidad de reconciliación. Lo que antes era considerado como reaccionario, destinado a apuntalar la sociedad de clases y que como tal era combativo, debía, a partir de ahora, según Stalin, sostener el estado bolchevique en su forma actual. El paso del socialismo al comunismo, según ello, se operaría, no por medio de la violencia, de la revolución, es decir, por medio de un salto cualitativo, sino poco a poco, gracias a la fuerza reconciliadora del partido, de una sabiduría y de una energía a toda prueba. Las fuerzas subterráneas desordenadas que podían convertirse en un peligro para el curso

de la historia determinada por la *ratio* del partido son dirigidas y, por medio de «la crítica y la autocritica», orientadas en la dirección prescrita por el partido. La ideología dinámica de Marx y la teoría de la revolución de Lenin las convierte Stalin en un dogma estático, que quiebra toda iniciativa individual. Ello tiene como resultado la trasformación del hombre en *apparatchik*¹⁴.

Resumen. Entre el marxismo y el leninismo, por una parte, y el marxismo y el stalinismo, por otra, se dan diferencias que, si bien pueden considerarse como simples variaciones sobre la doctrina original, constituyen sin embargo alteraciones profundas. Certo que estos sucesores de Marx creían que el proceso histórico predicho por el maestro era el único válido y que se llevaría a cabo de forma absolutamente necesaria. Desde este punto de vista quiliástico, la ideología soviética se mantiene fiel a la doctrina de Marx.

Pero Lenin vinculó el marxismo a teorías que tuvieron su origen en Europa oriental al margen e independientemente del marxismo. Identificó los principios propios del movimiento revolucionario ruso con la idea de la revolución que, si por una parte es preciso admitir que dicha idea se encuentra ya en Marx, sin embargo, por otra, también hay que reconocer que Lenin se vio obligado a sobrevalorarla y a darle una amplitud considerable bajo la presión de los acontecimientos históricos de Rusia. Si para Marx el barómetro de la verdad era la *praxis*, Lenin, por su parte, puso la verdad de Karl Marx en el camino revolucionario que conduce a la *praxis*. Con ello, desarrolló la doctrina marxiana bajo la perspectiva de la teoría revolucionaria y le dio un viraje voluntarista.

Stalin se vio obligado a proseguir el camino iniciado por Lenin, es decir, a mantener la dictadura del proletariado y, de acuerdo con el proceso histórico, preparar el paso a una sociedad socialista. Con ello, entró en conflicto con las bases y las premisas de Marx. De acuerdo con la situación histórica (la revolución había tenido lugar en un país atrasado, no industrializado, y sin embargo no se había propagado la revolución), se vio obligado a modificar y a *trasformar* la doctrina marxiana.

La ideología soviética describe este proceso como «una adaptación creadora» a la novedad de la situación. Sin embargo,

14. No nos detenemos a estudiar la importancia de Stalin como «filósofo del estado». En su pequeño escrito *Sobre el materialismo dialéctico e histórico*, recoge la filosofía de Lenin prácticamente en los mismos términos que éste. En su obra, Stalin pretende ofrecer la única visión aceptable del mundo.

cuando se abandona la teoría del materialismo histórico, del marxismo no queda más que los objetivos y los principios formales, aunque se apele insistenteamente a la autoridad de Marx.

3. *Consecuencias pedagógicas*

1. *La teoría leninista de la revolución exige una consciente y consecuente formación de la conciencia de acuerdo con la revolución proletaria.* Para quien posee la clave de comprensión de la necesidad histórica, sería criminal, según Lenin, dejar que la historia se desarrolle simplemente como un proceso natural. Lenin no cree que la conciencia de clases proletaria pueda formarse sobre la base de las condiciones de la existencia proletaria. Al contrario: esta conciencia debe ser «impresa» en el proletariado desde el exterior. Lenin repite incesantemente esta idea en sus escritos. Ya en 1902, escribe en su obra polémica *¿Qué hacer?*:

Hemos dicho que los obreros *no podían tener* conciencia socialdemócrata. Esta sólo podía ser introducida desde fuera. La historia de todos los países atestigua que la clase obrera, exclusivamente con sus propias fuerzas, sólo está en condiciones de elaborar una conciencia tradeuniónista, es decir, la convicción de que es necesario agruparse en sindicatos, luchar contra los patronos, reclamar del gobierno la promulgación de tales o cuales leyes necesarias para los obreros, etc. En cambio, la doctrina del socialismo ha surgido de teorías filosóficas, históricas y económicas, elaboradas por representantes instruidos de las clases poseedoras, por los intelectuales. Los propios fundadores del socialismo científico moderno, Marx y Engels, pertenecían por su posición social a los intelectuales burgueses¹⁵.

De esta afirmación podemos deducir claramente cuanto ya indicamos más arriba:

a) La conciencia socialista, es decir, la conciencia proletaria revolucionaria, no es patrimonio del proletariado, no alcanza un mayor desarrollo sobre la base de la lucha de clases o del trabajo social, sino que debe ser «inoculada» al proletariado. Esta afirmación de Lenin se opone a la de Marx.

b) La doctrina socialista ha sido elaborada por la *intelligenzia* de las «clases poseedoras».

De ahí podemos deducir que

c) Lenin concede a la *intelligenzia* revolucionaria socialista la tarea de servir de mediación del «saber político» de la clase obrera.

15. V. I. Lenin, *Obras escogidas* (tres volúmenes) I, Moscú 1961, 142 (a partir de ahora, citamos OE I, II o III).

Lenin se dirige a la clase obrera en estos términos:

Queremos saber todo lo que saben los demás, queremos conocer con detalle *todos* los aspectos de la vida política y tomar parte *activa* en todos y cada uno de los acontecimientos políticos. Para lograrlo, es necesario que los intelectuales repitan menos lo que ya nosotros mismos sabemos y que nos den más de lo que todavía no sabemos, de lo que jamás podremos saber nosotros mismos por nuestra experiencia fabril y «económica», o sea: conocimientos políticos. Estos conocimientos vosotros, los intelectuales, podéis adquirirlos solos y tenéis el *deber* de proporcionárnoslos cien y mil veces más de lo que lo habéis hecho hasta ahora (OE I, 178).

Esta es por tanto la perspectiva sobre la que Lenin construye su «organización revolucionaria». Su misión debía consistir en «elevar a los obreros al nivel de revolucionarios» (Lenin I, 283) y, en última instancia, asegurar «la dictadura sobre el proletariado», según las palabras de Trotsky en 1904. Esta organización debía ser «conducida por personas llamadas dirigentes» (II, 688). De esta forma, Lenin admitía explícitamente el *Führerprinzip* (principio dirigente), separándose así de la tesis marxiana según la cual todo hombre está capacitado para toda actividad (a pesar de que Lenin, en diferentes contextos, haya utilizado esta afirmación).

De esta forma, *de la teoría de la revolución se deriva infaliblemente la necesidad de una conducción rígida desde arriba de las masas y de una educación de la conciencia a través de la propaganda*. De estos principios de pedagogía política se derivan los principios de la pedagogía escolar. Querer hacer acceder a los niños, a partir de las condiciones de la existencia proletaria, a la conciencia comunista, como preconizaba Blonskij, no guarda correspondencia con la teoría de Lenin. Por lo demás, éste consideraba que las condiciones de este acceso (es decir, las condiciones vitales propias del comunismo) no se habían cumplido todavía. Más aún, la escuela tiene como misión, según él, «meter en la cabeza» de los niños y de los adolescentes un mínimo de conocimientos y de ideología. *La escuela es el lugar apropiado para inculcar ese saber*. Ella puede educar a la juventud incitándola a actuar conscientemente en el sentido de la revolución proletaria socialista y comunista. Yendo a contracorriente de los principios evolucionistas entonces en vigor, *la educación se orientó en un sentido voluntarista e intelectualista*.

2. El *patriotismo soviético de Stalin* no alteró en nada la orientación de la educación. En la época staliniana, la educación se concebía y practicaba como la inculcación de un saber y de una creencia ideológica. Pero en cuanto al *fondo*, se dio preferencia a los elementos de formación susceptibles de despertar en la vo-

luntad y la inteligencia de los trabajadores un entusiasmo vibrante por la patria. La «escuela de enseñanza» constituía también el lugar más adecuado para esta formación. El profesor, lleno de entusiasmo por la democracia soviética, debía emplear palabras alentadoras que suscitaran en los alumnos el entusiasmo patriótico y les incitara a aceptar la ideología.

3. La evolución del marxismo hacia la ideología soviética y las consecuencias que de ahí se derivan en el campo pedagógico, ponen en cuestión el elemento central de la educación socialista, la pedagogía del trabajo como educación politécnica. Hasta entonces, en la Unión Soviética, el acceso del niño a la conciencia comunista a partir del mundo de la fábrica era considerado como la base del proceso educativo y, desde este punto de vista la pedagogía del trabajo desempeñaba un papel central. A partir de ahora, sin embargo, lo que adquiere relevancia es una educación consciente fundada sobre la trasmisión de ideas a través de la palabra. Y fue fatal que el ideal escolar socialista fuera modificado en el sentido de un reforzamiento del aspecto intelectualista y abstracto. Esto tuvo como consecuencia la desaparición del trabajo de la escuela pública, a pesar de que la escuela siguiera siendo calificada de escuela fundada en el trabajo. Su lugar viene a ser ocupado por la enseñanza considerada como un «adiestramiento». Los demás elementos constitutivos del ideal escolar son conservados¹⁶. Incluso son desarrollados en el aprendizaje escolar debido a que no se oponen a la ideología soviética, sino que, al revés, la refuerzan.

Pero para el objetivo de nuestro trabajo lo que nos interesa más no es tanto la realidad de la escuela pública¹⁷, cuanto la concepción de los representantes más eminentes de la pedagogía socialista de orientación leninista y staliniana, quienes, naturalmente, como políticos y pedagogos determinan igualmente la orientación de la escuela pública. Por ello es preciso que, en una primera parte, nos ocupemos de las diferentes tendencias de la orientación escolar soviética bajo la influencia del leninismo y del stalinismo, es decir, preguntarnos en qué dirección el marxismo así modificado orientó la pedagogía, y qué posición ocupó la pedagogía fundada en el trabajo en especial. Expondremos esta evolución indicando en especial las directrices de Lenin, de su mujer N. K. Krupskaya y de Stalin. Veremos posteriormente el desarrollo de estas ideas en A. S. Makarenko. Por último, estudiaremos las reformas introducidas por Kruschev.

16. Véase anteriormente, párrafos 2-7, pp. 81 ss.

17. Cf. L. Volpicelli, *Die sowjetische Schule. Wandel und Gestalt*, Heidelberg 1958; asimismo los trabajos más antiguos de Segius Hessen, Nikolaus Hans y A. Popovitsch.

II. LA EDUCACIÓN POR EL TRABAJO BAJO LA INFLUENCIA DEL LENINISMO-STALINISMO

Hemos indicado que Lenin no aspiraba tan sólo a la revolución predicha por Marx y que estallaría, según él, a partir de las simples condiciones del desarrollo histórico; él quería más bien suscitar esa revolución conscientemente para «conseguir» una sociedad sin clases por medio de la revolución. Esto exigía que «se eduque a las masas para la actividad revolucionaria», como escribía ya en 1902 en *¿Qué hacer?* (OE I, 174). Esto, traducido al lenguaje pedagógico-político, quiere decir: agitación y propaganda. Y si lo traspasamos al terreno de la escuela, quiere decir: *incluir los fundamentos del comunismo a través de la enseñanza*. Lenin, llevado por su impulso revolucionario, no podía esperar que maduraran las condiciones de la revolución proletaria. Lo que importaba ante todo, según él, era preparar las masas trabajadoras, mediante una amplia difusión de las ideas comunistas, para que aceptaran la idea de la necesidad de la revolución. Para ello era necesario que precisamente la escuela aportara su contribución a esta tarea. ¡No había tiempo que perder para abordar las tareas de la edificación del socialismo! Lenin necesitaba del «estado», de la «autoridad», del «poder» de modo *inmediato* y la escuela le era igualmente necesaria para establecer y mantener la dictadura del proletariado (de acuerdo con la idea que él tenía de éste). Tan sólo siguiendo este camino de la agitación y la propaganda la historia podría ser conducida hasta su meta final.

Las consecuencias de la teoría leninista de la revolución sobre la política escolar y pedagógica se expresan claramente en el programa de 1919 del PCUS. Lenin, posteriormente, puso de manifiesto estas consecuencias de forma clara en un discurso pronunciado en 1920 ante las juventudes comunistas. Analizaremos ambos documentos siguiendo este esquema: 1) las ideas pedagógicas de Lenin según el programa del PCUS de 1919; 2) la idea de la educación escolar según el discurso a las juventudes comunistas de 1920; 3) la contribución de N. K. Kroupskaia a la formación politécnica; 4) la concepción político-escolar del leninismo.

1. *El programa del PCUS de 1919*

Este programa fue concebido con la ayuda directa de Lenin y fue adoptado en el VIII Congreso del partido en marzo de 1919. La importancia del documento justifica que citemos íntegramente

la parte que se refiere a la educación popular, a pesar de que ello nos obligue a salirnos en cierto modo de nuestro tema:

En el terreno de la instrucción pública, el PCR asume la tarea de concluir la obra comenzada por la revolución de octubre de 1917: transformar la escuela, de instrumento de dominación de clase en mano de la burguesía, en instrumento de destrucción de esta dominación, liquidando totalmente la división de la sociedad en clases.

En el período de la dictadura del proletariado, es decir, en el período en el que son preparadas las condiciones que permiten la realización total del comunismo, la escuela no debe contentarse con trasmitir simplemente los principios del comunismo en general, sino que debe trasmitir a nivel ideológico, organizativo y educativo la influencia del proletariado sobre las capas semiproletarias o no proletarias de las masas activas, para educar una generación que sea capaz de edificar el comunismo. La tarea próxima en este proceso consiste actualmente en proseguir el desarrollo de los fundamentos de la institución escolar y cultural que el estado soviético ha creado ya:

- 1) implantar la instrucción gratuita y obligatoria, general y politécnica (enseñando la teoría y la práctica de las principales ramas de la producción) para los niños de ambos性s hasta los 16 años;
- 2) crear una red de instituciones preescolares: guarderías infantiles, jardines de infancia, guarderías que perfeccionen la educación social y faciliten la emancipación de la mujer;
- 3) hacer realidad de modo total los principios de la escuela única del trabajo; impartir la enseñanza en la lengua materna; la enseñanza debe ser impartida en común a los niños de ambos性s; es preciso crear una escuela absolutamente laica, es decir, libre de toda influencia religiosa, en la que se haga realidad un estrecho régimen combinado de la enseñanza y del trabajo social productivo y que marque con el sello de la universalidad a los miembros de la sociedad comunista;
- 4) hacer surgir nuevos cuadros que trabajen en el terreno de la educación y estén penetrados por las ideas del comunismo;
- 5) incitar a la población trabajadora a tomar parte activa en la instrucción pública (desarrollo de los «consejos para la educación popular», mobilización de los ciudadanos que saben leer y escribir, etc.);
- 6) asegurar a todos los alumnos el alimento, los vestidos y el material escolar con cargo al presupuesto del estado;
- 7) el estado debe sostener con firmeza a los obreros y campesinos que quieran formarse por sí mismos (crear una red de instituciones de enseñanza pos-escolar, bibliotecas, escuelas para adultos, casas y universidades del pueblo, cursos, conferencias, cines, salas de lectura);
- 8) desarrollar ampliamente la formación profesional para las personas mayores de 17 años, vinculándola a la necesidad de proporcionar conocimientos politécnicos;
- 9) abrir los anfiteatros de las universidades a cuantos deseen aprender cualquier cosa, y en primer lugar a los obreros, hacer que sea posible la participación en la enseñanza universitaria para todos los que tengan capacidad; abolir todas las barreras artificiales entre las nuevas fuerzas científicas y la cátedra; asegurar un sostenimiento material a cuantos están estudiando para proporcionar a los proletarios y a los campesinos la posibilidad real de frecuentar la universidad;
- 10) igualmente deben ser accesibles a los trabajadores todos los tesoros artísticos que han sido creados gracias a la explotación de su tra-

bajo y que hasta ahora se encontraban a disposición exclusiva de los explotadores;

11) desarrollar una amplia propaganda de las ideas comunistas, y utilizar el aparato y los medios del estado con este fin¹⁸.

Esta proclamación programática abarca todos los puntos esenciales del ideal escolar socialista¹⁹. Como manifiestan las frases introductorias, estos principios son puestos en práctica en un contexto revolucionario. Para nuestro objetivo, los dos puntos siguientes son especialmente importantes: la escuela.

1) ha de ser concebida como un instituto de propaganda de los principios del comunismo (cf. las frases introductorias, así como los puntos 1 y 5);

2) ha de llevar a cabo una enseñanza politécnica y general (cf. puntos 1, 3, 8).

De acuerdo con el programa, es decir, de acuerdo con Lenin, la escuela tiene el deber de «educar una generación que sea capaz, a fin de cuentas, de edificar el comunismo» «inoculando» los fundamentos del comunismo a la juventud. Con ello, Lenin se oponía conscientemente a las concepciones de todos los pedagogos cuyos puntos de vista estaban de acuerdo en cierto punto con la pedagogía de Blonskij. Este grupo «soñaba» —en consonancia con la inspiración de Marx— con la «deterioración del estado» que seguiría necesariamente a la «muerte de la escuela»; es decir, que la «escuela nueva» debía «desaparecer» en beneficio de una nueva personalidad socialista que se desplegaría libremente en la existencia colectiva de la comuna y de la fábrica. Pero esta visión reformista, inscrita en el marco del proceso pedagógico, no podía conciliarse con el camino trazado por la revolución. Lenin quería, ante todo, llevar a cabo la revolución y, a través de la revolución, edificar una cultura superior: la cultura comunista. Y tan sólo cuando haya sido creada esta civilización, cuando sea realidad el mundo comunista, podrá (quizá) la educación convertirse en una realidad dentro de un mundo circundante evolutivo. Pero mientras no se den estas condiciones, habrá que convertir a la educación en un acto revolucionario. Esta era, según Lenin, la tarea reservada a la élite del partido.

Pero la suerte ulterior, así como el éxito de esta revolución, dependían, además de esta vanguardia decidida, inquebrantable,

18. El documento fue publicado también por N. K. Krupskaia, *Über die allgemeinbildende polytechnische Schule*, Berlin 1959, 13 s; igualmente se puede encontrar, con redacción casi idéntica, en el material recogido por Anweiler-Meyer, o. c., 91 s.

19. Véase, anteriormente, p. 81 ss.

perseverante y consciente de la meta a alcanzar, de la generación ascendente. ¿Tendría que esperar Lenin que la nueva generación entrara en una nueva esfera cultural, la del comunismo, gracias a una pedagogía apta para hacer progresar a la humanidad; tendría que esperar que la humanidad alcanzara una conciencia social proletaria, la revolución, y, a fin de cuentas, el socialismo y el comunismo? No. El activismo revolucionario de Lenin no podía resignarse a esta idea. Aun teniendo las mismas metas que los pedagogos activistas de los años que siguieron a la guerra, Lenin emprendió un camino diferente. Stalin interpretaba correctamente la concepción leninista en materia de educación cuando en 1924 escribía:

Desde que se tomó el poder, se hicieron realidad las condiciones favorables para el desarrollo del proletariado y nos calzamos las botas de las siete leguas para elevar el nivel cultural de las masas obreras para formar numerosos cuadros, dirigentes y administrativos salidos de las capas trabajadoras²⁰.

Según ello, y de acuerdo con Lenin, hay que comenzar por asegurar la victoria del proletariado, y sólo después se puede hacer realidad tanto una educación comunista como la formación de las masas activas. *No se trata* de hacer brotar el comunismo de las relaciones de producción proletarias mediante una educación politécnica y el «método de los complejos», *sino*, como lo indicaba más tarde (1933) Pinkevitch, rector de la universidad de Moscú, «de meter en la cabeza de los alumnos la concepción comunista a golpes de martillo»²¹.

Ni la «muerte de la escuela», *ni* la disolución de la escuela en el proceso de producción *ni* la equiparación del proceso de formación con el proceso de trabajo constituyen expresiones adecuadas del pensamiento de Lenin, *sino*, al menos durante el período de la dictadura del proletariado, el hecho de marcar a los jóvenes con el sello de la ideología leninista (que para Lenin se identificaba con la ideología marxiana). Lo que se pretendía *no* era reconocer y salvaguardar al «sujeto» niño, *sino* hacer del niño «objeto» de la ideología del partido.

Ello significó la «muerte» de la escuela como institución relativamente autónoma; no es que la escuela se disolviera, sino que fue *re-creada como institución propagandista del proletariado y, consiguientemente, como instrumento de una dogmática revolucionaria*.

20. J. Stalin, *Über die Grundlagen des Leninismus*, en *Frage des Leninismus*, Moskau 1947, 20.

21. L. Volpicelli, *o. c.*, 80.

Tras el VIII Congreso del partido de 1919, la tarea que se le asignó a la escuela fue convertirse en «instrumento para la conformación comunista de la sociedad», de acuerdo con la orientación marcada por Lenin. A pesar de esta «intervención» de Lenin en la política escolar, la cuestión del camino que había que emprender y del método que había que poner en práctica para acceder al comunismo se convirtieron en motivo de luchas encarnizadas entre el grupo leninista revolucionario y los marxistas partidarios de la evolución, a quienes se calificaba en la jerga del partido grupo «pequeñoburgués». Ya habíamos aludido anteriormente a este conflicto. En el caso de Blonskij, la pedagogía aún predominaba; al menos se daba una identificación entre pedagogía y política; la actividad pedagógica guardaba correspondencia con la actividad política; ambos dominios se entrelazaban. Contrariamente, en el caso de Lenin, la política revolucionaria ocupaba el primer plano y dictaba sus exigencias a la pedagogía. En este terreno se situaba el hombre político, barriendo así la posición de privilegio de la pedagogía dentro del cuerpo social que suponía aún la pedagogía de Blonskij. Al estar los leninistas en el poder les resultaba tarea fácil orientar y determinar, con la ayuda de la «dictadura del proletariado», la orientación de la pedagogía. Esto le resultó tanto más fácil a la pedagogía leninista oficial cuanto que podía demostrar que:

- 1) las reformas previas preconizadas por Blonskij y algunas otras, tendentes a asegurar una educación comunista libre, no se habían llevado aún a cabo; en realidad, la escuela carecía de todo: aulas, papel, lápices, talleres y fábricas aptas para llevar a cabo la educación politécnica, profesores formados a nivel ideológico;
- 2) en la concepción del libre desarrollo del joven se daban elementos de pensamiento liberal, o al menos de socialismo occidental, y esto era tanto más fácil de probar en cuanto que la «pedagogía pequeñoburguesa» se apoyaba en Montessori, Parhurst, Joan Dewey, Fr. Gansberg, etc. Dicha pedagogía identificaba la exigencia pedagógica de Karl Marx con todo cuanto pretendía hacer posible una «educación libre» en Europa occidental y en los Estados Unidos;
- 3) la pedagogía propiciada por el grupo «pequeñoburgués» recomendaba los trabajos de tipo artesanal y el retorno a las formas de trabajo tradicionales, con lo que resultaba imposible integrar en dicha pedagogía las exigencias impuestas por la industria moderna. Ciento que estos «reproches» sólo se les podía hacer a la escuela del trabajo del primer grado, es decir, para niños de 7 a 12 años; pero estas críticas fueron extendidas por los leninistas

—movidos por su deseo de hacer realidad sus propias concepciones — a toda la pedagogía de la «educación liberal».

2. *El discurso de Lenin al III Congreso de la Unión de las juventudes comunistas (1920)*

Lenin desarrolló su idea de *la escuela como un instituto de propaganda del comunismo* en diversos documentos. Entre ellos, es de destacar por su importancia el discurso pronunciado en el III Congreso de la unión de juventudes comunistas de Rusia, el 2 de octubre de 1920. Veamos los distintos puntos de que consta.

a) Tareas de la educación revolucionaria

Lenin repite en este discurso lo que ya hemos escuchado en múltiples ocasiones: «es precisamente a la juventud a quien le incumbe la verdadera tarea de crear la sociedad comunista» (OE III, 477). Tras esta primera afirmación, precisa cómo ha de hacerse esto realidad. Lo indica en una sola palabra clave: aprender, para preguntarse después: «¿Qué aprender y cómo aprender?». Su respuesta es la siguiente:

Toda la juventud que quiera pasar al comunismo tiene que aprender el comunismo (*Ibid.*, 478).

Esto, para Lenin, no significa acceder a un conocimiento libreresco, ya que en ningún caso debe establecerse un «divorcio entre los libros y la vida práctica»:

Sin trabajo, sin lucha, el conocimiento libreresco del comunismo, adquirido en folletos y obras comunistas, no tiene absolutamente ningún valor, ya que no haría más que continuar el antiguo divorcio entre la teoría y la práctica (*Ibid.*, 478-479).

La «vieja escuela» se había convertido en un lugar «libresco, que obliga a acumular una masa de conocimientos inútiles, muertos, que atiborraban la cabeza y trasformaban a la generación joven en un ejército de funcionarios cortados todos por el mismo patrón». Pero no por ello, según Lenin, había que rechazarla en bloque. No se puede ser comunista sin *asimilar la suma de conocimientos adquiridos por la humanidad*:

Sin comprender con claridad que sólo se puede crear esta cultura proletaria conociendo con precisión la cultura que ha creado la humanidad en todo su desarrollo y transformándola, sin comprender eso, no podemos cumplir esta tarea (Ibid., 480).

Consiguentemente, la escuela comunista debe tomar de la «vieja escuela» todo cuanto en ella es bueno. Y el «atiborrar la cabeza» es uno de esos elementos. Lo cual no quiere decir asimilar conocimientos de forma acrítica y aceptar conclusiones hechas. Pero en ningún caso se puede ser comunista sin antes haber asimilado el saber acumulado hasta entonces por la humanidad. Al contrario: es preciso que todos adquieran el convencimiento de que el comunismo es la etapa última del desarrollo social y del desarrollo de las ciencias. Por ello, sigue Lenin, es preciso

asimilar toda la suma de conocimientos humanos, y asimilarlos de tal modo que vuestro comunismo no sea algo aprendido de memoria, sino algo pensado por vosotros mismos, como una conclusión que se impone necesariamente desde el punto de vista de la instrucción moderna (Ibid., 482).

Para mostrar cómo el comunismo es resultado de la suma del conocimiento humano, Lenin pone el «ejemplo práctico» del mismo marxismo: el marxismo ha podido desarrollarse y ha sido admitido tan ampliamente porque es «verdadero», es decir, que Marx se apoyaba sobre «la última palabra de la ciencia»:

Y si preguntáis por qué ha podido la doctrina de Marx conquistar millones y decenas de millones de corazones en la clase más revolucionaria, se os dará una sola respuesta: porque Marx se apoyaba en la sólida base de los conocimientos humanos adquiridos bajo el capitalismo. Al estudiar las leyes del desarrollo de la sociedad humana, Marx comprendió lo ineluctable del desarrollo del capitalismo, que conduce al comunismo, y, cosa principal, lo demostró basándose exclusivamente en el estudio más exacto, más detallado y más profundo de esta sociedad capitalista, por asimilarlo plenamente a todo lo que la ciencia había dado hasta entonces (Ibid., 480).

En otras palabras, *el comunismo sólo es posible «sobre la base de la instrucción moderna»* (Ibid., 483). Consiguentemente, todos los jóvenes que quieran ser comunistas deben adquirir esta instrucción moderna. Sin embargo —y aquí Lenin restringe la importancia de la «instrucción moderna»—, el comunismo debe rechazar todo el fardo inútil y nocivo con que se ha sobrecargado la escuela burguesa. Lenin reprocha a esta última el que «obligaba a almacenar una masa de conocimientos inútiles, superfluos,

muertos» que atiborrbaban la cabeza y trasformaban a la generación joven en unos burócratas estandarizados. Cada palabra estaba amañada «para favorecer los intereses de la burguesía» y de esta forma «ha encadenado a estos jóvenes a los prejuicios burgueses» (*Ibid.*, 479) a lo largo del proceso educativo. La escuela comunista se distingue de esta escuela burguesa en que *imparte una instrucción sistemática de los conocimientos fundados científicamente*. Según Lenin, lo que constituye tal «formación moderna» o «saber moderno» es una enseñanza científica y sistemática; bajo la bandera del comunismo, toda formación se convierte en «formación comunista» y consiguientemente, patrimonio de las masas. Y es esta formación y no el entorno comunista la que, según Lenin, «produce» comunistas. En esta argumentación descubrimos su maña de demagogo (en el sentido etimológico de conductor de un pueblo).

Lenin está convencido de que la conciencia comunista ha de ser formada *a través de la instrucción y el estudio*. Esta formación de la conciencia alcanza su mayor profundidad cuando en ella se acumula la *experiencia propia individual*. Por ello Lenin exhorta a la Unión de juventudes comunistas a que funde su formación comunista sobre «experiencias». Con ello no se remite a experiencias personales, subjetivas, que podrían entrar en conflicto con las exigencias de la ideología. Los conocimientos adquiridos sobre la base de las experiencias deben naturalmente estar de acuerdo con los que establece la ideología. De igual forma, es preciso que ésta delimita previa y cuidadosamente el terreno de estas experiencias, de forma que sean auténticamente «comunistas»:

Esta generación podrá aprender el comunismo únicamente si liga cada paso de su instrucción, de su educación y de su formación a la lucha incesante de los proletarios y de los trabajadores contra la antigua sociedad basada en la explotación (*Ibid.*, 487).

Los terrenos en los que se ha de llevar a cabo la experiencia son: la lucha de clases, la opresión del mundo proletario, el trabajo social de los obreros y campesinos, la sociedad comunista. La naturaleza de estos terrenos, ya de entrada, no permite más que una experiencia muy particular. Por consiguiente, la conciencia sólo puede nutrirse de conocimientos que están orientados en una dirección determinada. Se da aquí, a un nivel psicológico formal, una estrecha relación con la concepción pedagógica de Blonskij. En ambos sistemas, los conocimientos pueden ser adquiridos en un espacio cerrado. Estas experiencias, en el caso de Lenin, ciertamente tienen un carácter racional. El espacio en el que pueden

llevarse a cabo es, primariamente, la ciencia vertida en el molde de la ideología.

Por tanto, la escuela tiene como misión, según Lenin, *imprimir el sello de la conciencia comunista mediante una instrucción y una formación sistemáticas*; pero para que esta impronta pueda hacerse realidad, es igualmente necesario adquirir una experiencia personal en el espacio cerrado del comunismo. Por este motivo, y mediante un programa metódico de instrucción, somete al saber heredado a la criba de las orientaciones generales del comunismo.

Lenin explicita su punto de vista teórico tomando un ejemplo «práctico», especialmente actual en su tiempo, en el marco de la edificación de la sociedad soviética: demuestra cómo, en la industria y en la agricultura, es preciso tomar en consideración los últimos descubrimientos de la ciencia (Es ésta una exigencia de validez universal, pero de una importancia especial para un país retrasado. Aunque en sí esta exigencia no tiene nada que ver con la construcción del comunismo, sin embargo es interpretada por Lenin bajo este ángulo). Por tanto, y de acuerdo con el principio enunciado, es preciso reconstruir el país «apoyándose en la electricidad». Esto exige que en primer lugar sea liquidado el analfabetismo y, también, que se logre una mayor profundización en la formación escolar. En efecto, para la construcción del país,

no basta con comprender lo que es la electricidad; hay que saber cómo aplicarla técnicamente a la industria, a la agricultura y a cada una de sus ramas. Todo eso tenemos que aprenderlo nosotros mismos, y debemos enseñárselo a toda la nueva generación trabajadora (*Ibid.*, 482).

El enunciado: «hay que familiarizarse con las diferentes aplicaciones de la electricidad» —en la ciudad, en la casa, en la industria y en la agricultura— no es más que una transcripción del principio de la formación política. Ya antes de la revolución de octubre Lenin se había pronunciado a favor de la inserción de este principio en el programa de instrucción. Pero ahora lo hace arrancar de la praxis y lo elimina como concepto abstracto, que no habría podido constituir ningún punto de arranque para los jóvenes comunistas. Con ello pasamos al segundo paso de nuestra exposición:

b) La escuela debe «enseñar» una formación política

Mientras que, según Marx, el alumno debe haber trabajado en distintas ramas de la producción y haber profundizado este trabajo mediante una reflexión científica, el contenido de la edu-

cación política sufrió en Lenin una limitación notable dada su fuerte insistencia en la *iniciación en los fundamentos de la industria moderna* y su mucho menor insistencia en el trabajo práctico. La causa de esto quizá fue que tras la revolución de octubre resultaba difícil llevar a cabo un trabajo educativo práctico en los talleres y las fábricas dada la lentitud de la reconstrucción. Lenin traslada el contenido de la educación política a los fundamentos de la industria moderna e incluso, de formas aún más estrecha y unilateral, al plan de electrificación de la Unión Soviética, lo que viene a indicar que *vincula el principio politécnico a las tareas generales propias de la edificación del país*. La electrificación, en aquella época, era necesaria para la construcción del país e incluso, llega a afirmar Lenin, para la edificación del socialismo; por ello exige que se tome este plan como base de la educación politécnica. Según él, tan sólo una agricultura y una industria electrificadas pueden hacer posible la implantación de una sociedad comunista. Era preciso utilizar los pocos medios de que entonces disponía Rusia para una educación politécnica:

En su prólogo al libro de Stepanov sobre la electrificación, Lenin escribía que era preciso trasformar todas las centrales eléctricas en una especie de núcleos de agitación, que era preciso hacer de todas las centrales eléctricas un centro de difusión de los conocimientos referentes a la electrificación del país. Esto aún no se ha cumplido, y habría que hacerlo, pero, naturalmente, no sólo con las centrales eléctricas, sino con los tractores, las fábricas, todo cuanto guarda a nuestro alrededor una relación con la técnica y puede convertirse en trasmisor de un conocimiento de la actividad técnica. Las máquinas y los instrumentos técnicos..., todo debe ser empleado a fondo ²².

Cierto que Kroupskaia, a quien debemos estas indicaciones, lleva a cabo una ampliación bastante considerable de la tesis original de Lenin, pero, en el fondo, defiende explícitamente su punto de vista.

En otro lugar, Lenin presenta un esbozo de *plan de educación* basado sobre la educación politécnica. Estas son sus líneas maestras:

- a) conocimientos básicos sobre la electricidad (determinar exactamente qué tipo de conocimiento);
- b) conocimientos básicos de la utilización de la electricidad en la industria mecánica;
- c) conocimientos básicos de la utilización de la electricidad en la industria química;

22. N. K. Krupskaia, o. c., 109.

- d) conocimientos básicos del plan de electrificación de la URSS;
- e) al menos una vez —y hasta tres veces— es necesario visitar una central eléctrica, una fábrica y un *sovkhos*;
- f) proporcionar los conocimientos básicos de astronomía, etc.²³.

Con este esbozo de plan educativo, Lenin se aparta considerablemente de la concepción marxiana de la educación política. ¿Era Lenin consciente de que la concepción marxiana no era aún aplicable, teniendo en cuenta el retraso de la Rusia post-revolucionaria? De hecho, mientras que Marx y los «auténticos» intérpretes de sus ideas pedagógicas, como Blonskij, proyectaban llevar a cabo una verdadera unificación de la enseñanza y la producción (tendente a la disolución de la enseñanza en la producción), Lenin, por su parte, desde la perspectiva del hombre político, interpreta este principio (régimen combinado de la producción con la enseñanza) en el sentido siguiente: *es preciso enseñar y explicar a nivel ideológico las nociones básicas, y no tanto pretender hacer realidad la participación en la producción*, y esto precisamente porque las relaciones existentes no lo permitían.

Cierto que Lenin afirma que la instrucción y la formación son inconcebibles sin trabajo productivo y que, con mayor razón, el trabajo productivo resulta inconcebible sin instrucción ni formación²⁴, pero las aplicaciones prácticas ponen claramente de manifiesto que es preciso colocar en un segundo plano el trabajo real en beneficio de la formación intelectual. Para Lenin, la formación intelectual general, liberada de su contenido burgués, o, en otros términos, fundamentada en los principios comunistas, y la formación política concebida como instrucción (o enseñanza) constituyen los contenidos esenciales que debe impartir la escuela. Lenin *orientó hacia el estudio* la pedagogía soviética preconizando una reducción del trabajo productivo (a partir de exigencias históricas, es verdad), y marcó fuertemente la enseñanza con una impronta teórica y sistemática. Lenin tuvo una fe inquebrantable en el poder de cuanto ha sido «asimilado en el estudio», del «saber moderno» y de los principios (aprendidos de memoria) del comunismo. Estuvo firmemente convencido de que estos principios serían capaces de dar consistencia a una praxis comunista. En el discurso a la juventud afirma:

23. Citado en Jessipow-Gontscharow, *Pädagogik*, Berlin 1954, 23; N. K. Krupskaia, *o. c.*, 146, los recoge también.

24. «Si se quiere vincular el trabajo productivo a la instrucción general, es preciso imponer a todos la obligación de participar en el trabajo productivo»: la cita está tomada de un discurso de Kruschev: *Pädagogik* (1958) 754.

Vuestra tarea es edificar, y sólo podréis cumplirla poseyendo todos los conocimientos modernos, sabiendo trasformar el comunismo, en lugar de fórmulas hechas, consejos, recetas, prescripciones y programas aprendidos de memoria, en algo vivo que coordine vuestra labor inmediata, sabiendo convertir el comunismo en guía de vuestro trabajo práctico (*Ibid.*, 483).

Esta afirmación sencillamente quiere decir: *ejercitarse en comprender la idea del comunismo, en aprender de memoria los principios básicos y llevarlos a cabo en la práctica*. Lo que Lenin reprocha a la escuela burguesa («forjar los dóciles criados que necesitaban los capitalistas» [*Ibid.*, 481]) vuelve a aparecer, traducido a otra clave, en su escuela: una escuela que desde el comienzo está *orientada por la ideología*, que imparte una enseñanza de los conocimientos polítécnicos básicos a través de la simple convicción ideológica y por motivos puramente pragmáticos. La escuela soviética mantuvo esta orientación hasta un pasado muy reciente, afirmando a pesar de todo su voluntad de presentarse como una escuela política y fiel a las exigencias de Marx.

La concordancia a un nivel teórico con los puntos de vista de Marx aparecía en una resolución de 1931: de acuerdo con ella, había que concebir la relación de la enseñanza con el trabajo productivo de tal manera que «el conjunto del trabajo social productivo de los alumnos esté sometido a los objetivos de la instrucción y de la enseñanza en la escuela». Pero de creer a una persona tan informada de la situación de entonces como Krupskaia, esta resolución que regulaba la articulación de la enseñanza y la producción «no fue nunca puesta en práctica»²⁵.

c) La formación moral: educación para la moral comunista

La formación intelectual general y la formación intelectual política están al servicio de la sociedad comunista. Ellas incluyen la *formación moral* o, más exactamente, *producen* la formación moral. El contenido de esta formación moral es importante para la comprensión del sistema educativo socialista (=bolchevique). Por ello es preciso remitirse a un pasaje del discurso de Lenin en el que afirma:

Toda la educación, toda la instrucción y toda la enseñanza de la juventud contemporánea deben inculcarle el espíritu de la moral comunista (*Ibid.*, 483).

25. N. K. Krupskaia, o. c., 145.147.

¿Qué entiende Lenin por «moral comunista» o, mejor aún, por «moralidad comunista»? Lenin pone al descubierto el hecho de que la moral burguesa se apoya en la explotación, y con ello pone en evidencia el «carácter de clase de la moralidad». Rechaza cualquier forma de moralidad deducida de conceptos «sobrenaturales», al margen de los criterios de clase:

Toda moralidad... tomada de concepciones al margen de la sociedad humana, al margen de las clases... es engañar, embaucar a los obreros y campesinos y embotar su conciencia en provecho de los terratenientes y capitalistas (*Ibid.*, 484).

Según Lenin, la moralidad sólo se da en la sociedad humana. Nadie, por otra parte, puede discutir esta afirmación. No sucede lo mismo respecto al segundo paso dado por Lenin: la moralidad queda sometida a la lucha de clase del proletariado:

Decimos que nuestra moralidad está subordinada por completo a los intereses de la lucha de clase del proletariado.

La moralidad es lo que sirve para destruir la antigua sociedad explotadora y para agrupar a todos los trabajadores alrededor del proletariado, creador de la nueva sociedad comunista (*Ibid.*, 484.485-486).

Estas palabras ponen de manifiesto que la moralidad está vinculada a la lucha de clases. Pero si se las sitúa en su contexto pierden su carácter tajante. Lenin dice, en aquellos años de hambre, que es preciso reeducar a los campesinos; que deben trabajar de acuerdo a un plan común; que no se les debe dejar a su propia iniciativa la posibilidad de retener *stocks* de trigo y servirse de ellos para especular; que deben ayudarse y sostenerse mutuamente; que deben evitar este tipo de reflexiones:

Si yo exploto mi parcela de tierra, poco me importan los demás; si alguien tiene hambre, tanto mejor, venderé mi trigo más caro. Si tengo mi puestecito de médico, de ingeniero, de maestro o de empleado, ¿qué importan los demás? Si me arrastro ante los poderosos y soy complaciente con ellos, quizás conserve mi puesto y a lo mejor pueda hacer carrera y llegar a burgués (*Ibid.*, 486).

Lenin concluye que esa forma de pensar no pueden darse en un comunista (cf. *Ibid.*). El hombre no debe preocuparse tan sólo de su propio interés, sino que el otro ha de estar siempre presente en su reflexión y en su acción. En este sentido, *la moral comunista encierra el mismo contenido que la moral humana universal*. De ahí que el comunismo insista en el hecho de que el pensamiento y el

sentimiento comunistas guardan correspondencia con los de toda la humanidad.

Estas disposiciones y esta actitud requeridas por Lenin o por el comunismo exigen la promoción de «hombres nuevos». Pero dado que no existen en la realidad tales hombres (muy al contrario, en todos los hombres se encuentran huellas del «espíritu explotador» y por muy pequeñas que sean estas huellas no se puede, sin embargo, negar su existencia), se puede, de acuerdo con la definición leninista de la moralidad, exterminar a todos los hombres que la minoría en el poder califica de «explotadores». Y de hecho, durante y después de la revolución de 1917, bajo la égida de esta consigna («es moral todo cuanto sirve para la destrucción de la antigua sociedad explotadora»), fueron destruidos millares y millares de hombres. Incluso bolcheviques y grupos próximos, como los socialistas revolucionarios, cayeron víctimas de la «moralidad comunista» cuando se quiso —o fue necesario— desembarazarse de ellos para asegurar su propia seguridad o por motivos políticos. Eran condenados y liquidados como «oportunistas», «desviacionistas», «limpiabotas de la burguesía», «traidores», «mencheviques», etc. Estas eliminaciones se apoyaban en la moral leninista, ya que estos grupos eran, de acuerdo con el dogma, auxiliares de la antigua sociedad, es decir, de la sociedad explotadora. De esta forma, apoyándose en una moralidad fundamentada sobre el concepto de clase, en la práctica se vino a justificar cualquier crimen. Esta moralidad invita a las masas a combatir conscientemente a los explotadores. La moralidad se nutre del odio. Y la escuela es la que ha de enseñar este odio contra los explotadores.

d) Una educación por la «disciplina consciente» en lugar de una educación por el adiestramiento

Toda educación es siempre *educación por la disciplina consciente*, llamada a sustituir el «antiguo adiestramiento». Esta es, según Lenin, «la marca distintiva de la sociedad burguesa». La autoridad, en la forma de iglesia o de poder del estado, hace fracasar, mediante el adiestramiento autoritario, a la gran mayoría de los miembros de la sociedad. El adiestramiento es ciego. Por el contrario, en la sociedad comunista, el individuo debe ser formado en la «disciplina consciente»; es decir, que el individuo, el alumno, debe captar, dentro de un marco racional, el nuevo orden social; hay que darle «ojos para ver», para que «unán a su

odio contra la vieja sociedad el querer, el saber y el estar dispuestos a unificar y organizar las fuerzas para esta lucha» (*Ibid.*, 481).

Vemos, por tanto, que la «disciplina consciente» está enteramente sometida al objetivo de hacer realidad una «voluntad unitaria» ordenada a los fines del comunismo tal como los concibe Lenin. El joven debe comprender la ideología, debe admitirla y someterse a ella, injertarla en su voluntad, cumplir sus exigencias. Es entonces cuando accede a la «disciplina consciente»:

Sin esta cohesión, sin esta disciplina consciente de los obreros y de los campesinos, nuestra causa está condenada a fracasar (*Ibid.*, 482).

Gracias a la «disciplina consciente», a la sumisión incondicional a lo que la ideología admite como verdadero, es decir, a la ciencia, pueden echarse los cimientos de la nueva sociedad comunista. La escuela, por su parte, debe impartir la educación teniendo en cuenta estos principios. Toda la ideología inoculada al alumno debe ser trasferida al terreno de los hechos mediante una acción voluntaria.

Resumiendo: la formación general, la formación politécnica, la educación moral y la educación por la disciplina consciente se apoyan para Lenin en procesos racionales. Al saber, al estudio, se les concede un papel preponderante. Tan sólo apoyándose en un saber que incluya la enseñanza del comunismo se puede llevar a cabo el desarrollo continuo de un pensamiento fundado sobre esta enseñanza. No se trata de un desarrollo de las posiciones de partida, sino un retorno a esas posiciones. Simplemente son transpuestos a la práctica bajo el control permanente de un pensamiento sometido a normas sólidamente establecidas. De esta forma, las representaciones morales remiten a principios fundados en la lucha de clases, se derivan de una instrucción deducida de premisas científicas y son fijadas de forma racional; la actividad está ligada a este «conocimiento científico». Gracias a la «ciencia», es decir, al marxismo revolucionario y al leninismo, el comunismo debe hacerse realidad. Para conseguir eso «necesitamos de la joven generación que ha comenzado a convertirse en hombres conscientes en las condiciones de lucha disciplinada y encarnizada contra la burguesía» (*Ibid.*, 487).

Sólo los «hombres conscientes» pueden, según Lenin, convertirse en *auténticos comunistas*. Estos puede ser «formados» de la forma más sólida en el tipo de escuela llamado «escuela de aprendizaje». Este tipo de escuela fue introducida en la Unión Soviética a partir de 1931. ¡Hasta esa fecha había durado el debate con los pedagogos!

3. *La contribución de N. K. Krupskaia a la formación política*

La mujer y compañera de Lenin, la pedagogo N. K. Krupskaia (1869-1939), se esforzó en articular y poner en práctica —bajo una forma más «humana»—, con conocimientos y amor pedagógicos, la orientación dada por el político Lenin a la escuela soviética después de 1917, orientación fundada sobre *la necesidad histórica y la convicción ideológica*, y proseguida por Stalin después de 1924²⁶. Krupskaia logró trasponer y concretizar el pensamiento de Lenin y hacerlo practicable en la realidad de la escuela. Supo dar una respuesta, en primer lugar desde un punto de vista pedagógico y sólo después desde un punto de vista político, a los problemas del «trabajo infantil», de la «formación política», del trabajo socialmente necesario. Según ella, un trabajo confiado a un niño debe ser suficientemente «asumido» para que le permita «crecer y desarrollarse»²⁷. Oponiéndose en este punto en cierta medida al político Lenin, piensa que el trabajo productivo de los niños debe siempre estar dictado por «consideraciones pedagógicas» (*Ibid.*, 141). Según ella, el problema de la educación de los niños debe resolverse a un *nivel pedagógico* y no primariamente político²⁸.

Colaboradora del primer comisario del pueblo para la instrucción, A. V. Lunacharski (1875-1933), Krupskaia contribuyó de forma decisiva a la construcción de una educación popular y ante todo de un sistema escolar. Fundamentalmente, se consagró a la elaboración y a la edificación de la educación política. Esta contribución suya a la edificación de la escuela política socialista es lo que vamos a examinar aquí de forma crítica. Pero este examen encierra sus dificultades. Los trabajos de Krupskaia en los que se refiere a estos temas son numerosos y, más aún, se caracterizan por una notable capacidad de adaptación a las tendencias políticas del momento. Con frecuencia Krupskaia iba tomando posición sobre «problemas del día» referentes a la educación po-

26. Cf. posteriormente 4.

27. N. K. Krupskaia, *Über die allgemeinbildende polytechnische Schule*, Berlin-O 1955, 85. A partir de ahora, citamos, dentro del texto, sólo la página y la fecha original de publicación.

28. Vemos ahora claramente aquello a lo que ya aludímos anteriormente p. 181, nota 10: Krupskaia se sentía próxima a una pedagogía orientada hacia el niño, y consiguientemente a la joven pedagogía soviética. Las citas siguientes avalan esta afirmación. Por otra parte, se adhirió también a los puntos de vista de la pedagogía leninista, por lo que en cierta manera se halla en una posición intermedia entre la joven pedagogía soviética y la pedagogía de los «dictadores».

litécnica a partir de la situación presente. Con ello se vio obligada a difuminar los fundamentos de su concepción de la educación, aun cuando ella siempre consideró que era fiel a las enseñanzas de Marx o de Lenin, o a los dos. Indiscutiblemente contribuyó al desarrollo de la pedagogía política de la Unión Soviética, aunque tras la revolución estuvo muy cerca de la pedagogía pequeñoburguesa. Es precisamente esa época cuando concibe una teoría que permita el desarrollo de las «fuerzas de los niños» y de la «individualidad de cada niño», que le permita expresar su «pulsión creadora» en un mundo adaptado para este fin (cf. 1918, 41 ss). Apoyándose en Rousseau, que quería dar a Emilio una «educación política», Krupskaia se muestra favorable a una escuela que guarda semejanzas con la de Blonskij:

Concebimos una escuela que en verano vaya a establecerse en cualquier comuna rural, donde los alumnos se familiaricen con la agricultura en el seno de la naturaleza; en invierno, los alumnos estudiarán los procesos de producción en alguna fábrica o taller. En el primer grado, en las clases más inferiores, se aprenderá lo que está más próximo a la vida, quizás lo referente a los distintos oficios artesanales; en las clases superiores, es preciso volver sobre estos conocimientos de forma coherente (1918, 50).

Más adelante expresa el deseo de que la escuela esté orgánicamente ligada a la vida y recomienda —sin emplear el concepto— el «método de los complejos»:

Se les hará conocer a los niños por medio de libros (Brehm, por ejemplo) las diferentes razas de gallinas y sus modos de vida; esto les invitará a observar sus propias gallinas y se les ocurrirán diferentes preguntas: la curvatura de los huevos, por ejemplo; entonces se entablará una discusión sobre la curvatura artificial y las explotaciones construidas a este efecto; se discutirá sobre la cría de aves; del problema de la alimentación surgirán toda una serie de cuestiones... ¡Y cuántos problemas de cálculo pueden derivarse del problema de las gallinas y de los huevos! (1919, 54).

Krupskaia nunca abandonó esta *orientación especial hacia los niños*. Así, por ejemplo, siempre subrayó que en el trabajo productivo se debía tener siempre en consideración el desarrollo psicológico de los escolares. Todavía en 1936 explicaba que «el trabajo de los niños durante el verano... debe revestir un carácter de campamento de pioneros» (p. 142), que nos recuerda la robinsonada veraniega de Blonskij. El niño ocupa el lugar central en su pedagogía. Todas las medidas preconizadas se orientan, como en Blonskij, hacia el interés del niño.

Bajo la influencia de Lenin y de las condiciones económicas y sociales de los dos primeros decenios posteriores a la revolución, Krupskaia se orientó hacia una pedagogía *más sistemática y más rígida*, de acuerdo con el principio general de la articulación de la escuela y la vida. A pesar de haber estado muy cerca de la tesis de la «muerte de la escuela», sin embargo rechaza este punto de vista a partir de 1930 (i) y la emprende contra los «espíritus fantásticos» que quieren suprimir la escuela:

La escuela no desaparecerá ni siquiera en el futuro... La educación y la instrucción de los niños seguirá siendo necesaria también en los tiempos futuros. (Son necesarias) una educación y una instrucción sociales sistemáticas de colectivos infantiles por parte de los adultos. La escuela seguirá existiendo (1931, 138).

Volvemos a encontrar que *la pedagogía ocupa el lugar preferente sobre la política y la facilidad de adaptación a la evolución política* que caracterizan a Krupskaia en sus propuestas en torno a una educación politécnica. Insiste expresamente en el hecho de que la educación politécnica debe llevarse a cabo —como hemos indicado— a un nivel pedagógico. Consiguientemente no quiere dejar la formación politécnica en manos de «actividades económicas colectivas» tan sólo, o sólo en manos de las fábricas. Este trabajo, por el contrario, debe ser realizado bajo su aspecto pedagógico. De no hacerlo así, podría suceder que los niños fueran empleados para «el trabajo más monótono imaginable» y vieran su horizonte prematuramente limitado por su «educación profesional» (p. 85). Para evitar estos inconvenientes, recomienda una unión estrecha entre los trabajos económicos colectivos y la escuela, entre la fábrica y la escuela, el taller y la escuela, es decir, una *unión constante del trabajo con la teoría*, o mejor: según Krupskaia, no se debe hablar de formación politécnica. Para hacerse entender, pone el siguiente ejemplo de lo que es una incorrecta comprensión de la educación politécnica:

Cerca de Kislovodsk hay un hogar infantil al que se le ha bautizado con el nombre de escuela politécnica. Allí hay una habitación con el rótulo siguiente: «taller de punto y ganchillo»; y en este taller de punto, las chicas hacen punto de pie, mientras que una vieja, sentada, les da consejos... igual que sucedía en tiempo de nuestras bisabuelas... Todos estos talleres «politécnicos» no son en realidad más que talleres artesanos. El riesgo de desviarse hacia pequeñas actividades artesanales representa un gran peligro (1930, 118).

En efecto, la educación politécnica de la costura debe comportar algo más que el simple adiestramiento en esta actividad.

Este adiestramiento debe estar articulado sobre «el conocimiento de una materia y unos instrumentos». El niño debe entender que se pueden poner en juego procesos idénticos empleando una materia e instrumentos diferentes. El ejemplo siguiente es sencillo pero instructivo:

La muselina ha de coserse con una aguja diferente a la de coser otro tejido; el cuero hay que coserse con una lezna, y sin embargo el papel no se cose sino que se pega, y la madera no se cose sino que se clava, etcétera. Esto es ya una iniciación política a la cultura (1929, 67).

Basta considerar este ejemplo para ver claramente que Krupskaia, sin salirse de la orientación de Karl Marx, *concibe la formación política como una interrelación entre trabajo productivo y enseñanza*. Esto se pone de manifiesto cuando la joven pedagoga soviética escribe que la escuela debe esforzarse «por organizar directamente a los niños en la producción» (1929, 73). Para que este principio se haga realidad de modo correcto, es necesario que los niños sean instruidos en una «central eléctrica», un «taller de ferrocarril», una fábrica, «explotaciones industriales», en los sectores de base más importantes de la producción, y acceder así a los conocimientos generales y fundamentales de la tecnología y la agronomía. Krupskaia subraya explícitamente que «la formación política viva está ligada a una actividad profesional, a un trabajo socialmente útil» (1930, 81). Para ella «muerta» es toda formación política concebida como «especialización» (*Ibid.*). Desde este punto de vista, tiene igualmente sus reservas sobre los talleres propios de las escuelas. En ellos es claro el peligro de caer en la «especialización» y en el trabajo artesanal. Allí resulta imposible la variedad en el trabajo que exige el trabajo industrial, y apenas si subsiste relación con la producción auténtica. Y este es precisamente el aspecto más importante para Krupskaia. Su crítica es la siguiente: en los talleres escolares lo que se pretende es «ejecutar brillantemente un trabajo». Lo que ella quisiera sería que ese ejercicio estuviera sometido al imperativo de formar al alumno en un oficio; pero esta formación sólo desempeña un papel secundario en la forma de educación política que ella denuncia, mientras que lo que tendría que ocupar el primer lugar debería ser la *formación para el conocimiento técnico fundado en la praxis*.

Krupskaia considera esencial no sólo la articulación de la formación profesional sobre la producción, sino también su articulación sobre las demás materias:

Comenzar por preguntar *cómo se articula la educación para el trabajo con la enseñanza de las demás materias*: éste es un test que permite descubrir si se trata de formación politécnica o de una pequeña actividad artesanal o, peor aún, de la simple manipulación desprovista de objetivo de un instrumento cualquiera (1930, 118).

Krupskaia vuelve incesantemente sobre este «problema fundamental» de la formación politécnica: la articulación del trabajo productivo con el estudio (1931, 127) y la necesidad de impregnar todas las materias del «principio politécnico»:

(La formación politécnica) debe penetrar todas las materias, y debe traducirse en la elección de la enseñanza tanto en física como en química, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. *Es necesario articular mutuamente las distintas materias*; es necesario articularlas con la actividad práctica y en especial con la formación del trabajo. Sólo si se da esta articulación, la formación para el trabajo puede revestir el carácter de politécnica (1929, 72).

La necesidad de relacionar orgánicamente las distintas materias relativas a las ciencias naturales y a las ciencias sociales con el trabajo productivo tal como se expresa en esta orientación pedagógica *no debe constituir un obstáculo para el trabajo escolar sistemático*. Mientras, como hemos indicado, Krupskaia se pronunciaba al comienzo (a partir del principio de la articulación de la escuela sobre la vida) a favor de un modo de trabajo fundado sobre el método de los complejos y de gran amplitud, más tarde, bajo el influjo —al menos teórico— de la concepción leninista del «aprendizaje», abandona este punto de vista. Esto aparece de forma particularmente clara en su discusión sobre la praxis de la escuela americana, a la que le reprocha el no retener de la teoría más que aquello que es necesario para la realización de sus objetivos prácticos. Por ello califica de «utilitario» el plan de enseñanza de la escuela americana (cf. 1931, 132 ss). Por el contrario, el punto de vista científico que, según su opinión, preside la concepción del plan de enseñanza soviético, exige que no se impartan sólo «conocimientos construidos de piezas y parcelas», sino un todo dividido en partes esenciales. Pero esto resulta imposible si no se da una enseñanza sistemática.

La articulación de la enseñanza con la producción y la producción con la enseñanza no significa por tanto, para Krupskaia, una renuncia a la forma sistemática de enseñanza. Al contrario: es preciso que ésta se adecue a la sistemática de cada especialidad. Este punto de vista, diferente al de 1920, iba a traer dificultades en la práctica de la enseñanza. Esto se deduce del «Proyecto de un memorándum sobre la enseñanza politécnica dirigido al co-

mité central del PCU (B)» que Krupskaia redactó en 1936. Allí indica que la formación política, desde la creación de la Unión Soviética, debe ser llevada a la práctica en medio de grandes dificultades²⁹. Esta formación se llevó a cabo muy frecuentemente al margen de la producción y fue confinada a un terreno abstracto e intelectual³⁰. Esta concepción unilateral, que condujo al abandono total de la enseñanza política, es combatida por Krupskaia en su memorándum. Allí afirma:

Un material de encuesta recogido recientemente indica una reducción de la enseñanza del trabajo político, su transformación en una materia no obligatoria y su liquidación completa en toda una serie de escuelas (1936, 147-148).

En el memorándum se reconoce el fracaso de la puesta a punto de una «enseñanza política» concebida como articulación estrecha de la enseñanza con la producción; la exigencia de un reforzamiento de la enseñanza sistemática, lanzada simultáneamente, indica que (dejando al margen las dificultades impuestas por las condiciones externas) en la pedagogía no se llegó a unir estos dos elementos. De hecho, resulta difícil aplicar, en las condiciones en que se desenvuelve hoy la escuela (en todo el mundo, y no sólo en la Unión Soviética), los principios de la unión de la escuela y la vida con la enseñanza sistemática. Porque, o bien es la enseñanza sistemática la que determina el plan general de enseñanza, en cuyo caso hay que rechazar el principio que pretende «partir de la vida», o al menos limitar considerablemente su alcance; o se coloca en la base del trabajo escolar el principio de la unidad de la escuela y de la vida, y entonces es absolutamente imposible someterse a las exigencias de la enseñanza sistemática, o lo es a costa de grandes dificultades. Esta alternativa no puede ser resuelta más que en la línea de un compromiso, en el que ambos principios «sacrifiquen» parte de sus exigencias. La escuela socialista de orientación soviética hasta hoy ha venido esforzándose por conseguir este acuerdo.

En un punto Krupskaia va más allá del contenido original de la formación política tal como la había concebido Marx. Como ya sabemos, Marx pensaba que había que proporcionar

29. No olvidemos, sin embargo, que entonces faltaba casi todo lo más elemental de la escuela. Krupskaia: «Si con frecuencia describimos a nuestros talleres escolares como políticos, esto sólo lo hacemos para consolarnos»: 1930, 103.

30. Con seguridad, los puntos de vista «intelectuales» de Lenin le fueron impuestos por la situación del momento.

una formación básica en las ramas maestras de la industria a fin de que el alumno adquiera una práctica y unas capacidades laborales generales. Krupskaia, sin embargo, en estrecha unión con las concepciones de Lenin, y animada por el deseo de darles cuerpo, vincula *la formación politécnica a las exigencias de la construcción de la industria soviética*:

No tenemos derecho a hablar de la escuela politécnica sin vincularla a las tareas generales que afectan a nuestro país (1931, 130).

Para desarrollar esta tesis apela a la autoridad de Engels, quien en el *Anti-Dühring* había escrito que era necesario unir orgánicamente la formación politécnica a la construcción del socialismo³¹. De esta forma, según Krupskaia, *la formación politécnica debe estar al servicio de la necesidad social y responder a las tareas propias de la construcción del socialismo*. Las proposiciones prácticas de esta importante pedagogo soviética van más allá de los ejemplos escogidos por Marx (el molino y el reloj) y de su importancia en la historia de la técnica. Ella propone como temas de trabajo y como consignas: visitas a las fábricas, incluso a las «retrasadas», la «electrificación del país», «estaciones para máquinas y tractores», «talleres del ferrocarril», la «técnica moderna», «problemas técnicos de las comunicaciones», «organización y planificación del trabajo» (1931, 67-151).

Con el desarrollo de estos temas, Krupskaia quiere hacer caer en la cuenta de los cambios sobrevenidos en el proceso de producción y ayudar a trasformar la Unión Soviética para que deje de ser «uno de los países más retrasados en el terreno industrial» (1929, 71) y se convierta en un país industrialmente avanzado. El joven —el obrero— debe poder adaptarse, a lo largo del proceso de construcción del socialismo, a los cambios incessantes a través de su intervención en las condiciones de la producción. Ante todo, debe formarse, gracias a una «educación politécnica correctamente entendida», para llegar a ser «un trabajador plenamente desarrollado» (1929, 74). Pues para todos los socialistas el objetivo de la «educación politécnica» es, en palabras de Krupskaia, «la educación polivalente de un trabajador desarrollado que pueda ser al mismo tiempo agente y dueño de la producción» (1930, 115).

Resumen. La concepción de la escuela para Krupskaia está sometida a normas pedagógicas. Arranca de la pedagogía de los

31. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, Madrid 1968, 307 ss. 347.

años postrevolucionarios: una pedagogía adaptada al niño, a su crecimiento. Sin temor a equivocarnos no interpretaríamos mal a Krupskaia si afirmáramos que hubiera preferido que el niño pudiera evolucionar «libremente» hacia el comunismo en un mundo comunista. Pero como el mundo no se regía todavía por las normas del comunismo, se plegó a las exigencias de los políticos y se pronunció a favor de una pedagogía más rígida, más sistemática. Sin embargo, defendió enérgicamente la unidad del trabajo productivo y de la enseñanza que había sido rota por el curso de los acontecimientos históricos y, en gran medida, por la orientación impuesta a la escuela por Lenin. Todavía en 1930, Krupskaia se lamenta de que «en la escuela de masas no haya sido aún implantada la educación politécnica» (1930, 103). Lógicamente Krupskaia se refería a la «formación politécnica» tal como *ella* la entendía, es decir, una formación que proporcione unos conocimientos y una práctica de cara a lograr una formación técnica básica en el período de construcción del socialismo, haciendo nacer una nueva «raza de productores polivalentes», según la fórmula que Krupskaia tomó del *Anti-Dühring* (1930, 121).

Pero la realidad escolar siguió el camino que le habían trazado los políticos: la constitución de la «escuela del aprendizaje» concebida sobre bases ideológicas. Los textos de 1936 y el esbozo de memorándum a los que nos hemos referido anteriormente son índice de la energía con que Krupskaia se opuso a esta orientación. A la dirección del partido le reprocha el no haber aplicado las resoluciones sobre la formación politécnica de los años 1931-1932. Allí se exigía, según ella, que la enseñanza politécnica debía constituir parte integrante de la educación comunista proporcionando a los alumnos los «conceptos básicos de las ciencias», debía familiarizarles «en la teoría y en la praxis con las principales ramas de la producción» y llevar a cabo una estrecha unión entre enseñanza y trabajo productivo (1930, 145).

Estas resoluciones exigían, consiguientemente, a los comisarios del pueblo para la educación de las repúblicas de la Unión «proseguir a gran escala la construcción de redes de talleres y de naves de trabajo manual en las escuelas durante el año 1931 y ligar este trabajo escolar a las actividades de la economía colectivizada soviética, al trabajo de las explotaciones, de las estaciones de máquinas y tractores, llegando a establecer acuerdos con ellos» (1930, 145).

Vemos, por tanto, cómo estas resoluciones que responden a los deseos de Krupskaia, requieren que el trabajo social productivo de los alumnos esté sometido a los fines de la enseñanza y de la educación.

Por haber programado el trabajo escolar de acuerdo con normas pedagógicas, permaneciendo naturalmente dentro del marco de la ideología comunista, y haber desarrollado los principios de la unión de la enseñanza con la producción socialista, de la escuela con la vida, de la sistematización de la enseñanza, de los planes de educación, Krupskaia ocupa en la pedagogía soviética una *posición intermedia entre la pedagogía marxista del comienzo de los soviets y la pedagogía leninista-staliniana*. Está cerca de Blonskij, pero también de Lenin, cuyas exigencias pedagógico-políticas fueron «pedagogizadas» y pasadas por ella al terreno de la infancia y la escuela.

4. *La concepción político-escolar del stalinismo*

Ya hemos afirmado en numerosas ocasiones que en la Unión Soviética *la escuela se orientó de acuerdo con las exigencias de los políticos y las que imponían las urgencias del momento*. Stalin prosiguió de forma consecuente la aplicación de la concepción leninista en materia de política escolar e impuso un ritmo «más duro» en lo referente a la doctrina (el estudio de la ideología). No se contentó con «negar» el marxismo a un nivel teórico, sino también a un nivel práctico, así como la pedagogía fundada sobre esta doctrina: la pedagogía de la articulación de la enseñanza con la producción material. Ciento que no dejó un momento de insistir en la necesidad de esta articulación. Pero en la práctica no hizo nada para convertirla en realidad. Como corolario de la tesis de Lenin según la cual el comunista «debe asimilar todo el saber humano anterior», la enseñanza emprendió un derrotero cada vez más intelectual e ideológico.

Pero, de acuerdo con la doctrina marxiana, este «saber humano acumulado» forma parte de la «superestructura» espiritual y cultural de las relaciones de producción no comunistas. De esta forma, Stalin, al igual que precedentemente Lenin, obliga a las masas y a la clase dominante a asimilar un saber que no guarda correspondencia con las relaciones de producción existentes. A menos que se admita la existencia de un saber, de una cultura, de una «superestructura» espiritual por encima de las clases. Si este es el caso —y como hemos visto, Stalin, en su «teoría del lenguaje», se expresa en este sentido—, la cultura ya no es el reflejo de la realidad económica ni el espíritu «el producto más elevado de la materia» (Engels). El espíritu y la materia, la cultura y las relaciones de producción son por tanto relativamente autónomas entre sí y necesariamente guardan relación, por su esencia, con el

hombre. Según ello, esta «nueva» ideología, el estalinismo —variante del leninismo—, reviste una cierta originalidad. No surge de las relaciones de producción y es «ínculcada a la fuerza» a la joven generación aprovechando la posición de poder con vistas a asegurar la situación de poder de un solo hombre.

La enseñanza fue impartida en una «escuela de aprendizaje» que, en lo que se refería al «adiestramiento», superaba a las fórmulas que habían estado vigentes en las antiguas escuelas militares prusianas. Por eso podemos considerar una inconsciencia o una ironía quizás el que la «escuela de aprendizaje» se calificara de «escuela del trabajo», o sea, la escuela propia del período postrevolucionario. El concepto de «escuela del trabajo» en la Unión Soviética es suficientemente amplio como para abarcar desde la teoría de la «muerte de la escuela» al disolverse en el proceso del trabajo fabril, hasta la escuela de aprendizaje fundada sobre una instrucción intelectual e ideológica. Esta escuela se preocupó ciertamente de iniciar en el proceso del trabajo, pero tan sólo de una forma «abstracta», es decir, separada de la producción.

¿Qué objetivos se alcanzaron? Fundamentalmente, la «escuela del trabajo» alcanzó dos objetivos:

1) formó fuerzas cualificadas de trabajo que se hicieron cargo de la colectivización e industrialización de la economía (lo que pone de manifiesto —dicho entre paréntesis— que, para conseguir este resultado, no es necesario realizar un trabajo productivo en la escuela);

2) produjo ideólogos formados intelectualmente en el espíritu del leninismo y del stalinismo.

Tan sólo esta escuela, dotada de un contenido político rígido, puede ser considerada «una herramienta válida para la transformación comunista de la sociedad». Ella formó a «los constructores de la nueva sociedad soviética». La «pedagogía libre» del «dejar crecer libremente» en y por medio del proceso del trabajo fue tachada de «burguesa» y sustituida por una escuela capaz, gracias al poder de la ideología, de modelar a la juventud, de formar una élite de dirigentes dotada de una voluntad de hierro. Lenin y Stalin creyeron que la juventud formada así, si bien no podía gozar de la sociedad comunista, pondría al menos los fundamentos de ella:

La generación que tiene hoy 15 años, verá la sociedad comunista y será ella la que la construya (OE III, 490).

Esto era lo que anunciaba Lenin a la juventud en 1920, esperando que ese anuncio se convirtiera en una ayuda para sus

principios educativos se hicieran realidad lo más pronto y lo más rápido posible. La idea de que la sociedad comunista en la que cada uno podría vivir de acuerdo con sus posibilidades y sus necesidades se haría realidad en un futuro próximo era una de las convicciones inamovibles de Lenin: «La revolución internacional está ya a la vista», escribía el 11 de noviembre de 1918³². A los enemigos de la revolución había que «romperles la columna vertebral» sin contemplaciones.

Pero las conquistas sólo se verán definitivamente arraigadas mediante la promoción de una humanidad «nueva» impregnada en la mentalidad proletaria. Lenin y más tarde Stalin estaban firmemente convencidos de que esta mentalidad podía ser «inculcada» desde fuera, y esto, en una escuela a la que se calificaba de «escuela del trabajo», siendo más bien en realidad «escuela del partido». Se conservó el concepto heredado de la pedagogía socialista liberal rusa, pero, aproximadamente a partir de 1928, se le fue cargando cada vez más de un contenido al que se le podía considerar tanto «burgués» como «bolchevique-revolucionario». Ya que, *desde el punto de vista de la forma*, esta escuela existía ya en la sociedad burguesa. En cuanto al *contenido*, sólo una educación política rigurosa representaba la «ciencia moderna». Pero este «sólo» significa al mismo tiempo «todo». El leninismo-stalinismo se erige en fuerza espiritual que imprime su sello a todas las disciplinas. La «formación» no tiene la menor independencia con respecto a la «política»; la escuela no es un recinto relativamente autónomo; e incluso la política está regentada por la ideología. Ambos dominios, por tanto, el de la política y el de la formación, se convierten en realidades dependientes del partido y de la ideología. La escuela soviética —calificada de «escuela del trabajo»— cumple una función dependiente exclusivamente de la ideología y de la política del partido.

Durante la era staliniana es el ZK y, en último extremo, Stalin, quienes determinaban la orientación pedagógica. Según las esferas superiores del partido, era necesario formar especialistas cuyas realizaciones traspasaran la economía occidental en sus diferentes dominios y en los que, al mismo tiempo, la convicción ideológica fuera absoluta. Por tanto, no se trataba ya de tender hacia la «disponibilidad absoluta» del hombre —meta del desarrollo histórico y resultado final de la lucha de clases—. Este fin, impuesto por la necesidad natural de la historia, fue prácticamente marginado. En este sentido, las metas objetivas que se fijaron Lenin y Stalin constituyen una traición a las metas de la revolución proletaria.

32. Citado por D. Shub, *o. c.*, 394.

Las causas de estas diferencias y de estas modificaciones introducidas en la orientación de la política escolar comunista son, en último análisis, de naturaleza económica. La economía obligó a los dirigentes del partido a adaptarse a las leyes de la economía mundial y de un desarrollo industrial elevado, si no querían desaparecer. Teniendo en cuenta estas determinaciones, tanto en el período de la «dictadura del proletariado» como en el del «socialismo», resultaba prácticamente inviable pensar en llevar a la práctica una formación tal como la había concebido Marx, es decir, una formación que implicaba la disolución de la escuela y la integración del proceso de formación en el proceso de trabajo. Sin embargo, Stalin piensa hacer realidad una educación conforme al espíritu del marxismo-leninismo contentándose con «repetir de forma sistemática pretendidas verdades "universales" y renovándolas pacientemente»³³. Pero todavía es necesario —como Stalin, en su testamento *Los problemas económicos del socialismo en la URSS* (1952) invitaba a hacer— recorrer «toda una serie de etapas del camino hacia la trasformación económica y cultural de la sociedad», necesario para: «convertir el trabajo, de un simple medio para asegurar la propia subsistencia, en la primera necesidad de la vida y en propiedad social, en fundamento inamovible e intangible de la existencia de la sociedad»³⁴. Esta etapa parece estar alcanzado ahora. El programa del PCUS de octubre de 1961 proclama solemnemente: «La generación soviética actual conocerá el comunismo»³⁵.

Antes de analizar esta última etapa y sus consecuencias pedagógicas, vamos a estudiar en A.S. Makarenko *la forma más elaborada de la instrucción escolar socialista y de la instrucción fundamental en el trabajo*.

III. LA PEDAGOGÍA DE A. S. MAKARENKO AL SERVICIO DE LA ESCUELA DEL SOCIALISMO BOLCHEVIQUE

*Introducción; la obra de Makarenko,
modelo y ejemplo de educación soviética*

A. S. Makarenko (1888-1939) está hoy considerado como el pedagogo soviético por excelencia. El modelo de educación co-

33. J. Stalin, *Okonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR*, Stuttgart 1952, 11.

34. *Ibid.*, 66.

35. *Programm und Statut der kommunistischen Partei der Sowjetunion*, Berlin 1961, 134.

lectiva programado por él quiere hacer posible, es decir, quiere anticipar la sociedad sin clases. Su *colectivo* no está concebido, como en Marx, como un «medio ambiente» que permita hacer realidad lo que ya existía potencialmente en el proletariado, sino, de acuerdo con la perspectiva leninista y staliniana, remite a un determinado *espacio y a los medios capaces de llevar a cabo una educación consciente y sistemática* orientada hacia la meta que la ideología asigne. El mismo Makarenko se consideraba a sí mismo un ejecutivo de la filosofía del leninismo-stalinismo:

El camarada Stalin es la encarnación del partido bolchevique, la bandera bajo la que vencimos y venceremos (VII, 1937, 35; APS, 172)³⁶.

El «salto ético a una "nueva calidad"», es decir, la moral comunista de la solidaridad y del odio sin piedad hacia los enemigos del partido, no es fruto de la evolución, sino de la «tecnología pedagógica» consciente.

Makarenko emprendió su labor de «reeducación» en las condiciones más difíciles. En un principio, a partir de 1920, fue en una «colonia para delincuentes menores» —la colonia Gorki— y más tarde —de 1928 a 1935— en la «comuna de trabajo para jóvenes F. E. Dsersinski»³⁷ que le había sido confiada por el GPU ucraniano. Su experiencia, por tanto, la adquirió en una colonia educativa, y sólo más tarde trasplantó los principios que allí había adquirido al terreno de la educación escolar. Pero estos principios no pudieron ser aplicados de forma total y en toda su amplitud, debido a que la educación que se impartía en estas colonias podía y debía funcionar en condiciones diferentes a las que se daban en la educación escolar. Sin embargo, es preciso observar que la *trasposición de la teoría de la educación colectiva a la escuela*

36. De la actividad publicística de Makarenko, destacamos: *Der Marsch des Jahres Dreissig* (1932); *Der Weg ins Leben - ein pädagogisches Poem* (1933-1935); *Ehre* (1937); *Ein Buch für Eltern* (1937); *Flaggen auf den Türmen* (1939); *Probleme der sowjetischen Schulerziehung* (1938); *Erziehungsprobleme in der Sowjetschule*: *Pravda* (23. III 1938). Citamos por *Werke* I-VII, Berlin-O 1956-1960 (cita: I-VII, año de publicación y página). Además, utilizamos las ediciones de *Der Weg ins Leben - Ein pädagogisches Poem*, Berlin-O 1953 (citamos: P.); *Flaggen auf den Türmen*, Berlin-O 1954 (citamos: Fl.); *Ausgewählte pädagogischen Schriften*, Berlin-O 1953 (citamos: APS); *Vortäge über Kindererziehung*, Berlin-O 1958 (citamos: V).

37. F. E. Dsersinski (1877-1927), hijo de un rico propietario polaco, asceta y «santo» de la revolución, fue encargado por Lenin el 20 de diciembre de 1917 de montar una organización para combatir la contrarrevolución. El nombre de esta policía secreta, «tcheka», fue el símbolo del terror; posteriormente el nombre fue sustituido por GPU, NKWD, MWD.

normal, que imparte una instrucción general, constituye una exigencia propia de Makarenko y de la pedagogía soviética. Aunque bien es verdad que la pedagogía soviética no llevó a la práctica esta exigencia hasta que el PCUS hizo suya la concepción pedagógica de la *instrumentalización del hombre* tal como preconizaba Makarenko. Entonces, después de 1936, la dirección del partido afirmó con mayor convicción aún que *la pedagogía de Makarenko constituía el mejor medio de formación del hombre soviético nuevo*. Es interesante constatar que esta «formación» no se llevó a cabo más que cuando Makarenko se retiró de la actividad educativa práctica para dedicarse a actividades literarias pedagógicas y a pronunciar conferencias. Pero Makarenko no fue plenamente reconocido como pedagogo soviético más que tras su muerte repentina a comienzos de 1939.

Makarenko, como hemos indicado, se inclina en un comienzo por que la instrucción se imparta exclusivamente dentro de una colonia. Aunque esta concepción en sí, ya era interesante, sin embargo no hubiera podido tener validez general ni hubiera podido servir de modelos para la pedagogía soviética si hubiera permanecido confinada dentro de los límites de una colonia. Pero dado que en la comuna debía emprenderse una *reeducación de dos tipos*, esta obra reviste para la pedagogía soviética la mayor importancia. La primera reeducación se lleva a cabo con delincuentes, para hacer de ellos hombres «normales», y la segunda está orientada a convertir a los hombres normales en «hombres soviéticos nuevos». Naturalmente, ambas metas se persiguen paralelamente en el proceso educativo; pero a nivel teórico, se trata de dos procesos que han de ser distinguidos. Dando por sentado que la construcción del «nuevo hombre soviético» es la tarea y el objetivo de la pedagogía soviética, los dos métodos educativos utilizados por Makarenko para la realización de su doble proyecto fueron traspasados a la esfera de la educación normal. *La educación escolar, que hasta entonces se había concebido en la Unión Soviética como una realidad relativamente abierta, se orientó según el modelo de la educación cerrada impartida en colonias educativas*³⁸. Se creía poder «tratar» al individuo en el espacio escolar de la misma manera que en la comuna. Por consiguiente, se puede afirmar con razón que Makarenko influyó y determinó la educación escolar en sí misma. Ciento que esta «trasposición», por las razones indicadas anteriormente, no logró imponerse del todo. Y condujo a que hoy, en la Unión Soviética, se insista cada vez

38. A este respecto, es preciso recordar la lucha entablada entre la pedagogía oficial del partido y la pedagogía de los pedagogos.

más en la conveniencia de una *educación de internado para todos los niños*. Si esta tendencia llegara a imponerse, la pedagogía de Makarenko no tardaría probablemente en conocer nuevos éxitos, y la reeducación de delincuentes en colonias se convertiría en la «norma» de la educación soviética³⁹. Frente a estas tareas futuras, la pedagogía soviética debe conceder la mayor atención a los principios de Makarenko. Por este motivo, es indispensable, de cara al objetivo que nos hemos fijado, que examinemos la obra de este muy importante pedagogo del colectivismo, a pesar de que Makarenko, desde 1920, no enseñara en ninguna escuela «normal» ni elaborara una teoría propia acerca de esta enseñanza. *Todos sus principios de instrucción escolar fueron tomados del régimen penitenciario y fueron trasplantados al terreno de la pedagogía escolar general*. Por este motivo es preciso que examinemos detalladamente la educación que se impartía en la comuna.

Antes de que examinemos este «trasplante», es conveniente que describamos el medio de educación empleado en la comuna —el *trabajo*— así como el más importante «instrumento» educativo —el *colectivo*—. Daremos, por tanto, los siguientes pasos:

- 1) La educación por el trabajo, medio para la educación del hombre colectivo;
- 2) la educación colectiva, forma fundamental de la educación del hombre colectivo (=del hombre soviético nuevo);
- 3) frutos del trasplante de la pedagogía de la colonia a la escuela;
- 4) Makarenko, ¿era un pedagogo bolchevique?

Esta última cuestión no parece de gran importancia, debido a que la imagen de Makarenko que ofrece la literatura no responde a la realidad, es contradictoria. Makarenko es presentado tanto como un «humanista» al que no se le puede aplicar sin más el adjetivo de soviético, y mucho menos los de «marxista-leninista-staliniano»⁴⁰, como un funcionario del partido que puso su pedagogía bien estructurada al servicio del leninismo-stalinismo⁴¹.

39. Cf. W. Nastańczyk, *Makarenkos Sowjetpädagogik. Kristische Analyse einer Kollektivierung*, Heidelberg 1963, 45 ss.

40. Cf. W. Rest, *Über Sowjetrussische Pädagogik I: Das «Pädagogische Poem» A. S. Makarenkos*, en *Die Kirche in der Welt*, 1952, 61 s.

41. Cf. W. Nastańczyk, o. c.; G. Möbus, *Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus*, Köln 1959, 74 s.

1. *La educación por el trabajo, medio para la formación del hombre colectivo*

Como hemos indicado más arriba, la tesis de «la educación para el trabajo por medio del trabajo», constituye la base de la educación socialista. Esta tesis se fundamenta sobre la concepción antropológica de Marx y Engels. De acuerdo con ella, el trabajo ha sido el medio mediante el cual el hombre ha llegado a ser hombre. Makarenko parte igualmente de este punto de vista para construir su pedagogía:

Una educación soviética rectamente entendida es absolutamente impensable si se concibe independientemente de una educación basada en el trabajo. El trabajo constituyó siempre el fundamento de la vida humana, de la prosperidad de la sociedad y de la cultura humana. En nuestro país el trabajo ha dejado de ser un objeto de explotación y se ha constituido en una realidad honorable, gloriosa, valiente, heroica. Nuestro estado es un estado de trabajadores activos, y nuestra constitución contiene la afirmación siguiente: «Quien no trabaje, que no coma» (IV 418; V, 52-53).

El trabajo forma, según Makarenko, una *conciencia colectiva*, habitúa al individuo a la *disciplina consciente, fortifica su voluntad*, y hace aparecer *propiedades espirituales cualitativamente nuevas*, de las que puede surgir una *ética comunista*.

El trabajo y la conciencia colectiva constituye una unidad desde la perspectiva de una coherencia antropológica⁴². La conciencia colectiva «correcta» —que se identifica con la conciencia proletaria, socialista, comunista o soviética— es producida por el trabajo «rectamente entendido», que es siempre un trabajo socialmente útil; su función consiste en permitir la subsistencia del grupo, en este caso, la comuna, de la que el individuo es miembro. Tan sólo este trabajo arraigado en las necesidades de la existencia y beneficioso para la sociedad (para el grupo, para la comuna) puede conformar la conciencia individual y facilitar la integración del hombre en la colectividad. Por esta razón, nadie debe gastar los frutos del trabajo ajeno; al contrario, cada uno debe aportar su contribución para la adquisición del alimento y para la confección de los vestidos, es decir, contribuir al crecimiento de la productividad del trabajo:

¿Cómo 150 miembros de la comuna, o sea, 300 brazos, no van a ser capaces de procurarse el alimento necesario? ¿Cómo va a ser posible semejante cosa? Deben ser capaces de procurarse por sí mismos su subsistencia. No hay otra solución (V, 201; APS, 68).

42. Por este motivo resulta difícil separar, en las páginas que siguen, el problema de la educación colectiva y el del trabajo.

Esta lucha «por la subsistencia sin más adornos» une a los hombres —en este caso, a los miembros de la comuna— y los construye en grupo. Los miembros no piensan ni actúan al margen del grupo, como veremos posteriormente. El objetivo compartido por todos, impuesto por la necesidad, de procurarse la subsistencia forma, según Makarenko, la conciencia colectiva y, posteriormente, la sociedad socialista y comunista. En esta sociedad, el trabajo, percibido hasta entonces como coacción y «alienación», se convierte en la primera necesidad del hombre, y éste, motivado por los incesantes progresos de su conciencia colectiva, se consagra con alegría y con gusto al trabajo socialmente útil.

Por tanto, el trabajo útil es necesario en la comuna para la supervivencia del grupo. Makarenko siempre tuvo a gala el que su comuna estuviera organizada en función de una «producción real» (V, 196; APS, 65). Pero reconoce que, al comienzo sobre todo, el hambre, la falta de vestidos y de alojamientos dificultaron en gran medida la «reeducación moral». ¿Cómo cubrir las necesidades más primordiales con un hacha y un azadón?

Sin embargo, Makarenko consiguió, con una energía ejemplar y casi sobrehumana, suscitar en sus jóvenes delincuentes la voluntad de acceder a una vida justa apoyándose en sus propias fuerzas. Los alumnos hacen la limpieza de los dormitorios, de los comedores, de las clases y de los salones de reunión. Van a pescar al río próximo. Desempeñan trabajos agrícolas y cultivan la tierra, construyen invernaderos para plantas y crían cerdos. Los distintos talleres empiezan a trabajar para las necesidades de la colectividad y de pequeñas granjas próximas; los trabajos agrícolas contribuyen a que los alimentos sean mejores.

La orientación preconizada por Makarenko hacia la colectividad hacia trabajar con entusiasmo a los niños: crecía considerablemente de día en día el interés por el trabajo colectivo, el espíritu de los jóvenes se veía estimulado: «Algunos de nuestros jóvenes se entregaron a aprender con ardor, se hicieron ebanistas y herreros, y en nuestra bolsa empezaron a sonar ya las primeras monedas» (I, 67; P. 61), escribía Makarenko para describir el crecimiento de la colonia. Despreciando la pobreza y la gran dureza del trabajo, los alumnos no desertaban. Aunque es preciso decir también que su perseverancia se debía también al hecho de que la vida en las carreteras en 1921 era aún más peligrosa, como admite Makarenko sin rodeos. Pero poco a poco, cada alumno «va encontrando su lugar en el sistema de talleres», lo cual contribuye a mejorar las condiciones de vida de la colonia al mismo tiempo que los niños aprenden un oficio. En el verano, todo el mundo va al campo: se parte al trabajo al amanecer y se vuelve a la puesta del sol.

Pero este trabajo, orientado en los primeros años hacia la artesanía y la agricultura, y que era indispensable para la construcción y supervivencia de la colonia, no se adaptaba a las exigencias de la época de la mecanización y consiguientemente al ideal de un hombre formado a un nivel técnico. El trabajo «inferior» desde el punto de vista histórico constituía un recurso para mantener viva la colonia. El trabajo «propriamente dicho» dependía de la *actividad productiva en la fábrica*. Esta idea la indican expresamente los miembros de la colonia:

Nosotros, los desamparados, como se nos llama, somos proletarios y nuestro mundo es el mundo de la fábrica... ¿Qué nos importa la tierra? Pensar que un día nos vamos a convertir en campesinos, en pequeños burgueses, nos resulta humillante... (I, 398; P, 423).

Esta afirmación está respaldada por la convicción de que *sólo el trabajo fabril puede dotar al proletariado de la mentalidad conveniente* —la conciencia colectivista— y *liberarle*. Algunos años más tarde se construyó en la colonia de Kurjash, en la que Makarenko se había instalado con una parte de sus alumnos, una «fábrica de verdad, aunque pequeña»; en ella se trabajaba la madera y el metal. Al comienzo, la producción era deficiente. Pero la puesta a punto de un sólido plan de producción y una rigurosa división del trabajo permitieron mejorar los resultados. El trabajo industrial contribuye al saneamiento de la base económica y modifica la vida de la colonia. En 1931, los alumnos de la colonia Djersinski construyen por sí mismos una fábrica. En ella se fabrican brocas eléctricas que hasta entonces había que importar del extranjero y que han de ser fabricadas con una precisión de centésimas de milímetro. Un año más tarde se construye la segunda fábrica:

Fabricaremos leicas... ¿Leicas? ¡Pero qué ocurrencias! ¿Cómo vais a fabricar vosotros lentes que exigen una precisión de un micrón?... Y sin embargo, 500 muchachos y muchachas se lanzaron al mundo de los micrones, a los laberintos de las máquinas de precisión, al complicado reino de las tolerancias, de las aberraciones esféricas y de las curvas ópticas (I, 680; P, 733).

Pero desde la satisfacción de las necesidades vitales elementales (al comienzo, en la colonia Gorki) hasta la fabricación de leicas, fue necesario recorrer un largo camino. La colonia tuvo que *revivir* prácticamente en su propia carne «*la historia del trabajo*»; y esta historia coincide con «*la historia del pensamiento*». La construcción de máquinas de precisión no responde solamente

al aumento de necesidades vitales; exige al mismo tiempo un esfuerzo físico e intelectual mayor que el que era exigido, por ejemplo en los comienzos de la colonia Gorki para la pesca; más aún, por encima de la sencilla utilidad que justificaba el trabajo orientado al mantenimiento de la subsistencia, apareció el gozo que proporciona el trabajo industrial; gracias a ese gozo, el trabajo se convierte a su vez en una necesidad. Este trabajo no es percibido como una obligación impuesta por las necesidades vitales, sino como «una cuestión de honor, de gloria y de heroísmo» (Stalin). Esta «relación comunista con el trabajo» quiere despertar en el hombre el deseo de dar lo más posible a la sociedad; el hombre debe trabajar para el bien común, pagando al máximo con su persona, de forma que se alcance la máxima producción. Makarenko llegó a afirmar en una ocasión que durante 16 años tuvo que «luchar y vivir indigentemente» para organizar la producción sobre esta base seria (V, 208; APS, 73). Al final de ese período, escribe:

Ahora estoy convencido de que un trabajo que no tienda a producir valores, no constituye un elemento positivo en el terreno de la educación (V, 197; APS, 65).

Pero el objetivo de la producción «sobre una base seria», es decir, productiva, no se alcanza simplemente al entrar en el proceso de producción; debe ser estimulado mediante la *propaganda* y la *formación*. Ambas deben suscitar la alegría en el trabajo e infundir un sentimiento de exaltación:

En cualquier caso, un trabajo que no fuera acompañado por una formación, por una instrucción política y social, carecería de todo valor educativo y no pasaría de ser un proceso neutro. Podeis hacer trabajar a un hombre todo lo que queráis, pero si al mismo tiempo no le educáis moral y políticamente, si no toma parte en la vida política y social, entonces su trabajo no es más que un proceso neutro, desprovisto de cualquier resultado positivo (V, 115-116; APS, 13).

El deseo de crear algo con un objetivo determinado debe ser fortificado y estimulado. Esta es la razón por la que, por ejemplo, a la entrada del comedor de la comuna Djersinski, colgaban unos paneles en los que cada uno podía leer cuáles eran los objetivos y las realizaciones de cada departamento. Allí mismo, de vez en cuando, se rendían cuentas de las operaciones —concebidas al estilo militar— con vistas a acrecentar la participación y el entusiasmo en el trabajo. La «situación del frente» se presentaba el 15 de abril en estos términos:

En el ala derecha, las muchachas, que cumplen su programa diario en un 170-180%, han tomado por asalto la línea del 17 de mayo y continúan atacando a su adversario, que retrocede desconcertado. Por decisión del estado mayor, han sido calurosamente felicitadas por su combate heroico para conquistar la fábrica nueva y han sido premiadas con un banderín rojo.

El ala central (los obreros metalúrgicos) siguen rechazando a los azules y hoy ha alcanzado la línea del 21 de abril, de forma que han adelantado seis días. Sólo en el ala izquierda se comprueba un estancamiento vergonzoso. Los carpinteros no han pasado todavía del 15 de marzo, por lo que llevan todo un mes de retraso.

A pesar de ello, el enemigo, debido a la presión que ejerce el centro y especialmente el ala derecha, ha retirado sus fuerzas a la línea del 20 de abril. En términos generales, el plan de la colonia ha sido adelantado en cuatro días.

¡Adelante las chicas! ¡Saludemos a nuestras chicas! ¡Viva la brigada quinta y undécima! (III, 330; Fl, 359).

La función de este «rendir cuentas de las operaciones» es poner a todos al corriente de los resultados y, sobre todo, reforzar el entusiasmo por el trabajo. Y nadie puede decir que no se cumplieran estas funciones. Los distintos grupos de trabajo «luchan entre sí», combaten por la victoria y golpean al enemigo «en sanguinarios combates a balloneta calada» hasta que logran hacerle retroceder «en una huida desordenada». Los carpinteros no gozan de gran prestigio por estar a la cola. No obstante, la poca consideración que se les tiene, no se debe esencialmente a su retraso sobre el programa establecido, sino a la naturaleza artesanal o a lo sumo semi-industrial de su trabajo. El trabajo industrial goza de un prestigio mucho mayor entre estos jóvenes.

El léxico militar del «rendir cuentas de las operaciones» pone de manifiesto el *carácter militar de la colonia*. Toda la vida está organizada a estilo militar, comenzando por la distribución de servicios y las órdenes del día, las solemnes convocatorias en torno a la bandera, los controles, etc., hasta las conversaciones personales, que han de terminar con un «sí, mi...» o «muy bien...». Esta concepción y la forma de organización militares permiten asegurarse la inserción del alumno en la comuna y su adhesión a las «perspectivas» definidas por la colectividad o, en definitiva, por Makarenko. Cada miembro de la comuna debe someter su subjetividad a las exigencias objetivas; lo contrario sería una traición, es decir, un abandono del «yo». Volveremos sobre este aspecto.

Los paneles en los que se da cuenta del estado en que se halla la producción y del trabajo que falta por realizar para alcanzar la meta, explican lo que Makarenko llamaba «perspectivas». Con este concepto, se quieren designar «los objetivos claramente

definidos, difíciles de alcanzar» (V, 208; APS, 73), que todos deben tener presentes. Estos objetivos deben llenar de entusiasmo al individuo, miembro funcional del todo, que debe tender a convertirlos en realidad por encima de cualquier dificultad:

Es preciso actuar de forma que las primeras generaciones sean mortificadas. Luchas por objetivos que sólo serán alcanzados al cabo de años, exige mucha cualificación y educación. Se debe actuar de forma que se vea con claridad que, en todo este proceso, lo más importante es la lucha colectiva, el deseo de avanzar, esta marcha hacia los objetivos claramente fijados (V, 208; APS, 73).

De esta forma, Makarenko, gracias a la definición consciente de las perspectivas, liga a la educación por el trabajo la *educación de la voluntad*. En la realización de cada trabajo, en especial del trabajo que exige precisión, se ejercitan cualidades como la iniciativa, el interés, la actividad, la aplicación, la exactitud, la honradez, el amor a la verdad, la capacidad de autocritica, la disciplina, etc. Por encima de todo, el individuo debe aprender a insertar su trabajo en la perspectiva de una tarea más amplia y de esta forma ordenar su «yo» a los objetivos del «nosotros». Por esta razón, todos y cada uno deben participar en la planificación del trabajo y no olvidar ni un instante el conjunto del trabajo y los resultados que se pretende conseguir.

No es nuestro objetivo ver con detalle si cada alumno participa verdaderamente en la elaboración del plan o si, en la práctica, la «causa» y «los de arriba» le imponen lo que debe hacer. Pero de los textos citados podemos concluir que lo más corriente era lo segundo. Lo cual guarda correspondencia con la concepción staliniana autoritaria que Makarenko tiene de la comuna y del estado. Lo importante es que, gracias a la organización del trabajo, cada miembro de la colectividad comprenda el valor social productivo del trabajo, adquiriendo de esta forma un espíritu colectivista. Cada alumno debe esforzarse por contribuir al éxito de la misión colectiva. Sería imperdonable que la forma del trabajo o el producto fueran defectuosos:

Creo que un pedagogo no debe tolerar ningún defecto, y a nuestros alumnos ni siquiera les debe caber en la cabeza que sea posible la más mínima complacencia en sus defectos. Debemos exigir a los hombres un comportamiento perfecto (aunque esto no quiera decir que siempre alcancemos esta meta). De esta forma, nos acercaremos más a nuestro ideal (V, 304; APS, 131).

Las exhortaciones dirigidas al «nosotros» y al «yo» a través de proclamas, gráficos y cuadros sinópticos concebidos para me-

jorar el rendimiento en el trabajo y elevar la conciencia colectiva, son secundados por *charlas formativas* y *fiestas políticas*. Estas deben proporcionar al alumno un abanico de las tareas grandiosas de la Unión Soviética y activar el deseo de ponerse al servicio de la patria y de la gran revolución socialista de octubre.

Makarenko concedió mucha importancia a la fijación de perspectivas; en ellas incluso llegar a ver la «realización más importante» de su pedagogía: «Educar al hombre significa abrirle perspectivas» (V, 80).

Makarenko reconoce acertadamente que el hombre debe orientar su vida hacia el futuro y fijarse metas que debe perseguir con todas sus fuerzas. Pero sus perspectivas son exclusivamente socialistas y orientadas hacia el terreno de lo social, lo que remite al carácter anti-individual de su pedagogía. Makarenko, desde la perspectiva del colectivo, incita vigorosamente a los jóvenes a consagrarse con todas sus fuerzas al trabajo social, a dar todo lo que den de sí y a olvidar en el trabajo el mundo y la vida individuales. Somete totalmente a los jóvenes al mundo de los adultos que ahoga con mucha dureza su juventud. Esta dureza ciertamente está recubierta con formas militares, aparentemente adaptadas a la juventud, y en cierta manera con formas lúdicas; pero para el juego propiamente dicho no queda, a parte del teatro (que sirve para privilegiar los temas ideológicos y no debe entorpecer la producción), ni tiempo ni lugar. El mundo del trabajo devora totalmente a los jóvenes, que han de someter su «yo» a sus exigencias.

Pecaríamos de parciales si reprocháramos a Makarenko el haber privilegiado el objeto y haber olvidado al hombre. «Que el proceso de producción en cada uno de sus aspectos edifique el carácter del hombre» (V, 207; APS, 72) constitua para él el axioma fundamental. Pero esta educación del carácter se orienta por valores ideológicos determinados. El modelo que hay que esforzarse por conseguir es el del comunista, tal como dimana del trabajo fabril.

La práctica de la educación según Makarenko demostró que estos muchachos y muchachas respondían a lo que se esperaba de ellos, aun cuando algunos de ellos se hicieran posteriormente delincuentes e incluso criminales. En la educación por el trabajo industrial, aparte de las capacidades prácticas, se adquirían igualmente otras cualidades debidas que se convertían en parte integrante de la personalidad individual. De acuerdo con la teoría, este «provecho» no hacía más que «reflejar» una organización del trabajo adaptada a las necesidades de la producción (V, 207;

APS, 72-73); por consiguiente, Makarenko no necesitaba «compromisos» pedagógicos; el éxito pedagógico derivaba directamente de la doctrina de la infra y de la superestructura. Y es ahora cuando aparece claramente la razón por la cual el proceso económico ha de ocupar el primer lugar en el trabajo productivo. Este proceso, como hemos indicado ya más de una vez, permite a la colectividad cubrir sus propias necesidades constituyendo *al mismo tiempo* un «proceso pedagógico» funcional muy eficaz.

Por educación por el trabajo, Makarenko entiende la fabricación de productos. Ello va unido a una *educación general del carácter*, mediante la fijación de *perspectivas* y la *formación política*. En este sentido, Makarenko se aparta de la concepción de la educación por el trabajo desarrollada en los años postrevolucionarios en la Unión Soviética y por la pedagogía revisionista en Europa central. Para éstos, el trabajo era la «palabra mágica» que debía conducir al pleno desarrollo del «hombre nuevo». Al igual que Lenin, Makarenko no se fía de ese simple proceso. Quiere insertar al hombre en una «auténtica producción» (V, 196; APS, 64), sin «superestructuras» pedagógicas, formarle simultáneamente a nivel político e ideológico, y suscitar en él el entusiasmo por la nueva ética socialista.

En la educación por el trabajo, Makarenko parte del principio de la rentabilidad, y consiguientemente pide que el producto del trabajo revierta sobre la comuna. La producción debe cubrir el mantenimiento, el sueldo de los profesores, los gastos escolares, etc. De esta forma, la comuna se convierte en una empresa autárquica que cubre total o parcialmente sus propias necesidades. *La educación por el trabajo se convierte en una de las actividades más serias, que no sólo sirve para preparar para la vida laboral, sino para cubrir las necesidades vitales.* La concepción de la pedagogía burguesa referente a la educación por el trabajo no le es extraña a Makarenko. Pero rechaza sus objetivos. La pedagogía burguesa concibe el trabajo como instrumento de formación de capacidades y aptitudes para el trabajo. Cuando fabrica alguna cosa útil o utilizable (como estuches para cuchillos, platos de madera, ropa, etc.), no es para ser vendidas. El alumno debe sentirse satisfecho de la calidad pequeña o grande de su trabajo, compararle con la norma establecida y, poco a poco, llegar a hacer realidad una «experiencia que le haga avanzar en la vida» (G. Kerschensteiner). Este trabajo, concebido como experiencia pedagógica, debe conformar el pensamiento y la actitud del alumno ante el trabajo, proporcionarle una capacidad para el trabajo. De cara al educador, de lo que se trata en primer lugar es de preocuparse del joven y no del objeto, es decir, de su utilidad. Esta

formación por el trabajo produce, según Makarenko, un tipo de hombre «que ya no nos resulta útil»: el artesano:

En mi tiempo fui un gran defensor del «proceso del trabajo»; todos creíamos que en éste el niño satisface sus instintos laborales. También creía que el proceso del trabajo era necesario para darle al niño un barniz laboral. Pero más tarde comprendí que el niño debe aprender un trabajo productivo y conseguir una cualificación (V, 321).

La diferencia entre la educación por el trabajo de Makarenko y la de la pedagogía burguesa o socialista no reside tan sólo en el fuerte acento puesto sobre el aspecto productivo y útil del trabajo para la sociedad —en este sentido, es de Blonskij de quien Makarenko está más próximo—, sino ante todo en la *separación que se establece entre trabajo y enseñanza*. En este punto, Makarenko se distancia considerablemente de su predecesor. Mientras que estos pedagogos se esfuerzan por vincular el trabajo a la enseñanza, hasta constituir un todo, Makarenko rechaza formalmente toda unión entre ambos. Ciento que afirma que el trabajo, si no va acompañado de una formación, constituye un proceso neutro (V, 115; APS, 13). Pero por «formación» entiende una «formación política y social». Por el contrario, se opone a que las instituciones escolares proporcionen conocimientos intelectuales en relación con el trabajo productivo:

He olvidado mencionar que —en lo que se refiere a las relaciones entre la escuela y la producción y la producción y la escuela— siempre me he opuesto a una coordinación de estos dos elementos bajo cualquier forma que se de. Esto me ha proporcionado pequeñas enemistades. Pero mi postura ha permanecido siendo la misma. Mi convicción profunda es la siguiente: cuando existe una escuela de diez clases en nuestro distrito o en la colonia funcionando de acuerdo con las exigencias del comisariado del pueblo para la formación —y estas exigencias crecen de día en día—, he llegado a la convicción de que una coordinación con la producción no sólo es inútil, sino que incluso constituye una ventaja el que esta relación no exista (V, 112; APS, 76).

Vemos por tanto cómo Makarenko se declara partidario de una clara separación de ambos dominios. En sus comunas había talleres agrícolas e industriales en las que los alumnos eran formados como especialistas, y *a su lado* una escuela de siete clases (posteriormente fueron diez). Cada alumno debía trabajar cuatro horas en la fábrica y cinco en la escuela. De esta forma, el alumno trabajaba nueve horas al día. Makarenko reconoce que este duro ritmo diario les resultaba a muchos alumnos difícil de soportar. Pero llegaron a acostumbrarse mediante «un verdadero reflejo colectivo» (V, 269; APS, 110). No era necesario que existiera, no

podía existir, una relación entre ambos dominios, teniendo en cuenta que el proceso de producción no constituye un trabajo pedagógico tendente a valorizar la acción vinculándola a la enseñanza. «El pensamiento y la acción, la acción y el pensamiento» constituye una unidad en el trabajo pedagógico. Esta unidad de la teoría y de la praxis exigida por el marxismo no tiene más valor en la pedagogía del leninismo-stalinismo que en lo que concierne a la formación política y social de la que el trabajo productivo forma parte; pero no se da en ambos dominios «enseñanza (es decir, adquisición de conocimientos generales) y producción». Makarenko reprochaba a los defensores de la coordinación el no haberse aún liberado de su fe en el método de los complejos, o, en otras palabras, de no haberse aún liberado de la fe en el valor del «trabajo pedagógico». De acuerdo con la teoría de los complejos, es preciso coordinar la enseñanza y la producción. «Yo, por mi parte, siempre estuve en contra de esa coordinación», escribe Makarenko (V, 213; APS, 76).

Makarenko piensa que sólo una formación «libre», es decir, fundada sobre la separación de la enseñanza del trabajo productivo, puede forjar una personalidad original y dotada de amplitud de miras. Para él sólo puede tener éxito *aquella* formación que «permite una formación involuntaria de asociaciones». Allí donde las relaciones entre las distintas representaciones deben ser establecidas mediante el método de los complejos, se da una minimización de la formación y no conduce más que a la producción de gente «que se aburre y que no se interesa por nada» (V, 213; APS, 76). De igual forma, la escuela, si quiere hacer realidad una formación «libre», debe seguir su propio camino independientemente de la producción:

Cada dominio del saber, de la enseñanza y del estudio tiene entre nosotros sus propias leyes, sus fines y sus exigencias propias; a todas estas exigencias debe reservársele un lugar propio (V, 213; APS, 76).

Makarenko sólo toleró una excepción a este principio: introdujo en cada clase una enseñanza de dos horas de dibujo industrial, que guardaba cierta relación con la producción: «Aparte de esto, nuestra escuela no mantenía ninguna relación con la producción» (V, 213; APS, 76).

Aclaremos esto con un ejemplo.

Los niños de 13-14 años que trabajaban como fresadores debían igualmente saber utilizar un transformador; para comprender su funcionamiento, son necesarios algunos conocimientos matemáticos y una determinada capacidad de abstracción. La

pedagogía del trabajo de orientación burguesa o marxista habría ligado directamente los conocimientos matemáticos necesarios para el funcionamiento del transformador a su utilización. Para Makarenko, sin embargo, son dos líneas distintas que si se cruzan lo hacen por casualidad. A lo largo del proceso del trabajo, el joven aprende la manipulación de la máquina fresadora y del transformador; en la escuela, adquiere conocimientos matemáticos. En un momento indeterminado, éstos se convierten en frutuosos para el proceso de producción, pero desde el punto de vista de la escuela, no hay por qué preocuparse de que el alumno perciba conscientemente las relaciones entre estos dos dominios. No es necesario llevar a cabo un examen pedagógico de su coordinación puesto que la producción, o más exactamente, el *homo faber*, el especialista, no necesita la pedagogía. De esta forma, el trabajo productivo y la «escuela para el estudio» pueden coexistir independientemente el uno de la otra.

Consecuencia de todo ello es la necesidad de que se dé una formación profunda en *todas las materias*. En efecto, nunca se sabe qué disciplina, qué concepto, qué materia serán un día necesarios y útiles; por otra parte, el principio de Makarenko, coincidente con el de toda la pedagogía soviética de su época, es el siguiente: para poderse considerar un hombre formado, se deben conocer a fondo todas las materias, se debe conocer «todo» (cf. III, 351 A; Fl, 384 ss).

La separación de la enseñanza y de la producción tiene como consecuencia el que la *educación politécnica*, en el sentido en que nosotros la entendemos, carezca de lugar dentro de la concepción pedagógica de Makarenko. Ciento que los jóvenes podían formarse para diferentes oficios especializados. Pero esto sólo respondía a la necesidad que venía impuesta por la división del trabajo. Numerosos alumnos «recorrián» diferentes lugares de producción, de forma que pudieran acumular en la cabeza «un buen capital de cualificaciones» (APS, 125; V, 292) cuando abandonaran la comuna. Pero faltaba el momento decisivo de la *educación politécnica*: la formación en sí misma, es decir, el esfuerzo consciente por comprender cómo máquinas diferentes, de complicado funcionamiento, respondían a una misma estructura fundamental. Esto era algo que sólo se hacia «de pasada» en las distintos talleres de la comuna. Por ello se puede afirmar que Makarenko, si bien actuó inconscientemente en el sentido de la educación politécnica, sin embargo, *nevera proyectó llevar a cabo* las exigencias de esta educación, si no tenemos en cuenta las dos horas destinadas al dibujo industrial a las que hemos aludido. Makarenko

siempre subrayó que sus escuelas «no tenían ningún lazo de unión con la producción»⁴³.

Podemos *resumir* todo lo dicho en los siguientes puntos:

1. El trabajo debe educar a los niños para hacer de ellos miembros de una colectividad y, en un sentido más amplio, de la sociedad socialista. El valor del hombre para la sociedad sólo está determinado por su participación y sus realizaciones en el terreno del trabajo socialmente útil.

2. El trabajo no debe ser percibido como una obligación, al igual que sucede en la sociedad burguesa. Los niños deben ser educados para llevar a cabo un «trabajo creador», es decir, deben experimentar en su actividad una alegría consciente y no tratar de eludir el esfuerzo que exige el trabajo; no deben esquivar ninguna tarea. De hecho, utilizando el concepto de «trabajo creador», no se hace más que plegarse al uso tomando prestado un término que forma parte del universo conceptual de la pedagogía reformista; en efecto, se trata de un trabajo técnico industrial y mecanizado, y tal trabajo no tiene precisamente nada de «creador».

3. El trabajo debe enseñar a mantener un comportamiento correcto en las relaciones con los demás. El hombre, en el proceso de trabajo, debe sentir la dependencia recíproca de cada uno y establecer relaciones morales con los demás hombres; en otras palabras, cada individuo, desempeñando un trabajo al servicio de la colectividad, debe adquirir un espíritu de solidaridad.

4. El trabajo, unido a la formación física, debe estar al servicio del desarrollo físico e intelectual de cada individuo. «Precisamente este desarrollo espiritual, producto de un trabajo armónico, es el que debe sentar la diferencia entre el ciudadano de la sociedad sin clases y el de la sociedad de clases» (IV, 420; V, 54). Makarenko piensa que el equilibrio entre los diferentes aspectos del trabajo y la variedad en el trabajo son beneficiosos para la educación socialista.

5. El trabajo no debe tan sólo tener un valor productivo a nivel social, «sino también debe revestir la mayor importancia en la vida personal». Por desgracia, esta importancia del trabajo en la «vida personal» está muy limitado ya por Makarenko cuando

43. En cuanto a saber si Makarenko hubiera impartido una educación politécnica si hubiera permanecido más tiempo en la comuna, como afirma Lotte Adolphs, es cosa que podemos poner en duda si tenemos en cuenta su actitud ante la escuela y la producción:cf. L. Adolphs, A. S. Makarenko, *Erzieher im Diente der Revolution*, 1962, 37.

afirma explícitamente que todo cuanto cada individuo realice de bueno y de válido debe estar al servicio de la colectividad, es decir, del poder soviético (VI, 418 ss; V, 53-54). La especialización era promovida al máximo en las comunas (si era posible fabricar una gran cantidad de sillas, por ejemplo, era porque «la construcción de una silla había sido desglosada en 150 operaciones y porque cada niño no realizaba más que una operación» (V, 202-203; APS, 69) y la «conquista de la felicidad» mediante el trabajo no podía ser considerado un proceso general. Si el proceso industrial inspiraba a los niños un gran entusiasmo era debido en primer lugar a la atmósfera entusiástica que se respiraba en la comuna. En resumen: Makarenko defendía el trabajo especializado. Una persona es eficaz cuando no produce más que «una pieza hasta llegar a dominar esta operación perfectamente» (V, 204; APS, 70). La división del trabajo impuesta por la producción se opone por ello a la exigencia de un «trabajo pedagógico» que posea la marca de la totalidad.

2. *La educación colectiva, base de la formación del hombre colectivo (=hombre soviético)*

a) Esencia del colectivo

Ya hemos indicado que el trabajo es *el* medio a través del cual se educa al hombre colectivo. Ahí radica precisamente su carácter socio-político. *La educación considerada como un todo se lleva a cabo en el colectivo y por medio del colectivo.* La esencia del colectivo reside en la existencia del grupo; la persona aislada no constituye una individualidad. El colectivo es la entidad primitiva, el todo del que deriva la existencia del individuo aislado, del miembro, de la parte. La persona emerge en el colectivo:

Frente a la persona aislada, el colectivo educativo pone de manifiesto el carácter soberano de la colectividad humana. El colectivo, al mismo tiempo que concede a la persona aislada el derecho a escoger libremente su pertenencia o no pertenencia a él, exige de esta persona, en cuanto que es un miembro de él, una sumisión absoluta, de acuerdo con el principio de su soberanía (V, 474).

De acuerdo con esta pedagogía colectiva, Makarenko rechaza necesariamente toda educación individual, que responda a una relación yo-tú —«maestro-alumno»—. «Digo una vez más que tal binomio no existe» (V, 238; APS, 91). Por esta razón,

los métodos de enseñanza y de educación no deben ser deducidos de la relación educativa maestro-alumno. Para él, la única fórmula válida, conforme a las exigencias socialistas, es la educación colectiva. Así, puede escribir:

Nuestra tarea educativa está orientada hacia la siguiente meta: educar al hombre colectivo (V, 239; APS, 91).

Pero este hombre que remite a la colectividad no puede ser formado exclusivamente en la colectividad educativa, concebida como el órgano que actúa conforme al objetivo de una sociedad o de un grupo social. El individuo debe estar de tal modo inserto en el colectivo que haga suya la voluntad del colectivo y asuma la defensa de sus intereses. Sólo de esta manera, «el colectivo se convierte... en el educador de la personalidad» (II, 441; APS, 141). La «nueva lógica» de la pedagogía soviética se presenta, por tanto, en estos términos: «pasar del colectivo a la personalidad individual» (I, 698; APS, 436).

Esta fórmula significa: *el ser personal deriva del ser colectivo*. La «personalidad» —concepto utilizado con mucha frecuencia por Makarenko— es siempre «una personalidad colectiva», y como tal, encarna los intereses del colectivo. Ciento que Makarenko repite con frecuencia que sólo la sociedad socialista, y por tanto el colectivo, puede garantizar a la personalidad «un grado de libertad que jamás ha existido hasta ahora» (VII, 25; APS 159). Pero de hecho es el colectivo del partido bolchevique quien determina cuál es «la libertad del ciudadano en una sociedad perfecta».

Nuestra confianza entusiasta en el partido, nuestro orden económico garantizan a la persona una libertad de un nivel aún desconocido, pero que no guarda correspondencia con los criterios de esa otra libertad sobre la que tanto se discute en occidente (VII, 25; APS, 159).

En la medida en que la personalidad se identifica con la voluntad del partido o del colectivo al que pertenece, está capacitada para llevar a cabo sus objetivos. Pero si no se da este precondición, o si la personalidad se halla fuera del colectivo, entonces está «solitaria» y «sufriente», su destino es el de una «persona aislada». Y en esas condiciones, la persona no alcanza nunca la felicidad (V, 352; APS 168). *Los intereses y los objetivos del colectivo están siempre por encima de los de la personalidad*; Makarenko no se cansa de repetir esta fórmula bajo formas diversas.

El individuo debe tratar «sin piedad» su propia personalidad, el hombre debe olvidarse de sí mismo; debe ahogar su ser individual⁴⁴:

Quizá seas un hombre de buenos sentimientos, sensible, quizás seas un hombre cómodo y olvidadizo. Pero si quieras vivir con los ojos abiertos, olvídate de quién eres, y siéntete responsable de la marcha de la colonia (II, 390; Fl, 425).

Si estas exigencias son válidas, según Makarenko, para el «brigadier de servicio» (jefe de un grupo de trabajo), encierran también un valor ejemplar para todos los «hombres nuevos». Hasta las relaciones humanas más delicadas, como el amor, deben someterse a las exigencias colectivas (cf. III, 441 ss; Fl, 448 ss). El hombre es *a priori* un ser colectivo:

(Esto) es para nosotros, hombres soviéticos..., un teorema absolutamente claro (V, 141; APS, 30).

Por desgracia, pensaba Makarenko, muchos miembros de la *intelligentsia* todavía no lo han comprendido ni están dispuestos a comprenderlo.

El poco valor que encerraban el individuo y la personalidad a los ojos de Makarenko se pone de manifiesto con ocasión de un suceso que recoge en el *Poema pedagógico*. En la comuna se suicidó un joven. La colonia se comporta ante este acontecimiento trágico sin ninguna compasión; los miembros de la colonia se ríen e incluso hacen chistes. Un muchacho expresa claramente el punto de vista de Makarenko:

Uno se ha ahorcado; borradle por tanto de la lista. Tenemos que pensar en el futuro (I, 406; P, 433).

La vida del individuo no cuenta para nada; está en función de cumplir una tarea dentro del colectivo; su ser individual carece de importancia, puede ser sacrificado sin la menor consideración ni la menor piedad si los intereses de la colectividad lo exigen. Al igual que Lenin, Makarenko considera el «derecho de la personalidad» un «sinsentido lírico» (cf. I, 239; P, 248). La sociedad soviética rusa, considerada como la colectividad general, fija los límites más allá de los cuales la personalidad ni puede ni debe desarrollarse (cf. VII, 25; APS, 159). El partido es quien indica cómo ha de orientar el individuo su acción. No hay posibles es-

44. Cf. los distintos ejemplos que aporta W. Leonhard, en *Die Revolution entlässt ihre Kinder*, Köln 1955, 177 ss.

capatorias. Si un hombre se siente vinculado a otros valores y quiere seguir otro camino por razones que le dicta su propia conciencia, se le expone a la vergüenza pública como «desviacionista» y cae en la «soledad» de la que hemos hablado, es decir, es arrojado fuera. La libertad moral, que según nuestra opinión sólo funda un mundo de valores pluralista continuamente sometido a revisión, y una cierta labilidad de la esencia humana, no existe en Makarenko. El hombre está «determinado» por su pertenencia al colectivo, que es quien le indica al individuo lo que es moral. La acción moral se reduce a la sumisión a los intereses y a los objetivos de la colectividad. De esta forma, la conciencia moral resulta siempre heterónoma, y en ningún caso —ni siquiera de modo condicionado— autónoma. El «superyo» se hace cargo de la decisión.

La colectividad debe tener siempre ante los ojos las normas de nuestra lucha; siempre debe sentir junto a sí la presencia del partido comunista que le conduce hacia un futuro auténtico (V, 354; APS, 169).

Esta dependencia total del yo de una voluntad más elevada, colectiva —un tema, por otra parte, típicamente ruso y difficilmente realizable y comprensible para europeos occidentales— permite, según Makarenko, el surgimiento de nuevas virtudes morales, es decir, soviéticas. Esto constituye un salto cualitativo hacia una ética nueva. Las nuevas concepciones de la vida que de ahí dimana producen nuevas tradiciones al servicio exclusivo del progreso de la sociedad y de la colectividad, y no del individuo aislado.

b) Características del colectivo

1) Organización general del trabajo

Las duras exigencias que la colectividad impone al individuo —al niño no se le considera niño, sino ciudadano del estado y objeto de una voluntad extraña— se explican teniendo en cuenta las propiedades del colectivo. El colectivo —es la postura clara de Makarenko— no se distingue tan sólo por la fijación de «un objetivo común en el trabajo común», sino también por «la organización común del trabajo».

2) El colectivo se rige por un centro directivo

Al objeto de que el conjunto de la organización del trabajo y las exigencias que de ahí se derivan no estén sometidas «al humor

aleatorio de personas aisladas», Makarenko exige la creación de un centro directivo, constituido por una persona responsable y por órganos directivos. Makarenko insiste en la necesidad de que a la cabeza de un colectivo —y en especial del colectivo escolar— se halle sólo un pedagogo responsable» (V, 249; APS 98). Con frecuencia se tiene la impresión de que la persona dotada de esta responsabilidad plena —para el caso, Makarenko— ejerce una «dictadura pedagógica». Para el «primer estadio de desarrollo de un colectivo», Makarenko exige claramente la presencia de un «dictador» (V, 154; APS, 39). Este dirige la colectividad por medio de un sistema de «disposiciones», «críticas» y de la «sumisión a la mayoría» (cf. V, 353; APS, 169; V, 294; APS, 126; V, 250; APS, 99). Este simple hecho garantiza la inculcación en los jóvenes de una «disciplina soviética» y de un «comportamiento comunista». Para Makarenko, esto significa ante todo la capacidad de someterse a las órdenes y respetarlas. Si alguien, en una situación determinada, se ve obligado a dictar una norma, todos, incluso su mejor amigo, debe someterse sin reticencias y olvidar que un momento antes no era más que un camarada. Esta obligación de someterse afectaba también a los encargados de la enseñanza de la comuna, que debían someterse sin excusas a las órdenes de los «comandantes de servicio». Vemos, por tanto, que el derecho a mandar no reposa sobre una autoridad competente, sino que está determinado por el dirigente del colectivo de forma «dictatorial» y que sólo reposa sobre un acuerdo absolutamente formal.

3) La educación colectiva potencia la capacidad de obedecer y mandar

Las «cualidades caracteriológicas» tanto de obediencia como de mando, que deben ser reversibles de acuerdo con las situaciones, según Makarenko sólo puede ser llevadas a cabo en la Unión Soviética, debido a que sólo allí no existen clases explotadoras. En los demás países, la clase explotadora detenta siempre la exclusividad del mando; la clase explotada, por su parte, recibe las órdenes y se somete. Sólo allí donde ya no existe lucha de clases, desaparecen el carácter negativo de la sumisión como nota característica de clase. En el colectivo los jóvenes se acostumbran a mandar y a obedecer, hasta hacerse aptos para ambas cosas (cf. V, 297; APS, 128). La ausencia de clases en el seno del colectivo impide la formación de una «aristocracia» o de una «casta de gobernantes» (I, 218; P, 226). Las nuevas virtudes, fruto de esta educación son ante todo el realismo, la autoexigencia, una

sumisión absoluta a la ideología, una «disciplina férrea» hasta la renuncia a sí mismo, tal como lo encontramos en las ordenanzas militares, en las órdenes religiosas o en el partido leninista «de nuevo cuño». En un colectivo socialista de jóvenes, la presencia de hombres dotados de estas cualidades hace imposibles las «catástrofes» y los «fracasos» (III, 475; Fl, 513).

d) Estructura del colectivo

1) El «colectivo original» o «colectivo de base»

La estructura del colectivo está determinada, a nivel organizativo, por toda una serie de disposiciones orientadas al desarrollo de las virtudes socialistas. Makarenko enumera el «colectivo original», compuesto por 7-15 niños, llamado también «colectivo de contacto»⁴⁵, y la «sección de intervención». A la primera también la llama, en recuerdo de un término de la época de la revolución, «sección» sin más (I, 215-223). Se trata siempre de un colectivo «en el que los individuos viven permanentemente en comunidad, ligados por el trabajo, la amistad, la vida diaria y la ideología» (V, 167; APS, 45). Los niños y los jóvenes, por tanto, están unidos mutuamente por el trabajo y la amistad; trabajan en los mismos talleres, viven juntos y comparten la ideología soviética.

Makarenko dedicó largo tiempo a tantejar el terreno antes de decidirse por la constitución colectiva de las secciones. En un principio, fundó el colectivo de base sobre el *principio de los niveles de edades*. Más tarde reunió a jóvenes de distintas edades en el colectivo de base, convencido de que esto daría resultado:

Constituyo las distintas secciones... tomando los *komsomols* más antiguos y los más experimentados, que ya están maduros e instruidos a nivel político, y después a los más pequeños; entre ambos grupos, coloco a los alumnos de edad intermedia (V, 170; APS, 47).

Makarenko justifica este sistema apelando a que es el que «mayor número de posibilidades educativas» ofrece y el que permite mayor maniobrabilidad al colectivo. Este resultaba «más manejable y más concreto, y se le podía dirigir fácilmente» (V, 170; APS, 47). En los colectivos constituidos por niños de la misma edad veía el peligro de que los niños o adolescentes tuvieran que

45. W. Nastainczyk, *Makarenkos Sowjetpädagogik. Kristische Analyse seiner Kollektivierung*, Heidelberg 1963, prefiere el término «colectivo de base» al de «colectivo original».

dedicarse a ocupaciones impropias de su edad y por tanto fueran menos sumisos al encargado de dirigirlos y a sus tareas dentro de la producción general. Por el contrario, en un colectivo constituido por niños de edades desiguales, las preferencias subjetivas ligadas a la edad son dispares y están diseminadas. Makarenko piensa que estos colectivos heterogéneos en lo referente a la edad, pueden ser orientados más fácilmente hacia las tareas comunes y sobre todo hacia las tareas productivas. Más aún, esta diferenciación notable entre las edades encierra un gran valor educativo. Y, por último, el director puede imponer más fácilmente su voluntad a los *konsomols* que han sido limados ya por la ideología.

Makarenko sostuvo que la *estabilidad* del colectivo era una ventaja, por lo que siempre evitó, mientras fuera posible, que los individuos cambiaran de grupo. Pero este punto de vista venía sobre todo impuesto por el deseo de asegurar un curso conveniente a la producción, y no por motivos «humanitarios». En efecto, cambiar de grupo a los miembros de los colectivos perjudicaba la producción.

A la cabeza de cada sección hay un *director* al que se le llama «comandante». Es el responsable de su sección, pero no tiene ningún privilegio sobre los demás miembros del colectivo. En los primeros años era nombrado por Makarenko, pero más tarde lo elegía el «consejo de comandantes», compuesto por el conjunto de los comandantes de las distintas secciones, y que constituía la instancia decisoria de la comuna.

2) La «sección de intervención»

Las «secciones de intervención», móviles y efímeras, jugaban un papel muy importante por constituir el complemento del «colectivo de base»:

Estas secciones de intervención aparecieron porque entonces nuestro principal trabajo era la agricultura. Teníamos casi siete deciatinas de tierra, y en verano la recolección exigía la presencia de todos los niños en el campo. No obstante, cada niño trabajaba en un taller determinado, y ninguno quería perder este trabajo. El cultivo del campo era considerado la base de nuestra subsistencia, el medio para mejorar nuestras condiciones de vida. Pero el trabajo en el taller formaba para un oficio (I, 218; P, 226).

A partir del mes de enero, se necesitaba cada día un determinado número de niños para los trabajos del campo (preparar la tierra, abonarla, etc.). Pero como las secciones no podían ser sacadas de los talleres, es decir, de la producción, se formaban

«secciones de intervención». Se trata de «secciones temporeras», constituidas a lo máximo para una semana. Estaban compuestas, según las necesidades, de dos a veinte alumnos, y se disolvían después de haber terminado la tarea. Al frente de cada una había un comandante que era nombrado —normalmente por el consejo de comandantes— para una semana. El «consejo» cuidaba de que todos los alumnos —a excepción de los que eran absolutamente incompetentes— ocuparan alguna vez el cargo de comandante. De esta forma, la mayoría de alumnos dejaba al menos por un tiempo de ser exclusivamente trabajador para desempeñar las funciones de organizador. Si el comandante de un colectivo de base formaba parte de una sección de intervención, trabajaba allí como simple ejecutivo, bajo las órdenes del comandante del momento:

Esto creaba una red muy tupida de relaciones dentro de la comuna, con lo que se impedía que un determinado alumno adoptase una actitud que le permitiera elevarse por encima de la comuna. El sistema de secciones de intervención hacia que la colonia tuviera una vida palpable y llena de interés, debido a la variedad constante de tareas en el trabajo y la organización, sistema rotativo de obediencia y orden, a la interacción de los intereses personales y colectivos (I, 221; P, 228-229).

Esta articulación en colectivos de base y colectivos para tareas concretas encierra una serie de ventajas indudables en el terreno de la educación. El individuo se veía forzado a aprender a mandar, a obedecer, a dar y a tomar. Pero en los colectivos de Makarenko todo está determinado «desde arriba», por la voluntad del director, o, a fin de cuentas, por el mismo Makarenko, en función de los imperativos de la producción. En casi todas las situaciones educativas aparece claramente que es la actividad de Makarenko la que impone al individuo el modo de comportarse y determina la orientación del colectivo. Y cuando él pasó a un segundo término, fueron los activistas de la colonia los que hablaron por él constituyéndose en portavoces de su voluntad.

3) El educador de un colectivo juvenil

En la estructura y organización del colectivo juvenil, la *relación entre los educadores y el colectivo* desempeña un papel importante. Ambos grupos constituyen *un solo* colectivo. Sin embargo, se les exige mucho más a los educadores. Deben distinguirse por su trabajo incesante, sus buenos modales, su puntualidad, sus conocimientos económicos y su capacidad organizativa. Si faltan a sus deberes, la comuna los alejará de su puesto, de igual

forma que despide a los niños inadaptados. El educador es miembro de la comuna, pero nada más. Con mucha frecuencia —y en especial en los primeros tiempos— se contenta con trabajar con los demás y obedece a los comandantes y jefes de las secciones de intervención. Makarenko exige ante todo que se vincule sólidamente a la colonia y a sus alumnos. La relación con la colonia debe ser entendida como algo «serio y durable». El educador debe ser consciente de que forma parte de ella (I, 716; APS, 423);

Una experiencia adquirida en común, las necesidades y la aplicación en el trabajo, las alegrías y la risa contribuyen, igual que el trabajo, a acercar a los habitantes de la colonia y a los educadores (I, 717; APS, 424).

Resumen. Trabajar en un colectivo conducido con autoridad, orientado hacia el futuro y formado a nivel ideológico constituye el principio esencial de la pedagogía de Makarenko. En nuestro estudio hemos dejado al margen algunas cuestiones que no carecían de importancia, tales como el «método de explosión», las cuestiones disciplinares, los castigos dentro del colectivo, el salario, etc. El medio principal de educación —el trabajo— y el medio natural —el colectivo— sólo pueden alcanzar pleno desarrollo dentro de la comuna. Tal es, a fin de cuentas, el objetivo de la pedagogía de Makarenko. Sin embargo, la educación escolar propiamente dicha debe también «aprovecharse» de tales enseñanzas. La escuela debe tender hacia el ideal, es decir, hacia la constitución de un colectivo.

3. Los frutos de la pedagogía de la comuna educativa y su trasposición a la escuela

Los principios educativos experimentados por Makarenko en la educación dentro de una comuna y considerados válidos a nivel ideológico, son también válidos para la escuela. Cuanto hemos indicado acerca del trabajo socialmente necesario, de la coordinación entre el trabajo y la enseñanza, del rechazo del método de los complejos, de la formación política, incluyendo la propaganda, de la fijación de perspectivas, de la obediencia absoluta del individuo al colectivo, todo esto debe constituir de igual modo la base de la educación escolar en sí misma:

El colectivo escolar es la célula de la juventud soviética como grupo social y debe ser el centro del trabajo educativo. Cualquier acción de un alumno aislado, todos sus éxitos y sus fracasos deben ser considerados

rados desde el punto de vista general. Esta lógica pedagógica debe ser presentada, utilizando como medio el libro, a lo largo de la actividad escolar y en cada acto del colectivo (V, 252; APS, 168).

Sin embargo, la realidad era muy diferente. Así lo reconoce Makarenko en sus conferencias sobre *Problemas de la educación escolar soviética* (1938). La pedagogía soviética, por así decir, va «renqueante», por detrás de los objetivos fijados. Su *concepto de la escuela* se puede deducir a partir de la exposición de su pedagogía colectiva y de la crítica que hace a la escuela soviética de su tiempo.

- a) La escuela es, fundamentalmente, un lugar de educación política⁴⁶

En su estudio sobre *Los problemas educativos en la escuela soviética*, Makarenko escribe:

La escuela debe presentar al niño, desde el primer día, las exigencias firmes e irrevocables de la sociedad soviética, así como las normas de conducta, al objeto de que sepa qué es lo que está permitido y lo que está autorizado, qué es digno de elogio y qué reprobable (V, 396; APS, 178).

La escuela debe proporcionar al niño sólidas pautas de conducta, impregnarle en las normas propias de la ética comunista. Es preciso imponer «sin compromisos» estas exigencias a la personalidad del niño. Puesto que «el método que deja crecer sin inclinar ningún principio» (V, 398; APS, 179) perjudica a la escuela y al niño, y al futuro ciudadano soviético.

Estas exigencias ponen claramente de manifiesto cómo la educación se hace realidad «desde arriba», y cómo el proceso educativo va ligado a la acción de marcar una impronta «desde fuera». La formación ideológica es la que principalmente deja esa impronta, y lo hace «a golpes de martillo», como indicamos más arriba. Desde este punto de vista, la elección de los elementos de «formación» ideológico-política reviste particular importancia. Están tomados, como ya proponía Lenin, del terreno de la lucha de clases y de la lucha de los trabajadores por su emancipación.

- b) La escuela es el lugar de la educación por el trabajo

Makarenko, de acuerdo con la pedagogía leninista de los años de la postrevolución, se opuso siempre a una educación pedagó-

46. W. Nastainczyk, *o. c.*, 178.

gica por el trabajo. Sin embargo, probablemente bajo la presión del partido y del estado, se declara partidario de ella a partir de 1938. A partir de entonces, defiende la conveniencia de que se dé una cierta relación entre trabajo y pedagogía y, consiguientemente, la oportunidad de la formación politécnica. Pero continúa rechazando de modo absoluto la vinculación de trabajo y enseñanza, que él califica de «concepción equivocada» (V, 321). En un discurso pronunciado el 9 de marzo de 1939 en el Instituto pedagógico del estado de Charkov, respondiendo a una pregunta sobre los «talleres escolares» alude explícitamente a Marx:

No sólo soy partidario de una educación fundada en el trabajo, sino también de una educación inserta en la producción. Marx afirmó expresamente que todos los niños, a partir de los nueve años, debían tomar parte en la producción. Soy partidario de la producción en la escuela y, más sencillo todavía, de la participación de los alumnos en las operaciones más elementales y más aburridas (V, 315; APS, 135).

Makarenko describe esta escuela nueva con los términos «escuela fundada sobre la producción» y está convencido de que en un momento dado existirá en la Unión Soviética. «Por el momento, nos faltan los medios» (V, 315; APS, 136). Como ya había sucedido en tiempos de Lenin, *a la escuela socialista soviética la hacen fracasar las circunstancias exteriores*.

Pero Makarenko, tanto antes como después, mantiene la opinión de que «la escuela fundada sobre la producción» no debe estar ligada a la formación, es decir, a la enseñanza intelectual; consiguientemente no quiere llevar a la práctica un trabajo pedagógico fundado sobre la unión del trabajo y la enseñanza.

En la práctica, consideramos imposible la existencia de «talleres escolares» sin explicar al mismo tiempo a un nivel científico las funciones de la máquina, sin reflexionar conscientemente sobre las actividades del hombre. La mera existencia del «taller escolar» exige que se dé una unión entre pensamiento y acción. Parece como si Makarenko hubiera caído víctima de su polémica contra el método de los complejos al exigir la separación de ambos dominios. Con ello quiere hacer desembocar este método en el absurdo, lo cual se pone de manifiesto cuando afirma: la construcción de un taburete no tiene nada que ver con la geografía y las matemáticas. Sin embargo, que nosotros sepamos, eso nunca ha sido reivindicado por la pedagogía; como máximo, ha hablado de la relación que existe entre la construcción de taburetes y el cálculo y el dibujo industrial. De cualquier forma, la concesión que supone la creación de «talleres escolares» pone de manifiesto que Makarenko, por una parte, admite que se pueda adquirir una

práctica mediante el estudio sistemático y que esta práctica pueda ser enseñada, y por otra, que no piensa ni exclusiva ni prioritariamente en la producción (cf. V, 315; APS, 135-136).

c) La escuela es el lugar donde se educa el carácter

La *educación social* es paralela a la educación política y sobre todo a la educación por el trabajo. Gracias al trabajo, la escuela se convierte en el terreno en el que se pueden *ejercitar las virtudes sociales*. La escuela de orientación estrictamente intelectual de los tiempos anteriores se fundaba sobre el individuo. El trabajo productivo, por el contrario, exige un proyecto común, la solidaridad en el proceso de trabajo, el sentido de responsabilidad y la disciplina. Makarenko está convencido de que «el proceso de producción, a través de cada uno de sus productos, contribuye a la formación del carácter humano» (V, 207; APS, 70).

Makarenko considera como particularmente importante la implantación de una *disciplina consciente*:

Nuestro país tiene derecho a exigir a la escuela soviética grandes esfuerzos para implantar una disciplina consciente entre los muchos millones de escolares (V, 399; APS, 180).

Pero la disciplina, para él, no constituye un «medio de educación», sino el resultado de la educación. El proceso educativo llevado a cabo dentro del colectivo —incluyendo en dicho proceso la formación política— debe reforzar y determinar la conciencia de tal manera que se deduzca de él la disciplina consciente. Lo que no quiere decir que la disciplina se derive sencillamente de la conciencia, sobre la base de las condiciones del entorno, como defendía la teoría de la educación libre, sino que el hombre debe someterse a disciplina asumiendo la moral social, a través de la enseñanza de una «teoría sistemática de la moral o de una teoría de la conducta de la vida» y mediante la práctica simultánea de la teoría (V, 136; APS, 26-27).

Con otras palabras: si la teoría moral debe orientar al hombre hacia la ética soviética, el hombre debe someterse a las normas del estado y del partido, y ser consciente de la forma en que es preciso actuar. Esta actitud viene posibilitada al máximo mediante la «inmersión total» del individuo en el colectivo (V, 139; APS, 28). De esta forma, gracias a «lucha por la disciplina» (V, 141; APS, 30), el individuo puede progresar en la medida en que somete sus propios intereses personales a los intereses más elevados del colec-

tivo. Ante todo debe esforzarse para no transigir con «ninguna debilidad»:

Debemos exigir del hombre un comportamiento perfecto... El hombre debe afirmarse siempre como representante del colectivo (V, 303.314; APS, 131.135).

Las elevadas exigencias que Makarenko fija en torno a la disciplina consciente no deben hacernos olvidar que las fronteras entre esta disciplina sumisa a las normas ideológicas y la obediencia pasiva son imprecisas. Veamos un ejemplo: cuando los niños de la comuna veían entusiasmados el film *El acorazado Potemkin*, Makarenko mandó salir de la sala de proyección tres secciones. «Tengo la sospecha de que están rondando la comuna personas sospechosas. Id a ver». Con un «de acuerdo; vamos a ver» abandonaron la sala de proyección. Pero lo que Makarenko pretendía era probar su obediencia. El mantenimiento y el ejercicio constante de esta disciplina militar, necesaria en el caso de fuerza mayor de una guerra, es —en el marco de una educación en una comuna cerrada— de una utilidad que resulta dudosa para la formación del carácter de la juventud. Con ello no sólo se forman hombres capaces de realizar con alegría cualquier cosa desagradable o incluso ininteligible, sino que también se forman «sujetos obedientes», pasivos y sometidos a las órdenes del poder estatal.

En el marco de la educación mediante la disciplina consciente, la *teoría de los castigos* desempeña un papel no despreciable. Esta teoría forma parte de los medios para someter a disciplina al colectivo. Makarenko subraya que la educación no podría funcionar sin castigos:

Un sistema racional de castigos no sólo es lícito, sino necesario. Ayuda a formar el carácter, educa el sentido de responsabilidad, ejerce la voluntad y la dignidad humana, capacita para resistir las tentaciones y para vencerlas (V, 398; APS, 179).

Makarenko considera indispensable que el castigo tenga en consideración al hombre. Esto excluye de forma absoluta los castigos corporales. El castigo debe ser individual y proporcionado a la infracción; ha de imponerlo el colectivo y no una persona aislada. Aunque en la comuna, Makarenko se reserva el derecho a imponer castigos y lo concede igualmente a los jefes de las distintas secciones. Pero, incluso en estos casos, el castigo debe ser decidido en nombre de los «órganos de auto-administración». El joven debe saber que ha sido «el colectivo quien le ha juzgado y le ha condenado» (V, 162; APS, 42).

Como castigo para los residentes en la comuna, Makarenko recomienda el trabajo suplementario, pero no en la producción como tal, el privar de la salida en días de vacación, la retención de pequeñas cantidades de dinero, el arresto, el paso de la producción industrial a los trabajos agrícolas, la expulsión de la comuna. En la escuela se imponen los siguientes castigos: el diálogo con el infractor ante la presencia de otros alumnos⁴⁷, la amonestación, la imposición de tareas y deberes suplementarios.

Makarenko concede una gran importancia al sistema de castigos tras constatar la insuficiencia manifiesta de otros métodos empleados entonces. Su norma es «castigar lo menos posible; tan sólo cuando sea absolutamente necesario; que el castigo responda a un objetivo determinado y haya sido aprobado por la mayoría de los miembros de la comuna» (V, 54). Su divisa es: presentar exigencias elevadas al alumno, fijarle perspectivas y tenerle en cuenta; con ello, el alumno se superará, se convertirá en un «hombre nuevo» y no tendrá que ser castigado. En este sentido, escribe:

El principio básico que debe determinar el sistema de castigos es el siguiente: tener al hombre la máxima consideración e imponerle las más altas exigencias (V, 404; APS, 183).

Esta «consideración al hombre» se refiere siempre al hombre «nuevo» del futuro, es decir, al comunista. Por ello, esta exigencia no ha de ser interpretada en un sentido humanitario, en el sentido de humanismo «universal».

Vemos, por tanto, que la concepción de la escuela de Makarenko coincide en lo esencial con la concepción y los objetivos del período staliniano. El que esta escuela no haya pasado de ser una escuela de estudio político e ideológico, y no haya incluido la educación por el trabajo en cuanto actividad de producción, se debe, como afirma excusándose Makarenko, «al simple hecho de que los medios para llevar a cabo estos proyectos han fallado por el momento» (V, 315; APS, 136). Pero los principios por los que se rige la colonia responden a esta concepción. Por ello, se puede afirmar que en la vida y en la pedagogía de Makarenko no se da una ruptura, sino que *los principios de la pedagogía escolar son prolongación directa de la posición original fundada sobre la educación institucional*. La situación histórica del período staliniano obligó a Makarenko a formular sus principios básicos y a expre-

47. Aunque, en ocasiones, Makarenko considera que este método carece de valor educativo: V, 348-349; APS, 165-166.

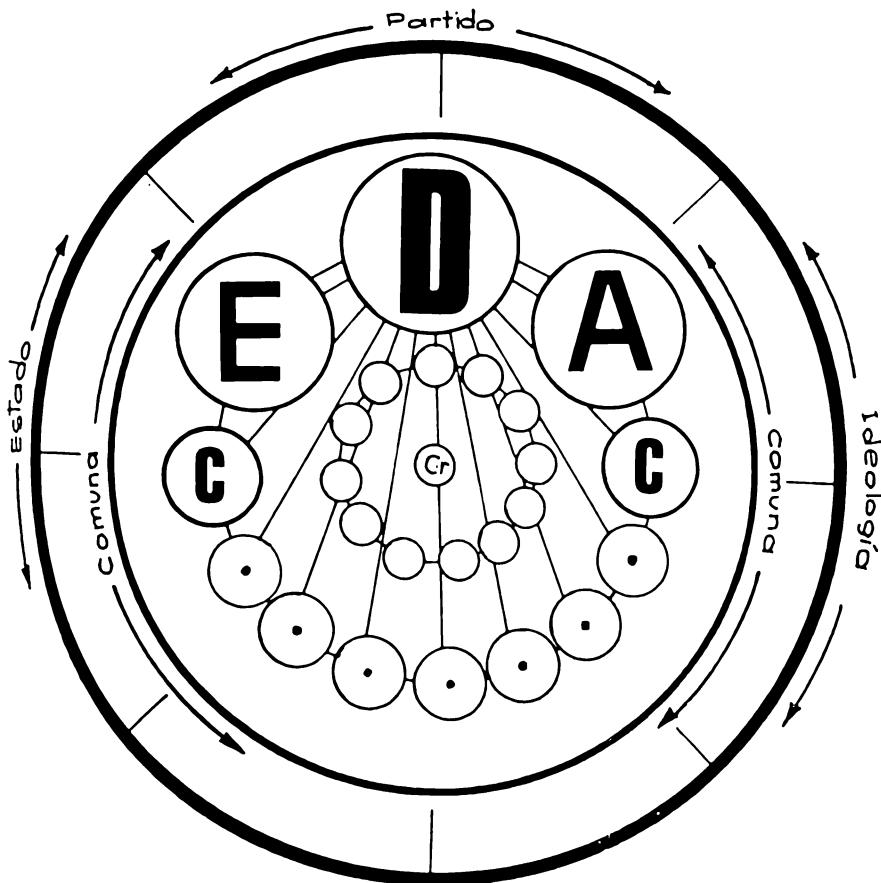
sarlos en términos más decididos. Las instituciones educadoras y concretamente la escuela, deben formar al hombre soviético completo. Este hombre soviético debe ser:

- 1) un «trabajador» que, mediante su «trabajo creador», hace que aumente la riqueza del país y mediante el trabajo en común llega a establecer relaciones no viciadas con los demás hombres;
- 2) el «ciudadano del estado», que por amor y sentido del deber sirve a la patria soviética y consiguientemente a todo el mundo;
- 3) un «ideólogo» que, apoyado en su fidelidad al partido y al comunismo, lucha por la victoria del proletariado en todo el mundo.

Por estas exigencias el hombre soviético sacrifica su felicidad personal. Su felicidad consiste en poder llevar una existencia solidaria dentro del colectivo:

En la Unión Soviética, una persona no puede vivir fuera del colectivo, y por consiguiente, no puede darse ningún destino individual aislado, ninguna orientación personal que se oponga al destino y a la felicidad del colectivo (V, 352; APS, 168).

Una vez más vemos claramente que la educación, para Makarenko, es siempre una *educación colectiva*, siendo el *trabajo* el vehículo de esa educación. Por el trabajo y en el trabajo, que acompaña paralelamente a la formación ideológica, el hombre debe ser formado para el espíritu colectivista, es decir, debe ser reorientado firmemente, encontrar un «lugar». El esquema siguiente clarifica y resume el «lugar» sociológico del hombre «abierto al mundo» gracias a la educación colectiva de Makarenko.



Esfera exterior, de la ideología, mundo cerrado; que fija las normas de la comuna ↓

Comuna

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="radio"/> D Dirigente de la comuna | <input checked="" type="radio"/> c Comandantes |
| <input checked="" type="radio"/> E Educador del colectivo | -- Relaciones recíprocas |
| <input checked="" type="radio"/> A Administrador | <input checked="" type="radio"/> • Miembros de la comuna |
| | Alumnos |
| | <input checked="" type="radio"/> cr Crítica y autocrítica |

4. ¿Fue Makarenko un pedagogo bolchevique?

No obstante haber afirmado anteriormente que la pedagogía de Makarenko responde a la ideología del leninismo-stalinismo, vamos a plantearnos la cuestión que nos hicimos al comienzo

y a reflexionar sobre ella más profundamente. La cuestión es al siguiente: ¿es Makarenko un pedagogo socialista, o se pueden detectar en su obra elementos de una pedagogía humanitaria? La pregunta, por tanto, se refiere a la filiación, a las raíces del pensamiento de Makarenko.

Ya hemos indicado cómo las distintas interpretaciones que se han hecho del pensamiento de Makarenko oscilan entre dos extremos: algunos le consideran como un simple funcionario del partido, y otros como un hombre completamente apolítico. Cuando coexisten interpretaciones tan dispares, ello se debe o bien a lecturas totalmente equivocadas o bien a que la obra como tal está formada de diferentes estratos y posee raíces múltiples. Este carácter plural de la obra de Makarenko ha sido estudiado por H. E. Wittig, quien ha analizado cuidadosamente las raíces de su pensamiento⁴⁸. Según él, estas raíces son las siguientes: la ideología soviética; la filosofía del joven Marx; el tolstoísmo y la joven pedagogía reformista soviética, como antítesis de sus puntos de vista; el humanismo de Máximo Gorki.

Sin entrar en la discusión detallada de la interpretación de Wittig, pensamos que la concepción pedagógica de Makarenko *hunde sus raíces en la pedagogía soviética y, con ciertas restricciones, en la obra de Máximo Gorki*. No obstante, no hay que descartar otras fuentes, resultado de la tradición educativa en la que se haya inserto todo pedagogo. De esta forma, ningún pedagogo dirá de su doctrina que no es humanitaria. Pero hay diferencias entre unos humanismos y otros, diferencias no sólo de grados, sino incluso de naturaleza. Según ello, se puede distinguir claramente entre el humanismo de Makarenko y el de Pestalozzi. Por ello siempre es necesario conocer cuál es el núcleo de la problemática de un pedagogo determinado, cuál es su punto de vista general, qué formas de organización pretende y de qué medios dispone para llevarlas a cabo; es decir, es preciso preguntar de modo concreto *cómo aborda el problema del hombre*. La respuesta a esta cuestión está siempre determinada por su visión del mundo y su entorno social. No obstante estas dificultades, nos esforzaremos en hallar una respuesta a este problema. Algo hemos indicado ya en este sentido. Recordemos el pasaje de *El poema pedagógico* en el que se relata el suicidio de uno de los habitantes de la comuna.

48. A. S. Makarenko, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, editados por H. E. Wittig, Paderborn 1961, 212 ss; ver también W. Nastainczyk, o. c., 242 ss; L. Froese, *Die vor - und nachrevolutionäre pädagogische Entwicklung Anton Makarenkos, des Begründers der modernen Sowjetpädagogik*, Hamburg 1955.

a) Makarenko se reconoce a sí mismo en el bolchevismo

Makarenko considera su pedagogía como «*la pedagogía bolchevique*» (I, 660; P, 711), constituyendo para él una realidad enteramente nueva. Insiste en el hecho de que hay que recurrir a los mismos procedimientos para la educación de un burgués que para la de un bolchevique; de igual forma que para edificar tanto una iglesia como un club de trabajadores hay que utilizar hormigón, ladrillos, hierro y madera. Desde un punto de vista formal, por tanto, hay que emplear los mismos medios. Pero veámos cómo Makarenko prosigue su argumentación confirmando lo que acabamos de decir sobre su «*filiación*»:

No se resuelve el problema seleccionando los medios de que se dispone sino uniéndoles entre sí, agrupándolos, orientándolos de tal manera que su empleo confluya en un mismo objetivo, que es lo esencial, utilizando su contenido de clase natural, es decir, las exigencias que no dimanan de la pedagogía sino de la política, pero que sin embargo deben ser vinculadas orgánicamente a la pedagogía (V, 479).

De esta forma, Makarenko reconocía que *su* pedagogía dependía de la «política» de su época, es decir, de la política staliniana. Y no puede ser de otra manera ya que su pedagogía surge en un espacio histórico determinado. Este espacio era para Makarenko el estado soviético de Lenin y Stalin. No se podía sustraer a él, y menos si quería ser tenido en consideración y que sus experiencias pedagógicas fueran admitidas como válidas. Leyendo los escritos de Makarenko se tiene fácilmente la impresión de que estuvo poseído por la ambición de convertirse en el pedagogo soviético más conocido y más admitido. En estas palabras, por ejemplo, confiesa su filiación leninista-staliniana:

Quisiera decir a todos y repetirlo incansablemente que estoy orgulloso de ser ciudadano de la Unión Soviética. Esta afirmación, por común y banal que en apariencia sea, llena cada día mi existencia de una alegría nueva. Ella impulsa mi pensamiento, mi voluntad y mis sentimientos a dejarse penetrar por nuestras perspectivas de futuro, me invita a lanzarme apasionadamente a llevarlas a cabo y a arrastrar conmigo a otros; deseo trabajar, crear; deseo ardientemente consagrarme a hacer realidad nuestras fabulosas e insospechadas posibilidades⁴⁹.

Tales «profesiones de fe» son frecuentes, pero sólo durante la época del Makarenko escritor, es decir, después de 1930. Se podría deducir de este dato que Makarenko sólo se convirtió en ideó-

49. Citado por E. Z. Balabanovic, *Anton Semjonowitsch Makarenko*, Berlin-O 1953, 311.

logo en esta época, mientras que antes, como práctico de la educación social, había dado prueba de un profundo humanismo. Pero esta oposición —que estaría respaldada por la hipótesis de una modificación de la orientación de Makarenko— hay que considerarla como resultado de una interpretación errónea. Es cierto que las novelas educativas de Makarenko son testimonio de una atención al hombre, y sobre todo al hombre «abandonado»; su obra se caracteriza por la viva conciencia de sus responsabilidades pedagógicas; es, en el sentido en el que lo entiende E. Spranger, un «educador nato»⁵⁰. Pero, *¿en qué dirección* pretende educar? El simple *deseo* educativo está condenado al fracaso frente a jóvenes que han de enfrentarse a situaciones difíciles. Cuando un alumno de la colonia Gorki se suicida, lo primero en lo que piensa Makarenko es en el descenso de la producción. *Su conciencia de las responsabilidades está en primer lugar en función de la colectividad y de sus necesidades vitales*. Los elementos marginales, los individualistas, los que hacen más difíciles las cosas, los aguafiestas de la colectividad, todos los «casos desesperados» son eliminados y alejados de la comuna. Nastainczyk tiene razón cuando afirma que lo que Makarenko hizo con sus muchachos caídos fue una «educación elitista»⁵¹.

De hecho, el «educador nato» Makarenko sólo se *guió por los principios comunistas*, con exclusión de cualquier otro principio:

Perseguimos objetivos concretos: debemos despertar en nuestros alumnos una actitud comunista. En otras palabras, nuestras objetivos sólo se pueden expresar mediante la adquisición de los rasgos que caracterizan la personalidad comunista, y estos rasgos deben manifestarse clara e inequívocamente (V, 295; APS, 127).

Entre estos «rasgos que caracterizan al comunista», está, entre otras, la sumisión al colectivo. A los que infringen la ideología comunista se les pide cuentas. Tienen que «colocarse en medio de todos» (hacer su propia autocrítica), responder de sus acciones ante la colectividad. Makarenko sólo «prodiga» su talento educativo con los que sacrifican sus intereses personales a los de la sociedad. Con ello obliga a llevar a cabo una «auto-alienación», a alienarse del propio yo, de la esencia personal⁵². El joven debe convertirse en otro mediante la educación. Echando mano de su

50. Cf. la edición de H. E. Wittig, 283 ss; E. Spranger, *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1963.

51. W. Nastainczyk, o. c., 261.

52. *Ibid.*, 262 s; G. Möbus, *Das Menschenbild des Ostens und die Menschen im Westen*, Bonn 1955, 114.

talento educativo, Makarenko se hace cargo de la tarea de convertir a los delincuentes en trabajadores capaces de rendir, pero mediante esta reeducación, les aleja de su esencia personal sumergiéndoles en la «ideología». El alumno no llega a alcanzar una auténtica madurez dentro del colectivo. No consigue la autonomía, sino que se convierte en un hombre dependiente de la «disciplina staliniana», es decir, de las normas y exigencias que derivasen de esta disciplina. Desde este punto de vista, el hombre se convierte en «funcionario de la ideología»; renuncia, se le obliga a renunciar a su propio yo.

Todos los escritos de Makarenko, que si se les considera superficial o parcialmente, tienen la impronta del sentido de la responsabilidad pedagógica, del amor, de la bondad, del respeto por el hombre futuro, han de ser leídos en función de la realización perfecta del hombre comunista y no del hombre en general. Hay que considerarlos dentro del marco de la educación comunista colectiva. La persona ha de sacrificarse a la colectividad. Makarenko, por su parte, cumplió esta misión con entusiasmo, sacrificándose hasta las últimas consecuencias. Su meta era «hacer hombres nuevos». Pero esto significa trasformar la persona en funcionario, hacerle «disponible» de cara a los objetivos fijados. Una vez más, *el hombre es objeto de la educación y no su sujeto*.

b) Dependencia de M. Gorki

Makarenko, ya desde su «obra de juventud», cuando trabajaba en las comunas, era un ideólogo soviético, aun cuando no fuera totalmente consciente de ello. ¿Qué relación existe entre sus concepciones pedagógicas y el *humanismo de Gorki* del que se siente deudor? Para Makarenko, Gorki no sólo fue un escritor, sino también «un maestro para la vida», incluso en lo que se refiere a sus concepciones marxistas (VII, 339; APS, 148). Gorjki, igualmente, era el modelo de los alumnos que vivían en la comuna que llevaba su nombre.

Sin embargo, no acabamos de ver con claridad absoluta la relación que podía existir entre estos dos hombres⁵³. Pocas veces llegaron a encontrarse personalmente. Lo que atrajo la atención de Makarenko, lo que encontraba admirable en Gorki era su «profunda fe en el hombre y el máximo respeto que le merecía» (V, 316; APS, 136). Makarenko fue también defensor de esta postura. La fe en el hombre remite, tanto en uno como en otro, a la fe en el hombre nuevo, en el hombre comunista. Este

53. Cf. H. E. Wittig, *o. c.*, 201 ss.

hombre nuevo ha de ser «suscitado», es decir, el hombre debe «superarse a sí mismo» para convertirse en hombre nuevo: en esto coinciden plenamente Makarenko y Gorki. Por ello, a un nivel formal, no existe contradicción entre el humanismo de Gorki y el humanismo soviético de Makarenko. Pero, mientras que en Gorki el hombre se supera a sí mismo sobre todo mediante su acción personal, en Makarenko es la fuerza del colectivo la que provoca esta superación. No sabemos si Gorki, en los pocos días que pasó con Makarenko, pudo familiarizarse con el elemento básico de su educación: la colectivización del hombre.

Si se consideran bajo el aspecto formal los objetivos de esta educación y sus exigencias, nos inclinamos a pensar que se da una comunión de intereses entre ambos hombres. No obstante, es difícil saber si esta unidad existe verdaderamente a un nivel más profundo. Ciento que Gorki, tras la lectura de *La marcha de los años treinta*, afirma: «En cada una de las páginas está la huella de su amor a la juventud, su atención incesante a estos jóvenes y su fina penetración del alma infantil» (II, 504; APS, 442). Pero este «amor» y esta «atención», no menos que esa «fina penetración», no descansan sobre el derecho que posee el niño a un «crecimiento autónomo»; derivan, por el contrario, de la responsabilidad del educador ante la nueva sociedad comunista.

A este nivel, no existe un doble rostro en la obra de Makarenko. Desde el primer momento, toda ella responde a la ideología leninista-staliniana. En su primer período creador, el que siguió a la revolución, puso en práctica esta ideología a través de una pedagogía de la colectividad, y en su segundo período, se dedica a difundirla como escritor y orador.

c) Rechazo de la pedagogía paidológica

El acuerdo de Makarenko con la ideología leninista-staliniana se ve subrayado en especial en su *enfrentamiento con la pedagogía soviética del período postrevolucionario*. Ciento que Makarenko admite que al comienzo «se sintió cautivado por el encanto de las palabras "trabajo" y "principio del trabajo"» (V, 195; APS, 64). Pero sus experiencias eliminaron rápidamente su convicción en que, por principio, mediante el trabajo pudiera edificarse un hombre nuevo. Makarenko rechazó muy pronto la orientación pedagógica que arrancaba de la inclinación natural, de la naturaleza, de la individualidad y de la libertad del niño:

Vuelvo a decirlo una vez más: la lógica pedagógica retiene entre sus garras no sólo a hombres que podríamos llamar paidólogos, sino también a un gran número de hombres que están sinceramente conven-

cidos de que no son paidólogos. Deducir el método pedagógico de la teoría de los reflejos, de la psicología, de la psicología experimental, deducir un determinado método del entorno de un individuo determinado: en esto consiste precisamente la orientación paidológica.

Es necesario rechazar esta pedagogía puesto que está fundada sobre el individuo. Makarenko prosigue:

Es necesaria una lógica diferente, que deduzca el método pedagógico de nuestros propios objetivos (V, 360).

La pedagogía, sin embargo, está en contradicción con los objetivos de la pedagogía soviética —no de la pedagogía marxista—; según Makarenko, ha infringido serios golpes a la «causa de la edificación del socialismo»:

La infección se propaga rápidamente; es más, ya había comenzado, antes de la revolución, en los hogares purulentos de la pedagogía experimental (V, 345; APS, 163).

Makarenko reprocha a los pedagogos el haber sido indiferentes «ante nuestros objetivos, tanto a nivel estatal, social, como político»:

«La pedagogía apenas podía disimular su indiferencia ante nuestros objetivos» (V, 344; APS, 162).

Según Makarenko, esta pedagogía dejó a los maestros en la ignorancia más absoluta en lo que se refiere a la orientación del trabajo educativo. Makarenko no se cansa de poner en la picota la debilidad de una ciencia pedagógica que quería preservar al joven de la dureza de la lucha por la vida y ocuparse de él con dulzura y delicadeza, pero sin asignarle tareas orientadas hacia el futuro ni perspectivas bien definidas.

Mediante un ejemplo, comprenderemos claramente a quiénes consideraba Makarenko sus enemigos: un alumno atenta contra el orden escolar o comete una acción ilícita. Los paidólogos, cree Makarenko, tendrán una conversación con el niño «en tono tranquilo, mesurado». El niño tiene que darse cuenta de que los profesores no obran movidos por la animosidad, que no se vengan, sino que lo único que hacen es cumplir un deber que revertirá en interés del niño. Para Makarenko, esta forma de actuar no define el objetivo de la educación. ¿Por qué tiene que aparecer el profesor como «un mentor sin pasiones»? ¿qué cualidades positivas puede suscitar esta ausencia de pasión? pregunta Maka-

renko (V, 348-349; APS, 165-166). Por tanto, rechazo de una educación que busca la identificación con el alumno, que pretende seguirle paso a paso, que le protege, que anda siempre mirando no dañar los delicados brotes del alma infantil. Makarenko prefiere exigir mucho del hombre al que quiere formar, aun a riesgo de anular su ser personal:

Debemos pensar que hay que formar los caracteres, suscitar las cualidades individuales, inculcar los principios que regulan la manera de conducirse en la vida y que son necesarios para el estado soviético en el período de la dictadura del proletariado y de la edificación de la sociedad sin clases (V, 343; APS, 162).

Estos objetivos exigen la organización de la educación «desde el punto de vista del partido» y su orientación hacia la «construcción» de la personalidad comunista. Esta «educación comunista» es, según Makarenko, no un «proyecto» o una imagen del futuro, sino «una realidad ya existente» (V, 405; APS, 183).

Esta afirmación es de 1939. Esta «realidad» tiene su fuente en su comuna, que supuso un anticipar casi veinte años esta realidad. La comuna era la «fragua donde se forja el hombre nuevo» (I, 460; P, 492).

En 1939 esta fragua había sido extendida a toda la Unión Soviética. Allí era donde debían ponerse en práctica las formas y los medios de educación que garantizaran «la victoria de la revolución mundial» y «la felicidad de la humanidad» consistentes en *la colectivización del hombre mediante el trabajo* (V, 405; APS, 183).

Vemos, por tanto, que el problema pedagógico básico sobre el que Makarenko vuelve una y otra vez, y que sólo resolvió de forma parcial, es el de las *relaciones del individuo con la sociedad*. Makarenko se refiere a este problema como el de «la controversia jurídica entre personalidad y sociedad». Esta lucha desemboca en la pregunta: «¿Ser miembro de la sociedad o separarse de ella?» (VII, 424; APS, 438).

¿Hay que «socializar» al individuo mediante el trabajo productivo, la educación y el adoctrinamiento político o educarle de acuerdo con su propia individualidad? La antinomia pedagógica expresada en esta oposición no podía ser resuelta por Makarenko. Ni por la pedagogía soviética. Ciento que Makarenko afirma que el hombre no debe responder a un «modelo *stantard*» ni que hay que producir «una serie limitada de tipos de hombre» (V, 351; APS, 167). Pero estas afirmaciones se refieren exclusivamente a los centros de interés de cada uno, o, en lenguaje no soviético, a las cualidades y aptitudes del hombre. En este sentido

el hombre debe desarrollar sus «peculiaridades», ya que cada colectivo necesita las cualidades más diferentes, los más variados centros de interés. Sin embargo, a nivel ideológico, el hombre debe siempre «hablar en nombre del colectivo» (V, 314; APS, 135). Debe ser un «hombre soviético», un «hombre de clase especial» (I, 233; P, 242), funcionario de los intereses colectivos.

Makarenko quiso proporcionar al hombre colectivo, al comunista, una «técnica pedagógica». Consideraba que ése era el único medio que permitiría hacer realidad las inmensas tareas del socialismo. Esta «técnica pedagógica», según Makarenko, debe ser «inflexible» cuando lo exijan los intereses colectivos. Debe posibilitar que «los intereses de la colectividad estén por encima de los de la persona». Se puede afirmar que esta exigencia tiene su fuente en Lenin. Pero el *pedagogo* Makarenko lo aplica en un sentido más restringido. Con ello pretende que «el individuo no caiga en una situación difícil, catastrófica» (V, 146; APS, 33). Aquí es donde se pone de manifiesto el elemento humanista de la concepción de Makarenko. Por encima de todas sus profesiones de fe soviéticas y leninistas-stalinianas, el humanismo pedagógico se deja traslucir en el dominio de lo pedagógico. Esto significa que, *en términos generales*, el subsuelo de la ideología está formado por una capa humanista; y que, *en concreto*, Makarenko puede compartir el sufrimiento del hombre. Pero, en el fondo, sólo puede sentir compasión por el hombre en el que adivina la fragilidad fundamental de la vida humana. Makarenko, sin embargo, eliminó oficialmente esta intuición: en su «teoría» no se dan «hombres moralmente defectuosos»; la ideología lo «prohibe». Sin embargo, muchos aspectos de su obra indican que esta vertiente de la vida del hombre no le era desconocida. Pero su teoría pedagógica quería conscientemente que fuera *la* «pedagogía bolchevique». Su misión consistía en educar al hombre comunista, quien, «lo quisiera o no, será un hombre feliz» (V, 289; APS, 123). Makarenko se entregó a la realización de este objetivo con la pasión y la determinación que exigían las condiciones históricas a las que su suerte estaba ligada.

**IV. LOS INTENTOS DE N. S. KRUSCHEV
PARA REFORMAR LA PEDAGOGÍA ESCOLAR:
VUELTA A LA CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE K. MARX
EN LA ÉPOCA DE TRANSICIÓN AL COMUNISMO**

Introducción: fin del aburguesamiento de la escuela soviética

En las páginas precedentes hemos visto cómo, durante la época leninista-staliniana, la escuela basada sobre el trabajo politécnico formó en la Unión Soviética trabajadores especializados para la industria y la agricultura y hombres dotados de un sólido bagaje intelectual, para la enseñanza superior. Sin abandonar nunca la tesis del régimen combinado de la enseñanza con el trabajo productivo, la nueva escuela soviética, en la práctica, ofrecía los rasgos de la escuela de antes de la revolución. Se había convertido en una escuela de formación intelectual y dispensaba una enseñanza verbal abstracta. El mismo Lenin había marcado esta dirección, a pesar de que, durante el período prerrevolucionario, se declaró partidario teórico del tema marxista central del régimen combinado de la educación con la producción material. Pero el país, para poder llevar a cabo una rápida industrialización, necesitaba, trabajadores cualificados. En la práctica, estos trabajadores debían ser formados a partir de cero, por lo que era preciso que la escuela impartiese los conocimientos especializados necesarios. Esta tarea la realizó la escuela paralelamente a una formación ideológica intensiva. Una educación en la producción o a través de la producción, de modo que la enseñanza estuviera vinculada al trabajo productivo en sus temas y desarrollos o —como en el caso de Makarenko, por ejemplo— simultánea pero no vinculada, no habría conseguido el objetivo fijado: alcanzar y superar la industria de los países capitalistas. La implantación de una escuela politécnica habría retrasado la formación intelectual básica. Este fue el motivo por el que, durante el primer decenio que siguió a la revolución, fue necesario liquidar las aspiraciones de la joven pedagogía soviética que reivindicaba una formación politécnica. Tampoco era posible adoptar la concepción escolar de Makarenko, que se apoyaba en la experiencia de la comuna y que no era trasportable pura y simplemente a los planes de la escuela pública. La pedagogía de Makarenko quería ser, según sus propias palabras, una «pedagogía para el mañana» (Fl, 50), adaptada a la sociedad comunista y no a una sociedad que aún se hallaba en la época de la dictadura del proletariado, es decir, en una época de transición.

Es fácil comprobar el «aburguesamiento» de la escuela soviética examinando los programas y horarios de la escuela llamada «de los diez años» (1957-1958). En un momento en que ya estaba implantada una reforma que respondía al «retorno» —es decir, a la vuelta a la concepción marxiana de la formación—, a la materia «trabajo manual» se le reservaba sólo una hora en el 1.º y 2.º grado, dos horas del 3.º a 7.º, tres horas en el 8.º y cuatro horas en los 9.º y 10.º. A esto se añadían, según las indicaciones de K. Mehnert⁵⁴, cuatro horas semanales de trabajo en una fábrica durante los grados 9.º y 10.º. El débil aumento de horas de trabajo manual semanal a partir del 8.º año y la participación en el trabajo fabril son los únicos puntos importantes e inherentes al sistema por los que se distingue el programa de la escuela soviética del que por entonces estaba en vigor en Europa occidental. A esto hay que añadir las malas condiciones en las que se llevaba a cabo el trabajo manual, en el que, según los especialistas soviéticos, había graves insuficiencias, sobre todo en lo que respecta al trabajo industrial. K. Mehnert, en una de sus visitas, observó el desmontaje, la reparación y el ensamblaje de motores de automóviles, instalaciones de alumbrado, puestos de radio; según él, la realización del trabajo era correcta, adaptada a la época, pero no descubría en ello nada «socialista». En todo el mundo se practicaba esa enseñanza, aunque ciertamente no con la intensidad que sería de desear. Mehnert resume sus reflexiones con estas palabras: «Tenía la impresión de que a los alumnos les gustaban estos trabajos, pero, ¿a qué joven no le gustan los motores?»⁵⁵.

Este testimonio y otros nos permiten concluir que los esfuerzos llevados a cabo hasta el presente para hacer realidad una formación politécnica no superan los resultados conseguidos igualmente en los países capitalistas.

Plenamente consciente de esta situación, el comité central del PCUS criticó la escuela soviética de los últimos decenios y la que en 1958 estaba en vigor:

Los métodos educativos de la escuela están estructurados exclusivamente sobre una instrucción magisterial y sin preocuparse suficientemente por hacer participar a los jóvenes en un trabajo social útil y adaptado a sus fuerzas (16 noviembre 1958; Doc. 104, 317)⁵⁶.

54. *Der Sowjetmensch*, Stuttgart 1959, 201 ss; aquí se ofrece también la distribución general del tiempo.

55. *Ibid.*, 203.

56. A partir de aquí citamos según la documentación recogida por Anweiler-Mayer.

Kruschev, unos meses antes, había criticado la escuela en los siguientes términos:

Nuestra escuela de formación general está enferma debido a que hemos copiado enormemente del liceo de antes de la revolución, cuya meta era trasmisir una determinada suma de conocimientos abstractos que eran suficientes para obtener su «certificado de aptitud» (21 septiembre 1958; Doc. 102, 292).

La reforma escolar socialista arranca de la crítica que se hace a la escuela de haber vuelto bajo el stalinismo a las antiguas concepciones o, en otros términos, de no haber hecho realidad la educación politécnica. En efecto, *dos o cuatro horas semanales de trabajo manual o de trabajo en los talleres no son suficientes para que la educación politécnica sea una realidad*. Y con un número tan reducido de horas no se puede alcanzar lo que, según la concepción marxiana, constituye el objetivo de la educación politécnica, y que hemos indicado más de una vez: *crear las condiciones necesarias para que se dé un crecimiento libre del hombre hacia el comunismo en y por el trabajo*. Esta enseñanza politécnica debe constituir el centro de la formación del hombre nuevo si es que quiere desempeñar la tarea que le había asignado en los años veinte la pedagogía penetrada por la concepción marxiana del trabajo; en otras palabras, hay que dedicar al trabajo más horas o, más exactamente, la formación politécnica debe constituir el centro de la formación escolar. A esto se refería Kruschev cuando alude en su informe al número reducido de horas concedidas a la materia «trabajo» en el plan educativo (21 septiembre 1958; Doc. 102). Tras reconocer que, no obstante, «sin duda esto es una buena cosa», prosigue:

Pero esto no constituye una articulación de la formación con el trabajo productivo, sino tan sólo una familiarización de los alumnos con los diferentes trabajos de los adultos (*Ibid.*, 300).

Esta crítica, dirigida a una escuela que desde 1917 se considera socialista, traduce la tensión existente entre ideología y realidad. Con ello, se pretende, recordando la afirmación de Marx según la cual el hombre sólo demuestra la verdad en la praxis⁵⁷, construir una realidad conforme con la ideología y llevar a cabo la unidad entre teoría y praxis. Stalin trazó las líneas generales en un texto de 1952 que lleva por título *Los problemas económicos*

57. *Segunda tesis sobre Feuerbach*, en K. Marx-Fr. Engels, *Sobre la religión*, Salamanca 1974, 160.

cos del socialismo en la URSS. Aunque en él sólo se alude a cuestiones económicas, sin embargo se sientan las bases de la orientación que ha de seguir la reforma educativa. Nos detendremos brevemente a analizar los fundamentos de la reforma escolar de acuerdo con este trabajo de Stalin, para exponer a continuación los distintos pasos que siguió la reforma escolar durante el mandato de Kruschev.

1. *Fundamentos de la reforma escolar*

A raíz del XIX congreso del partido en octubre de 1952 surgen grupos que reivindican una verdadera *introducción de la dimensión politécnica* en la escuela soviética. Cierto que ya antes de la segunda guerra mundial se habían dado algunos pasos en este sentido, pero no se pudo ir más debido a la guerra y a sus consecuencias. Pero la reivindicación lanzada en 1952 en el sentido de una «penetración tecnológica» de las distintas materias indica que las orientaciones que habían sido impuestas por Lenin y Stalin debían ser modificadas.

a) Exigencia de Stalin en 1952: el paso al comunismo debe ser preparado

Ya el mismo Stalin había iniciado esta reorientación en la enseñanza. En el texto que hemos indicado, *Problemas económicos del socialismo en la URSS*, enumera tres «condiciones básicas» para *preparar* «el paso auténtico al comunismo»:

- 1) el «crecimiento de toda la producción social», en especial la de los medios de producción;
- 2) la elevación de la propiedad económica colectiva «al nivel de propiedad del pueblo» y la introducción de un sistema de intercambio de productos;
- 3) por último, la condición más importante para nuestro tema: la «elevación del nivel cultural social, que garantiza a todos un desarrollo armónico de sus capacidades físicas e intelectuales; de esta forma, los miembros de la sociedad podrán tener una formación suficiente para participar activamente en el desarrollo social y elegir libremente su profesión, sin verse esclavizados para toda su vida a la misma profesión como resultado de la división del trabajo» (*Ibid.*, 68).

Estas palabras recuerdan a las casi idénticas de Marx en *La ideología alemana*⁵⁸ y a las de Blonskij en *La escuela del trabajo*. Stalin quiere afirmar que tras la dictadura del proletariado y tras el estadio de socialismo, es decir, tras un período en el que aún domina la violencia, aparece un estadio en la que ya no existe ésta. Entonces, no sólo será posible llevar a la práctica la teoría marxiana de la formación, sino que será necesario hacerlo. La aplicación de esta teoría había fracasado en los años veinte porque había sido aplicada en un estadio de desarrollo de la historia inadecuado. Pero cuando se opere el paso al comunismo, esta teoría debe ser aplicada.

b) La preparación del comunismo exige una formación politécnica

Prosigue en el mismo escrito Stalin preguntándose cómo alcanzar las *condiciones previas necesarias* para la preparación del comunismo. Su respuesta en la siguiente: estas condiciones previas sólo pueden hacerse realidad si «se modifican seriamente la situación actual del trabajo». Y continúa:

Para ello, ante todo es necesario reducir la jornada laboral por lo menos a seis horas y posteriormente a cinco. Esto es necesario de todo punto si se quiere que los miembros de la sociedad dispongan de suficiente tiempo libre para adquirir una formación polivalente⁵⁹. Además, es necesario implantar una *enseñanza politécnica general obligatoria*, al objeto de que los miembros de la sociedad puedan elegir libremente su profesión y *no se vean obligados durante toda su vida a desempeñar una profesión cualquiera* (*Ibid.*, 68).

Advirtamos que Stalin habla de *implantar* una formación politécnica, con lo que viene a reconocer que hasta entonces la escuela soviética no tenía nada de «escuela politécnica del trabajo», por mucho que se la calificara en esos términos. Tan sólo, tras haber superado la etapa de transición, puede hacerse realidad —o, como dice Stalin, implantar— este principio.

Estas afirmaciones de Stalin desembocan en la convicción de que cuando se hayan cumplido estas condiciones previas, el trabajo dejará de ser un peso muerto para convertirse en «la pri-

58. K. Marx, *La ideología alemana*, Montevideo-Barcelona 1974, 34.

59. Stalin desarrolla aquí una concepción que remite al Marx posterior, según la cual se daría un acrecentamiento de la libertad del hombre en la medida en que se acortase la jornada laboral: cf. anteriormente, 76. El subrayado es nuestro.

mera necesidad de la vida» (Marx), «dejará de ser una carga, para convertirse en una alegría» (Engels):

Sólo cuando se hayan cumplido *todas* estas condiciones previas sin excepción⁶⁰, podremos pasar de la fórmula socialista: «a cada uno según sus capacidades, a cada uno según su trabajo», a la fórmula comunista: «a cada uno según sus capacidades, a cada uno según sus necesidades» (*Ibid.*, 69).

En ese momento se sitúa el salto cualitativo de la «economía del socialismo» a la «economía superior del comunismo». Engels, como ya sabemos, describió ese paso como el «salto del reino de la necesidad al reino de la libertad»⁶¹.

Stalin espera que, gracias al medio «adaptado a la nueva edad», gracias al trabajo, todos los miembros de la sociedad podrán elegir libremente su profesión y cambiar de ella sin que esto suponga perjuicio para él. Esta esperanza remite a la tesis de la desaparición del estado y la aparición, en su lugar, de una asociación libre de hombres libres en la sociedad. La posición marxiana, no obstante, ha sido revisada aquí en el sentido de que la sociedad está representada por «un órgano central de dirección económica» (*Ibid.*, 86).

c) El carácter politécnico, punto central de la escuela

Con la implantación de la enseñanza politécnica, la Unión Soviética consigue por fin aquel núcleo central que Marx había considerado indispensable, pero que había sido abandonado por la escuela soviética por las razones históricas ya expuestas y sobre las que todavía volveremos. Stalin eleva la enseñanza politécnica al rango de regulador de la enseñanza escolar soviética. Al mismo tiempo, supera la visión totalizadora de este principio, tal como la desarrollaba la joven pedagogía soviética; al sistematizarse, esta exigencia politécnica adquiere un carácter más concreto. De igual forma que el núcleo de la célula determina los mecanismos de división, la exigencia politécnica debe estructurar la enseñanza, escuela y la educación, pero siempre bajo la dependencia de la dirección del partido. Igual que, «tras la desaparición del estado», el «órgano central de dirección económica», sometido a la orientación del partido, permanece como factor de

60. Entre estas condiciones previas, figuran: la mejora del hábitat, el incremento del salario real y, paralelamente, el descenso del precio de los bienes de primera necesidad.

61. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, Madrid 1968, 307.

orden, de igual forma la enseñanza politécnica debe estar sometida a las directrices y a la voluntad del partido. En último extremo, es el partido quien determina cuales son las necesidades del hombre tanto a nivel económico como cultural. Puesto que Stalin nunca habla de la abolición de la dominación del partido.

La orientación es en cierto modo nueva —sin que no obstante se trate de una vuelta completa a la concepción escolar de los años veinte o de Karl Marx—, pero manteniendo una estrecha relación con la concepción marxiana de la formación. En las palabras de Stalin se esboza una reforma escolar parecida a la que exigía la primitiva concepción marxiana, distinguiéndose de ella simplemente en una mayor preocupación por los hechos y por las realidades concretas. Esta concepción responde ciertamente a la convicción según la cual, cuando se hayan cumplido las condiciones para la edificación del comunismo, la educación podrá y deberá reflejar más aún el mundo de la producción. En los años veinte fue necesario abandonar esta concepción de la formación debido a que en el mundo de entonces las condiciones previas para la edificación del socialismo o del comunismo no se habían dado aún.

2. *Legalización e implantación de la reforma escolar*

Los signos anunciantes de la reforma escolar según el espíritu del comunismo que aparecieron a partir de 1952 —en los tres años inmediatamente anteriores había habido varios intentos de implantación de una «enseñanza vinculada a la producción»— desembocaron finalmente, el 24 de diciembre de 1958, en la «Ley sobre la consolidación de la relación de la escuela con la vida y sobre la prosecución del desarrollo del sistema educativo popular en la URSS» (Doc. 106). Las etapas más importantes hasta llegar a la promulgación de esta ley fueron:

- 1) las discusiones durante el xx congreso (1956) en torno al problema de la escuela y la formación;
- 2) un discurso de Kruschev al xiii Congreso de *komsomols*, el 18 de abril de 1958;
- 3) el informe de Kruschev en el que hace proposiciones concretas sobre el «fortalecimiento de la relación de la escuela con la vida y la prosecución del desarrollo del sistema de formación popular en el país». Este documento fue adoptado por el presidium del comité central de PCUS el 21 de septiembre de 1958;
- 4) las tesis del comité central del PCUS y del consejo de ministros de la Unión Soviética, publicados el 16 de noviembre de 1958 conjuntamente con el informe de Kruchev y la ley.

Estos documentos permiten valorar cuales son los objetivos y los motivos de reforma escolar durante el período de Kruschev, que puede ser caracterizado como el período en el que se opera el *paso del socialismo al comunismo*.

Expresado en una fórmula, *el objetivo de la reforma escolar consiste en la implantación de la «formación política»* en el sistema de «la escuela de los diez años», es decir, de «la escuela media completa» que, al mismo tiempo, es modificada en su estructura. Lo esencial de la reforma consiste en el restablecimiento de la unidad entre escuela y vida que se había perdido en la enseñanza que impartía «la escuela intelectual del trabajo». Es necesario reconstruir esta unidad restableciendo la exigencia política, ya que sólo ella garantiza una educación orientada hacia el comunismo. El origen y la meta de la reforma constituyen por tanto una unidad que hunde su raíz en la ideología. Aunque dicha reforma también responde a exigencias económicas que sin duda alguna desempeñan un papel importante, aunque no decisivo.

Antes de analizar la ideología de la reforma, es preciso estudiar previamente el *contexto exterior de su aparición y su programa*.

Como ya hemos indicado, desde 1952, la escuela había sido criticada por su alejamiento de la vida, por su muy escasa relación con la producción⁶². Durante el xx Congreso se exigió con mucha mayor insistencia la supresión del «abismo entre la escuela y la vida». Tras esta toma de postura estaba el hecho no despreciable de *orden-político* de que de los alumnos que salían de la escuela de los diez años, muy pocos elegían un oficio que exigiera un esfuerzo físico, integrándose en la universidad o viviendo ociosos a costa de sus padres. El fallo radicaba, según N. A. Chelepin, en una escuela que no se adaptaba a las exigencias de la vida puesto que preparaba a muy pocos alumnos para la «actividad práctica»⁶³. Esta «actividad práctica», en definitiva, sólo puede ser adquirida en la praxis industrial-fabril. Este era el motivo de que se recomendara insistentemente la implantación de la práctica política en la escuela. I. A. Kairov, presidente de la Academia de las ciencias pedagógicas de la Unión Soviética, declaraba:

La enseñanza política reviste una importancia decisiva para el mejoramiento de la enseñanza y la educación (Ibid., 408).

62. En los usos conceptuales socialistas, «vida» siempre se identifica con «trabajo», «producción», «economía» o «edificación comunista».

63. *Diskussionsreden auf dem XX. Parteitag der KPdSU*, 14.-25. 2. 1956 Berlin-O 1956, 356 ss.

La enseñanza politécnica, tal como es presentada en el programa del PCUS de 1919, se reduce a una simple «familiarización» con las más importantes ramas de la industria moderna y de la producción agraria, pero debe ir unida estrechamente con el trabajo útil en general. Se pretende hacerla realidad no sólo a un nivel teórico, sino también y sobre todo práctico. Kairon aconseja la introducción de nuevas materias teóricas, como «las bases de la agricultura», «la tecnología» y «la electricidad aplicada». La praxis de la enseñanza politécnica debe programarse de forma que se le dedique más espacio en el 5.º curso; para los cursos 8.º al 10.º está prevista una práctica durante más tiempo en las fábricas, talleres de maquinaria y tractores, así como en los colectivos económicos. Los niños deben ser integrados como fuerza auxiliar.

El congreso del partido esperaba que esta «unión de la enseñanza escolar con el trabajo productivo» tuviera un efecto favorable sobre la disciplina y el éxito escolar de los alumnos. Además, se esperaban también buenos resultados para la política económica. Se esperaba que la reforma ayudaría a formar «el carácter, la conciencia, y a modelar la conducta de los jóvenes» (*Ibid.*, 410). Aunque estos conceptos, para un oíffato fino, tenían ya una resonancia comunista, sin embargo el XXI Congreso (1959) precisará aún más su tenor ideológico. Formar el carácter, la conciencia y la conducta, significa que los jóvenes deben ser orientados hacia la sociedad comunista perfecta, en la que las diferencias entre el trabajo físico y el trabajo intelectual han desaparecido y en la que el trabajo se trasforma, en la medida en que el hombre se va haciendo polivalente, en la «primera necesidad vital», como afirma Kruchev⁶⁴. Con esas mismas palabras se expresan los especialistas soviéticos de la época. Los jóvenes han de ser formados por medio del trabajo (en este caso, la producción mecanizada) y se les ha de proporcionar una conciencia comunista. A este objetivo hay que tender ya desde la escuela. Pero esto sólo es posible si, de acuerdo con Kruschev, se opera la unión de la enseñanza con el trabajo productivo.

Los dirigentes del partido —sobre todo Kruschev y el comité central— resaltaron las *consecuencias prácticas* que se derivaban de este hecho. Dichas consecuencias de cara a la praxis escolar fueron expresadas en los documentos arriba mencionados. La crítica unánime contra el sistema escolar existente se expresa así: sin negar los «grandes éxitos» conseguidos en el terreno de la

64. B. Meissner, *Die Ergebnisse des XXI. Parteikongresses der KPdSU: Europa-Archiv 7-8 (1959) 209-260; Doc. 103-162.*

educación (entre otros, en 1914 había 9,6 millones de alumnos, mientras que en 1957-1958 son 28,7), es preciso reconocer que también existen «graves defectos», que no se pueden tolerar por más tiempo, afirma categóricamente Kruschev. El defecto principal consiste en «el alejamiento de la vida» del que ya hemos hablado. Kruschev afirma claramente:

Nuestra «escuela de los diez años» no prepara... actualmente a la juventud para la vida, sino para entrar en la universidad. La mayoría de los jóvenes, tras haber estudiado durante diez años en la escuela, no están preparados para la vida práctica. Debido al alejamiento de la vida en que se halla la escuela media, los muchachos y muchachas desconocen absolutamente la producción... El trabajo físico es para los niños una especie de fantasma que les llena de terror (Doc., 102, 292-294).

Lo que sobre todo critica Kruschev es el hecho de que los conocimientos adquiridos no están vinculados a la producción. Lo que indica claramente que dichos conocimientos no han sido adquiridos en la producción o mediante ella, no sirviendo, consiguientemente, a la producción, es decir, a la sociedad, al progreso social y al socialismo. Sólo son válidos los conocimientos que preparan para la vida práctica, que son por tanto «útiles» y ayudan a conformar rectamente la vida socialista. De ahí que

los niños, desde el primer curso, deban ser preparados psicológicamente a la idea de que, en el futuro, participarán en las actividades socialmente útiles, en la creación de los valores necesarios para el desarrollo del estado socialista (Doc. 102, 293).

Esta exigencia fundamental indicada por Kruschev es formulada en la segunda tesis del comité central del PCSS el 16 de noviembre de 1958 en los siguientes términos:

El punto de partida del que ha de arrancar la reforma de la escuela radica prioritariamente en la necesidad de hacer participar a la juventud de una determinada edad en el trabajo socialmente útil y de unir la enseñanza científica básica con el trabajo productivo en la industria y la agricultura. De ahí deriva la necesidad de que en la escuela media se dé una proporción correcta entre la formación general, profesional y politécnica, fundada, por una parte, sobre una relación racional entre el trabajo y la enseñanza y, por otra, sobre el descanso necesario y el desarrollo físico normal del niño y del adolescente. Por este motivo, es preciso que el principio directivo de la asimilación de los fundamentos de las ciencias en la escuela, que determina igualmente el contenido, la organización y los métodos de la enseñanza, sea el siguiente: una unión estrecha de la enseñanza con la vida, con la producción, con la praxis de la construcción del comunismo (Doc. 104, 317-318).

En esta tesis son especialmente importantes los temas siguientes:

— recoge casi literalmente la reivindicación marxiana fundamental, según la cual la juventud, «a partir de una determinada edad», debe desempeñar un trabajo socialmente útil;

— la enseñanza debe inculcar «los fundamentos de las ciencias», es decir, las bases de las matemáticas, de la física, de la química, de la biología, de la geografía, de la historia, etc. Con ello, esta enseñanza toma en consideración el principio de la formación general;

— esta enseñanza general, sin embargo, debe estar siempre unida al trabajo productivo en la industria y la agricultura; los alumnos deben aprender la utilización técnica de las ciencias y ante todo sacar provecho, en la práctica, de su conocimiento de las ciencias naturales. Esto se puede llevar a cabo no sólo en la industria y la agricultura, sino también en una enseñanza del trabajo manual impartida en los talleres y en cursos prácticos de dibujo industrial, por ejemplo. Esta utilización debe siempre y ante todo ir ligada a la «práctica de la edificación del comunismo»⁶⁵;

— la formación politécnica, la formación general, la formación para una profesión y el tiempo libre deben armonizarse de forma que no haya ningún riesgo de agotamiento;

— la alusión a la unidad de la formación profesional con la formación general y politécnica indica que es en el marco de la formación general donde la pedagogía soviética debe hacer realidad esta formación profesional. Se rechaza la formación especializada, queriéndose impartir los conocimientos elementales bajo una forma politécnica.

La reivindicación básica —unir la formación con el trabajo social útil—, según las indicaciones concordantes del informe Kruschev, de las tesis y de la ley, debe ser aplicada a nivel de la *organización escolar* de la forma siguiente:

1. Se sustituye la antigua formación escolar obligatoria de siete años (escuela media incompleta) —la «escuela media completa» o «escuela de los diez años» no era aún obligatoria— por la *escuela obligatoria de ocho años*. Esta constituye la «primera etapa» de la formación. La escuela de ocho años se llama «escuela media incompleta del trabajo de formación general y politécnica». Según el artículo 2 de la ley, dicha escuela debe proporcionar a los alumnos «bases sólidas a nivel de la formación general y del conocimiento politécnico». Además, también según el artículo 2,

65. Sobre esto, véanse las ideas de Lenin y Krupskaia expuestas anteriormente.

«el trabajo de enseñanza e instrucción debe estar fundado en la escuela de ocho años sobre la unión de la enseñanza de los conocimientos científicos de base con la formación politécnica y la educación en el trabajo, así como sobre una amplia inserción de los alumnos en los trabajos socialmente necesarios, adaptados a su edad (Doc 106, 347).

Es obligatorio dedicar dos tercios de la duración de la enseñanza a las disciplinas de formación general y politécnica y un tercio al trabajo productivo. Este es desempeñado de la forma indicada más arriba por K. Mehnert. Las tesis del comité central expresan la convicción de que la escuela así organizada estará capacitada para cumplir las tareas de la educación comunista.

2. La facultativa, pero muy recomendada, *formación media completa de la juventud* comienza al finalizar el octavo año escolar, cuando el alumno tiene 15-16 años, «sobre la base de la unión de la enseñanza con el trabajo productivo». A lo largo de esta *segunda etapa* de la formación, todos los alumnos deben insertarse durante tres años en el «trabajo social útil» (artículo 3). Con este fin, están previstos «tres tipos de instituciones de enseñanza». Su elemento común —insistimos en ello una vez más— es la articulación del trabajo productivo con la enseñanza.

a) Las *escuelas para jóvenes obreros y campesinos* se describen en la ley como «escuelas medias vespertinas de formación general». Para las tesis, estas escuelas constituyen el «camino principal» y a ellas asisten la mayor parte de los jóvenes. Estos participan en la producción para conseguir una formación profesional y frecuentan *simultáneamente* la escuela. Esta enseñanza suele impartirse por la tarde, pero también durante el día o durante un período de vacaciones. Los alumnos, durante unas 24 horas a la semana, desempeñan un trabajo productivo y dedican a la instrucción de 20 a 22 horas.

Es de resaltar que el trabajo de instrucción y educación en estas escuelas ha de estar planificado de forma que «el alumno se apoye sobre la experiencia de la producción y que ésta contribuya a aumentar su cualificación en la producción, su actividad político-social y su progreso cultural» (Doc. 119, 393).

b) La *escuela media del trabajo de formación general y politécnica vinculada a la enseñanza de la producción*. A diferencia de a), en ésta se reservan dos tercios del tiempo destinado a la enseñanza a las disciplinas politécnicas y a la formación general, y un tercio al trabajo productivo. El tiempo, en esta escuela, se distribuye de la siguiente manera⁶⁶:

66. Tomado de *Informationsmaterial des Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut*, Berlin-O. Citado por Der Pflüger - Blätter für pädagogische Begegnung 3 (1960) 47.

DISCIPLINAS	NÚMERO DE HORAS SEMANALES POR CURSOS		
	IX	X	XI
1. Literatura	4	3	2
2. Matemáticas	4	4	4
3. Historia, derecho y estudio de las instituciones del estado soviético.....	4	3	3
4. Geografía económica	2	2	—
5. Física y astronomía	4	4	2
6. Química	2	2	2
7. Biología	2	1	—
8. Dibujo industrial	2	—	—
9. Lenguas extranjeras	4	2	2
10. Cultura física.....	2	3	3
TOTAL	30	24	18
11. Disciplinas técnicas generales, enseñanza de la producción (teoría y práctica) y trabajo productivo	6	12	18
TOTAL	36	36	36
12. Enseñanza extraescolar y facultativa	3	3	3
Desglose de las disciplinas técnicas generales indicadas en el núm. 11			
1. Tecnología (estudio de las máquinas)	2	2	—
2. Electricidad aplicada	—	2	—
3. Materias especiales	4/0	2	2
4. Enseñanza práctica de la producción y trabajo productivo	0/4	6	16

Cada escuela debe disponer, para la impartición de la enseñanza de la producción y la práctica del trabajo social útil, de un establecimiento industrial o agrícola a su disposición. La escuela y este establecimiento elaboran de común acuerdo los planes y programas de enseñanza para el trabajo productivo (cf. Doc. 118, 386).

c) *Las escuelas técnicas y otras escuelas medias especializadas* permiten acceder a una formación media completa, a una formación de «especialista de cualificación media». Su carácter específico reside, a diferencia de a) y b), en el carácter especializado de la educación que en estas escuelas se imparte. Las clases tienen lugar durante el día o durante la tarde, alternando o no con el trabajo productivo.

Además de estas escuelas de «segunda etapa», deben mantenerse las escuelas de *música, danza y artes plásticas* para los niños que estén especialmente dotados para esas materias. También es preciso mantener y desarrollar la *escuela de internado* que existía ya. Según las tesis, estas escuelas reúnen buenas condiciones para dispensar una enseñanza y una instrucción comunistas a la joven generación (Doc. 104; tesis 16).

B. Meissner considera la promoción de las escuelas de internado «la medida más importante en materia de política cultural» del xx congreso del partido (1956)⁶⁷. Que estas escuelas respondieron favorablemente a lo que se esperaba de ellas lo muestra el hecho de que el xxi congreso (1959) dispusiera que se aumentase su número. Y así, mientras que en 1958 había sólo 180.000 internos, en 1965 este número se convirtió en 2,5 millones⁶⁸. La dirección del partido reconoció que es en estas escuelas de internado donde la instrucción, impartida de acuerdo con el modelo de la comuna de Makarenko, da mayores resultados. En ellas se puede formar a una élite dirigente que contribuya a preparar «el verdadero paso al comunismo».

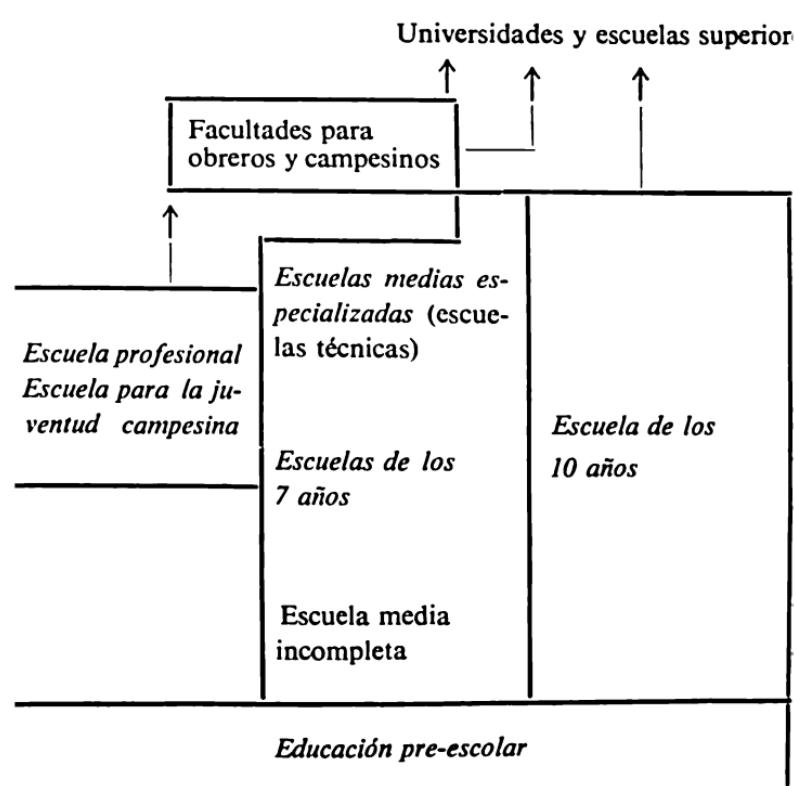
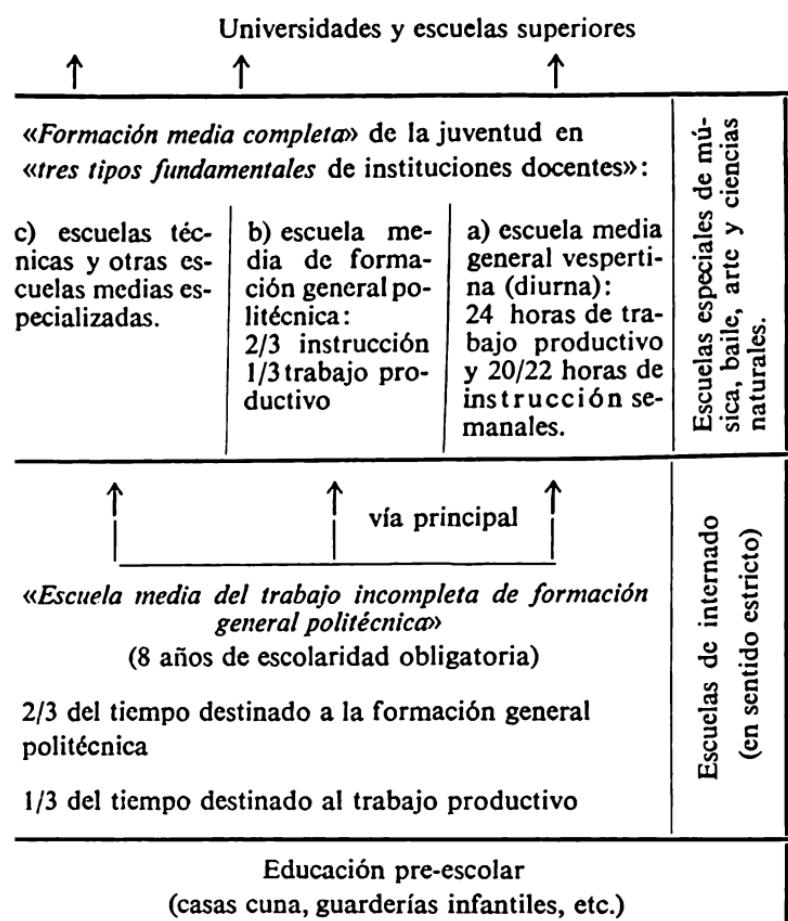
Por último, se contempla la posibilidad de erigir *escuelas especiales* para los jóvenes que reúnan disposiciones particulares para las ciencias naturales (Tesis 17, 321).

El paso por las escuelas normales como por las escuelas especiales da derecho a acceder a la universidad. Pero este derecho también puede ser conseguido mediante un *estudio a distancia*.

Veamos esquemáticamente el plan establecido por Kruschev, aceptado por el comité central y llevado a la práctica por la ley. A efectos de poder comparar, añadimos a continuación un esquema donde se recoge el plan de enseñanza vigente hacia el año 1945.

67. B. Meissner, *Das Ende des Stalinmythos. Die Ergebnisse des XX. Parteikongresses der KPdSU. Dokumente und Berichte des Europa-Archivs*, Bd. 13, Frankfurt a. M. 1956, 16.

68. E. Mdhlberger, *Die Anstrengungen der SU für ihr Bildungswesen*, en *Die deutsche Schule*, 1960, 250 ss.



3. *El trasfondo de la reforma escolar*

Este proceso de modificación profunda, tanto a nivel de la organización como del contenido, de la enseñanza soviética obliga a preguntarse por las causas de esta reforma. Ya hemos indicado que los motivos ideológicos no son más que causas parciales. Hay además otros motivos. O. Anweiler habla acertadamente de «acumulación de diferentes motivos» y enumera, además de las motivaciones ideológicas, razones socio-políticas, económicas y pedagógicas⁶⁹. Aunque estamos fundamentalmente de acuerdo con esta opinión, sin embargo quisiéramos resaltar de modo especial la relación íntima que existe entre los motivos ideológicos y los pedagógicos. En efecto, el sentido más profundo de la ideología marxiana reside en el «hacerse hombre» del hombre, es decir, en un proceso pedagógico. Por este motivo agrupamos las distintas causas, separadas por Anweiler, de cara a nuestro objetivo, bajo el concepto «fundamento ideológico». Por ello colocamos en primer lugar la motivación ideológica a). A continuación, en el apartado b), estudiaremos las razones socio-políticas y económicas a las que hemos aludido más arriba.

a) Fundamento ideológico

La escuela soviética, desde sus orígenes, se fijó como objetivo preparar al niño para la etapa final de la historia. Por ello, *el medio para «llegar a ser hombre»*, para la educación del «hombre humano» —*el trabajo*—, desempeñaba un papel central. Pero el objetivo de la educación, formar al hombre comunista y edificar y organizar la sociedad comunista, no había sido aún conseguido en 1958. Ciento que en los documentos a los que hemos aludido más arriba se subrayan los grandes logros de la formación y de la educación universitaria —la tesis 8 habla del «nivel elevado de la educación y de la formación universitaria», y de una «generación de primera calidad... que consagra todos sus conocimientos, sus fuerzas, sus capacidades y cualidades a la construcción del comunismo» (Doc. 104, 314)—, pero junto a los indudables éxitos, se subrayan igualmente los defectos. El defecto principal al que alude Kruschev, como ya hemos indicado, es la *pérdida de contacto de la escuela con la vida*, o, con más exactitud, con la producción, con el trabajo. Si, por una parte se subraya la importancia de los progresos técnicos (por ejemplo, de la técnica

69. Cf. O. Anweiler, *Die Reform des sowjetischen Bildungswesens: Ost-Europa 2-3 (1959)* 128.

de transportes y sus bases científicas), y por otra se le achacan «graves defectos» a la escuela del tiempo de Stalin, un observador imparcial descubrirá una especie de contradicción entre ambas afirmaciones y se preguntará: *¿para qué va a ser necesaria una reforma escolar si la escuela existente ha logrado tales éxitos que todo el mundo dirigió su atención hacia ella y obligó a los Estados Unidos a cuestionar su propia escuela?* Aparte de que los éxitos científicos y técnicos de la Unión Soviética no son necesariamente resultado de los métodos y contenidos de la enseñanza escolar, sin embargo los soviéticos manifiestamente no están convencidos de la eficacia de su escuela a un nivel ideológico.

I. A. Kairov, en un discurso al Congreso panruso de profesores, el 6 de julio de 1960, afirmaba que la escuela soviética ha querido siempre dar forma «al constructor del comunismo plenamente desarrollado, activo y consciente», pero que este objetivo, «en cada etapa de la construcción comunista, sólo ha alcanzado diversos grados». Y proseguía:

La etapa contemporánea de la escuela soviética se caracteriza por una mejor realización de estos objetivos (Doc. 125, 404).

Kairov no tiene la menor duda de que aún no se ha alcanzado el objetivo propuesto. La razón, según él, radica en que «durante mucho tiempo hemos subestimado la actividad práctica como meta y factor de educación» (*Ibid.*, 405). Defiende, por tanto, el punto de vista al que ya hemos aludido anteriormente, según el cual el trabajo educativo se apoyaba hasta entonces en una «simple difusión de diferentes conocimientos». La escuela hasta entonces había formado a un *apparatchik* y a un especialista entusiasmado por el estudio, dotado de vastos conocimientos, pero no un constructor comunista plenamente desarrollado, consciente y activo, capaz de ser tanto en sus palabras como en sus acciones, «dueño de su propia vida y creador de la historia» (*Ibid.*, 308). En la tesis 3 se expresa la exigencia de la formación de un hombre que reúna esas características, aún inexistentes y que es preciso «producir»:

La destrucción comunista de la sociedad va inseparablemente unida a la producción de un hombre nuevo, en el que se aúnen armonicamente la riqueza espiritual, la pureza moral y la perfección física. El hombre comunista del futuro se verá libre de los indignos defectos producidos por el sistema social de explotación, tales como el egoísmo de la propiedad privada, el deseo de vivir a costa del trabajo ajeno, la hipocresía, el individualismo y defectos por el estilo (Doc. 104, 310).

Tras estas afirmaciones se alude a los temas marxistas más conocidos, como el «abismo existente entre el trabajo físico y el intelectual», «la propiedad privada de los medios de producción», y correlativamente «la división de la sociedad en clases hostiles y antagónicas», que constituyen «los principales males de la vieja sociedad» (*Ibid.*, 310).

De aquí podemos deducir que el hombre comunista no se hará realidad exclusivamente con la supresión de estas diferencias y con la reconquista de la unidad del hombre. Esto sólo será posible si el hombre toma parte en el trabajo social útil. Por esto es necesario que la juventud se haga cargo lo antes posible de un «trabajo social útil y honrado», puesto que este trabajo, como afirma Kruschev en su informe, es un «trabajo santo» (Doc. 102, 295). *La necesidad de la reforma escolar deriva de esta «santidad del trabajo» y de la convicción de que sólo gracias a él se podrá dar forma plena al hombre comunista.* Dicha reforma debe garantizar a los jóvenes una estrecha relación entre la enseñanza y la vida, la producción y la praxis de la edificación comunista (Tesis 11, 317). Sólo así se hará realidad la visión de Karl Marx: la sociedad sin clases.

El hecho de que algunos individuos, muy dotados en todos los terrenos o en uno especial, constituyan una excepción dentro del esquema de formación normal, siendo preparados para los estudios universitarios en escuelas especiales en las que no realizan un trabajo físico, puede parecer una contradicción; pero estas excepciones deben considerarse concesiones impuestas temporalmente por la competencia económica y científica del mundo capitalista. En efecto, también el grupo de alumnos muy dotados o provistos de especiales cualidades necesita una conciencia comunista por la misma razón que lo necesitan los alumnos menos dotados. En el fondo, hay que fortificar más aún a un nivel ideológico a este grupo de alumnos dotados porque tendrá que asumir mayores responsabilidades. Ignoramos si realmente se implantaron tales escuelas especializadas y hasta qué punto lograron desarrollarse. Porque es perfectamente posible que ese proyecto no pasara de ser una concesión de carácter publicitario.

La «nueva» educación fundada sobre la participación en el trabajo productivo corresponde perfectamente a las exigencias del nuevo programa del partido, adoptado en el *XXII Congreso del partido de octubre de 1961*. Este programa promete a los ciudadanos soviéticos «una organización más elevada de la vida social»⁷⁰, es decir, el comunismo,

70. *Programm und Statut der kommunistischen Partei der SU, angenommen auf dem XXII. Parteitag der KPdSU, Okt. 1961*, Berlin 1961, 61. Las citas siguientes, entre paréntesis, corresponden a este documento.

orden social sin clases en el que los medios de producción será propiedad común del pueblo, y el conjunto de los miembros de la sociedad serán totalmente iguales a nivel social; un orden en el que aumentan igualmente las fuerzas productivas al mismo tiempo que los hombres se hacen universales, beneficiándose del progreso constante de la ciencia y de la técnica; un orden en el que todas las fuentes de riqueza social no se agotarán jamás y en el que vigirá el eminent principio: a cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades. El comunismo es un estado de la sociedad altamente organizada, constituido por trabajadores libres dotados de una conciencia elevada, en el que los hombres se administran por sí mismos, en el que el trabajo se convertirá, para el bien de la sociedad, en la primera necesidad de la existencia de todos y en necesidad consciente, y en el que cada uno utilizará sus capacidades de acuerdo con la mayor utilidad para el pueblo (59).

Para nuestro propósito, en esta definición de la sociedad comunista destacamos como lo más importante el hecho de que se describa como «una sociedad altamente organizada de trabajadores libres dotados de una conciencia elevada», es decir, de una «conciencia comunista», así como las disposiciones referentes al «trabajo». Las dos «características de la sociedad comunista que no hay que perder de vista» (59), el alto nivel de conciencia de sus miembros y el hecho de que éstos lleven a cabo un trabajo en interés de la sociedad, están tomadas en la 5.^a parte del programa. Allí se afirma que corresponde al partido el estar al cuidado de «la educación de la conciencia comunista» (111), lo que se conseguirá principalmente mediante

- a) la *formación de una visión científica del mundo*, por tanto, mediante la *enseñanza* del marxismo-leninismo, considerado como un sistema perfecto y armónico de concepciones filosóficas, económicas, políticas y sociales, y mediante
- b) la *educación para el trabajo*, que ha de constituir el deber sagrado de todos y cada uno (112).

Esta «educación para el trabajo» constituye el núcleo de la educación de la conciencia comunista. Constituye el fundamento de la ideología y de la moral y garantiza un desarrollo universal y armónico del hombre. Pero se insiste explícitamente en el hecho de que «la educación para el trabajo» debe estar orientada y ser conducida por la doctrina del «comunismo científico», ya que sólo la doctrina, es decir, la teoría, puede enseñar lo que es bueno y justo. *En contra de la doctrina de la infraestructura y de la superestructura, pero sobre la base de un conocimiento correcto de la auténtica esencia de la doctrina marxiana*, se afirma:

La teoría debe igualmente esclarecer el camino de la praxis, debe contribuir a desvelar y suponer los obstáculos y las dificultades que impiden el éxito de la edificación comunista (112).

Por tanto, sólo bajo la égida de la teoría —en este caso, de la visión soviética del mundo—, el trabajo social puede ser consagrado a la formación del hombre nuevo. Mediante él, se *cree* que en 1980 «la sociedad comunista estará, en lo esencial, edificada». La terminación de esta edificación se reserva para la decenio siguiente, es decir, entre 1980 y 1990. Por tanto, a lo más tardar, en el año 2000 debe ser realidad la visión de Karl Marx.

Por tanto, la educación por el trabajo —como hemos dicho— está al servicio de la formación de la conciencia comunista-proletaria y al servicio del estadio final de la historia. Gracias a ella, según Marx, el hombre *no* se verá ya más obligado a ganar su vida ejerciendo una profesión fija. Sólo una actividad polivalente, fundada sobre la formación politécnica, «sana» y «santifica» al hombre trabajador. En este sentido, afirma la tesis 4:

En la sociedad socialista, en la que están siendo poco a poco suprimidas las diferencias esenciales entre el trabajo físico e intelectual y en la que la unidad de ambos progresiona incesantemente, se acelera considerablemente el desarrollo de todos los aspectos, no sólo del trabajo productivo, sino también de la actividad intelectual de las masas trabajadoras (Doc. 104, 310).

Y la tesis 5:

En el futuro comunista reinará una vida interesante, creadora, laboriosa y altamente culta. El trabajo se convertirá en la primera necesidad de los hombres (*Ibid.*, 311).

Tras haber logrado el pleno desarrollo de las posibilidades del hombre, éste puede «dominar» la mecanización, la automación, el papel creciente de la química, en el proceso de producción. Esto es lo que exigen de él la ciencia y la técnica en la sociedad comunista. El hombre adquiere esta aptitud durante su período de escolarización gracias a una formación politécnica. Esta constituye la condición básica del futuro de la sociedad nueva. Puesto que la enseñanza politécnica requiere más que ninguna otra «la disponibilidad absoluta del hombre para las crecientes exigencias laborales». Representa así la mediación más importante en el camino del comunismo. *La introducción de esta enseñanza (y no sólo las discusiones acerca de ella) es de todo punto necesaria si la Unión Soviética no quiere alejarse cada vez más del objetivo fijado como resultado de una ausencia de política escolar impuesta entonces por las circunstancias.*

b) Otros motivos de la reforma

Además de los fundamentos ideológicos, antropológicos, pedagógicos de la reforma escolar, el *punto de vista económico*, como ya hemos indicado, desempeña un papel importante. La economía soviética necesita mano de obra, en especial de especialistas. Esta necesidad era particularmente aguda en el momento en que se elaboró el proyecto de la reforma escolar. El 12 de noviembre de 1958 fue adoptado el nuevo plan septenal. Para llevarle a cabo, era necesario disponer de hombres competentes. Pero eran los jóvenes de los años de baja tasa de natalidad los que entonces se hallaban en edad para trabajar, y los alumnos de la escuela de los diez años entraban en su mayoría no en las fábricas, sino en las escuelas superiores y universidades. Con sus certificados de estudios en el bolsillo, despreciaban el trabajo físico. Una caricatura publicada en Pravda el 16 de abril de 1956 describía ya esta situación: un joven de largos cabellos, cigarrillo en la boca, aparece tumbado boca a bajo en una pradera, cubriendo su cabeza con su diploma de fin de carrera; ante él, grandes pancartas en las que se puede leer: «fábrica», «trabajo agrícola», «kolkhose». A la vista de las pancartas, el joven dice suspirando: «¡Si supiera qué hacer...!». El texto de la caricatura dice: «Algunos chicos y chicas que han terminado sus estudios en la escuela de los diez años piensan que sería una vergüenza para ellos trabajar en una fábrica o en un kolkhose; durante años holgazanean y viven a costa de sus padres»⁷¹.

Esta situación hizo que Kruschev pronunciara palabras muy duras contra la juventud. Según él, la juventud «no estaba preparada para la vida práctica... iba a trabajar a las fábricas sin gran entusiasmo... e incluso algunos consideran el trabajo físico una cosa infamante» (Doc. 102, 293-294). Esta actitud equivocada ante el trabajo físico «respondía a un desprecio propio del señorito», y añadía:

No se puede mantener por más tiempo en nuestra sociedad esta situación que forma a hombres que carecen de cualquier consideración por el trabajo físico y que están desgajados de la vida. En la sociedad socialista es necesario que el trabajo sea estimado de acuerdo con su utilidad; la motivación del obrero no puede ser por más tiempo el salario, sino, y esto es lo principal, la valoración social del trabajo. Sin pérdida de tiempo es necesario impregnar a la juventud de la idea de que lo más esencial para la sociedad es aquello que la hace vivir: el trabajo productivo, puesto que sólo él es quien crea el valor material (Doc. 102, 294).

71. K. Mehnert, *Die Jugend in Sowjet-Russland*, Berlin 1962, 205.

Por esto, según Kruschev,

todos los alumnos deben pasar por la producción; nadie debe ser excepción. En primer lugar, esto será democrático, ya que todos los ciudadanos tendrán las mismas condiciones: ni la posición de los padres, ni sus peticiones podrán dispensar del trabajo productivo; en segundo lugar, esto constituirá una excelente escuela de educación de toda nuestra juventud en el espíritu de la tradición heroica de la clase obrera y campesina (*Ibid.*, 295).

Esta crítica de Kruschev contra una juventud «consentida, que ha recibido una formación intelectualizada» en la escuela de los diez años, pone en evidencia dos puntos:

— las condiciones económicas se entremezclan muy íntimamente con las consideraciones socio-políticas y pedagógicas; Kruschev quiere que toda la juventud reciba la misma forma de educación;

— como ya hemos indicado, el sistema educativo de la escuela de los diez años, tal como existía hasta entonces, no respondió a lo que se esperaba de él.

Fue «formada» un estrato intelectual al que se llamaba «capa superior», que se alejaba cada vez más de la clase obrera y, consiguientemente, de la conciencia proletaria. El peligro que constituía la aparición de esta distancia cada vez mayor entre dos capas sociales en período de constitución debía ser eliminado mediante la reforma escolar. Puesto que la construcción del socialismo sólo puede convertirse en realidad si el «hombre soviético» posee un estado de espíritu adecuado, es decir, si es un hombre educado en el espíritu del comunismo y plenamente desarrollado dentro de de este espíritu, y si, al mismo tiempo, da prueba de un odio inagotable hacia la ideología burguesa.

Pero, al mismo tiempo, la *reforma escolar proporciona mano de obra*. Ya indicamos anteriormente que la sociedad soviética estaba necesitada de ella. Al comienzo de la reforma, durante tres años, fueron enviados prematuramente a las fábricas jóvenes de ambos sexos. Todos estos jóvenes —si bien no había que considerarlos fuerza de trabajo a pleno rendimiento— estaban al servicio de la consecución de los objetivos económicos. Pero esto no obsta para afirmar que también «consideraciones ideológicas desempeñaron un papel determinante en la reforma de la educación»⁷². La crítica que Kruschev dirige a la juventud pone de manifiesto hasta qué punto están mezcladas consideraciones de tipo económico, socio-político e ideológico. Son indisociables.

72. E. Mühlberger, *o. c.*, 258.

Pero los motivos económicos no pudieron en ningún caso ser la motivación más poderosa de la reforma. Puesto que la formación politécnica, que ocupa el primer lugar en la reforma, debe relacionar en primer lugar los fenómenos técnicos con sus estructuras básicas y por tanto debe remitir a la formación y no tanto a la utilización. Como, además, una parte de la formación debía ser impartida en los talleres escolares, la ayuda aportada a la economía sólo podía ser limitada, aunque en los documentos se haga siempre alusión al interés económico de la reforma. Los efectos económicos reales de la reforma han de ser siempre limitados. Además la Unión Soviética, para solucionar el problema de la falta de fuerzas de trabajo, disponía ciertamente de otros medios. No es por tanto verdad que para alcanzar estos objetivos económicos, la Unión Soviética se viera obligada a reimplantar «el trabajo infantil» y «la explotación de los niños», como se afirmaba entonces en los países occidentales. Incluso cuando cuestiones económicas y ante todo cuestiones de educación social desempeñaron en la reforma un cierto papel, los documentos nos permiten concluir que fue una consideración de tipo ideológico la que desempeñó el papel central: el proyecto de conformar un hombre plenamente desarrollado, que adopte una actitud «correcta» ante el trabajo y la sociedad.

4. Objecciones a la reforma escolar

La reforma escolar, según la ley, tiene como meta la educación de una joven generación «que consagre todos sus conocimientos y todas sus fuerzas, sus capacidades y cualidades a la edificación del comunismo» (Doc. 106, 344). A pesar de esta altura de metas, la reforma no se llevó a cabo sin discusiones ni oposiciones.

a) Poco espacio para la formación general

La reforma, como hemos dicho, comenzó hacia 1952. Cuatro años más tarde, en el xx Congreso (1956), Kruschev reclama la vinculación del trabajo productivo desempeñado en la escuela con una preparación profesional técnica especializada. Las experiencias en materia escolar llevadas a cabo por aquella época en Ukrania hicieron que se planteara en el problema de la formación profesional. N. K. Gontcharov, vicepresidente de la Academia de las ciencias pedagógicas de la Unión Soviética, se opuso en 1957 a que en la escuela se impartiera una formación profesional. Consideraba críticamente las nuevas experiencias en

materia escolar y defendía con vigor el principio de la formación general frente a una especialización prematura. La academia llegó a proponer la prolongación de la escuela de formación general de 10 a 12 años, con el deseo de ver aparecer una diferenciación de la escuela en distintas ramas a partir del 8.º año. No obstante, el profesor P. N. Chimbiev veía en ello un peligro para el pleno desarrollo de los niños ⁷³. Sólo más tarde la reforma se llevó a cabo de acuerdo con la concepción que hemos descrito.

b) Defectos de la escuela

A la crítica de los fundamentos de la reforma escolar que hacían estos pedagogos vino a añadirse la del ministro de educación E. I. Afanasenko. En un discurso pronunciado en 1960 afirmaba que, a pesar de la nueva ley, la praxis escolar «tenía grandes defectos y errores serios». Entre otras cosas, «el trabajo manual y la educación por el trabajo funcionaban mal, se había concedido muy poca atención a las disciplinas de formación general, de tal forma que se apreciaba una disminución en el nivel de los conocimientos exigidos a los alumnos». Esta crítica pone de manifiesto que la discusión sobre las relaciones de la enseñanza con la producción no es en ningún caso cuestión zanjada, y que la unificación de la «formación general», entendida en el sentido habitual, con el trabajo productivo plantea aún algunos problemas que es preciso clarificar previamente si se quiere llevar a la práctica la exigencia marxista fundamental.

c) Relación entre formación general y formación especializada

De estas críticas se deduce también que el contenido específico de la «formación general» plantea algunos problemas. ¿Se trata de una formación intelectual general parecida a la que se impartió durante el siglo XIX y que fracasó en el «liceo prerrevolucionario»? ¿o más bien la formación politécnica forma parte de ella, y, en caso afirmativo, en qué medida? En nuestra exposición ha quedado claro que los ideólogos, así como los expertos en economía terminaron por imponer sus puntos de vista definiendo la formación politécnica como base de la formación general —los primeros, por motivos ideológicos, los segundos a partir de su preocupación por disponer de suficientes fuerzas productivas. Pero

73. Cf. G. Neuner, *Eine grosse Perspektive: Pädagogik* (1957) 855.

tanto unos como otros pretendían superar «el carácter unilateral de la formación». Sin embargo, aún no se ha descartado el riesgo de un *descenso en el nivel de formación*, tal como preveían los expertos en pedagogía y otros especialistas en la Unión Soviética.

d) Sobrecarga del trabajo físico

Otra objeción a la reforma deriva del temor de que el trabajo físico constituya una sobrecarga excesiva para los niños y jóvenes. La enseñanza recibida en la escuela y el trabajo en el taller, exigido para obtener el diploma que permite el acceso a la escuela superior o universidad y una cualificación profesional, todo esto exige grandes esfuerzos corporales y espirituales a los jóvenes. A la necesidad de aprender tres idiomas, la lengua materna, el ruso y un idioma extranjero y al estudio de las materias de formación general vendría a añadirse la realización de un trabajo social útil, es decir, de un trabajo productivo. Si se considera que la duración de la enseñanza en los cursos 9.^º, 10.^º y 11.^º de la «escuela media de formación general y de formación en el trabajo» es de 36 horas semanales —incluida la enseñanza de la producción—, y si a esto se añaden dos horas diarias para hacer las tareas en casa, el tiempo de trabajo de un joven supera en término generales al de un obrero industrial. Ciento que la relación que se establece entre trabajo y estudio lleva consigo una «relajación de la tensión» si se tiene cuidado de variar oportunamente los diferentes tipos de actividad⁷⁴. No obstante, parece que el *surmenage* provocado por el nuevo sistema se pudo eliminar, si tenemos en cuenta el informe ofrecido de I. A. Kairov en una sesión del soviet supremo el 23 de diciembre de 1958 sobre el particular:

Es indudablemente cierto que una organización correcta del trabajo en la que la edad y las fuerzas del alumno son tenidas en consideración, en la que se respetan las normas de seguridad en el trabajo y se dan las condiciones higiénicas y sanitarias necesarias, no es de ninguna manera perjudicial, sino absolutamente necesario para el desarrollo total del joven (Doc. 105, 341).

Kairov y el soviet supremo están por tanto convencidos de que la unión entre trabajo productivo y enseñanza no sólo no dificulta el desarrollo de los niños y jóvenes, sino que incluso acrecienta su interés por la enseñanza. Esto coincide con el testimonio

74. S. G. Schapowalenko, *Polytechnische Bildung in der Sowjetischen Schule*, Berlin 1956, 146.

de K. Mehnert y con las experiencias realizadas en occidente, siempre que se tenga en cuenta la exigencia de Kairov de que la organización del trabajo sea «correcta».

De cualquier modo, sería prematuro afirmar que, en términos generales, la juventud de la Unión Soviética está sobrecargada, cuando la reforma está en vigor desde hace tan poco tiempo. Es verdad que a los jóvenes se les exige mucho, pero esto responde más bien a la esencia de la pedagogía soviética. En oposición a la educación «no autoritaria», la pedagogía soviética ha dado siempre validez al principio de la «exigencia». Pero parece que este principio es utilizado en la Unión Soviética sin otro que le haga contrapeso. Además, el principio de la exigencia está unilateralmente ligado al trabajo útil. Pero las leyes de este trabajo no coinciden siempre con las de la pedagogía. Bajo este concepto, insistimos en el peligro de que se dé un *surmenage*. Es una realidad, y ha de cargarse en el saldo negativo de la reforma. En sentido contrario, es necesario resaltar dos aspectos positivos: los tres últimos años de escuela permiten una transición orgánica al mundo del trabajo, bajo los auspicios pedagógicos; la posibilidad de elegir profesión es mayor.

5. Resultado: la implantación de la concepción marxiana de la formación bajo una forma adaptada y sistemática

La reforma escolar en la Rusia soviética del tiempo de Kruschev tiende a hacer realidad y a implantar aquello a lo que siempre aspiró la escuela socialista: *llevar a cabo la exigencia pedagógica marxiana estableciendo un régimen combinado entre la enseñanza y el trabajo productivo*. Citemos una vez más las palabras de Marx:

Del sistema fabril... brota el germen de la educación del porvenir, en la que se combinará para *todos* los chicos a partir de cierta edad el *trabajo productivo* con la *enseñanza y la gimnasia*, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados⁷⁵.

Gracias a la simultaneidad del estudio y de la formación politécnica y, para los de más edad, a la del trabajo en el taller y del estudio, los jóvenes deben acceder a la conciencia comunista y hallar un lugar propio en la sociedad comunista. *Sólo* esta escuela

75. K. Marx, *El capital* I, México 1973, 405.

que forma al hombre para y por medio de la producción, para y por medio del trabajo social útil, sirve al futuro de la sociedad final. Gracias a la implantación del principio politécnico a todos los niveles de la escuela, los jóvenes ya no están atados toda su vida a una profesión determinada:

...En la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le plazca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello... ⁷⁶.

Sólo mediante la realización de la teoría marxiana de la formación, el hombre puede convertirse en «hombre auténtico», hombre de la sociedad sin clases. Este hombre está liberado de los rasgos impuestos por el mundo viejo, ahora ya superado. Está formado polivalentemente; en él se unen «riqueza espiritual, pureza moral y perfección física» (Doc. 106, 304).

La intención que encerraba la reforma escolar introducida por Kruschev puede interpretarse como el resultado de una vieja reflexión, que había durado casi cuarenta años, sobre la *realización correcta de la concepción marxiana de la formación*. Mientras que en la primera fase de la pedagogía de la postguerra se aceptaba la idea de que el hombre comunista se formaba orgánicamente tomando parte en el trabajo de la comuna y de la fábrica, es decir, de forma evolutiva, en la segunda fase del desarrollo, Lenin y Stalin se apercibieron de que ese camino no era el apropiado en un mundo que aún no era comunista. Por ello prefirieron emplearse en la búsqueda de la realización inmediata de una sociedad comunista ayudándose de la teoría, es decir, «desde arriba y desde fuera». Lenin y Stalin forjaron la visión marxiana de la sociedad «inoculando» las verdades comunistas básicas a una élite dirigente. Durante este período dominaban necesariamente la intransigencia y el control. Pero ahora que la base económica se ha ensanchado en el sentido de las condiciones requeridas para la edificación del comunismo, la intransigencia y el control pueden reducirse para, finalmente, ser eliminados del todo, de forma que la educación se convierta en un simple reflejo de las condiciones socio-económicas imperantes. Para que este reflejo dé como resultado necesario una visión comunista, debe partir de la base productiva social, es decir, fundarse en la enseñanza politécnica.

76. K. Marx-Fr. Engels, *La ideología alemana*, Montevideo-Barcelona 1974, 34.

Esta es la razón por la que hay que colocar a este tipo de enseñanza en el centro de la educación escolar.

Pero este principio no es, como en la primera fase, pura y simplemente transposición de la teoría a la puesta en práctica del principio politécnico. La diferencia de esta «segunda poli-technificación»⁷⁷ de la escuela soviética con la primera reside en que

- el trabajo y el estudio ya no están ligados por el método de los complejos;
- se ha hecho realidad una sistematización más rigurosa del proceso de estudio y de trabajo, y al mismo tiempo, se exige que el estudio se funde sobre el proceso de producción;
- el proceso de la enseñanza y de la educación consta de dos etapas claramente separadas; en la primera, domina el estudio sobre la formación politécnica; en la segunda, el trabajo sobre el estudio.

Esta sistematización de la enseñanza politécnica corresponde al período de la edificación del comunismo. En cuanto a saber si en el estadio final, cuando el comunismo sea ya una realidad y haya sido trasformada totalmente la conciencia del hombre, la formación politécnica podrá ser «desistematizada», de forma que el libre desarrollo del hombre no se a acotado o restringido por un «círculo exclusivo de actividades» sociales⁷⁸, es un problema al que sólo se podrá dar respuesta más tarde. Hasta ahora una cosa es cierta: la educación, concebida como un proceso de reflejo establecido de forma sistemática, por lo menos reduce la libertad profesional del hombre; además, tan sólo proporciona al hombre *aquellas* estructuras del mundo y de la vida a las que el sistema reconoce una validez y que han sido elegidas según sus propios criterios. Pero esta forma de decidir las cosas «desde arriba» no corresponde a la concepción marxiana del desarrollo del hombre en el estadio social final. Según Marx, la sociedad se desarrolla «desde abajo», es decir, a partir de los nuevos procesos de producción o también de la nueva relación de producción. Por otra parte, es preciso ver que esta sociedad marxiana final sólo puede surgir en un espacio cerrado lo cual supone determinadas limitaciones, incluso al mismo «proceso de reflejo».

77. Cf. H. E. Wittig, *Die Marxche Bildungskonzeption und die zweite Polytechnisierung der Sowjetsschule*, suplemento del semanario Das Parlament (10. Dez. 1958).

78. *La ideología alemana*, 34.

III

PISTAS PARA UNA REFLEXION

6

Elementos para una antropología de la pedagogía socialista

En los capítulos precedentes hemos definido la esencia de la educación como 1) reflejo, 2) como formación consciente, y hemos mostrado cómo esta concepción de la educación respondía a la ideología marxiana¹. La escuela socialista y su pedagogía reposan sobre estos dos principios. La primera afirmación —la educación como reflejo— debe ser examinada a partir de sus *fundamentos teórico-cognoscitivos y psicológicos*. La segunda afirmación —la educación es un acto consciente— es válida en la práctica en la medida en que no se da un entorno apropiado². En cuanto este entorno ha sido instaurado, asume él la función de educación (=de reflejo).

La educación en cuanto reflejo es siempre producto de la realidad objetiva, es decir, del proceso de producción, del curso de la historia, del entorno. Sólo puede ser realizada por el «sujeto» mediante una actuación directa sobre los demás si ese mismo sujeto es portador de la realidad objetiva. Esto se opera exclusivamente en el ámbito del grupo pequeño —que, sin embargo, crece incesantemente— portador de la conciencia proletaria y que, consiguientemente, actúa de acuerdo con la realidad objetiva. Sólo él tiene una concepción «recta» de la educación, y por ello mismo se siente responsable de la misión histórica que constituye la educación socialista. Durante el período de domina-

1. Cf. anteriormente, pp. 75 ss.

2. Ver a este respecto, las afirmaciones de Lenin, Stalin y Makarenko.

ción de la clase burguesa o bajo la dictadura del proletariado, la educación, en el sentido en que aquí la entendemos, debe ser impartida «desde arriba», es decir, debe ser una educación «conformadora», puesto que durante el período de la división de la sociedad en clases el reflejo sólo se puede producir bajo una forma alterada.

Pero en la base de esta «conformación» está presente, en último análisis, la idea de que ella es alcanzada a través del reflejo de la realidad objetiva en el objeto de la educación, es decir, el hombre que carece aún de conciencia de clase y que es conformado por el sistema de valores comunistas que le ha sido aportado como reflejo de la realidad objetiva. Dicho en otros términos: el portador de la ideología, que posee una representación correcta de la realidad comunista, refleja a esta última, a lo largo del proceso educativo, en la conciencia del que debe ser formado. Si un día la sociedad comunista se hace realidad, ella asumirá por sí misma la función de reflejo, lo que significa que, entonces, la educación será reflejo directo de la realidad comunista en el individuo educado. Desde un punto de vista psicológico, este reflejo reside en la excitabilidad de los centros nerviosos que desencadena los reflejos.

I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-COGNOSCITIVOS Y PSICOLÓGICOS DE ESTA ESTRUCTURA EDUCATIVA

1. *Teoría marxista del conocimiento*

La concepción de la educación que hemos expuesto se apoya en las siguientes hipótesis:

- 1) existe una realidad independiente del pensamiento (la materia, el mundo): esta es la afirmación que corresponde propiamente a la teoría del conocimiento;
- 2) esa realidad (materia, mundo) es reproducida en nuestra conciencia: ésta es la afirmación psicológica.

Ambas afirmaciones no significan lo mismo para Marx que para sus sucesores. Marx estudiaba un aspecto parcial: la «verdad» del proceso histórico. Anteriormente hemos mostrado cómo Marx, de acuerdo con su comprensión del mundo, adoptó la idea de un desarrollo ascendente que respondía a una necesidad natural; desarrollo que en un principio, antes de ser conocido era ciego, pero que luego sería claro para todos los hombres, con lo cual se llegaría a la última revolución y a la sociedad sin clases.

Fueron Fr. Engels y V. I. Lenin quienes elaboraron propiamente una teoría marxista del conocimiento³. Su teoría, como hemos indicado anteriormente, afirma la prioridad del ser sobre la conciencia. La materia existe independientemente de la conciencia que conoce, pero no se explica *qué* es la materia. Lenin formula en estos términos el teorema fundamental de la teoría materialista del conocimiento:

Las cosas existen fuera de nosotros. Nuestras percepciones y representaciones son imagen de las cosas (ME, 101)⁴.

De acuerdo con ello, nuestras percepciones reflejan la realidad objetiva que es realidad fundamentalmente congnoscible.

En lo que se refiere a Marx, hemos afirmado que el problema de la teoría del conocimiento, planteado desde un punto de vista global, carecía para él de significación. No obstante, Marx sentó los fundamentos de esa teoría. Recordemos su texto en el que afirma que «el hombre forma todos sus conocimientos, sus sensaciones, etc., a base del mundo de los sentidos y de la experiencia dentro de este mundo». Esto no quiere decir más que en la formación del conocimiento, el papel principal lo desempeña «la influencia de las circunstancias externas»⁵.

A este respecto, ante todo es preciso citar la segunda tesis sobre Feuerbach — que ya hemos citado anteriormente de modo parcial⁶ — que conviene reproducir aquí en su totalidad:

El problema de si el pensamiento humano puede llegar a una verdad objetiva (*gegenständliche*) no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad (*Diesseitigkeit*) de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento aislado de la práctica, es un problema puramente escolástico⁷.

3. Cf. otros teóricos marxistas, como J. Dietzgen (*La esencia del trabajo intelectual*, Salamanca 1975), K. Schmidt, P. von Struve, M. Adler (*Marx als Denker*, Berlín 1925, apartado: *Das Verhältnis von Marx zur Erkenntniskritik*).

4. Como ya indicamos anteriormente, las citas de *Materialismo y empiriocriticismo* (que citamos dentro del texto con la sigla ME) están tomadas de la edición de Madrid 1974.

5. K. Marx, *La sagrada familia*, México 1962, 167. Este texto fue citado anteriormente, p. 67.

6. Ver anteriormente, p. 75.

7. K. Marx-Fr. Engels, *Sobre la religión*, Salamanca 1964, 160.

Marx indica aquí muy claramente que la verdad responde exclusivamente al pensamiento vinculado a la praxis y a la realidad. *La praxis de esta forma, resulta el momento constitutivo en el proceso cognoscitivo.* Esta afirmación decisiva acerca de la relación entre idea y realidad debe ser comprendida como un influjo del principio de identidad de Hegel sobre el pensamiento de Marx. Según ello, pensamiento y ser, idea y realidad, pensamiento y terrenalidad son partes de un mismo todo; constituyen una unidad que ha sido pura y simplemente destruida en la sociedad de clases. Pero, mientras según Hegel la verdad del pensamiento produce la verdad de la realidad, en Marx, inversamente, es la verdad del pensamiento la que nace de la verdad de la realidad. Pero sólo el proceso histórico establece la verdad del pensamiento. De esta forma, el hombre no tiene prácticamente ningún poder sobre la verdad. Al contrario, la auténtica realidad proporciona al hombre el pensamiento auténtico y, consiguientemente, le hace adaptarse a un mundo que se modifica en el tiempo en un sentido positivo, y el hombre percibe así lo que existe objetivamente. Marx defiende la concepción según la cual todo conocimiento debe ser adquirido de las manifestaciones del mundo material y no brotar de la interioridad de una conciencia objetiva. Sobre estas bases primero Engels y después Lenin prosiguieron la elaboración de la teoría marxista del conocimiento.

Fue Engels quien primero planteó el «gran problema fundamental»: nuestras representaciones conceptos, ¿son imágenes reflejadas de la realidad? Sabemos que respondió afirmativamente a esta pregunta y que admite el carácter fundamentalmente cognoscible del mundo. En el borrador del *Anti-Dühring* escribe:

Todas las ideas están tomadas de la experiencia: son imágenes —fieles o deformes— de la realidad.

De esta forma se aborda el problema directamente ligado a la teoría del conocimiento: ¿hasta qué punto puede el hombre, con la ayuda de sus percepciones y pensamientos, captar fielmente la realidad? No se da respuesta a ese «hasta qué punto» esto sea posible. Engels y Lenin responden, sin llevar a cabo una mayor profundización del problema: porque *el conocimiento es el reflejo de la realidad*. En los escritos de estos autores se recurre una y otra vez a afirmaciones estereotipadas:

La materia es una categoría filosófica que sirve para designar la realidad objetiva, que es dada al hombre en sus sensaciones, que es copiada, fotografiada, reflejada por nuestras sensaciones, existiendo independientemente de ellas (ME, 120).

Engels aportará a esta doctrina, exponente más de una creencia que de un conocimiento científico, una precisión importante: por «reflejo», se entiende esencialmente una «percepción sensorial científicamente controlada»:

Ni en un solo caso... nos hemos visto obligados a llegar a la conclusión de que las percepciones sensoriales científicamente controladas originan en nuestro cerebro ideas del mundo exterior que difieren por su naturaleza de la realidad, o de que entre el mundo exterior y las percepciones que nuestros sentidos nos trasmiten de él media una incompatibilidad innata (citado en ME, 101).

Como ya indicaba Marx, todo saber tiene su origen en las cosas, en el mundo material, en los objetos con los que ha de enfrentarse el hombre; estas realidades constituyen la verdad absoluta, se reflejan en el espíritu, el cual, a partir de ahí, establece la verdad para, posteriormente, proyectarla de nuevo en la praxis. Estas tres etapas de un mismo proceso lo describe Lenin con estas palabras:

De la percepción viva al pensamiento abstracto y de éste a la praxis, al conocimiento de la realidad objetiva ⁸.

A nadie se le ha ocurrido poner en causa el paso de la realidad (percepción) a la idea y el consiguiente retorno a la realidad. Pero desde el momento en que esta afirmación parte del presupuesto de que «nuestras sensaciones reflejan la realidad objetiva» (ME, 292), el problema consiste en saber en qué medida es fiel esta reproducción de los objetos materiales en nuestras sensaciones, nuestras percepciones, nuestras representaciones. Bien es verdad que Lenin afirma, en *Materialismo y empiriocriticismo*, que su punto de vista está de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo en las ciencias naturales. En las distintas variaciones en torno a la misma idea, siempre aparece la afirmación de que «nuestras sensaciones, nuestra conciencia son sólo la *imagen* del mundo exterior» y que «el reflejo no puede existir sin lo reflejado, mientras que lo reflejado existe independientemente de lo que lo refleja» (ME, 61). Cualquier otra opinión «es un absurdo idealista evidente» (*Ibid.*, 168).

Como ya hemos indicado, Lenin debería probar sus afirmaciones, y con mayor motivo cuando éstas son rechazadas por otros. Lo mismo se puede decir acerca de su teoría sobre el desarrollo de los órganos de los sentidos. Según Lenin, estos órga-

8. V. I. Lenin, *Aus dem philosophischen Nachlass*, Berlin 1954, 89.

nos, a lo largo de un prolongado proceso, se han adaptado de tal forma al mundo exterior en proceso de desarrollo que permiten al hombre una buena orientación en el mundo exterior. Esta adaptación biológica al medio puede, según Lenin, realizarse de forma correcta; pero esto presupone que, desde el comienzo, las sensaciones, en un proceso de interacción, reproduzcan o mejor reflejen objetivamente, con fidelidad, el medio entorno. Sobre las percepciones del tiempo y del espacio, Lenin escribe:

Si las sensaciones de tiempo y espacio pueden dar al hombre una orientación biológicamente adecuada, es exclusivamente a condición de que estas sensaciones reflejen la *realidad objetiva* exterior al hombre: el hombre no podría adaptarse biológicamente al medio, si sus sensaciones no le diesen una idea de él *objetivamente exacta* (ME, 169).

La sensación no es más que «la transformación de la energía de la excitación exterior en hecho de conciencia» (ME, 42). El proceso de adaptación de las sensaciones, percepciones, representaciones a la realidad objetiva del «mundo real» o mejor de la «materia percibida de forma exacta» es unívocamente un proceso de reflejo prolongado que cada día se hace más consistente. Desde el punto de vista de la teoría materialista marxista del conocimiento, la adaptación al mundo exterior sólo es posible desde esta base. En el caso contrario, los hombres se hallarían encerrados en un mundo de imágenes engañosas.

Se podría creer que todo ello es reducible a un puro sensuallismo que hace derivar todos los conocimientos de las percepciones sensitivas. Pero esto es violentamente rechazado por Lenin. Es cierto que el conocimiento comienza a un nivel sensible; éste es su punto de partida. Pero el proceso del conocimiento no se detiene ahí: se eleva hasta el nivel del pensamiento abstracto. De acuerdo con esta concepción, estos dos niveles son cualitativamente distintos y entre ellos existe una relación dialéctica.

Se plantea ahora la cuestión siguiente: ¿quién garantiza que el reflejo no está deformado o, mejor, que el hombre no se sumerge en la ilusión? Esta es la respuesta: *la praxis es la que garantiza la verdad del reflejo*; es ella la que debe probar al hombre la verdad de su pensamiento. Esto significa que la conciencia no es un espejo que reproduce pasivamente la realidad; sino que, al contrario, es ella la que constituye siempre la realidad mediante una confrontación activa y de acuerdo con el proceso histórico.

Esta afirmación nos remite nuevamente al punto de partida de nuestro análisis y al fundamento sentado por Marx. La praxis constituye:

1) el *fundamento del conocimiento*; ella es la base del pensamiento y el pensamiento está ontológicamente arraigado en la materia;

2) la *meta del conocimiento*: con la ayuda del pensamiento y en relación recíproca permanente con la base, la praxis debe conducir hasta la sociedad sin clases; de ahí, se puede concluir que

3) la *praxis es el criterio de la verdad*; en palabras de Lenin: «La comprobación de estas imágenes, la separación de las verdaderas y las erróneas, la da la práctica (ME, 101).

De esta forma, el conocimiento se convierte en verdadero cuando la praxis que sobre él se funda coincide con la «realidad verdadera» y cuando la «praxis verdadera» se deduce del «conocimiento verdadero». Esta conclusión está profundamente vinculada a la concepción marxiana, puesto que la verdadera realidad a fin de cuentas, se identifica con la sociedad comunista. El conocimiento arranca de la praxis; la praxis conduce directamente a la realidad verdadera que, por su parte, se identifica con la sociedad sin clases. El pensamiento que corresponde a la praxis sólo es verdadero si obedece al proceso histórico verdadero reconocido por Marx o, mejor, si existe la sociedad verdadera. Sólo en este caso es posible un reflejo exacto. Sobre la base de los reflejos de la realidad verdadera, las sensaciones, percepciones, representaciones, así como el pensamiento sólo pueden reflejar conocimientos conformes a la realidad, es decir, exactos. La «verdad del pensamiento» coincide precisamente, según la segunda tesis sobre Feuerbach, con «su realidad y su poderío». Pensamiento y realidad, realidad y pensamiento se identifican, coinciden mutua y totalmente sólo en la sociedad sin clases.

Veamos por último, el *significado que encierra la teoría marxista del conocimiento para el proceso educativo*.

El hombre, de acuerdo con todo lo indicado, está fundamentalmente capacitado para conocer al mundo. El camino del conocimiento conduce de la materia a la sensación, del ser al pensamiento:

La materia, actuando sobre nuestros órganos de los sentidos, suscita la sensación (ME, 46). Es materia lo que, actuando sobre nuestros órganos sensoriales, produce la sensación; la materia es la realidad objetiva, que las sensaciones nos trasmiten (*Ibid.*, 137). El punto de vista de la vida, de la práctica debe ser el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento (*Ibid.*, 133).

La materia determina no sólo la conciencia; es con ella y a través de ella como se desarrolla la conciencia. De esta forma, la conciencia es siempre «la imagen del mundo exterior» (ME, 61)

que corresponde a un momento determinado; está ligada a la materia, no se puede separar de ella. Así como el mundo exterior está orientado necesariamente hacia el progreso y camina hacia la sociedad sin clases, de igual forma la conciencia debe seguir esta evolución progresista. De esta manera, la conciencia es desarrollada, arrastrada y «reflejada» por el desarrollo de la materia y de la sociedad; a lo largo del proceso de reflejo, la conciencia «copia» lo que es reflejado y sigue los cambios cualitativos y, por ello mismo, el progreso material y social. *La educación no es nada más que esto.* Es resultado del reflejo del ser en la conciencia y del reflejo proyectado nuevamente sobre el ser material y social. *Su esencia, por tanto, consiste en ser nuevamente reflejo del ser, en especial del ser social: educar consiste en hacer consciente del ser.*

Toda la teoría marxista del conocimiento como reflejo contiene al mismo tiempo el *fundamento psicológico* adecuado a ella. En efecto, el reflejo del ser en la conciencia del hombre pertenece al dominio de la experiencia interior y consiguientemente se trata de un *proceso psicológico*. De esta forma, se da entre teoría del conocimiento y psicología una relación determinante, por no decir una identidad. Vamos a intentar describir desde un punto de vista psicológico el proceso del reflejo. Por tanto, *¿qué significado encierra el término «reflejo» desde un punto de vista psicológico?*

Comencemos con unas palabras de Marx. En *La ideología alemana* afirma:

La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real⁹.

Este principio fundamental de la teoría materialista del conocimiento es traducido, unas líneas más abajo, en términos psicológicos cuando se afirma que la filosofía debe siempre partir «del hombre que realmente actúa» y a partir de su proceso de vida real, exponer también «el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida». Y Marx prosigue:

También las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son sublimaciones necesarias de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a condiciones materiales. La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la

9. K. Marx-Fr. Engels, *La ideología alemana*, Montevideo-Barcelona 1974, 26.

apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia¹⁰.

El «reflejo» —analizado en sus componentes y elementos— está constituido por cadenas de reacciones y de reflejos. *El pensamiento es reacción o, mejor, reflejo del hombre sobre el proceso vital real*, es decir, sobre el mundo exterior que recibe en la reflexión una forma nueva. Esta concepción explica el hecho de que la psicología behaviorista reclame para sí la autoridad de Marx y la de sus sucesores¹¹.

2. *La posición de I. P. Pavlov (1849-1936)*

Pavlov fue continuador del estudio de los reflejos, pero sobre todo investigó el origen de los reflejos condicionados. A este respecto, distingue el «primer sistema de señales», común al hombre y al animal, del «segundo». El segundo sistema de señales se distingue cualitativamente del primero y constituye la auténtica diferencia entre el hombre y el animal.

Un reflejo es un movimiento involuntario; se produce mecánica y automáticamente como resultado de una excitación. Un perro hambriento segregá saliva mientras busca la manera de atrapar un pedazo de carne. Pavlov describe este fenómeno como un «reflejo no condicionado». Se trata de una reacción del cuerpo, reacción innata y que se repite cada vez que se da una excitación. El reflejo de cerrar la pupila (en presencia de un objeto deslumbrante o ante la proximidad de un objeto extraño), el reflejo de succionar en el niño pequeño (que puede ser provocado durante el sueño tocándole los labios), el reflejo rotural (que se provoca golpeando el músculo rotular) son algunos ejemplos de este fenómeno.

Pavlov demuestra además que la secreción de saliva puede ser provocada en el perro no sólo cuando pretende atrapar un trozo de carne sino también mediante un golpe de campana siempre que la excitación fundamental (intento de atrapar el trozo de carne o la vista de la carne) haya sido asociada previamente a otra excitación (sonido de campana). Este fenómeno constituye el «re-

10. *Ibid.*

11. Cf. P. Naville, *Psychologie du comportement*, Paris 1963, 370.

flejo condicionado». Lo que desencadena este reflejo condicionado —en el caso que nos ocupa, la campana— desempeña la función de una «señal»; de ahí, el término «primer sistema de señales». Los reflejos condicionados penetran hasta la corteza cerebral y, a diferencia de los reflejos no condicionados, son adquiridos a lo largo de la vida. El animal, al igual que el hombre, puede formar nuevas asociaciones y perderlas posteriormente, ya que nacen sobre la base de experiencias individuales y desaparecen de la misma manera. Esto permite al hombre adaptarse a un medio que se halle en cambio continuo. Sin estos reflejos condicionados no se podría llegar a una unidad del organismo y de su entorno, a esa armonía entre el hombre y el medio que Lenin propugnaba. Las condiciones actuales del medio producen excitaciones o «señales» que engendran en el hombre un determinado reflejo condicionado. Mediante la repetición, este reflejo puede ser perfeccionado y mediante su no uso, puede perderse.

El «segundo sistema de señales» es «privilegio» exclusivo del hombre. Aparece con y como efecto de la «actividad superior del sistema nervioso» del hombre y engloba al lenguaje. Este sistema de señales se ha ido desarrollando en unión con la necesidad del trabajo social. El trabajo, como ya sabemos, exige una cooperación entre los hombres. Realizado en común, conduce a la palabra, al lenguaje. Las palabras, el lenguaje, desempeñan el papel de «señales». Por su naturaleza, este sistema reposa igualmente sobre la actividad del reflejo condicionado del sistema nervioso. En efecto, es más general y más abstracto que el primero. Pavlov define el lenguaje como «señal de señales», es decir, que el contenido del lenguaje en cuanto reflejo abstracto de la realidad —no el carácter gráfico o acústico del lenguaje— actúa sobre el hombre, crea excitaciones y provoca reacciones. A pesar de su carácter abstracto, las palabras, en cuanto «segundo sistema de señales», pueden, igual que las señales del primer sistema, determinar al hombre y adaptarle al medio.

La forma idéntica o al menos muy semejante con que funcionan ambos sistemas se explica por su fundamento psicológico idéntico. Según Pavlov, las leyes de uno de los dos sistemas son también válidas para el otro, por nacer ambos de la actividad del «mismo sistema nervioso». El segundo sistema de señales permite que el hombre haga *consciente*, a diferencia del animal, el reflejo del mundo exterior. Le permite una mayor capacidad de adaptación, regula su conducta y le adapta a las condiciones de su existencia. Pero según esta doctrina, este hecho crea nuevas «necesidades específicas». No obstante, resulta dudoso, en el marco de este determinismo mecánico, que las necesidades surgidas como

resultado del reflejo del mundo real en la conciencia puedan desempeñar un papel activo en la adaptación. Se trata de saber si se puede hablar en este caso de «necesidades específicas» cuando están siempre ligadas a la materia o, mejor, a sus alteraciones.

La existencia del primer y segundo sistema de señales permite «escoger» cualquier objeto o fenómeno, así como las palabras y los conceptos, como señales para la actividad del reflejo condicionado del hombre. El hombre es adaptado e integrado en el mundo exterior gracias a las señales producidas por el medio; el hombre las recibe, las refleja, es decir, las refleja en su propia conciencia; con ello se convierte en objeto del ser material al cual reactiva en su «acción».

El fenómeno de los reflejos condicionados estudiado por Pavlov y su trasposición al «segundo sistema de señales» hace por fin comprensible, desde un punto de vista psicológico, la forma específica que adopta el reflejo de la realidad objetiva, que existe independientemente de la conciencia. Todos los fenómenos, los objetos, las ideas se reflejan en el sujeto, y a consecuencia de esto le determinan de tal manera que el sujeto no puede sustraerse a esta determinación. Dado que es posible, a fin de cuentas, «manipular» este reflejo y someter al sujeto desde su nacimiento a las influencias deseadas sometiéndole a «emisores de señales» determinadas, también se le puede orientar hacia determinadas acciones. El hombre no puede hacer lo que quisiera; ha de hacer lo que la materia exige de él. Reacciona de la manera deseada por el medio. Como el sistema nervioso posee una gran plasticidad, puede ser conseguido prácticamente todo a través del sistema de excitación-reacción, es decir, que acción y comportamiento pueden ser creados y fijados de la manera que se quiera. Mediante la presión del reflejo, el hombre puede ser conducido a la adquisición de costumbres y automatismos correctos. El hombre es eminentemente maleable y manejable. De esta forma, según Pavlov, *todas las leyes de la educación se apoyan sobre la fisiología*.

Pavlov incluso llega a afirmar —si bien con reservas— que los reflejos condicionados pueden transmitirse hereditariamente:

Es altamente probable (y se dan, a este respecto, algunos indicios) que los nuevos reflejos se convierten en reflejos definitivos cuando se mantienen durante varias generaciones sucesivas las mismas condiciones de vida.¹²

12. I. P. Pavlov, *Zwanzigjährige Erfahrungen mit dem objektiven Studium der höheren Nerventätigkeit (des Verhaltens) der Tiere*, en *Sämtliche Werke* III/1, Berlin-O 1953, 203.

Los reflejos condicionados, por tanto, pueden ser fijados mediante la herencia. De ahí que sea posible trasmisir las acciones y comportamientos deseados a la generación siguiente. Esto pone al descubierto aspectos totalmente nuevos en lo que se refiere a la manipulación del hombre, haciendo que resulte comprensible la creencia en una «felicidad» final y en la aparición de un «hombre auténtico».

Sobre la base de las hipótesis expuestas, el hombre es fundamentalmente maleable de acuerdo con las condiciones del mundo exterior. Todas las señales pueden marcar y dirigir al hombre. Y en esto consiste la educación. Al entenderse en cuanto parte de la naturaleza, reproduce los procesos naturales y exteriores a él; progresar con el desarrollo de la naturaleza y de la sociedad, es decir, el hombre, apropiándose de nuevas formas de reacción, puede perfeccionarse y tornarse como un autómata hacia las señales verbales, ópticas y acústicas. La herencia puede trasmisir las reacciones que fueron adquiridas una vez y que son consideradas como índice de progreso.

Por consiguiente, *la educación se basa en el reflejo mecánico de las relaciones del mundo objetivo y materialista*. Se lleva a cabo a través del reflejo de las reseñas emitidas conscientemente por el educador. El hombre es una materia bruta que se puede elaborar técnicamente de la manera que se quiera, una tabla rasa, como ya afirmaba la pedagogía de la ilustración, sobre la que se puede pintar lo que se deseé. A través de este racionalismo radical y optimista se expresa la convicción de que la vida social *no sólo se trasforma, sino que puede ser incluso directamente transformada, sobre todo cuando la marcha de la historia del mundo hacia la sociedad sin clases está bloqueada*.

II. LA IMAGEN DEL HOMBRE: EL HOMBRE, UN SER REFLEJO (RECAPITULACIÓN Y CONTINUACIÓN)

1. *El hombre es objeto del proceso histórico*

El marxismo nació como un movimiento de rebelión contra la «esclavitud moderna». Marx criticaba la cosificación del trabajador y la «deshumanización» del hombre; el proceso histórico debe reinstaurar al «hombre verdadero» liberando al hombre de las contradicciones en las que se halla ante el mundo y ante sí mismo. El hombre no debe «padecer» bajo un poder político si no, al contrario, vivir en una libertad concreta, disponiendo de la

posibilidad de desarrollarse plenamente. El individuo debe tomar parte con todas sus fuerzas en la totalidad del proceso social. Estas constituyen las bases para un humanismo positivo, que no obstante no será realizado mediante la capacidad de superación que el hombre posee, sino mediante el proceso natural de la historia. La cuestión ahora, ya planteada anteriormente, es saber si el marxismo ha conservado esta exigencia humanista. Nuestra respuesta es negativa, y la fundamentamos en dos razones:

1. El hombre es el objeto de un proceso determinado por la naturaleza. Este proceso desemboca en la revolución con el rigor de una ley matemática y el hombre no puede suprimirla. El agente de este proceso es el proletariado quien, a partir de la experiencia que él posee de la perdida de su propia humanidad, es designado para instaurar la sociedad humana verdadera.

2. El hombre, en cuanto sujeto, carece en este proceso de poder de decisión y de responsabilidad. No puede hacer que su vida concuerde con la historia en una libertad «asociada». La «libertad» no existe más que para el proletariado, y esto sólo en la medida en que accede al conocimiento del desarrollo histórico y se convierte en una de las fuerzas motrices de este proceso. El reflejo de las fuerzas motrices de la historia en la conciencia constituye para la voluntad individual una incitación a la acción. Esta libertad aparente del hombre es de hecho una ausencia de libertad. Lo que hay de humano en el hombre va ligado precisamente a la posibilidad de realizar una acción «relativamente libre»; es incluso su condición esencial.

Es ahora cuando podemos completar la exposición de esta ideología, que ya expusimos detalladamente en la primera parte de esta obra, mediante la afirmación siguiente: *el hombre es esencialmente un ser reflejo o, mejor, un ser reactivo*. Con esto no se quiere decir que el hombre no pueda cambiar la realidad. Pero la orientación del cambio está fijada ya por el curso de la historia. El lugar que ocupa el hombre entre los seres vivos es el culmen de la categoría de los mamíferos superiores. A pesar de la afirmación, tantas veces repetida por los ideólogos soviéticos, de que se da una diferencia cualitativa entre el animal y el hombre. A partir del hecho de que lo intelectual, en cuanto propiedad de la materia altamente organizada, deriva de lo fisiológico, el hombre que posee una actividad intelectual no puede ser considerado más que como la continuación directa del desarrollo de los primates. La «actividad nerviosa superior» del hombre no sólo presupone la actividad inferior —esto lo admiten igualmente otras antropologías—, sino que se presenta como la etapa siguiente de su desarrollo. Hablar de «salto cualitativo», es decir, de una rea-

lidad nueva que aparecería, carece de todo sentido. Se da un desarrollo lineal desde las «manadas de monos armados de bastones», pasando por los «hombres primitivos» hasta los «hombres agrupados en clanes»¹³. La teoría de la descendencia constituye la base de la definición del hombre como el primero de los animales superiores (summoprimates). Las dudas fundadas que provoca esta teoría y que fundamentalmente son resultado del estudio de las mutaciones biológicas, son rechazadas como «idealistas» o «burguesas».

2. *El hombre es un ser reflejo*

El significado que encierra esta afirmación ha sido ya explicado más arriba: sólo los fenómenos materiales y económicos encierran una realidad para el hombre; ellos se hallan ante un «espejo» en el que son reproducidos, reflejados en formas y obras culturales. Este paso no lo puede dar ni el animal más evolucionado. Por el contrario, el fenómeno de los sentidos que reaccionan de forma puramente mecánica es el mismo para el hombre y para el animal. Ambos están ligados a una misma base material mediante las percepciones y las sensaciones; ambos reproducen la materia y la reflejan, o, mejor, reaccionan ante sus estímulos. El hecho de que el hombre realice funciones superiores a las del animal se explica por una actividad más desarrollada de su sistema nervioso. *Pero en su esencia el hombre, como el animal, no es más que un ser reflejo o, mejor aún, reactivo.* Esta definición de la esencia del hombre puede concretarse mediante los datos siguientes:

a) El hombre es un ser que depende del trabajo

El trabajo ha hecho que el animal evolucione hasta convertirse en hombre. Esta condición fundamental de la vida del hombre se ha ido diferenciando desde la inclinación afectiva y refleja del mono por el bastón, pasando por la de los primeros hombres por las herramientas primitivas, hasta la inclinación del hombre por la máquina que le permite ejecutar trabajos cada vez más complicados. Las «acciones» reactivas del mono orientadas a satisfacer sus necesidades vitales han sido «fijadas» a lo largo de

13. V. I. Lenin, *El estado y la revolución*, en *Obras escogidas II*, Moscú 291 ss.

vastos períodos de tiempo y finalmente trasmitidas hereditariamente. De ahí nacen las «acciones cualitativamente superiores» del hombre primitivo y del trabajador. A medida que van aumentando las necesidades del hombre, se van formando reacciones laborales profundamente arraigadas; estas reacciones constituyen la base de los reflejos sociales ligados al trabajo de la humanidad en movimiento evolutivo. A través del «pecado social» y de la división del trabajo que va asociada a él, se han desarrollado reflejos laborales que han provocado una conciencia dividida y desdichada. Tras duros combates a nivel material y económico, y apoyándose en la legitimidad inmanente del proceso histórico, la conciencia que se ha liberado a sí misma se transforma necesariamente en convivencia verdadera. Esta no es más que el reflejo del trabajo no dividido y de relaciones sociales armónicas. Este trabajo verdadero y no dividido, al joven se le ofrece en la enseñanza politécnica que, como reflejo correcto, crea una conciencia verdadera, o al menos le abre el camino que conduce a ella.

b) El hombre es primariamente
un miembro del mundo de las cosas

La relación fundamental del hombre con el mundo es una relación yo-ello. El hombre se ha convertido en hombre a través de su situación y de las condiciones materiales en las que se hallaba, es decir, a través de su vínculo con la materia, materia que también, a su vez, él conforma mediante el reflejo que de ella hace y que es indispensable para la satisfacción de sus necesidades. Por lo tanto, primitivamente, no se da una relación yo-tú. Esta es una relación secundaria y sólo se lleva a cabo sobre la base de la primera. El hombre no es fundamentalmente un *homo educandus*, como ya hemos indicado, sino un *homo oeconomicus*. Por ello el hombre siempre será valorado y medido por sus realizaciones en el proceso de producción. Consiguientemente, en último análisis, el hombre representa un valor económico.

c) El hombre es un ser
que no puede escapar a su propia situación

El hombre está ligado a la historia y a la clase progresista. A lo largo del proceso histórico, las situaciones cambian y con ellas cambian los valores, que son inmanentes a la humanidad y a la historia. El hombre domina las situaciones cambiantes reaccionando de modo apropiado ante esas situaciones. El molino de mano, por ejemplo, exigía reacciones y una situación diferen-

tes a las que exige la técnica moderna. Las revoluciones, que tienen una influencia sobre el progreso, escogen la parte de la humanidad que reacciona en el sentido del progreso. Esta parte elegida forma, en la época que sigue a la revolución, la clase progresista. Esta determina entonces la historia hasta que se agota su potencial reactivo.

d) El hombre es un ser combativo

La marcha hacia el progreso social en el terreno del proceso material exige que el hombre sea un ser combativo y activo, le obliga a reaccionar ante el progreso. El hombre, sobre la base de los reflejos de la realidad, *tiene que* actuar enérgicamente y combatir para alcanzar el progreso. Este no depende de la buena voluntad del hombre; no puede producirse a resultas de una renovación interior de la conciencia, sino siempre mediante la conciencia determinada material y socialmente. La conciencia se ve forzada a la lucha en cuanto que es reflejo de las relaciones materiales que se desarrollan dialécticamente. Especialmente es la dialéctica inserta en la historia la que engendra los sentimientos combativos —la conciencia revolucionaria— a través del proceso reflejo. De esta forma, el último gran período de la historia —el capitalismo— desarrolla en el proletariado reflejos de desesperación que le impulsan a la lucha final.

e) El hombre es un ser racional

La actividad no excluye la racionalidad, sino que, al contrario, la presupone. Los reflejos dialécticos y revolucionarios de la materia deben ser «registrados» por la conciencia antes de poder ser remitidos. De esta forma, la acción reposa sobre un conocimiento y una clarificación consciente previos. La materia debe siempre ser reproducida y captada por la conciencia, es decir, conocida, antes de que el reflejo de retorno (la acción) pueda tener lugar. El conocimiento siempre va por delante de la acción. En el curso real de la historia, el conocimiento —en el sentido de reflejo de la realidad— y la acción —en el sentido de reacción a los estímulos que llegan de la realidad y de transformación de esta realidad— están indisolublemente ligados, puesto que la conciencia, en cuanto espejo, no puede oponerse al reflejo que es la acción. Dado que a este fenómeno va vinculado «un desarrollo ascendente», del que el hombre se hace consciente en virtud de su poder cognoscitivo, aquél es sólo no un ser racional sino —como sucede en todo racionalismo— es también un ser *optimista*.

Sin embargo, este optimismo no presenta rasgos utópicos, como sucedía en la pedagogía de la ilustración o del socialismo utópico; no se describe ninguna imagen armónica de la humanidad a partir de sus deseos y sueños. Este optimismo reposa más bien sobre un conocimiento exacto de las condiciones de vida del proletariado y de la destrucción de dichas condiciones mediante la destrucción del capitalismo. Dado que el conocimiento y la acción son más válidos que cualquier comportamiento contemplativo o meditativo, se puede afirmar que el «hombre nuevo» rechaza la contemplación y la meditación o, mejor dicho, las ignora. La materia no encierra nada que suscite la contemplación o la meditación.

f) El hombre es un ser conocido-desconocido

¿Qué se quiere expresar mediante esta expresión contradictoria? Lo que hasta ahora se ha indicado acerca del hombre, remite a la esfera de lo «conocido». La cualidad fundamental del hombre —si se considera este problema desde el punto de vista del reflejo del mundo real en la conciencia— es la racionalidad. Esta constituye el rasgo esencial del «hombre nuevo». En tanto que reflejo del mundo objetivamente verdadero, el hombre dotado de razón debe actuar racionalmente y conforme a la verdad. Los deseos, los instintos, las pasiones no se dan en la materia; en este sentido, no encuentran ningún lugar en la conciencia ya no son reflejados en ella. En consecuencia, el hombre debe actuar cada vez más concretamente, más racionalmente, de una manera cada vez más conforme a la verdad. Nunca ha de sentir necesidad de «dominarse», puesto que el mundo de los sentimientos cada vez tiene menos importancia, hasta desaparecer. Dado que el hombre está «construido» a partir del mundo material, él mismo organiza —como Marx había dicho— este mundo de forma que permita la aparición del hombre «verdadero»¹⁴. Esto quiere decir que al hombre se le puede manipular de acuerdo con la naturaleza de las señales que se le haga llegar, y que el conocimiento de las condiciones objetivas permite saber cómo será el hombre. Es por tanto un *ser conocido*.

Pero esto sólo es válido de hecho para la prehistoria de la humanidad en la que son los reflejos conocidos, históricamente constatables y contradictorios del mundo burgués los que actúan sobre el hombre. El mundo burgués refleja en la conciencia del proletariado el desprecio total de este mundo. *Lo que reflejará el*

14. *La sagrada familia*, México 1972, 197.

mundo futuro, en el que el odio y el sufrimiento habrán desaparecido es totalmente desconocido. El hombre es por tanto también un ser desconocido. Es verdad que la sociedad sin clases será una sociedad, basada en el orden y la solidaridad; que exigirá amor y confianza, y producirá en el hombre una conciencia feliz. La forma nueva del ser nacerá del reflejo de las relaciones del trabajo no dividido, es decir, de la propiedad colectiva de los bienes de producción. Pero el ser de este «hombre nuevo» sólo puede ser «entrevisto». No sabemos qué será verdaderamente este hombre. El aspecto que tendrá este hombre «verdadero» es algo que sigue siendo oscuro para los hombres pertenecientes al mundo burgués. Marx se guarda muy bien de describir de modo concreto las relaciones de producción, la organización de la sociedad y el hombre de esta época futura. A diferencia de los comunistas utópicos, su comunismo no presenta ningún rasgo utópico. Marx no planifica una colectividad «armónica» como habían hecho los utópicos anteriores a él. La sociedad sin clases nace de las condiciones materiales de existencia de la clase proletaria, que soporta ella sola el sufrimiento de este mundo y del que ha de ser librado. Esto encierra para Marx el valor de una certeza científica.

Marx, por tanto, evita dar una descripción detallada de la época futura. Sobre la base de los reflejos presentes, no puede darse ninguna imagen precisa del futuro. Cualquier descripción necesitaría echar mano de los elementos pertenecientes a la sociedad de clases. Mientras que la sociedad nueva surge tan sólo sobre la base de la socialización de los medios de producción, constituyendo una realidad fundamentalmente nueva. En términos muy generales, se puede afirmar que constituye el extremo contrario de la sociedad existente, es decir, una sociedad sin clases, feliz. La nueva sociedad será construida sobre la base de la propiedad colectiva y de la abundancia de bienes de consumo. Marx proporciona algunos rasgos de esta sociedad, pero no la describe en términos concretos.

g) El hombre es un ser utópico

Esta visión del futuro encierra algunos rasgos utópicos, a pesar del interés de Marx por evitarlos a toda costa. El ser desconocido de la sociedad sin clases —del que no se da una definición debido a que los factores determinantes o, mejor, las señales son aún desconocidas en detalle— es, en último extremo, una «creación» utópica de Marx. Este creía en el reino futuro de la armonía, que debe nacer sobre la base de una legitimidad inmanente.

El hombre se desarrolla «hacia arriba» adaptándose, mediante una actividad reflexiva, a las condiciones cambiantes. No está acotado a un «círculo exclusivo de actividad»; puede hacer esto o aquello, según su gusto¹⁵; es el «hombre total» o el «hombre verdadero» que vive en un estado superior al estado actual y que es feliz o, más aún —como formulaba el Marx posterior—, el hombre que, gracias a la «reducción de la jornada de trabajo» posee un reino: «el reino del despliegue de las fuerzas humanas» o «el verdadero reino de la libertad»¹⁶.

3. *¿Qué es, en definitiva, el hombre?*

Pero el hombre no es ese ser utópico; tampoco es radicalmente maleable; ni es, o mejor, no es solamente un ser reflejo frente al mundo objetivo, sino un ser que, en unión con el mundo y en confrontación con él, es capaz de tomar conscientemente decisiones cada vez más complejas, pero que también puede sumergirse en la inconsciencia. El hombre escapa a una manipulación total ya que el espíritu no puede ser manipulado durante un largo tiempo. Esto sólo sería posible en un entorno, en un mundo que estuviera rodeado por una cerca. El hombre no está ligado, como le pasa al animal, a un determinado entorno; por eso se choca contra su ser de hombre cuando se intenta «orientarle» para que responda a señales en un espacio cerrado. El respeto por lo humano del hombre prohíbe cualquier «condicionamiento previo».

El hombre es un ser desconocido, pero en un sentido diferente al que encerraba esta palabra más arriba. El hombre es «desconocido» porque no sólo reacciona sino porque sobre todo *actúa*. Sus acciones no son indefectiblemente previsibles, están «abiertas». En el hombre está presente la fuerza para superarse a sí mismo y recomenzar desde cero. Frente a los valores, es invitado a dominarse continuamente. Cuando da rienda suelta a su instinto se degrada su humanidad. Ese es el hombre: un viajero entre el cielo y el infierno, creador y criatura de la cultura, abierto al mundo y maleable, atormentado por la inquietud y anhelando tranquilidad, un ser dividido, pero siempre atraído por lo que le supera, es decir, por la realización de los valores.

15. *La ideología alemana*, 34.

16. K. Marx, *El capital* III, México 1973, 759.

La educación técnica y la organización de la escuela

I. LA EDUCACIÓN POLITÉCNICA, UN PROYECTO PARA EL FUTURO DE LA ERA TÉCNICA

Nos es bien conocido el significado profundo de la exigencia de una educación política. *La educación política o, en sentido más amplio, «el régimen combinado de la educación con la producción material» es necesaria porque el hombre nuevo es formado mediante el reflejo de la producción material.* El reflejo del trabajo, remedio universal para el desarrollo de la humanidad hacia el hombre de la sociedad sin clases, salva al hombre. La educación política es también *el medio mediante el cual se proporciona a la juventud de la sociedad de clases una conciencia proletaria.* En la sociedad del futuro, contribuye a la conservación y a la renovación de esta conciencia. Esta concepción ha sido desarrollada a partir y en una situación histórica bien precisa. Revisemos una vez más la situación histórica.

Sabemos que Marx adoptó esta concepción de la formación a partir de la constatación de un hecho: la jornada laboral duraba 16 horas. Este hecho hizo que se planteara la posibilidad de ofrecer una formación durante la jornada laboral; su respuesta fue la necesidad de incluir la formación en el trabajo productivo, de integrarla en él. Con ello pretendía oponerse a la concepción neo-humanista de la formación que rechazaba el mundo del trabajo considerado bajo el prisma de lo utilitario, es decir, de los valores que no podían tener un papel formador. Los neo-humanistas sólo reconocían como medio de formación la cultura intelectual, la

cultura superior. El trabajo, la técnica, la economía estaban excluidos. A pesar de que la voluntad de armonizar al hombre eran idénticos tanto en Marx como en los neo-humanistas, los medios sin embargo eran fundamentalmente distintos. Por una parte, encontramos un contenido intelectual y esteticista, por la otra, la fuerza saludable del trabajo industrial. *Marx evitó dar a su punto de vista un carácter unilateral uniendo en la educación por el trabajo «formación intelectual» y «formación corporal». Mediante la unidad del espíritu y del cuerpo, quería hacer del trabajo un medio eficaz de formación en el marco de la escuela.* Con este fin asoció expresamente esta exigencia con la concepción propia por su tiempo de «curación» del hombre por el trabajo. La voluntad de introducir el trabajo industrial en la escuela —como hemos indicado— no era extraño a la teoría y a la praxis pedagógicas. Los neo-humanistas, sin embargo, lo eliminaron de la escuela. Marx, al contrario, defendía el papel insustituible del trabajo en la formación del hombre. El socialismo se hizo cargo de esta idea y la ha mantenido —ciertamente, con algunas interrupciones— hasta hoy. Veamos ahora si esta posición de Marx encierra algún interés para nosotros.

Trabajo y educación no deben, según Marx y, en términos generales, según la pedagogía de los siglos XVIII-XX, si exceptuamos los neo-humanistas, constituir terrenos separados. El hombre necesita una educación «técnica» polivalente; esta educación debe servir de iniciación a la «utilización y manejo de los instrumentos elementales de todas las ramas del trabajo»¹, y consiguientemente para luchar contra la especialización. La enseñanza orientada en este sentido, es, según Marx, la condición previa fundamental para que el hombre haga su vida más digna y más hermosa. Si dejamos al margen el trasfondo que va ligado a esta exigencia, trasfondo que remite a la historia de las ideas, ya que está marcado por su época, así como el objetivo asignado —la educación politécnica del hombre como medio de formación del hombre post-revolucionario, liberado de todo conflicto—, debemos reconocer que Marx, con este aspecto de su concepción de la formación, *ha Enriquecido los fundamentos de la pedagogía de nuestra época.* Su contribución se manifiesta en

1) que el trabajo y, consiguientemente la economía, ha entrado de nuevo con pleno derecho en la escuela, después de haber sido eliminado de ella durante un siglo por la concepción neo-humanista de la formación;

1. Véase anteriormente, p. 46.

2) que se ha reconocido nuevamente el valor humanizante y formador del trabajo.

Esta contribución de Marx a la pedagogía ha recibido ya una forma concreta:

— en el *este*, donde ha sido indiscutiblemente ligada a la ideología, y donde, desde un punto de vista económico, es utilizada como «método para aumentar la producción social» (Marx);

— en *occidente*, donde la escuela, en régimen combinado con una actividad práctica, quiere aportar una formación técnica de base, o al menos camina hacia ello; si la personalidad es alentada en lo que tiene de propio, el aspecto utilitario no queda excluido. Ya que toda formación es también preparación para el dominio de la vida y, consiguientemente, reviste un aspecto utilitario.

Veamos ahora brevemente la dependencia de la educación y de la formación con respecto al trabajo e, inversamente, del trabajo con relación a la educación y a la formación, es decir, el principio politécnico de Marx.

En su *Memoria* (1866), Marx designa expresamente la «formación intelectual» como el primer objetivo de la educación; a continuación coloca la «formación física» y, por último, la «educación politécnica», que Karl Kautsky tradujo por «educación técnica». Esta última forma de educación debería y debe impartir los *fundamentos* del proceso de producción, los principios que subyacen y que dan orden a la diversidad de fenómenos y, más aún, enseñar la «utilización práctica» de los «instrumentos elementales de todas las ramas del trabajo» (según Kautsky). Con ello, Marx puso sobre el tapete la *exigencia de una formación técnica elemental*, exigencia que aún hoy sigue vigente.

De acuerdo con ello, la fecundidad de la concepción marxiana radica en:

1) su *proyecto* de una «educación técnica» industrial, es decir, en la explotación y en la utilización pedagógica del trabajo técnico industrial y no simplemente del trabajo artesanal, en el marco de la escuela, y

2) en la *trasmisión* de la educación fundada en el trabajo, haciéndola pasar del siglo xix al xx.

Lo que aceptamos y nos parece válido de esta exigencia de Marx son los *hechos concretos*; no tanto las esperanzas que en ellos se depositan referentes a una mejora del género humano a través de una educación politécnica. La discusión actual de esta cuestión, cuyo origen se remonta a los años cincuenta del siglo pasado, pone de manifiesto que el conocimiento de las posiciones

de Marx sobre este problema ha supuesto realmente un impulso nuevo y que la pedagogía socialista, desde el punto de vista de los hechos concretos, está en situación de contribuir a la conformación de una situación escolar nueva.

II. LA «FORMACIÓN TÉCNICA ELEMENTAL» Y LA PEDAGOGÍA DEL TRABAJO, CONDICIONES PARA LA SUPERACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Hasta la época de Marx, es decir, durante la revolución industrial, la mayoría de los jóvenes, precisamente los hijos de los agricultores y de los artesanos, crecían vinculados estrechamente al mundo del trabajo de los adultos. Esta situación se modificó muy rápidamente, sobre todo en los centros industriales. El trabajo artesanal fue sustituido por la máquina. El trabajo se fue parcializando cada vez más hasta hacer imposible una visión global de dicho trabajo. La juventud carecía cada vez más de experiencias técnicas elementales. La misma técnica las hacía imposibles en la medida en que iba recubierta de mecanismos complicados. En otras palabras: el mundo laboral se racionaliza cada vez más, pero el progreso que supone esta mayor racionalidad va acompañado de una deshumanización del trabajo. Las relaciones productor-consumidor se cosifican progresivamente y cada vez se hacen más anónimas. A esta situación aludía Marx cuando afirmaba que el trabajo es «exterior» al trabajador, que «no forma parte de su ser», que «arruina su espíritu», etc.

Esta es la realidad: el trabajo técnico-industrial es un trabajo altamente racionalizado y deshumanizado. Pero el hombre debe «someterse» a este progreso, no puede eludirlo, debe vivir en y con la técnica.

Este hecho va acompañado de otro hecho: la escuela debe contribuir al dominio de la vida, debe preparar para esta vida industrial. Esto no quiere decir que la escuela deba anticipar la formación necesaria para ejercer un determinado oficio. Esto no es de su competencia. Su misión es preparar un lugar en el que educación y formación puedan estar aseguradas; más concretamente, su preocupación fundamental debe ser que el adolescente pueda llevar a cabo conscientemente las experiencias técnicas básicas previamente a cualquier especialización.

Esto es lo que pretendió la «escuela industrial» con su teoría del trabajo pre-industrial. Y lo mismo pretendió Pestalozzi, al aplicar este principio a su entorno y pretender extenderle a todos

los campos. Karl Marx lo exigía para el trabajo *industrial*. Pero la escuela, en centroeuropa, no se ha dado hasta el momento respuesta a estas exigencias impuestas por la realidad social y técnica ². La puesta en práctica de esta tarea es hoy tanto más urgente cuanto que la vida, como hemos indicado, se hace cada día más abstracta. Debemos resaltar este hecho, si es que queremos dominar esta vida cada vez más racionalizada. La escuela no debe estar al margen de esa tarea, sino que debe constituir una ayuda para hacer realidad una vida adulta y activa. De esta situación nace la necesidad de una *formación técnica elemental*.

¿Qué pretendemos afirmar? En términos muy generales, se trata de *introducir e iniciar en el mundo técnico basado sobre la división del trabajo*. Desde la *escuela primaria*, la enseñanza puede preparar para ello mediante «juegos, construcciones, modelajes» con cera, papel, rafia, arcilla, madera, y dar a conocer los fenómenos físicos fundamentales. En los *niveles medio y superior* se pueden llevar a cabo experiencias elementales para el aprendizaje del trabajo sobre diferentes materiales con vistas a formar a los niños para la objetividad y el pensamiento constructivo. En unión con las ciencias naturales se puede dar explicación concreta de determinadas funciones elementales, como rodar, deslizarse, correr, flotar, volar, girar (M. Engelbrecht) y de los encadenamientos funcionales de acciones. Dando por supuesto este trabajo preparatorio, la formación elemental propiamente técnica comienza a partir del octavo año escolar:

- 1) se establece una relación entre las herramientas y máquinas y las ideas básicas: «las formas primitivas de la producción de una fuerza, de la dirección de un movimiento, de la trasmisión de un impulso» ³;
- 2) se llevan a cabo experiencias técnicas elementales: trabajos con la lima, la sierra, destornillador, garlopa, etc., así como con el compás, la escuadra, el metro, etc.;
- 3) primeras experiencias relacionadas con el mundo profesional del trabajo racionalmente planificado y dividido, mediante visitas a las fábricas y la práctica previa del oficio y de su explotación. Todo ello está orientado a facilitar la elección de profesión.

Con este fin cada escuela debe disponer de un *taller de montaje* que debería estar equipado del siguiente material:

2. Cf. J. Krämer, *Erziehung als Antwort auf die soziale Frage*, Ratingen 1963.

3. E. Spranger, *Die Fruchtbarkeit des Elementaren*, en *Pädagogische Perspektiven*, Heidelberg ³1955, 88.

Una bicicleta, una máquina de coser, una máquina de lavar, una balanza de brazo, una balanza decimal y una automática, un sistema de poleas, una instalación de alumbrado con interruptores, electrodomésticos, un aparato de radio, un motor de gasolina, una moto, un circuito automóvil sencillo, un diferencial, una hélice de barco con cambio de velocidades y un estanque, una instalación telefónica... En las escuelas del campo, el taller de montaje comarcal debe disponer de todas las máquinas agrícolas en uso. A ello hay que añadir varias pañolillas de herramientas básicas y un número suficiente de piezas de recambio ⁴.

La formación elemental técnico-industrial necesaria para nuestra época guarda también relación con el conocimiento de los fenómenos fundamentales y de las funciones primeras del mundo del trabajo. Este conocimiento sólo puede ser adquirido a través de una *relación* con el mundo técnico. De ese conocimiento depende también la explicación de los hechos fundamentales de la realidad económica y social. De esa forma, la formación técnica elemental incluye un «aprendizaje amplio del trabajo» ⁵. Este aprendizaje del trabajo abarca también los hechos fundamentales que se derivan de las ciencias naturales y de la técnica, por una parte, y de las ciencias sociales, por otra; dichos hechos han de ser explicados en relación con el mundo de la técnica y de la economía, es decir, en «situaciones análogas a las de la producción»: consiguientemente, deben ir asociados, «actividad manual y pensamiento reflexivo», «de forma que se recorra una parte del camino que conduce a la autonomía espiritual» ⁶.

Por tanto, la iniciación consciente y pedagógica en el mundo técnico-industrial de la división del trabajo, se lleva a cabo en una interpenetración de los tres pasos citados anteriormente. La elección de los «ejemplos» debe estar orientada hacia las categorías de lo fundamental y de lo elemental. Sería erróneo presentar al alumno un gran número de técnicas; los ejemplos que se escojan deben convertir en accesible la naturaleza de la técnica. Consiguientemente, todas las posibilidades deben ser examinadas y orientadas hacia «la fecundidad de lo elemental» (E. Spranger); ya que sólo es posible la formación cuando se da un encuentro con «los elementos primeros» de la realidad (Pestalozzi), que inciden en la propia existencia del individuo.

4. Citado por Th. Wilhelm, *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1959, 270 s.

5. Cf. *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Folge 7/8, Stuttgart 1964, 41 ss.

6. *Ibid.*, 41 ss.

Terminemos este apartado enumerando las numerosas *cuestiones aún por resolver*. ¿Qué es lo elemental? ¿cuándo y dónde comenzar? ¿qué relación establecer con el estudio de la naturaleza, el cálculo, la geometría? Otras cuestiones se refieren a la relación entre teoría y praxis, especialización y principios elementales, así como a la formación de los cuadros docentes, etc.

En el marco de nuestro tema, no podemos intentar dar respuesta a estas cuestiones. Hemos querido mostrar el impulso dado por Marx y la pedagogía socialista a esta orientación. La «educación politécnica», la «formación técnica elemental», el «aprendizaje del trabajo» deben contribuir a la adquisición de conocimientos y al dominio práctico del mundo de la técnica y de la economía. Con este nuevo contenido de la enseñanza respondemos a la llamada que nos dirige el mundo de la técnica, llamada a la que pensamos es necesario responder si queremos tomar en serio la formación y la educación de los hombres⁷.

III. LA ESCUELA GRADUAL Y LA ESCUELA ÚNICA DIFERENCIADA COMO PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS DE LA ESCUELA

La discusión sobre si la educación debe ir unida o separada de la «educación técnica» es antigua. Ultimamente, las discusiones en torno a los planes Rahmen y Bremer sobre el sistema escolar en los Estados Unidos, la Unión Soviética, Inglaterra o en Suecia lo prueban. Los partidarios de la educación separada partían primero de la estratificación social, después de la diferencia de capacidades, de intereses, de concepciones del mundo. Se apelaba a razones sobre todo de orden social, pero también de orden religioso, antropológico, etc. El socialismo, por el contrario, defiende la *escuela única*. Esta escuela ha sido descrita y discutida a lo largo de estas páginas. Estamos convencidos de que la exigencia de una escuela única, defendida por la pedagogía socialista, puede enriquecer la discusión actual sobre el principio organizativo de la escuela. Nos referimos aquí al hecho y no a la ideología que le va asociada, es decir, a la igualdad de todos los hombres y a la transición al «hombre auténtico» a través de la educación en un medio idéntico para todos. Como vimos, la escuela única no es una «escuela de la uniformidad», sino una escuela que quiere proporcionar a todos los niños, de todas las capacidades, todos los in-

7. Ver en la selección bibliográfica final las obras de E. Engelbrecht, D. Herbst, W. Link, E. Magdeburg, C. Schietzel, A. Schwarzlose, etc.

tereses, de todas las visiones del mundo, una educación y una formación adecuadas.

Para comprender esta problemática, vamos a examinar rápidamente la evolución de la organización escolar alemana.

La estructura básica de la escuela respondía a un estado corporativo. Existía por tanto una escuela para el pueblo bajo y otra para los estados superiores; entre una y otra escuela se creó en el siglo XVIII una tercera destinada a las capas sociales trabajadoras en la industria. La nivelación social y la desaparición de las clases en la sociedad —no de la sociedad de clases en el sentido de Marx— ha hecho que en el siglo XX esta estructuración resultara inadaptada. La organización escolar, bajo el «sistema de colonias», fue sustituido, sobre la base del proceso de nivelación social, por una escuela básica común para todos los niños, sobre la que se edificaba un sistema escolar ramificado. En la actualidad se pretende unificar las distintas ramas posibilitando el paso de la una a otra, de forma que así se eviten los caminos de dirección única.

La antigua organización vertical de la escuela responde a una ordenación más estática de la sociedad y no responde a las exigencias de nuestra sociedad dinámica, altamente industrializada. Está profundamente marcada por la idea del *aislamiento social*, de la *estratificación de la sociedad* y de la *clasificación de las capacidades*. Se trata aún esencialmente de un *sistema cerrado*. La sociedad actual, por el contrario, necesita un sistema abierto, que ofrezca a todas las capacidades las mismas posibilidades de partida y las mismas oportunidades de educarse y que satisfaga las exigencias aceleradas de la sociedad industrial.

Este carácter abierto frente a las capas sociales, a las capacidades, a los intereses, al deseo de formación no significa eclecticismo intelectual ni indiferencia ante los valores, ante el carácter compuesto de nuestra cultura; significa más bien, la garantía de una formación escolar de acuerdo con la justicia, y el deseo de satisfacer con espíritu crítico las numerosas y diversificadas exigencias. Ningún sistema tradicional rígido puede desempeñar estas tareas. Sólo un sistema escolar dinámico puede hacer eficaz el dinamismo de nuestra vida y nuestra cultura, dominarle y convertirle en fuerza benéfica. Nuestro sistema escolar, aún profundamente estático, con su escuela dividida en distintas ramas, sus clases, su método para pasar de un curso a otro, es demasiado débil para desempeñar esta tarea. El dinamismo de nuestra sociedad técnica y de división del trabajo, no puede, desde el punto de vista de la organización de la escuela, ser dominado más que por una escuela única diferenciada, que sea al mismo tiempo una escuela

de grados, articulada no verticalmente sino horizontalmente. En Europa, se da este tipo de organización escolar en Suecia y en la «Comprehensive school» inglesa⁸. Veamos su organización.

La escuela de grados se basa en la división por edades y presenta la estratificación siguiente: después de una guardería infantil facultativa, sigue una etapa intermedia obligatoria durante dos años; después, la escuela básica (3 años), el nivel acelerado (3 años), el nivel principal (=«escuela juvenil»: H. Roth) (3 ó 4 años); es ahora cuando tiene lugar una diferenciación entre la escuela profesional especializada (2 ó 3 años) y el liceo (3 años)⁹. De esta forma, se aseguraría a todos un período de formación desde los 5 hasta los 18 años. La escuela única de grados permite evitar la tendencia al privilegio. Reúne a los escolares pertenecientes a un mismo nivel de formación en grupos de edad y no de cursos escolares y ofrece, además, de una enseñanza fundamental obligatoria, un número de cursos opcionales y de grupos voluntarios de trabajo. Esta «diferenciación interna» proporciona al niño y al adolescente la posibilidad de recibir una formación correspondiente a su edad, a su sexo, a sus capacidades y a su interés; posibilita una inserción disciplinada y responsable en los diferentes cuerpos sociales cada vez más amplios. Pretende hacer justicia al hombre considerado como persona y como ser social. La polaridad de lo individual y de lo social, del individuo y de la colectividad, de la libertad y de la obligación supera la concepción marxiana del hombre como únicamente «ser social». La estructura de la escuela acepta conscientemente la estructura fundamental antinómica de la formación y de la educación que se manifiesta en las distintas formas de organización.

No podemos entrar ahora en detalles ni desarrollar la problemática de esta escuela única de grados. De cualquier forma, ha de quedar bien claro que, como cualquier otro tipo de organización escolar, también éste tiene sus problemas. Entre otros, exige desde el comienzo un número elevado de alumnos en cuanto que sólo serán diferenciados según sus desintereses y capacidades posteriormente. Además, si, por una parte, los sistemas desarrollados están abiertos al exterior, por lo que hay posibilidad de multiplicar el número de posibles formaciones; por otra parte, existe el peligro de perder la unidad y la atmósfera de confianza, tan importante para

8. Cf. R. Pedley, *The comprehensive school*, London 1964.

9. Véase en la selección bibliográfica final sobre el problema de la organización escolar, las obras de A. Berg, O. Boclitz, Th. Dietrich, A. Fischer, G.-L. Furck, G. Geissler, H. Heckel, F. Hilker, G. Kerschensteiner, H. Schelsky, A. O. Schorb, etc.

la educación y la formación, que crea un sistema cerrado. Este «empobrecimiento» no debe producirse. Conocemos ejemplos de «escuelas-mamuts» que permiten un trabajo al mismo tiempo individualizado y realizado en grupos. A esos problemas hay que añadir otros dependientes directa e indirectamente de la organización del tiempo escolar. Pensamos en la escuela a pleno tiempo con una vida juvenil de grupos entre las horas de trabajo, en la articulación de las jornadas y de las horas, en evitar el reproche de «almacén de formación», en cómo asegurar la formación en común de los escolares, cómo ayudar a los alumnos más dotados, y en alentar a los menos dotados, en la preparación de los tiempos libres, en la formación de los maestros, etc. La clarificación de estas cuestiones cae fuera de nuestro tema. Sería necesario mostrar cómo la idea fundamental de Marx de una educación única fue desarrollada por la corriente democrática socialista. Pero debemos renunciar a entrar aquí en detalles.

Conclusión:

La concepción de la formación de Marx entre la utopía y la realidad

1. *La concepción marxiana de la formación en el marco del socialismo democrático*

Con estas últimas reflexiones, prospectivas del futuro, hemos tomado la delantera a Marx y al socialismo dogmático que a él apela. Y nos hemos internado en el terreno del socialismo democrático que Paul Oestreich había ya defendido dentro del campo de la pedagogía. Este socialismo busca la libertad, la justicia y al dignidad del hombre y quiere conseguir estos objetivos a través de la educación. Oestreich sabe que «estos valores no serán alcanzados inevitablemente por el curso de la historia»¹, sino que, para ello es necesario el compromiso de los hombres, de cada uno de los hombres. Puesto que ningún hombre puede garantizar incondicionalmente la libertad.

En el marco de esta concepción de la educación y de este sistema de valores, la concepción pedagógica fundamental de Marx: «formación intelectual», «formación física» y «educación politécnica» (= «educación técnica»), se convierte en una tarea importante tanto más cuanto que entendemos la educación politécnica como una «formación técnica elemental» y la consideramos beneficiosa.

Marx fue quien puso la primera piedra de esta formación técnico-industrial elemental. Es necesario subrayar una vez más este

1. *Entwurf zu einem Grundsatzprogramm*, editado por la oficina del SPD, Bonn 1958, 21.

hecho. El contacto con Marx, es decir, con la fuente del marxismo, siempre resulta vivificante. Esto es válido en cuanto que, en términos generales, Marx pretendía dar una respuesta global al problema de la existencia del hombre. Por lo tanto, lo que Marx buscaba no era ofrecer cualquier solución intelectual, no «interpretar el mundo» añadiendo una nueva interpretación a las ya existentes, sino «transformar» el mundo² y, de esta forma, salvar a la humanidad de la ruina que le amenaza. Esto sólo era posible mediante una práctica revolucionaria que Marx vinculaba estrechamente a la marcha de la historia. Bien es verdad que, de esta forma, el hombre se convierte en juguete de las fuerzas objetivas, a las que no puede sustraerse, y queda reducido a un mero objeto; pero al final del «juego con el hombre», al final de la «prehistoria de la humanidad» se hará realidad la libertad perpetua, que será alcanzada mediante «el salto del reino de la necesidad al reino de la libertad». Esta poderosa visión del futuro, constituida en ciencia, se dirige a todos los hombres en cuanto que les sitúa en un horizonte desde el que es posible esperar tiempos mejores.

2. *Temas de reflexión derivados de la concepción marxiana*

Aquel que, apelando al realismo, no quiera dejarse arrastrar por esa esperanza en un «mundo nuevo y hermoso», no por ello puede escapar a la influencia del pensamiento de Marx. *Marx, como Rousseau, pertenece indudablemente a la categoría de los iniciadores y de los estimuladores.* Su pensamiento obliga a:

a) *Reflexionar sobre el hombre.* El «hombre deshumanizado» volverá a ser libre. En la reflexión sobre *esta* posibilidad y en la praxis de su realización reside el sentido profundo de la doctrina de Marx: *¿cómo el hombre deshumanizado puede volver a convertirse en un hombre total?* Que el camino que conduce del hombre parcial al hombre total, del hombre injusto al hombre justo, del hombre alienado al hombre integrado, esté vinculado a la marcha inevitable de la historia, pertenece a la ideología que envuelve esta reflexión sobre el hombre.

b) *Reflexionar sobre el problema del reflejo de la realidad.* Marx redescubrió la significación que encierra para la historia y la existencia individual la base real. La ideología que va asociada a este descubrimiento, a saber: que el hombre progresá a medida que evoluciona la base objetiva, que se dirige por la fuerza de la

2. XI tesis sobre Feuerbach, en K. Marx - Fr. Engels, *Sobre la religión*, Salamanca 1974, 161.

naturaleza hacia un paraíso en la tierra, que se trasforma y se convierte en un «hombre auténtico» a lo largo de este proceso, esto nos resulta difícil de aceptar. De cualquier forma, esta ideología ha contribuido a aliviar la vida de grandes masas de la humanidad. Pero no puede conducir ni al hombre ni a la sociedad a un estado de libertad auténtica. El hombre siempre será dependiente de sus necesidades, de sus pulsiones, de sus instintos, y también de la sociedad y del medio ambiente. Sólo en raras ocasiones, en momentos de lucidez, se empleará en la «creación de sí mismo». Será y seguirá siendo el «producto de la sociedad» y más aún el producto de la naturaleza, por grande que sea nuestro pesar. De cualquier forma, a pesar de los múltiples vínculos que le mantienen atado a los «estados de la naturaleza» y de la «sociedad», existe la *posibilidad* de dejar tras de sí estos «estados» y de elevarse hasta la «creación de sí mismo»³.

c) *Reflexionar sobre el poder.* Marx puso al estado en cuestión; quería hacerle desaparecer porque en él predominaban la represión y la fuerza. El poder debía también desaparecer porque puede ser utilizado erróneamente y el «hombre auténtico» aborrece de él. El hombre no puede llevar una vida libre mientras esté explotado por el poder. El poder, la represión y la violencia deben desaparecer. Pero esto sólo puede hacerse realidad cuando el estado se convierta en un órgano subordinado a la sociedad.

d) *Reflexionar sobre las relaciones entre teoría y praxis.* Según Marx, no se da un pensamiento que esté desligado de la praxis; el pensamiento sólo es independiente en apariencia. El pensamiento auténtico debe estar de acuerdo con la realidad del mundo. Esta afirmación, como ya sabemos, oculta una serie de problemas. Nos limitaremos a dejar constancia de sólo dos: ¿es que todas las interpretaciones del mundo habían sido hasta entonces erróneas, falsas, ilusiones, y sólo el marxismo puede reivindicar para sí la verdad? ¿o es que el mismo marxismo es una ideología, una «superestructura»?

Baste esto por ahora. Marx enriqueció realmente la reflexión sobre el hombre, la sociedad, el estado, la economía, las relaciones entre infraestructura y superestructura, entre teoría y praxis. Lo mismo hay que decir sobre el problema de la formación y de la educación que mantienen una dependencia estrecha con todas

3. Cf. J. H. Pestalozzi, *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlecht*, editado por A. Stenzel en *Klinhardts Pädagogische Quellentexte*, Bad Heilbrunn 1962; A. Reble, *Pestalozzis Menschenbild und die Gegenwart*, Stuttgart 1952.

esas realidades y con la concepción que se tenga de ellas. Destaquemos las dos series de ideas, de las que hemos tratado detalladamente páginas más arriba⁴, que consideramos más válidas de cara al futuro:

a) la «educación politécnica», unida a la «formación intelectual» y la «formación física», es decir, el «régimen combinado de la educación con la producción material», la «educación técnica» (Kautsky), la «escuela de la producción» (Oestreich);

b) la exigencia de una «escuela única» (Oestreich y otros).

Pero Marx asoció estas ideas a una concepción utópica del hombre y de la sociedad. Estaba convencido de que el hombre de la sociedad postrevolucionaria sería un «hombre auténtico», que viviría en una sociedad de abundancia y que se vería libre de la dominación de clase y de las relaciones de propiedad burguesas. No podemos estar de acuerdo con Marx en este terreno; no porque sus previsiones se hayan visto contradichas por la marcha de la historia, sino ante todo porque la imagen del hombre que constituye la base de su sistema, es una utopía.

Por una parte, este hombre —como hemos indicado en otro lugar— es un ser-reflejo de las condiciones materiales; pero por otra, el hombre está constituido no sólo por los efectos de la «base»; también puede alterar esta «base». Esta contradicción aparente será resuelta afirmando que la materia está dotada de libertad, que ella refleja esta libertad en el hombre, copiando la conciencia del hombre esta libertad y reflejándola posteriormente. Este fenómeno suscita energías combativas, conduce a la revolución y aumenta la libertad del individuo y de la sociedad.

Este dogma del reflejo, que responde a una teoría del conocimiento, no hubiera tenido ningún resultado en la práctica si las masas oprimidas no hubieran superado esta clara contradicción existente entre la teoría y la praxis: las masas fueron a la lucha en nombre de esta visión de la historia inspirada por Marx —y no impulsados por las fuerzas materiales— y en nombre de la revolución final que predecía, se esforzaron por conquistar su propia libertad. La ideología no se hubiera convertido en realidad histórica si los oprimidos no hubieran forjado, bajo la dirección de sus agitadores, una nueva religión y una esperanza a partir de las enseñanzas de Marx. Solucionaron la contradicción teórica en la práctica por medio de la violencia, trasformaron la base sin que se produjera una acción revertida sobre la «superestructura», es decir, sobre el hombre. Al contrario, la violencia, una vez puesta en marcha, condujo a las masas revolucionarias por caminos hasta

4. Cf., sobre todo, cap. 2, p. 87.

entonces nunca vistos. No fue la libertad, sino la opresión, la que marcó el final de la revolución rusa. Es verdad que Marx había fundado teóricamente la necesidad de la dictadura del proletariado, pero en el curso de la historia, tal como Marx lo había revelado, no estaba prevista más que como una fase de transición y no como un estado durable. *La predicción de Marx, por tanto, sólo podía ser hecha realidad mediante la acción de los hombres y no por la acción de la materia.*

Marx y los marxistas se equivocan al creer en la dependencia absoluta del hombre con relación a la base y al mecanismo del reflejo. Su visión de la historia y del hombre se apoya en un pensamiento separado de la realidad, en un pensamiento ideológico; desde el punto de vista de la historia de las ideas, su visión del mundo pertenece al siglo XIX. El hombre no es un reflejo ideológico. El que rehace esta última afirmación, debe rechazar igualmente la concepción de la educación y de la escuela que responden a esta imagen del hombre, en cuanto concepción global, pero podrá retener algunos de sus elementos. En efecto, esta concepción de la educación responde a fin de cuentas a la misma finalidad ideológica, precisamente a la idea de que se puede humanizar al hombre mediante el reflejo de las relaciones materiales.

La humanización del hombre es ciertamente una de las tareas que la humanidad se ha planteado en todos los tiempos y lugares, pero dicha humanización no es resultado mecánico del reflejo de las relaciones de producción, sino que ha de ser resultado de la acción del hombre en cuanto persona, es decir, resultado de acciones únicas y repetidas, sin lo que carecen de un carácter estable y durable. Por el contrario, la pedagogía socialista, en el sentido en que la entiende Marx, reposa sobre una afirmación de naturaleza ideológica: el hombre puede ser educado y formado por medio del reflejo de la realidad, y esto de una forma ilimitada, y más aún, el «hombre auténtico» es el resultado del curso paralelo seguido por el progreso de la materia y el desarrollo del hombre. Se trata de una utopía que no puede hacerse realidad. Esta es la razón por la que la concepción marxiana de la formación no ha llegado a tomar forma concreta en ninguna parte. Este no haberse convertido en praxis constituye un argumento contra ella de acuerdo con la concepción de Marx. Por ello, esta teoría merece el calificativo de *utopía de la formación*. La ideología no puede convertirse en realidad porque sus hipótesis responden a una imagen utópica del hombre.

Esta afirmación se aplica también al mundo comunista que pretende llevar a la práctica la concepción de Marx. Ciento que en algunos países ésta ha podido ser implantada, con un contenido

diferente, por el poder y mediante la violencia, y ha podido mantenerse y realizarse en el sentido marxiano de las etapas históricas (dictadura del proletariado, socialismo, comunismo). Pero allí donde imperen el poder y la violencia, no puede arraigar ninguna persona que piense por sí misma, que sea consciente de sus propia responsabilidades y adopte una actitud crítica. El libre y pleno desarrollo de la persona, por el que Marx combatió toda su vida, sólo es posible en el marco de una libertad humana, es decir, una libertad relacionada. Marx esperaba que esta libertad se haría realidad como resultado del desarrollo de la base material. Pero la historia se hace madura por la voluntad de los hombres y *no sólo* por las relaciones materiales socio-económicas. El movimiento histórico no se produce, desde luego, al margen de la base material, pero, en todo caso, no exclusivamente a través de ella. La ideología de Marx constituye en sí misma la prueba de esta afirmación. Por el impulso revolucionario que ha desencadenado, ha contribuido a mantener en movimiento la historia y ha ayudado a los oprimidos, pero no ha «llevado a su culmen» a la historia. Podemos lamentarlo, pero el camino de la historia continúa y con él se modifican las concepciones de la educación y de la formación. *La historia no es una historia de salvación por su base material, sino una serie de acontecimientos a los que los hombres les dan un sentido.*

3. *Nuestra tarea*

En cuanto pedagogos que se sitúan en esta corriente, debemos estar especialmente vigilantes para que se dé una respuesta justa a las exigencias de nuestro tiempo, y para que las exigencias de la sociedad técnica e industrial sean satisfechas en nuestro presente (que no es menos humano que los siglos precedentes). Debemos aprender a dominar a este mundo, nuestro mundo, y no tenemos derecho a degenerarnos de tal manera que nos convertamos en sus esclavos. Este era fundamentalmente el objetivo de Marx, que esperaba que la marcha de la historia hiciera realidad. Ahora bien, sabemos que las posibilidades que tiene este objetivo, reconocido y perseguido, depende de la capacidad de arrojo de los hombres y que las metas que se fija el espíritu no pueden ser alcanzadas hasta que las relaciones materiales no sean favorables.

Esta concepción nos permite superar el punto de vista económico unilateral de la historia que desarrolló Marx, al que nosotros oponemos una concepción antinómica: quienes determinan la historia son siempre el espíritu y la naturaleza, los factores idea-

les y los factores reales, la libertad y la necesidad, el individuo y la sociedad. El fallo de la concepción marxiana de la historia, y de la educación que de ella deriva, responde a su *desconocimiento de la bipolaridad radical de toda vida*. En su dialéctica, Marx niega el carácter polarizado del mundo, de la vida, de la historia, de la educación, del ser humano.

No obstante, a pesar de su interpretación del mundo y del hombre, Marx sigue siendo el gran pionero y el incitador de la humanidad, y esto también dentro del terreno de la educación. Quizá era necesario que Marx con su ideología de la formación cayera en lo utópico y dirigiera su punto de mira más allá de la meta, para que lo imposible se convirtiera en realidad. Pero esa realidad, que es la renovación del mundo y del hombre, y consiguientemente de la educación, es siempre obra del hombre, o mejor, de grupos de hombres, que deben conocer al mismo tiempo felicidad y sufrimiento, a diferencia del hombre postrevolucionario marxiano, que sólo conoce la felicidad. Por ello podemos afirmar, como conclusión, que la obra de Marx y por tanto su pedagogía, sólo contienen una parte de verdad. *No son la verdad. La verdad* será siempre para nosotros, los hombres, una realidad cerrada. Debemos darnos por satisfechos con estas partes de verdad que, a pesar de todo, nos pueden ayudar a progresar. Esto se ha de aplicar también a las concepciones pedagógicas de Karl Marx, que favorecen la reflexión sobre el modo de funcionamiento de la educación y de la escuela en nuestra sociedad técnica e industrial, basada sobre la división del trabajo.

La realidad de una escuela adaptada a nuestra época no nace de proyectos ideológicos sino de las necesidades de nuestra situación social y de nuestra comprensión del hombre: en esta escuela se opera un encuentro entre herencia del pasado e innovaciones, tradición y progreso. Estos dos polos tienen como fundamento la conciencia de la libertad, presente a lo largo de toda la historia del hombre. En la medida en que Marx negaba la libertad del hombre a lo largo de la historia de la sociedad de clases y construía su ideología sobre una imagen utópica del hombre, en esa misma medida *su concepción de la educación socialista basada sobre el mismo, principio en cuanto totalidad, no podía pasar de ser ideología sin realidad*. Nuestro presente —todo presente— debe hacer realidad una educación y una formación que responda a la propia época. Marx aporta su contribución exigiendo el régimen combinado de la educación con la producción material o, mejor, exigiendo una «educación politécnica» en el sentido de una formación técnica elemental. Pero debemos separar estas exigencias de su envoltura ideológica y utópica.

Esta envoltura enmascara la realidad antropológica según la cual, en el hombre, el bien es tan fuerte como el mal o, al revés, el mal es tan poderoso como el bien. En nuestro mundo humano se está llevando a cabo una lucha, cuyo resultado es aún incierto. Sin embargo, los diferentes giros de la historia no deben en ningún caso constituir para nosotros, los hombres, un simple espectáculo al que asistimos sin esperanza. Al contrario: la historia debe ser dominada en la esperanza de un futuro humano. Marx, impulsado por su atención al hombre y a la humanidad, sometió su esperanza en un mundo mejor a la dictadura de la razón. Es un amargo consuelo creer que los impulsos destructores del hombre desaparecerán en la sociedad futura. Esto no sucederá mientras dure el mundo. La tradición de la humanidad idealista, que Marx continúa, cree en la restauración de un mundo sano mediante la formación y el trabajo que engloba a la formación. Pero ni el hombre ni la humanidad se pueden curar definitivamente y una vez por todas, ya que la tendencia al poder y a la violencia está profundamente arraigada en el hombre. Esta tendencia no se ha desarrollado tan sólo a partir del reflejo de la sociedad capitalista, sino que pertenece al estado natural primitivo de la humanidad. Karl Marx ignoró este dato fundamental del hombre y por ello hacía depender la salvación del hombre y de la humanidad de condiciones externas. Tras haber superado numerosas catástrofes, nos hemos convencido una vez más de que esta salvación sólo pende de una acción positiva del hombre, que las circunstancias objetivas pueden favorecer. La educación, incluido en ella el aprendizaje del trabajo, supone una ayuda para ser dueños de nuestro destino.

Bibliografía

Cada uno de los temas centrales está dividido en tres apartados: A) bibliografía general e introductoria; B) fuentes, es decir, obras y publicaciones de los clásicos del marxismo, del leninismo-stalinismo y pedagogos correspondientes; C) bibliografía auxiliar.

I. MARX - MARXISMO - PEDAGOGÍA

A) Bibliografía general

1. *Problemática general*

Fetscher, I., *Von Marx zur Sowjetideologie*, Frankfurt a. M. 1956, 31957.
Lieber, H.-J., *Die Philosophie des Bolschewismus in den Grundzügen ihrer Entwicklung*, Frankfurt a. M. 1957.
Lange, M. G., *Marxismus-Leninismus-Stalinismus — Zur Kritik des dialektischen Materialismus*, Stuttgart 1955.

2. *Introducción a Marx y al marxismo*

Berlin, I., *Karl Marx*, Madrid 1973.

Blumenberg, W., *Karl Marx en documentos propios y testimonios gráficos*, Madrid 1970.

Fertcher, J., *El marxismo: su historia en documentos I-II*, Madrid 1973-1974.
Lefèvre, H., *Marx*, Madrid 1974.

Mehring, F., *Carlos Marx: historia de su vida*, Barcelona-México 1973.

Rubel, M., *Karl Marx: ensayo de biografía intelectual*, Buenos Aires 1970.

Sternberg, F., *Marx und die Gegenwart*, Köln 1955.

Theimer, W., *Der Marxismus: Lehre - Wirkung - Kritik*, Bern 1950.

3. *Introducción a las posiciones pedagógicas socialistas*

Breitenstein, D., *Die sozialistische Erziehungsbewegung*, Freiburg i. Br. 1932.
Karras, H., *Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk Das Kapital*, Berlin-O. 1956.

Wittig, H.-E., *Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik*, Bad Harzburg 1964.

Wolff, W., *Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung*: Pädagogik 3 (1953).

4. Hegel (para la comprensión de Marx)

Hegel, G. W. Fr., *Fenomenología del espíritu*, La Habana 1972; *Filosofía de la historia*, Barcelona 1970; *Recht, Staat, Geschichte: eine Auswahl aus seinen Werken*, ed. por Fr. Bülow, Stuttgart 1953 art. *Hegel (Georg Wilhelm Friedrich)*, en *La filosofía: de Hegel a Foucault, del marxismo a la fenomenología*, Bilbao 1974, 270-273.

B) Fuentes

1. Marx (Marx-Engels)

Marx, K. - Engels, Fr., *Historisch-kritische Gesamtausgabe: Werke, Schriften, Briefe* (MEGA), Frankfurt a. M. - Berlin - Moscú - Leningrad 1927-1935; *Obras escogidas*, Moscú s.a.; *El manifiesto comunista*, Madrid 1932; *La ideología alemana*, Barcelona 1970; *La sagrada familia*, México 1967.

Marx, K., *El capital. Crítica de la economía política I-III*, México 1973; *Manuscrito: economía y filosofía*, Madrid 1972; *Trabajo asalariado y capital*, Madrid 1968; *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Barcelona 1971; *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política I*, Madrid 1972; II, Madrid 21972; *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (1859) i Berlin-O 1947 s; *Die Frühschriften*, ed. por S. Landshut, Stuttgart 1953.

Marx, K. - Engels, Fr., *Über Erziehung und Bildung*, ed. por P. N. Grusdew, Berlin 1961; *Sobre la religión*, ed. por H. Assmann - R. Mate, Salamanca 1974.

Marx-Engels-Bibliographie: *Bibliographie des œuvres de Karl Marx avec en app. un répertoire des œuvres de Friedrich Engels*, ed. por M. Rubel, Paris 1956.

2. Engels

Engels, Fr., *Principios de comunismo* (1847), en *El manifiesto comunista*, Madrid 1932, 380-402; *El papel de trabajo en la transformación del mono en hombre* (1876?), en K. Marx - Fr. Engels, *Obras escogidas*, Moscú s. a., 371-383; *Anti-Dühring o la revolución de la ciencia de Eugenio Dühring (introducción al estudio del socialismo)* (1882), Madrid 1968; *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (1884), K. Marx - Fr. Engels, *Obras escogidas*, Moscú s. a., 471-614; *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* (1888), en *Ibid.*, 614-654; *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1845).

C) Bibliografía auxiliar

1. Sobre marxismo en general

Adler, M., *Marx als Denker*, Berlin 1908, 31925; *Marxistische Probleme*, Stuttgart 1913, 41920; *Die staatsauffassung des Marxismus*, Wien 1922; *Lehrbuch der materialistischen Geschichtsauffassung*, 2 vol., Berlin 1930 s. Bekker, K., *Marx' philosophische Entwicklung, sein Verhältnis zu Hegel*, Zürich-New York 1940.

Bernstein, E., *Socialismo teórico y socialismo práctico*. Las premisas del socialismo y la misión de la social democracia, Buenos Aires 1966.

Buber, M., *Pfade in Utopia*, Heidelberg 1950; *¿Qué es el hombre?*, México 1967.

- Brauer, Th., *Der moderne deutsche Sozialismus*, Freiburg i. Br. 1929.
- Cunow, H., *Die Marxsche Geschichte-, Gesellschafts- und Staatstheorie*, 2 vol., Berlin 1920.
- Dahrendorf, R., *Marx in Perspektive*, Hannover 1952.
- Dietzgen, J., *La esencia del trabajo intelectual*, Salamanca 1975; *Gesammelte Schriften*, 3 vol., 1911 s.
- Farner, K. - Pinkus, Th. (eds.), *Der Weg der Sozialismus. Quellen und Dokumente 1891-1962*, Hamburg 1964.
- Fetscher, I., *El marxismo: su historia en documentos*, I: *Filosofía e ideología*; II: *Economía y sociología*; III: *Política*, Madrid 1973-1975; *Die Freiheit im Lichte des Marxismus-Leninismus*, Bonn 1960.
- Feuerbach, L., *La esencia del cristianismo*, Salamanca 1975; *Kleine philosophische Schriften*, 1842-1845, ed. por M. G. Lange, Leipzig 1950; *Grundsätze der Philosophie der Zukunft*, Berlin-O 1958.
- Friedrich, M., *Philosophie und Ökonomie beim jungen Marx*, Berlin 1960.
- Fromm, E., *Marx y su concepto del hombre*, México 1962.
- Guijarro, G., *La concepción del hombre en Marx*, Salamanca 1975.
- Heiss, R., *Die Idee der Revolution bei Marx und im Marxismus*: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 38 (1949).
- Hellweg, M., *Die Stellung des Proletariats bei Karl Marx*, Frankfurt a. M. 1947.
- Kampffmeyer, P., *Die Sozialdemokratie im Lichte der Kulturentwicklung*, Berlin 1913.
- Kautsky, K., *La doctrina socialista*, Barcelona 1974; *Die materialistische Geschichtsauffassung*, 2 vol., Berlin 1927.
- Kofler, L., *Marxistischer oder stalinistischer Marxismus?*, Köln 1961.
- Lacroix, J., *Marxismo, existencialismo, personalismo*, Barcelona 1971; *Der marxistische Mensch*: Dokumente - Internationale Beiträge zu kulturellen und sozialen Fragen 1-2 (1948).
- Landshut, S., *Marx redivivus*: Neue Blätter für Sozialismus (1931) 611; *Die Gegenwart im Lichte der Marxschen Lehre*, en *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, Tübingen 1956, 42 s.
- Lefèvre, H., *Síntesis del pensamiento de Marx*, Barcelona 1971; *Sociología de Marx*, Barcelona 1972; *Probleme des Marxismus heute*, Frankfurt a. M. 1965.
- Leisegang, H., *Hegel, Marx, Kierkegaard*, Berlin 1948.
- Löwith, K., *Weltgeschichte und Heilsgehechehen*, Stuttgart 1953.
- Man, H. de, *Zur Psychologie des Sozialismus*, Jena 1926; *Sozialismus als Kulturbewegung*, Berlin 1929; *Die sozialistische Idee*, Jena 1933.
- Marcuse, H., *El marxismo soviético*, Madrid 1967; *Razón y revolución*, Caracas 1967.
- Marxismustudien*. Schriften der Studiengemeinschaft der Ev. Akademien, Tübingen 1954 (1. Folge), 1957 (2. Folge), 1960 (3. Folge), 1962 (4. Folge).
- Sobre nuestro tema, destacamos los artículos siguientes:
- H. Bollnow, *Engels Auffassung von Revolution und Entwicklung in seinen «Grundsätzen des Kommunismus»* (1847); R. Nürnberger, *Lenins Revolutionstheorie. Ein Studie über «Staat und Revolutions»*; E. Thier, *Etappen der Marx-Interpretation* (1. Folge); E. Metzge, *Mensch und Geschichte im ursprünglichen Ansatz des Marxschen Denkens* (2. Folge).
- Mate, R., *El desafío socialista*, Salamanca 1975.
- Mehring, F., *Carlos Marx: historia de su vida*, Barcelona-México 1973.
- Miller, S., *Das Problem der Freiheit im Sozialismus*, Frankfurt a. M. 1964.
- Plejanov, G., *Sobre la concepción materialista de la historia*, México 1972; *Papel del individuo en la historia*, Barcelona-México 1974.

- Popitz, H., *Der entfremdete Mensch. Zeitkritik und Geschichtsphilosophie des jungen Marx*, Basel 1953.
- Radbruch, G., *Kulturlehre des Sozialismus* (1922), Berlin 1950.
- Sannwald, R., *Marx und die Antike*, Zürich 1957.
- Sartre, J.-P., *Materialismo y revolución*, Buenos Aires 1962; *Marxismo y existencialismo*, Buenos Aires 1963.
- Schmidt, A., *Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx*, Frankfurt a. M. 1962.
- Sombart, W., *Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrh.*, Jena 1896, 51905 (nueva edición con el título: *Der proletarische Sozialismus*, 2 vol., 191924); *Das Proletariat. Bilder und Studien*, Frankfurt a. M. 1906.
- Steinbüchel, Th., *Sozialismus*, Tübingen 1950.
- Struve, P. B. v., *Die Marxsche Theorie der sozialen Entwicklung: Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik XIV* (1899).
- Theimer, W., *Geschichte der politischen Ideen*, Bern 1955, 21959.
- Thier, E., *Das Menschenbild des jungen Marx*, Göttingen 1957.
- Thielecke, H., *Das Menschenbild des Marxismus*: Universitas 3-4 (1949).
- Tillich, P., *Der Mensch im Christentum und im Marxismus*, Stuttgart 1953.
- Vorländer, K., *Karl Marx – sein Leben und sein Werk*, Leipzig 1929.
- Woltmann, L., *Die darwinsche Theorie und der Sozialismus*, Düsseldorf 1899; *Der historische Materialismus. Darstellung und Kritik der marxistischen Weltanschauung*, Düsseldorf 1900; *Kant und Marx – ein Beitrag zur Philosophie des Sozialismus*, Tübingen 1926.

2. Pedagogía del marxismo

- Adler, M., *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*, Berlin 1924.
- Adler, M. - Kerlöw-Löwenstein, *Soziologische und politische Grundfragen der weltlichen Schule*, s. a. (1925).
- Bebel, A., *Die Frau und der Sozialismus* (1886) Berlin-O 601946.
- Böse, E., *Karl Marx und die Pädagogik: Aufbau III* (1930) 20 ss.
- Fischer, Z., *Sozialistische Erziehung*, Wien 1924.
- Hermenau, O., *Marx und die Pädagogik*, Berlin-O 1953.
- Hoernle, E., *Sozialistische Jugenderziehung und sozialistische Jugendbewegung*, Berlin 1919; *Grundfragen der proletarischen Erziehung*, Berlin 1929; *Schul-politische und pädagogische Schriften*, ed. por W. Mehnert, Berlin-O 1958.
- Kautsky, K., *Die «Internationale» und die Schule: Die Neue Zeit II* (1894) 824 ss (Facsimil H.-E. Wittig, *Die Marxsche Bildungskonzeption u. die Sowjetpädagogik*, 161 ss.)
- Kerlöw-Löwenstein, K., *Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen*, Berlin 1919; *Schule und Erziehung*, 1920, Offenbach a. M. 1949; *Die weltliche Schule*, Bochum 1924; *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*, Wien 1924, 21927; *Die Aufgaben der Kinderfreunde*, 1929.
- Kerlöw-Löwenstein, K. - Adler, M., *Soziologische und politische Grundfragen der weltlichen Schule*, o. J. (1925).
- Krapp, G., *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*, Berlin-O 1958.
- Lohmann, R., *Das Schulprogramm der Sozialdemokratie*, Berlin 1921.
- Rein, W., *Marx oder Herbart?*, Langensalza 1924.
- Reinig, R., *Das Problem der polytechnischen Arbeitserziehung, historisch-systematisch aufgewiesen bei Hegel und Marx*, Marburg 1962.
- Rühle, O., *Das proletarische Kind*, München 1911; *Die Volksschule, wie sie ist und wie sie sein sollte*, Berlin 1911; *Grundfragen der Erziehung*, Stuttgart 1912; *Kind und Umwelt*, Berlin 1920; *Erziehung zum Sozialismus*, Berlin

- 1920; *Neues Kinderland – ein kommunistisches Schul – und Erziehungsprogramm*, Berlin 1920; *Am anderen Ufer: Blätter für sozialistische Erziehung* 1-4 (1925); *Das verwahrloste Kind*, Dresden 1926.
- Schulz, H., *Die Mutter als Erzieherin*, Berlin 1907, 81923; *Sozialdemokratie und Schule*, Berlin 1907, 31920; *Die Schulreform der Sozialdemokratie*, Dresden 1911, Berlin 21919; *Der Leidensweg der Reichsschulkonferenz*, Berlin 1926.
- Wulff, H., *Heinrich Schulz 1872-1932*: Bremisches Jahrbuch 48 (1962).
- Suchodolski, B., *Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie*, Berlin-Warschau 1961.
- Tews, J., *Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen*, Langensalza 1921.
- Wittig, H.-E., *Marx on education, philosophical origins of communist pedagogy*: Soviet Survey 30 (1959) 77-81.

II. PEDAGOGÍA E INDUSTRIA

A) Bibliografía general

Iven, K., *Die Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts*, Langensalza 1929

B) Fuentes

- Campe, J. H., *Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Zwei Fragmente*, Wolfenbüttel 1786.
- Göttinger Magazin für Industrie- und Armenpflege*, ed. por L. G. Wagemann, Göttingen 1789-1792.
- Salzmann, Chr. G., *Über einen Schatz, den die Deutschen noch heben können, en Taschenbuch zur Beförderung der Vaterlandsliebe - auf das Jahr 1801*, Schnepfenthal 1801, 120 ss.
- Sextro, H. Ph., *Über die Bildung der Jugend zur Industrie*, Göttingen 1785.
- Wagemann, A., *Über die Bildung des Volkes zur Industrie*, Göttingen 1791.

C) Bibliografía auxiliar

- Alt, R., *Die Industrieschulen*, Berlin-O 1948.
- Gans, A., *Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts*, Halle 1930.
- Niethammer, F. J., *Der Streit des Philanthropinismus Humanismus*, Jena 1808.
- Pädagogische Real-Enzyklopädie*, ed. por K. G. Hergang, Grimma 1847.
- Rupstein, Fr., *Heinrich Philipp Sextro - Eine Gedächtnisschrift*, Hannover 1839.

III. SOCIALISTAS UTÓPICOS

A) Bibliografía general

- Muckle, Fr., *Die grossen Sozialisten*, 2 vol., Leipzig 1920 (la primera edición, 1909, se publicó bajo el título: *Geschichte d. soz. Ideen i. 19. Jh.*).
- Mundorf, G., *Die pädagogischen Ansichten Saint-Simons*: *Pädagogik* 2 (1952).

B) Fuentes

- Babeuf, F. N., *El socialismo anterior a Marx*, Barcelona-Méjico 1975.
Der Frühsocialismus, ed. por Th. Ramm, Stuttgart 1956.
Fourier, Ch., *La armonía pasional del mundo nuevo*, Madrid 1973; *Die harmonische Erziehung*, ed. por W. Apelt, Berlin-O 1958.
Owen, R., *Pädagogische Schriften*, ed. por K.-J. Günther, Berlin-O 1955.
Wcitling, W., *Evangelium eines armen Sünder*, Bern 1843, München 21894; *Garantieren der Harmonie und Freiheit* (1842), Berlin-O 1955.

C) Bibliografía auxiliar

- Elorza, A., *Socialismo utópico español*, Madrid 1970.
Mäder, W., *Robert Owen als Jugenderzieher*, Erlangen 1916.
Neusüss, *Utopia*, Barcelona 1971.
Ramm, Th., *Die grossen Sozialisten als Rechts- und Sozialphilosophen*, Stuttgart 1955.
Röhl, A., *Die Beziehungen zwischen Wirtschaft und Erziehung im Sozialismus Robert Owens*, Hamburg 1930.
Simon, H., *Robert Owen, sein Leben und seine Bedeutung für die Gegenwart*, Jena 1905, 21925.

IV. CONCEPCIONES SOCIALISTAS

DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DE TRADICIÓN MARXIANA

1. *Robert Seidel*

A) Bibliografía general

Seidel, R., *Zu seinem 70. Geburtstag*, Zürich 1930.

B) Fuentes

- Seidel, R., *Arbeitsschule, Arbeitsprinzip, Arbeitsmethode* (2.ª ed. de *Der Arbeitsunterricht - eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände*, Tübingen 1885), Zürich 1910; *Die Handarbeit, der Grund- und Eckstein der harmonischen Bildung und Erziehung*, Leipzig 1901; *Die Schule der Zukunft - eine Arbeitsschule*, Zürich 1909, 31919; *Soziale Frage, Schule und Lehrerschaft*, Zürich 1909; *Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung oder Staatsbürger, Welt und Mensch*, Zürich 1917, 31918.

C) Bibliografía auxiliar

Seidel, R. - Heeb, Fr., *Aus der Geschichte der Zürcher Arbeitsbildung*, Zürich 1848.

2. *P. P. Blonskij*

A) Bibliografía general

Wittig, H.-E., *P. P. Blonskijs Beitrag zur Diskussion des polytechnischen Bildungsbegriffs: Die deutsche Schule* (1962) 544-551.

B) Fuentes

Blonskij, P. P., *Die Arbeitsschule*, 2 vol., Berlin 1921.

C) Bibliografía auxiliar

Anweiler, O., *Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Bildung und Erziehung* (1961) 398 ss.
Hilker, F., *Der Bildungsgedanke im neuen Russland*, en *Die neue Erziehung*, Berlin 1922, 186 ss.

3. Paul Oestreich

A) Bibliografía general

Bilker, K., *Die historischen Wurzeln der sozialistischen Einheitsschule Paul Oestreichs: Lebendige Schule* (1958) 127-137.
Weise, M., *Paul Oestreich und die entschiedene Schulreform*, Leipzig 1928.

B) Fuentes

Oestreich, P., *Schöpferische Erziehung*, Berlin 1920; *Die freie studentische Produktionsgemeinschaft als Vorstufe der Einheitsschule*, Berlin 1920; *Zur Produktionsschule*, Berlin 1920, 31922; *Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule*, Berlin 1921, 31923; *Die Schule zur Volkskultur*, ed. por R. Lehmann, Leipzig 1923, Rudolstadt / Thür. 21945; *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik*, Stuttgart 1930; *Selbstbiographie*, en *Die Pädagogik in Selbstdarstellungen*, ed. por K. Hahn, Leipzig 1926, y en P. Oestreich, *Aus dem Leben eines politischen Pädagogen* Leipzig s. a.; *Die Technick als Luzifer der Pädagogik*, Rudolstadt/Thür. 1947.
Oestreich, P. (ed.), *Menschenbildung, Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform*, Berlin 1922; *Bausteine zur Neuen Schule*, München 1923; *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau*, Berlin 1924; *Die Neue Erziehung* (1919-1933); *Entschiedene Schulreform. Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung*, im Auftrage des Brudes Entschiedener Schulreformer, 1920 ss.

C) Bibliografía auxiliar

Dern, K., *Der Produktionsschulgedanke der «Entschiedenen Schulreform»*, Schweidnitz, o. J., Giessen 1926.
Helling, Fr., *Paul Oestreich zum 75. Geburtstag*, Freiburg i. Br. o. J. (1953).
Karsen, F., *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Berlin 1921.
Kawerau, S., *Der Bund der entschiedenen Schulreformer, Werden und Wesen*, Berlin 1922.
Menschheitspädagogik. Paul Oestreich zum Dank, ed., entre otros, por F. Müller, F. Helling, E. Nowak, A. Siemsen, O. Tacke, M. Weise. Rudolstadt/Thür. 1948.

V. CONCEPCIONES SOCIALISTAS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DE TRADICIÓN LENINISTA-STALINISTA

1. *El leninismo-stalinismo (bolchevismo)* como fundamento de las concepciones de la educación y la escuela

A) Bibliografía general

Cf. las obras antes indicadas de Fetscher, Lange y Lieber:
Bochenksi, J. M., *Der sowjetrussische dialektische Materialismus (Diamat)*, Bern-München 1960; *Die kommunistische Ideologie*, Bonn 1958.
Salter, E. J., *Von Lenin bis Chruschtschow - Der moderne Kommunismus*, Berlin 1958.
Wetter, G. A. (S. J.), *Philosophie und Naturwissenschaft in der Sowjetunion*, Hamburg 1958.

B) Fuentes

Lenin, V. I., *Obras escogidas I-III*, Moscú 1961, 1960, 1961 (en relación con nuestro tema, destacamos: *Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo* (1913); *Marxismo y revisionismo* (1908); *¿Qué hacer?* (1902); *Un paso adelante, dos pasos atrás* (1904); *El estado y la revolución* (1917); *La enfermedad infantil del «izquierdismo» en el comunismo* (1920); *Tareas de las juventudes comunistas* (1920); *Materialismo y empiriocriticismo*. Notas críticas sobre una filosofía reaccionaria, Madrid 1974; *Cuadernos filosóficos*, Madrid 1974; *Über Volksbildung*. Artikel und Reden, Berlin 1961.

Stalin, J. W., *Frage des Leninismus* (1926), Moskau 1947; *Über dialektischen und historischen Materialismus* (1938), Berlin 1946; *Text mit kritischem Kommentar von I. Fetscher*, Frankfurt a. M. 1956; *Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft*, Berlin 1951; *Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR*, Stuttgart 1952, Berlin 1952.

Sobre las sesiones del congreso del PCURSS

Chruschtschow, N. S., *Rechenschaftsbericht des ZK der KPdSU an den XX. Parteitag (gehalten am 14. 2. 1956)*, Berlin-O 1956.

Diskussionsreden auf dem XX. Parteitag der KPdSU, 14. bis 25. 2. 1956, Berlin-O 1956.

Meissner, B., *Das Ende des Stalin-Mythos - Die Ergebnisse des XX. Parteitages der KPdSU*, Dokumente und Berichte des Europa-Archivs Nr. 13, Frankfurt a. M. 1956. *Die Ergebnisse des XXI. Parteikongresses der KPdSU*: Europa-Archiv 14 (1959).

Programm und Statut der KPdSU, angenommen auf dem XXII. Parteitag der KPdSU, oktober 1961, Berlin-O 1961.

C) Bibliografía auxiliar

Dijlas, M., *Die neue Klasse. Eine Analyse des kommunistischen Systems*, München 1957.

Falk, H., *Die Weltanschauung des Bolschewismus*, Würzburg 1956.

Iswolski, H., *Der neue Mensch im Russland von heute*, Luzern 1936.

Klaus, Kosing, Redlow, *Der dialektische Materialismus - die Weltanschauung des Sozialismus*, Teil I, Heft 1-5, Berlin-O 1959.

Klaus, G., *Jesuiten, Gott, Materie*, Berlin 1958.

Lehrbuch: Grundlagen des Marxismus-Leninismus, nach der zweiten überab. u. erg. russ. Ausgabe von einem Autorenkollektiv hg., Berlin-O 1963.

- Leonhard, W., *Die Revolution entlässt ihre Kinder*, Köln-Berlin 1955; *Sowjetideologie heute II - Die politischen Lehren*, Frankfurt a. M. 1962.
- Marcuse, H., *El marxismo soviético*, Madrid 1967.
- Mehnert, Kl., *Weltrevolution durch Weltgeschichte - die Geschichtslehre des Stalinismus*, Stuttgart 1953; *Der Sowjetmensch*, 31959.
- Rauch, Gg. v., *Lenin, Grundlegung des Sowjetsystems*, Göttingen 1952.
- Shub, D., *Lenin*, Wiesbaden 1952.
- Stepun, F., *Das Antlitz Russlands und das Gesicht der Revolution*, München 1961.
- Trotzki, L., *Stalin - Eine Biographie*, Köln 1953.
- Wetter, G. A. (S. J.), *Der dialektische Materialismus. Seine Geschichte und sein System in der Sowjetunion*, Freiburg i. B. 1952, 41958; *Sowjetideologie heute I - Dialektischer und historischer Materialismus*, Frankfurt a. M. 1962.

2. *Pedagogía soviética*

A) Bibliografía general

- Buchholz, A., *Neue Wege sowjetischer Bildung und Wissenschaft, Methodische und organisatorische Probleme*, Köln 1963.
- Möbus, G., *Psychologie und Psychagogik des Kommunismus*, Köln 1959.
- Volpicelli, L., *Die sowjetische Schule*, Heidelberg 1958.

B) Fuentes

1. *Lenin - Krupskaia*

- Krupskaia, N. K., *Über die allgemeinbildende polytechnische Schule*, ed. por M. u. W. Uhlmann, Berlin-O 1959.
- Lenin, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Berlin-O 1955; cf. anteriormente V. I. B., sobre todo, *Tareas de las juventudes comunistas y Über Volksbindung*, 324 s.

2. *Makarenko*

- Makarenko, A. S., *Werke*. Sieben Bände und Ergänzungsband, Berlin-O 1956-1962; *Der Weg ins Leben - Ein pädagogisches Poem* (1933-1935), Berlin-O 1953; *Ein Buch für Eltern* (1937), Berlin-O 1958; *Vorträge über Eltern* (1937), Berlin-O 1958; *Vorträge über Kindererziehung* (1937), Berlin-O 1958; *Flaggen auf den Türmen* (1939), Berlin-O 1954; *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Berlin-O 1953; *Ausgewählte Schriften*, ed. por H.-E. Wittig, Paderborn 1961.

3. *Kruschew*

- Chruschtschow, N. S., *Über die Festigung der Verbindung von Schule und Leben und über die weitere Entwicklung des Systems der Volksbildung: Pädagogik 10* (1958); cf. también Anweiler-Meyer: *Die sowj. Bildungspolitik seit 1917 - Dokumente und Texte*, Heidelberg 1961, 290; *Rechenschaftsbericht des Zentralkomitees der KPdSU an den XX. Parteitag, gehalten am 14. 2. 1956*, Berlin-O 1956: cf. Anweiler-Meyer, o. c., 276 ss.

C) Bibliografía auxiliar

1. En torno a Makarenko

- Adolphs, L., *A. S. Makarenko - Erzieher im Dienste der Revolution*, Bad Godesberg - Bonn 1962.
- Balabanovic, E. Z., *Anton Semjonowitsch Makarenko*, Berlin-O 1953.
- Blochmann, E., *Das Jugendkollektiv A. S. Makarenkos: Die Sammlung* (1956) 519.
- Feifel, E., *Personale und kollektive Erziehung - Katholisches Erziehungsverständnis in Begegnung u. Auseinandersetzung mit der Sowjetpädagogik bei A. S. Makarenko*, Freiburg 1963.
- Fere, N. E., *Makarenko - mein Lehrer*, Berlin-O 1953.
- Froese, L., *Das pädagogisch-literarische Werk Makarenkos: Internat. Z. f. Erziehungswiss* (1956) 113 ss; *Das sowjetische Bildungsideal mit besonderer Berücksichtigung A. S. Makarenkos: Ostpädagogik* (1957) 76 ss; *Die sowjetsozialistische Pädagogik A. S. Makarenkos: Vierteljahrsschrift f. wiss. Päd.* (1954) 257; *Die vor- und nachrevolutionäre pädagogische Entwicklung Anton Makarenkos, des Begründers der Sowjetpädagogik*, Hamburg 1955.
- Groothoff, H. H., *A. S. Makarenko und das Problem der Selbstdentfremdung in der europäischen und sowjetischen Pädagogik*, en *Marxismusstudien* II, Tübingen 1957, 227 ss; *Makarenkos Beitrag zur Pädagogik unserer Zeit: Die deutsche Schule* (1957) 307 ss.
- Heimpel, E., *Das Jugendkollektiv A. S. Makarenko*, Würzburg 1956.
- Kramp, W., *Betrachtungen zur Pädagogik Makarenkos*: Westermanns päd. Beiträge (1963) 269 ss.
- Mannschatz, E., *Probleme der Kollektiverziehung*, Berlin-O 1961.
- Medynskij, E. N.: *Anton Semjonowitsch Makarenko*, Berlin-O 1954.
- Nastainczyk, W., *Makarenkos Sowjetpädagogik - Kritische Analyse seiner Kollektivierung*, Heidelberg 1963; *Makarenko-Forschung in Ost und West: Zeitschr. f. Päd.* (1962) 199 ss.
- Rest, W., *Über sowjetrussische Pädagogik I. Das «Pädagogische Poem» A. S. Makarenkos: Die Kirche un der Welt* (1952) 61 ss.
- Schaller, K., *A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik: Erbe und Entscheidung* (1958) 143 ss.
- Tilsner, K., *Das System der Perspektiven in Makarenkos «Der Weg ins Leben: Pädagogik* 8 (1950).
- Wehnes, F. J., *Menschenbild und Erziehungsziel des Kommunismus, ausgezeigt am Beispiel der Pädagogik Makarenkos: Pädagogische Rundschau* 12 (1960).
- Wittig, H.-E., *Das Kollektiv in der Erziehungslehre A. S. Makarenkos: Pädagogische Provinz* (1959) 225 ss; *Das Werk A. S. Makarenkos in westlicher und östlicher Sicht: Moderne Welt* 60 (1959) 399 ss; *A. S. Makarenko und die Marxsche Bildungskonzeption: Der evangelische Erzieher* (1962) 89 s.

2. En torno a la pedagogia soviética

- Anweiler, O., *Die Reform des sowjetischen Bildungswesens: Osteuropa IX* (1959) 128 ss; *Erziehungsdeal und Erziehungswirklichkeit in Sowjetrussland 1918-1958: Bildung und Erziehung* (1959) 650 ss; *Schule und Erziehung beim Übergang zum Kommunismus: Osteuropa XII* (1962) 285 ss; *Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte*, Heidelberg 1961.

- Dietrich, Th., *Grundlagen, Ziele und Wirklichkeit der Sowjetpädagogik: Leben-dige Schule 5* (1955); *Der Mensch als Funktionär der Ideologie - Die Grun-dlagen der politischen Erziehung unter dem Menschenbild des Kommunismus: Lebendige Schule 9* (1959).
- Froese, L., *Der Begriff der allgemeinen Bildung zu Beginn der russischen päd-agogischen Bewegung: Die Sammlung* (1954) 460 ss; *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik*, Heidelberg 1956, Heidelberg 21963; *Zur Entwicklung und Struktur der sowjetischen Schule: Zeitschr. f. Päd* (1960) 44 ss; en collab. con R. Haas - O. Anweiler, *Bil-dungswettlauf zwischen Ost und West*, Freiburg 1961.
- Grant, N., *Soviet education*, London 1964.
- Grundlagen der kommunistischen Erziehung*, ed. por un colectivo de autores, Moskau 1960, Berlin 1964.
- Hessen, S. u. H. N., *Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen*, Langensalza-Berlin-Leipzig 1933.
- Henschke, J., *Wege der Sowjetpädagogik - Dargestellt an Hand des Materials des XX. u. XXI. Kongresses der KPdSU: Lebendige Schule 11* (1961).
- Hildebrandt, R., *Von der physiologischen zur psychologischen Form der Massen-führung - Ein Versuch über die Anwendung der Theorie J. P. Pawlows in der sowjetischen Propagandatechnik: Publizistik 2* (1956).
- Hoetzsch, O., *Die Arbeitsschule in Sowjetrussland*, Königsberg 1927.
- Jessipow, B. P. - Gontscharow, N. K., *Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten*, Berlin 1948.
- Kajbalow, D., *Der Aufbau des Kommunismus u. das Problem der allsitzigen Entwicklung des Menschen in der Arbeit: Ost-Probleme 25/26* (1958.)
- Kalinin, M. I., *Über kommunistische Erziehung - Ausgewählte Reden und Aufsätze*, Moskau 1949.
- Kline, Gg. L (ed.), *Soviet education*, New York 1957.
- Konnikowa, T. E., *Die Organisation des Schülerkollektivs*, Berlin-O 1960.
- Konstantinow, A., *Dreissig Jahre Sowjetpädagogik*, Berlin-O - Leipzig 1948.
- Litt, Th., *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegen-satzes*, Heidelberg 1958.
- Loeber, D., *Die sowjetische Erziehungsreform 1958 in ihrer politischen Bedeu-tung: Europa-Archiv 6* (1959).
- Mehnert, Kl., *Die Jugend in Sowjet-Russland*, Berlin 1932.
- Möbus, G., *Das Menschenbild des Ostens und Menschen im Westen*, Bonn 1955.
- Mühlberger, E., *Die Anstrengungen der Sowjetunion für ihr Bildungswesen: Die deutsche Schule* (1960) 250 ss.
- Neuner, G., *Eine grosse Perspektive: Pädagogik* (1957) 855 ss.
- Popovitsch, A., *Die Grundlagen der Sowjetpädagogik*, Weimar 1934.
- Roggenkamp, J. G., *Die sowjetische Erziehung, ihre Struktur und ihre Ten-denzen in Dokumenten*, Düsseldorf 1961.
- Rubinstein, S. L., *Grundlagen der allgemeinen Psychologie* (Moskau 1946), Berlin-O 1958.
- Schlette, H. R., *Sowjethumanismus - Prämisse und Maximen kommunistischer Pädagogik*, München 1960.
- Schapowalenko, S. G., *Polytechnische Bildung in der sowjetischen Schule*, Berlin 1959.
- Suchomeinski, W., *Über die Erziehung des kommunistischen Menschen*, Berlin-O 1963.
- Thier, R. E., *Die ideologische Entwicklung der sowjetischen Erziehung: Frank-furter Hefte* (1959) 401 ss.
- Vogt, H., *Gegenwartsprobleme der Sowjetpädagogik*, Braunschweig 1964.

Wenke, H., *Chruschtschows Kritik und Zukunftsbild der Schule: Die Sammlung 3* (1959).

Wittig, H.-E., *Die Marxsche Bildungskonzeption und die zweite «Polytechnisierung» der Sowjetschule, en Beilage B IL/58 Aus Politik und Zeitgeschichte «zur Wochenzeitung» Das Parlament*, Bonn 1958, 657 ss; *Vorschulerziehung in der UdSSR*, Bonn 1959; *Das Bildungswesen der UdSSR, Literatur zur Einführung in die ideologischen, historischen, politischen Grundlagen und politischen Probleme des russischen und sowjetischen Bildungswesens. Eine Auswahlbibliographie*, Frankfurt a. M. 1960.

VI. EDUCACIÓN POLITÉCNICA Y FORMACIÓN TÉCNICA ELEMENTAL

A) Bibliografía general

Wehnes, Fr.-J., *Schule und Technik in Ost und West*, Ratingen 1964.

Arlt, Fr., *Die Bewältigung der technisch-industriellen Welt in der Erziehung - Unterwerfung oder Formung: Schule - Wirtschaft* (1958).

Klein, H., *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, Entwicklung, Erfahrung, Probleme*, Hamburg 1962.

B) Fuentes

Marx, K., *Denkschrift der deutschen Abteilung (Genf) der Internationalen Arbeiterassocation: Der Verbote 5 y 10* (1866) (facsimil, en H.-E. Wittig, *Die Marxsche Bildungskonzeption*, 153 ss); cf. también I, B, 1.

C) Bibliografía auxiliar

1. En torno a la educación politécnica

Abel, H., *Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht: Internat. Z. f. Erziehungswiss* 4 (1959).

Engelbert, M., *Die Antwort des Westens auf das Anliegen der polytechnischen Erziehung: Mitteilungen der Dt. Pestalozzi-Gesellschaft* 1/2 (1960); *Der gegenwärtige Stand der polytechnischen Erziehung in der SBZ*: id. 1/2 (1963).

Flach, H., *Allseitige Entwicklung und polytechnische Bildung bei Marx und Engels: Werkunterricht* 4 (1958).

Kaiser, H.-Lange, W., *Polytechnische Bildung*, Berlin-O 1954.

Klink, J.-G., *Die polytechnische Erziehung im Dienste der Menschenbildung: Lebendige Schule*, 1 (1960).

Lehmann, H., *Was ist das: Polytechnische Erziehung?*: Westermanns Päd-Beiträge 3 (1959).

Neumann, G., *Die Praxis der polytechnischen Erziehung und Bildung in Mitteldeutschland: Mitteilungen der Dt. Pestalozzi-Gesellschaft* 1/2 (1960).

Reischock, W., *Theoretische Grundlagen der polytechnischen Erziehung und ihr Inhalt in der Grundschule*, Berlin-O 1953.

Wilpert, P., *Polytechnische Erziehung und dialektischer Materialismus: Mitteilungen der Dt. Pestalozzi-Ges.* 1/2 (1963).

Wolffram, H., *Die polytechnische Bildung - ein Vernstück der sozialistischen Erziehung in der allgemeinbildenden Schule: Einheit* 5 (1957).

Wittig, H.-E., *Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland*, Bad Harzburg 1962, 21965.

Zamory, E., *Die polytechnische Schulreform in der Sowjet-Union: Der Pfälzer* (1960) 39 ss.

2. En torno a la formación técnica elemental

- Banaschewski, Guthmann, Roth, *Zur Erneuerung der Volksschuloberstufe: Die deutsche Schule 2* (1957).
- Engelbert, M., *Stoff und Form, Leitfaden der Technischen Elementarerziehung*, Frankfurt 1954; *Technische Elementarerziehung im Gesamtaufbau von Erziehung und Bildung der Gegenwart: Die deutsche Schule 6* (1957); *Technische Elementarerziehung als Aufgabe des 9. Schuljahres: Die deutsche Schule 11* (1962).
- Fintelmann, K. F., *Erziehung zur Arbeit und Erziehung durch Arbeit in unserer technischen Welt: Die deutsche Schule 11* (1962).
- Herbst, D., *Technische Elementarerziehung in der Volksschule*, Bad Harzbuerg 1962.
- Heymann, K., *Kind und Technik*, Basel 1952.
- Linke, W., *Technik und Bildung, Möglichkeiten und Grenzen der Bildung im Umgang mit der Technik*, Heidelberg 1961.
- Magdeburg, E., *Möglichkeiten einer Grundausbildung in den berufsbegleitenden Schulen beim gegenwärtigen Gesellschaftswandel: Die Sammlung* (1957) 520 ss.
- Mehrgardt, O., *Der Beitrag des Werkunterrichts zur Bewältigung der technisierten Welt: Die deutsche Schule 11* (1962).
- Muth, J., *Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt*, Essen 1961, 21964.
- Schietzel, C., *Technik und Natur, Theorie und Praxis einer Sachkunde*, Braunschweig 1960; *Die Technik als Unterrichtsgegenstand der Volksschule: Westermanns päd. Beiträge 6* (1956).
- Schmitt, K.: *Naturlehre, polytechnisch oder exemplarisch*, Bocum o. J.
- Schwarzolose, A., *Bildung und Arbeitswelt, Schule und Leben: Die deutsche Schule 6* (1956); *Technische Elementarerziehung und berufsbildendes Schulwesen: Berufspäd. Zeitschrift 8* (1954).
- Spranger, E., *Die Fruchtbarkeit des Elementaren, en Pädagogische Perspektiven*, Heidelberg 31955.
- Technische Elementarerziehung innerhalb der allgemeinen Menschenbildung und als Brücke von der Schule zum Beruf, Bericht über eine Vortragsreihe*, ed. por Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M. 1953.
- Voelmy, w.: *Schule und moderne Arbeitswelt*, Bad Harzburg 1964.

VII. ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

A) Bibliografía general

- Engelmayer, O., *Grundfragen der Schulreform im Spiegel vergleichender Be trachtungen des anglo-amerikanischen und deutschen Schulsystems: Die deutsche Schule 1* (1956).
- Bildungspläne in der Bundesrepublik und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Schwelm/Westf. 1964.

B) Fuentes

Cf. los pedagogos socialistas citados anteriormente, sobre todo, Paul Oestreich (IV, 3).

C) Bibliografía auxiliar

- Albrecht, K., *Fragen und Wege des Schulwesens in der Bundesrepublik*: Pädagogische Rundschau 12 (1954).
- Backhaus, H., *Das neunte Schuljahr - eine Darstellung des Bestandes, der Versuche und der Diskussion*, Heidelberg 1963.
- Berg, A., *Gestaltwandel der Volksschule bis zur Gegenwart*, Berlin-Bonn-München 1955.
- Blättner, Fritz: *Das 9. Schuljahr*: Westermanns päd. Beiträge 4 (1949).
- Boelitz, O.: *Der Aufbau des preussischen Schulwesens nach der Staatsumwälzung*, Leipzig 1924.
- Bohnkamp, H., *Die Förderstufe*: Zeitschrift f. Pädagogik (1960) 160 ss.
- Derbolav, J., *Von der pädagogischen Verantwortung schulorganisatorischer Reformbestrebungen*: Bildung und Erziehung (1959); *Strukturfragen unseres Bildungswesens*: Zeitschrift für Pädagogik (1959) 242 ss.
- Dietrich, Th., *Was sagt die Pädagogik zur Dauer der Grundschule*: Lebendige Schule 11 (1954); *Idee und Wirklichkeit des differenzierten Mittelbaus*: Lebendige Schule 10 (1955); *Schulaufbau - jenseits des Streites um die Dauer der Grundschule*: Bremer Lehrerzeitung 8/9 (1955).
- Ewers, C. H., *Bemerkungen zum Inhalt und Aufbau des Bildungswesens*: Recht und Wirtschaft der Schule (1961).
- Fink, E., *Menschenbildung und Schulplanung*: MUND (1960).
- Fischer, A., *Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation*, Jena 1914.
- Furck, C.-L., *Bildungsorganisation für das Jahr 2000, ein Aufstieg durch Bildung-Dokumentation*: Deutsche Gemeinschaftsaufgaben 2, Bonn o. J. (1963); *Schule für das Jahr 2000 - ein utopischer Plan*: Neue Sammlung (1963) 501 ss.
- Geissler, Gg., *Gestaltungsmotive des deutschen Schulwesens in der Gegenwart*: Neue Wege für die Schule (1955).
- Groothoff, H. H., *Das 9. und 10. Schuljahr im Lichte der Volksschulpädagogik*: Berufspädagogische Zeitschrift (1957) 223 ss.
- Heckel, H., *Eine Grundordnung der deutschen Schule*, Stuttgart 1958.
- Hilker, F., *Grundformen der Schulorganisation*: Bildung und Erziehung 1 (1951); *Die Schulen in Deutschland*, Bad Nauheim 1957, 31963.
- Kerschensteiner, Gg., *Das einheitliche deutsche Schulsystem*, Leipzig 1922; *Grundfragen der Schulorganisation*, Leipzig 1907, ed. por J. Dolch, München 1954; *Theorie der Bildungsorganisation*, Leipzig 1933.
- Lennert, R., *Mögliche Schuleformen* Neue Sammlung (1962) 344 ss.
- Linke, B., *Das neunte Schuljahr*, Bochum 1963.
- Paulsen, W., *Die Überwindung der Schule*, Leipzig 1926; *Das neue deutsche Bildungsprogramm, Grundsätze und Richtlinien für den Aufbau des Schulwesens*, Osterwieck : Harz 1930.
- Plickat, H. H., *Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs*, Weinheim Bergstr 1959.
- Pedley, R., *The comprehensive school*, London 1963, 21964.
- Reimers, H., *Die Reformen in anderen Ländern* Probleme einer Schulreform (1959).
- Röhrs, H., *Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft*, Heidelberg 1962.
- Roth, Heinr., *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*, Darmstadt 1961.
- Schelsky, H., *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 1957.
- Schneider, Fr., *Das neunte Schuljahr*, Stuttgart 1952.
- Spranger, Ed., *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, Berlin 1928, Bad Heilbrunn/Obb. 1963.

- Schwarzlose, A., *Die Schulzeitverlängerung im Rahmen der Schulorganisationspläne*: Die deutsche Berufs- und Fachschule (1960) 89 ss; *Langfristige Planung im Erziehungswesen*: id. (1962) 225 ss.
- Tews, J., *Die deutsche Einheitsschule*, Leipzig 1916; *Die Einheitsschule*, Berlin 1918; *Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung*, Leipzig 1913.
- Vorbrodt, W., *Die Verwirklichung des Einheitsschulgedankens nach der Reichsverfassung*, Osterwieck-Harz 1920.

VIII. VARIOS

- Anton, C. K., *Geschichte der preussischen Fabrikgesetzgebung*, 1891.
- Bellamy, Ed., *Ein Rückblick aus dem Jahre 2000 auf 1887*, London 1888.
- Bevölkerungs-Plotz, Würzburg 1955 ss.
- Bollnow, O. F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959, 21962.
- Burger, Ed., *Arbeitspädagogik*, Geschichte — Kritik — Wegweisung, Leipzig 21923.
- Campanella, Th., *La ciudad del sol*, Madrid 1973.
- Fichte, J. G., *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* (1804-1805), ed. por F. Medicus, Leipzig 1943; Reden an die deutsche Nation (1808), ed. por M. Kronenberg, Stuttgart 1923.
- Francke, A. H., *Pädagogische Schriften*, Paderborn 1963.
- Freyer, H., *Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft*, Leipzig Berlin 1930; *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*, Stuttgart 1955.
- Heinisch, Kl. J., *Der utopische Staat* — Morus: Utopia — Campanella: Sonnenstaat — Bacon: Neu-Atlantis, Hamburg 1960.
- Heiger, M., *Bildung und moderne Gesellschaft*, München 1963.
- Kerschsteiner, Gg., *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (1917), München 81953.
- Key, E., *Das Jahrhunder der Kindes* 1900), Berlin 361926; reed. parcialmente en *Die pädagogische Bewegung vom Kinde aus*, ed. por Th. Dietrich, Bad Heilbrunn 1963.
- Krämer, J., *Erziehung als Antwort auf die soziale Frage*, Ratingen 1963.
- Kroner, R., *Von Kant bis Hegel*, Tübingen 1921.
- Landmann, M., *Philosophische Anthropologie*, Berlin 1955.
- Lange, M. G., *Totalitäre Erziehung*, Frankfurt a. M. 1954.
- Litt, Th., *Berufsbildung und Allgemeinbildung*, Wiesbaden 1947; *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bonn 1955; *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1957.
- Löwith, K., *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*, München 1928.
- Mannheim, K., *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M. 31952; *Diagnose unserer Zeit*, Zürich-Wien-Konstanz 1951.
- Mieskes, H., *Pädagogik des Fortschritts*. Das System der sowjetzonalen Pädagogik, München 1960.
- Moro, T., *Utopia*, Barcelona 21970.
- Naville, P., *La psicología del comportamiento*, Madrid 1970.
- Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M. 31949.
- Pavlov, J. P., *Reflejos condicionados e inhibiciones*, Barcelona 1968; *Psicopatología y psiquiatría*, Madrid 1967; *Actividad nerviosa superior*, Barcelona 1973; *Fisiología y psicología*, Madrid 1970.
- Pestalozzi, H., *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 21820, reed. por v. A. Reble, Bad Heilbrunn/Obb. 1964; *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1797) ed. por A. Sten-

- zel in vortehender Sammlung, 1962 Bad Heilbrunn/Obb. 1962, *Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans* (1799) reed. por Th. Dietrich en *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung*, 1962 Bad Heilbrunn/Obb. 1962.
- Petersen, P., *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*, Mülheim/Ruhr 1954.
- Platón: Obras completas:
- Portmann, A., *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*, Hamburg 1956.
- Pöggeler, F., *Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft*, Ratingen 1954.
- Reble, A., *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 1964.
- Riesmann, D., *Die einsame Masse*, Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, Hamburg 1959.
- Rousseau, J. J., *El contrato social*, Madrid 1970; *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Barcelona 1970; *Emilio o la educación*, Barcelona 1975.
- Schelsky, H., *Die skeptische Generation*, Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf/Köln 1957.
- Schilling, K., *Geschichte der sozialen Ideen* (Individuum — Gemeinschaft — Gesellschaft), Stuttgart 1957.
- Scharrelmann, H., *Herzhafter Unterricht*, Hamburg 1902; *Der Weg zur Kraft*, Hamburg 1905; *Aus menier Werkstatt*, Hamburg 1910.
- Spranger, E., *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1963.
- Stählin, K., *Geschichte Russlands von den Anfängen bis zur Gegenwart*, 4 t. Stuttgart Königsberg 1923-1939.
- Stippel, F. (ed.), *Ausgangspunkte pädagogischen Denkens*, München 1961.
- Treue, W., *Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit*, Stuttgart 1962.
- Weinstock, H., *Arbeit und Bildung*, Heidelberg 1954.
- Wilhelm, Th., *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1959.
- Wittig, H. E., *Das Bildungswesen der «DDR» — Literatur zur Einführung in die ideologischen, historischen und politischen Grundlagen und pädagogischen Probleme des mitteldeutschen Bildungswesens — Eine Auswahlbibliographie*, Frankfurt a. M. 1960.
- Wulff, Hinr., *Geschichte un Gesicht der Bremer Lehreschaft*, 2 t., Bremen 1952.

INDICE GENERAL

<i>Presentación</i>	9
Introducción: Planteamiento histórico del problema; su lugar en la pedagogía de los siglos XVIII y XIX	13
I. Planteamiento histórico del problema	13
II. Concepto de «socialismo»	14
III. El problema fundamental y su lugar en la pedagogía de los siglos XVIII-XX	16
1. Desconocimiento de la concepción marxiana de la formación.	16
2. La educación por medio de la producción antes de Marx....	17
3. Causas de la eliminación de la educación por el trabajo en la escuela: una instrucción humanista fundada sobre una formación espiritual	18
4. El desarrollo técnico e industrial no creó una escuela auténticamente nueva	21
5. La lucha en torno a la solución del problema.....	23
IV. La estructura de la escuela: ¿respuesta a una situación social?....	25
I. ORIGEN, TEORÍA Y DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN MARXIANA DE LA FORMACIÓN	29
1. <i>Origen de la concepción marxiana de la formación</i>	31
I. La crítica social de Karl Marx.....	31
1. La crítica social propiamente dicha y sus consecuencias para la formación	33
a) La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra	33
b) La jornada de trabajo de 16 horas para niños y adultos	35
c) ¿Cuándo es posible la formación en una jornada laboral de 16 horas?	36
d) El capital es responsable de la falta de formación de la clase obrera	36

2. Principio básico y meta de la nueva educación	38
a) Principio básico y meta	38
b) Fundamento de la exigencia de polivalencia	40
c) La imagen del «individuo desarrollado en su totalidad»	41
d) La nueva educación comienza ya durante el período del capitalismo	42
e) El tiempo libre es indispensable para la formación	43
3. El medio fundamental de educación: la educación politécnica	43
a) Esencia de la educación politécnica	43
b) Necesidad de erigir escuelas politécnicas	45
c) La concepción marxiana de la formación según la <i>Resolución</i> de 1866	46
d) El programa marxiano de formación y los programas de los partidos de la socialdemocracia alemana	47
4. Necesidad del trabajo infantil	48
5. Resumen: la teoría marxiana de la formación al servicio del desarrollo total del hombre	50
II. La concepción marxiana de la formación en el socialismo científico	52
1. El hombre en el mundo histórico y las tareas de la educación	52
a) La historia como una escatología fundada en la economía	53
b) El determinismo histórico y la libertad-responsabilidad del hombre	58
c) La educación tiene como misión orientar la conciencia hacia el estadio final del mundo, meta hacia la que la historia se encamina necesariamente	64
2. Importancia del trabajo para la construcción y la educación del hombre futuro	65
3. La forma existencial del hombre	69
a) El hombre, un ser social	69
b) La sociedad y el trabajo producen al hombre auténtico	71
c) El ser humano es siempre un ser histórico; el ser histórico está ligado a la libertad	72
4. Lugar y tarea del hombre en la historia	73
a) Mirada hacia el futuro	73
b) El problema de la libertad en la historia propiamente dicha y en el reino de la libertad	75
c) La verdad de la filosofía de la historia se verifica en la praxis	76

5. Esencia, forma y objetivo de la educación socialista: consecuencias prácticas para la lucha política	76
a) La educación responde a la teoría del reflejo..	76
b) La educación es la actividad consciente de una clase históricamente consciente de cara a otros hombres	77
6. Elementos estructurales de la educación socialista..	81
a) El trabajo productivo socialmente útil	81
b) La formación física y estética	82
c) La enseñanza de las ciencias naturales y de la historia sobre una base ideológica	82
d) Ideología del socialismo científico	83
e) Enseñanza autoritaria	84
f) Educación colectiva.....	84
g) Educación unitaria	85
2. <i>Las primeras formas de la pedagogía socialista del trabajo en la pedagogía industrial de los siglos XVIII y XIX y en el socialismo utópico (excurso)</i>	87
I. La pedagogía del trabajo como preparación para la vida activa en la escuela industrial	88
II. La pedagogía del trabajo en los socialistas utópicos: medio de formación de una sociedad nueva	99
1. El pensamiento pedagógico de Robert Owen	100
2. El pensamiento pedagógico de Charles Fourier	104
3. <i>La concepción marxiana de la educación y el ideal escolar socialista</i>	108
I. Introducción: los esfuerzos de organización de la concepción marxiana	108
1. La socialdemocracia	109
2. El revisionismo	110
3. Concepto de «ideal escolar».....	112
II. El ideal escolar socialista de H. Schulz.....	114
1. Fundamento	114
2. Praxis de la educación por el trabajo	118
3. Principios derivados	120
a) Carácter público de la escuela	120
b) Gratuidad de la escuela	122
c) Laicidad de la escuela	123
d) El principio de la escuela mixta.....	125
e) Planificación socialista de la educación.....	126
f) La escuela única.....	129
4. Educación socialista significa: formar hombres nuevos	133
5. Resumen: el ideal escolar socialista y los elementos estructurales de la escuela socialista	134

II. PLANIFICACIÓN DE UNA EDUCACIÓN SOCIALISTA.....	137
4. <i>Planificación de la escuela socialista sobre base marxista.....</i>	139
I. La educación por el trabajo según el socialdemócrata Robert Seidel	140
II. La escuela industrial de formación por el trabajo de P. P. Blonskij	147
1. Fundamentos de la nueva escuela y la teoría de la formación	147
2. Organización de la nueva escuela	153
a) El trabajo en la guardería infantil: reproducción creadora de la vida de los adultos	154
b) Escuela de trabajo de primer grado: vida en la comuna.....	156
c) La escuela del trabajo de segundo grado.....	167
3. Principios fundamentales de la pedagogía de Blonskij	173
a) La naturaleza del niño es buena = no está marcada por la división de clases	174
b) La formación politécnica produce una sociedad nueva	175
c) La escuela se identifica con la vida de trabajo.	175
d) El «método de los complejos» es el medio de formación del hombre comunista	176
4. Concepción pedagógica de Blonskij: ¿pedagogía reformista o marxista?	177
III. La escuela única flexible de Paul Oestreich: la escuela socialista del trabajo en la sociedad de clases.....	182
1. El itinerario de Oestreich hacia el socialismo y la escuela única socialista	183
2. Organización de la escuela única	185
a) La educación preescolar y la guardería infantil obligatorias	185
b) La escuela básica	187
c) La escuela superior o escuela profesional.....	190
d) Universidades y escuelas especializadas.....	192
3. Principios básicos de la escuela única de Oestreich.	194
a) Educación de todo el hombre	194
b) Educación en función de la acción propia y personal	194
c) La educación no depende de la economía, sino que responde a una concepción de la formación.	195
4. La posición pedagógica fundamental de Oestreich.	196
5. <i>Planificación de la escuela socialista sobre base leninista-stalinista</i>	204
I. Trasformación del marxismo en leninismo-stalinismo..	204
1. El leninismo	204

2. El stalinismo	212
3. Consecuencias pedagógicas	217
 II. La educación por el trabajo bajo la influencia del leninismo-stalinismo	220
1. El programa del PCUS de 1919	220
2. El discurso de Lenin al III Congreso de la Unión de las juventudes comunistas (1920)	225
a) Tareas de la educación revolucionaria	225
b) La escuela debe «enseñar» una formación politécnica	228
c) La formación moral: educación para la moral comunista	231
d) Una educación por la «disciplina consciente» en lugar de una educación por el adiestramiento	233
3. La contribución de N.K. Krupskaia a la formación politécnica	235
4. La concepción político-escolar del stalinismo	243
 III. La pedagogía de A. S. Makarenko al servicio de la escuela del socialismo bolchevique	246
1. La educación por el trabajo, medio para la formación del hombre colectivo	250
2. La educación colectiva, base de la formación del hombre colectivo (=hombre soviético)	262
a) Esencia del colectivo	262
b) Características del colectivo	265
1) Organización general del trabajo	265
2) El colectivo se rige por un centro directivo	265
3) La educación colectiva potencia la capacidad de obedecer y mandar	266
d) Estructura del colectivo	267
1) El «colectivo original» o «colectivo de base»	267
2) La «sección de intervención»	268
3) El educador de un colectivo juvenil	269
3. Los frutos de la pedagogía de la comuna educativa y su trasposición a la escuela	270
a) La escuela es, fundamentalmente, un lugar de educación política	271
b) La escuela es el lugar de la educación por el trabajo	271
c) La escuela es el lugar donde se educa el carácter	273
4. ¿Fue Makarenko un pedagogo bolchevique?	277
a) Makarenko se reconoce a sí mismo en el bolchevismo	279
b) Dependencia de M. Gorki	281
c) Rechazo de la pedagogía paidológica	282

IV.	Los intentos de N. S. Kruschev para reformar la pedagogía escolar: vuelta a la concepción de la formación de K. Marx en la época de transición al comunismo ..	286
1.	Fundamentos de la reforma escolar.....	289
a)	Exigencia de Stalin en 1952: el paso al comunismo debe ser preparado	289
b)	La preparación del comunismo exige una formación politécnica	290
c)	El carácter politécnico, punto central de la escuela	291
2.	Legalización e implantación de la reforma escolar.	292
3.	El trasfondo de la reforma escolar.....	301
a)	Fundamento ideológico	301
b)	Otros motivos de la reforma	306
4.	Objeciones a la reforma escolar	308
a)	Poco espacio para la formación general.....	308
b)	Defectos de la escuela	309
c)	Relación entre formación general y formación especializada	309
d)	Sobrecarga del trabajo físico	310
5.	Resultado: la implantación de la concepción marxiana de la formación bajo una forma adaptada y sistemática	311
III.	PISTAS PARA UNA REFLEXIÓN	315
6.	<i>Elementos para una antropología de la pedagogía socialista..</i>	317
I.	Fundamentos teórico-cognoscitivos y psicológicos de esta estructura educativa	318
1.	Teoría marxista del conocimiento	318
2.	La posición de I. P. Pavlov (1849-1936)	325
II.	La imagen del hombre: el hombre, un ser reflejo	328
1.	El hombre es objeto del proceso histórico	328
2.	El hombre es un ser reflejo	330
a)	El hombre es un ser que depende del trabajo ..	330
b)	El hombre es primariamente un miembro del mundo de las cosas	331
c)	El hombre es un ser que no puede escapar a su propia situación	331
d)	El hombre es un ser combativo	332
e)	El hombre es un ser racional	332
f)	El hombre es un ser conocido-desconocido	333
g)	El hombre es un ser utópico	334
3.	¿Qué es, en definitiva, el hombre?	335
7.	<i>La educación técnica y la organización de la escuela.....</i>	336
I.	La educación politécnica, un proyecto para el futuro de la era técnica	336

II. La «formación técnica elemental» y la pedagogía del trabajo, condiciones para la superación de la situación actual	339
III. La escuela gradual y la escuela única diferenciada como principios organizativos de la escuela	342
CONCLUSIÓN: LA CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN EN MARX ENTRE LA UTOPÍA Y LA REALIDAD	346
1. La concepción marxiana de la formación en el marco del socialismo democrático	346
2. Temas de reflexión derivados de la concepción marxiana	347
3. Nuestra tarea	351
<i>Bibliografía</i>	355
I. Marx-marxismo-pedagogía	355
II. Pedagogía e industria	359
III. Socialistas utópicos	359
IV. Concepciones socialistas de la educación y la escuela de tradición marxiana	360
V. Concepciones socialistas de la educación y la escuela de tradición leninista-stalinista	362
VI. Educación política y formación técnica elemental.....	366
VII. Organización de la escuela	367
VIII. Varios	369

Para Marx, la pedagogía socialista es resultado de un régimen combinado de educación y producción material. El trabajo socialmente productivo formará al hombre auténtico, al hombre total, para constituir una asociación libre de productores.

Tras esta afirmación inicial, Dietrich emprende una vasta investigación en terrenos ignorados o relegados: origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación, primeras formas de la pedagogía socialista del trabajo, la pedagogía industrial de los siglos XVIII y XIX y el socialismo utópico (Owen, Fourier), desarrollo de la concepción marxiana de la formación como ideal escolar socialista (Schulz). Analiza igualmente los planes para una educación socialista elaborados desde el siglo XIX, la escuela del trabajo de Seidel, la escuela industrial del trabajo y la formación de Blonski, la escuela única flexible de Oestreich y los planes de educación soviéticos (Lenin, Krupskaia, Makarenko). Finalmente sitúa la concepción marxiana de la formación en el marco de un socialismo democrático.

